

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

## A Formação de um Docente Generalista: Um Novo Paradigma do Ensino

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

Por Ana Rita Afonso Rocha

Sob a orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

fevereiro 2013



## RESUMO

O presente relatório aborda a descrição do processo da intervenção educativa, que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente generalista nas valências da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório assenta fundamentalmente, numa investigação qualitativa, evidenciando a necessidade de adoção de uma postura reflexiva relativamente aos assuntos de carácter educacional. Deste modo todo o trabalho teve por base a observação directa, e os vários instrumentos de recolha de dados que apoiaram este processo, registando os diferentes momentos da prática: *observação, planificação, ação e avaliação*.

O relatório procura, assim, mostrar a experiência vivenciada nos dois estágios bem como todo o processo de articulação entre a teoria e prática educacional em ambas as valências.

Considera-se que os estágios findados vão assumir uma importância extrema para o futuro, enquanto docente, pois permitiram adquirir um vasto leque de conhecimentos, capacidades, atitudes profissionais essenciais para além da percepção de que os docentes necessitam, de forma regular, de uma formação contínua tendo em vista o enriquecimento profissional e pessoal.

**Palavras-Chave:** Educação Pré – Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Professor Generalista.

# ABSTRACT

The present report addresses the description of the educative intervention that contributes to the personal and professional development of the generalist teacher in the Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education valences.

This report is mainly based on a qualitative research, highlighting the need to adopt a reflective attitude concerning education issues. In this way, all work was based on direct observation, and the several tools used for data collection, that supported this work, have registered the different moments of practice: *observation*, *planning*, *action* and *evaluation*.

Therefore, the report aims to show the lived experience in the two internships, as well as the whole process of articulation between the educational theory and practice of both valences.

It is considered that the finished internships have assumed an extreme importance to the future, as a teacher of the individuals in question. Thus, they allowed the acquisition of a broad range of knowledge, skills and essential professional attitudes, beyond the perception that teachers require, on a regular basis, a continuous educational training in view of the professional and personal enrichment.

**Key Words:** Preschool Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Generalist Teacher;

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	10
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
CAPÍTULO II.....	23
METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	23
1. Tipo de estudo .....	23
2. Sujeitos do Estudo .....	25
3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	25
CAPÍTULO III.....	29
1. CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	29
1.1. Caracterização do contexto.....	29
1.2. Caracterização do grupo – Educação Pré-Escolar .....	32
1.3. Caracterização da turma – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	33
2. Intervenção Educativa .....	35
2.1. Observação.....	35
2.2. Planear/ Planificar .....	38
2.3. Agir/ Intervir.....	40
2.4. Avaliar.....	48
Considerações finais.....	52
Bibliografia.....	57

# ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1** - Planta da sala dos 3 anos A (fevereiro de 2012)

**Anexo 2** - Grelha de Observação do espaço e dos materiais

**Anexo 3** - Planta da sala dos 3 anos A (junho de 2012)

**Anexo 4** - Planta da sala do 3º ano A (janeiro de 2012)

**Anexo 5** - Registos Fotográficos

**Anexo 6** - Avaliações semanais

**Anexo 7** - Registos de Incidente Crítico

**Anexo 8** - Registos de observação diária

**Anexo 9** - Amostragem Temporal (sala dos 3 anos A)

**Anexo 10** - Listas de Verificação

**Anexo 11** - Registos do Portfólio da criança

**Anexo 12** - Grelha de avaliação do projeto de sala dos 3 anos A

**Anexo 13** - Portfólio Reflexivo

**Anexo 14** - Exemplo de uma planificação em rede exposta na sala dos 3 anos A

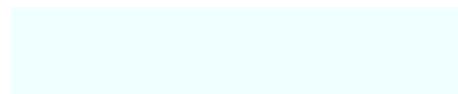
**Anexo 15** - Exemplo de uma planificação da sala dos 3 anos A

**Anexo 16** - Exemplo de uma planificação do 3º ano A (outubro de 2012)

**Anexo 17** - Exemplo de uma planificação do 3º ano A (novembro de 2012)

**Anexo 18** - Exemplo de uma ficha de trabalho

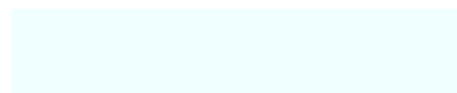
**Anexo 19** - Rede Curricular da sala dos três anos A.



# LISTA DE ABREVIATURAS

EPE - Educação Pré-Escolar

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico





## INTRODUÇÃO

De acordo com o decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, relativo à última revisão realizada pelo Governo Português, no que diz respeito à atribuição da habilitação para a docência, aquele refere *o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico.*

Deste modo, a medida aplicada pelo Governo, pretende a formação de docentes que estejam habilitados a intervirem nas valências em cima mencionadas, promovendo assim, um maior acompanhamento às crianças/alunos, uma vez que, desse modo, os poderão acompanhar durante um período de tempo mais alargado.

Assim sendo, o presente relatório, tem como objetivo constituir-se como reflexão inerente aos dois estágios profissionalizantes, efetuados nas valências da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a obtenção do grau de *Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Desta forma, é importante referir que ambos os estágios foram realizados na mesma instituição, de cariz particular, sendo que o primeiro foi efetuado em Educação Pré-Escolar junto de um grupo de crianças de 3 anos e por conseguinte o segundo, no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3º ano de escolaridade.

Durante os mesmos foi desenvolvida uma prática pedagógica, tendo em conta os valores/ideais da instituição em causa, presentes nos documentos de regime de autonomia, administração e gestão. As intervenções pedagógicas consistiam em articular os conhecimentos teóricos, anteriormente adquiridos, com a prática, conseguindo dessa forma organizar o ambiente educativo tendo em vista a qualidade do ensino-aprendizagem.

Com o claro objectivo de melhor perceber o funcionamento das realidades educativas em questão entendeu-se que seria oportuno e vantajoso a utilização de metodologias de investigação e posteriormente fazer a análise das mesmas. Outros dos objectivos igualmente importantes de serem aqui lembrados estão relacionados com a capacidade de aplicar diversas técnicas, métodos e estratégias, tendo como alvo a criança/aluno como sendo um ser activo na construção de novos saberes.

Outro parâmetro igualmente importante e que não pode ser esquecido é envolvimento activo com toda a comunidade educativa escolar.





Todos os objetivos referidos anteriormente tiveram por base a reflexão sistemática, para que se tornasse possível uma evolução consistente.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro serão apresentadas algumas perspectivas teóricas relativas aos níveis educativos em questão. O segundo capítulo reflete sobre os processos metodológicos utilizados e os instrumentos usados para a sua concretização.

Por fim, o terceiro capítulo, contempla o contexto organizacional, sendo que este ponto refere-se à análise de todos os documentos de autonomia, administração e gestão relativos à instituição e a caracterização do grupo de crianças, bem como da turma onde foram desenvolvidas as ações educativas. Neste capítulo é também apresentada, de uma forma sucinta, as intervenções de ambos os contextos educativos, Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O último ponto a ser abordado será o relativo às considerações finais, onde é apresentada uma breve reflexão sobre a experiência vivida, os constrangimentos encontrados, bem como as limitações manifestadas, as competências adquiridas e por fim algumas expectativas futuras como profissional de educação.



# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de educação pode ter na sua génese dois significados diferentes, nomeadamente *Educare* e *Educere*. O primeiro está subjacente aos conceitos de “criação”, “nutrição” e “alimentação”, ou seja, a palavra/ conceito, educar, pode ser *entendida* como “actividad que consiste en guiar o proporcionar desde fuera lo necesario, en definitiva, construir” (Malagón,s.d:13). Por outro lado, o vocábulo *Educere* significa tirar ou extrair de dentro para fora, desta forma, *es decir, encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto educando, extraer, sin embargo, que dudan de esta segunda etimologia, al argumentar que si procediese de Educere deberíamos hablar de educación (eductio) en vez de educación* (ibidem).

Ao longo dos tempos tem-se “confrontado” duas visões, dois olhares, sobre o conceito e o processo educativo. Uma dessas ideias está relacionada com a *escola tradicional* que defende que, no processo educativo, no acto de educar, o mais importante é quem ensina (quem alimenta) e qual o conteúdo (alimento) que é dado ao aluno passivo. Por outro lado, há uma outra ideia, um outro conceito associado, que realça a importância do papel do aluno, do seu desenvolvimento e da sua acção espontânea. De uma forma mais genérica podemos afirmar que o *Educare* enfatiza o papel do docente, por outro lado *Educere* valoriza mais o papel do educando e da sua actividade. No entanto, é importante referir que apesar de haver disparidade entre os dois conceitos há também complementaridade, isto porque é precisamente a influência do educador que irá dar autonomia ao aluno/criança para que este seja capaz de ter um crescimento e desenvolvimento próprios. Desta forma, existem autores que defendem uma relação de simbiose entre o *Educare* e o *Educere*.

No entanto, não existe um consenso relativo ao conceito de educação. Neste sentido, Cabanas afirma que *o termo educação é como um poliedro de muitas faces* (Cabanas, 2002:52). Vários são os autores que defendem posições contraditórias, como é o caso de Dewey (1911), que refere que a educação é a soma de todos os processos pelos quais uma comunidade transmite a sua capacidade adquirida e o seu propósito para garantir o seu desenvolvimento e existência. Por outro lado Cabanas (2002: 61) afirma que



a educação é um processo de aperfeiçoamento na qual se trata de fazer com um sujeito que aceda a níveis superiores na sua existência [...]Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará.

Por conseguinte, partindo do pressuposto da forma como se olha o ato educativo, o presente capítulo visa explanar conteúdos teóricos que sustentam o trabalho efetuado no desenrolar de ambos os estágios.

Assim sendo, antes de mais, é importante referir que *um professor generalista está habilitado à docência em pelo menos duas áreas disciplinares* (Decreto lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), desde modo, os docentes devem

*ser academicamente competentes, que dominem as matérias que vão ensinar e que se preocupem com o bem estar das crianças e dos jovens, que sejam capazes de produzir resultados, sobretudo a nível da realização escolar e da aprendizagem social dos alunos* (Arends, 2008:17).

Para esclarecer o papel de ambos os docentes que atuam nas referidas valências, é necessário ter em atenção alguns documentos orientadores, como Lei de Bases do Sistema Educativo, a lei nº46/86 de 14 de outubro, bem como o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto e o decreto lei nº 240/ 2001 de 30 agosto.

Todavia, antes de mais, torna-se pertinente referir que a Educação Pré – Escolar, apesar de ser uma valência facultativa, pode ser considerada a primeira fase da educação básica de uma criança, já que tem um papel fulcral para o seu desenvolvimento, promovendo assim, *as suas primeiras experiências de vida democrática* (Vasconcelos, 2007:112). Por sua vez, o 1º Ciclo do Ensino Básico é de carácter obrigatório, *abrangendo todos os indivíduos* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:11), estando associado ao percurso quatro anos de escolaridade. Por conseguinte deve garantir nos alunos *a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social* (Lei de bases do sistema educativo – lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

Assim sendo, relativamente à Educação Pré – Escolar esta é definida como a *primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Decreto-lei nº 5/97 de 10 de fevereiro). Desta forma um docente especializado na área, tem o dever de *mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no*



*âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).*

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estabelecidas pela lei de bases do sistema educativo, visam promover um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, *para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:13). Desta forma estas são caracterizadas como o suporte da ação educativa dos docentes especialistas nesta área, provendo, deste modo, o apoio às decisões tomadas na prática.

Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são tidas como o elo de ligação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que orientam os educadores de infância na *procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos* (Serra, 2004:70). Deste modo, depreende-se que se ambos os profissionais, educadores e professores, tiverem conhecimentos de ambas as valências, os alunos atingirão mais facilmente os objetivos pretendidos, pois os docentes responsáveis, tomarão decisões mais conscientes, tendo em vista o próximo ciclo de aprendizagens (1º Ciclo do Ensino Básico). Por conseguinte, os professores responsáveis pelo 1º Ciclo do Ensino Básico, terão conhecimento antecipadamente das necessidades e dos interesses dos seus alunos, facilitando assim a transição, pois recorrendo à metáfora de Dinello (1987)

*podemos perceber os conceitos de continuidade e articulação ao imaginarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio que ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de forma contínua, mas para o comboio se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho móvel que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem (cit por Serra,2004:75).*

O trabalho conjunto entre ambos os profissionais irá proporcionar uma continuidade educativa. Tal facto é visível através da análise comparativa das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde é de simples compreensão a ligação intrínseca entre as áreas conteúdos (Educação Pré-Escolar) e as áreas curriculares (1º Ciclo do Ensino Básico).

Por sua vez, o 1º Ciclo do Ensino Básico é de carácter universal em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático. Deste modo, pretende-se aprofundar *a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, [bem como promover] a realização individual de todos os cidadãos [...], [e prepará-los] para uma intervenção útil e responsável na comunidade* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:11). Assim, segundo o decreto - lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve desenvolver o respectivo



currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Uma das especificidades desta valência é a existência de um programa ao nível nacional, estabelecido pelo Ministério da Educação e Ciência, no qual estão mencionados os conteúdos que devem ser abordados nos diferentes anos letivos.

Recentemente houve uma reestruturação significativa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Analisando o Despacho n.º 17169/2011, verifica-se que, segundo o Ministério da Educação e Ciência e Ciência (MEC), o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais *não reúnem condições de ser orientador da política educativa, [...] pelo que se dá por findada a sua aplicação*, [assim sendo o Ministério de Educação e Ciência afirma que é importante não desviar a atenção dos elementos essenciais, ou seja, os conteúdos,] e *que estes se centrem em aspectos fundamentais*. Assim, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos *objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina*.

Oliveira Formosinho (2011) afirma que a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se vão construindo na ação situada, em articulação com as crenças e as concepções teóricas (teoria e saberes). Desta forma pode-se afirmar que esta é apoiada numa praxis, ou seja, *numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças* (Gambôa e Oliveira Formosinho, 2011:13).

Assim sendo, nas valências em cima mencionadas, existem dois modos distintos de se fazer pedagogia, sendo estes a pedagogia de transmissão/expositiva e a pedagogia de participação/construtivista. Relativamente à primeira pedagogia mencionada, transmissão/expositiva, centra-se na transmissão de conhecimentos subjacentes à sua cultura, desta forma, são transmitidos à criança/aluno conhecimentos considerados indispensáveis à sua formação como ser pertencente de uma comunidade, assim, o objetivo dos docentes está intrinsecamente associado à *aquisição de saberes declarativos, por parte dos mesmos, desvalorizando-se [...] o modo como tais saberes são adquiridos* (Cosme e Trindade, 2010:86). Desta forma, o papel do docente é transmitir o que anteriormente lhe foi transmitido a ele, partindo do pressuposto que é ele o elo de ligação entre o passado/ património e a criança/aluno. Esta pedagogia apresenta-se como sendo um dispositivo *técnico rígido e formalmente organizado, que tende a privilegiar o papel dos docentes como instrutores que se limitam a aplicar um plano detalhado e sequencialmente organizado que prevê, as atividades que os alunos terão de realizar e os conhecimentos que deverão adquirir* (ibidem). Por sua vez, John Dewey (2010), caracteriza a pedagogia transmissiva como



sendo a preparação da criança para o futuro vindouro, deste modo estes irão adquirir saberes que são passados de geração em geração. Neste sentido, pretende-se que o educando seja obediente e interessado.

Por outro lado a pedagogia participativa/construtivista é exactamente o oposto da pedagógica transmissiva/expositiva, uma vez que esta visa *promover o processo de ensino aprendizagem e do (s) ofícios (s) de aluno e professor* (Gambôa e Oliveira Formosinho, 2011:15). Deste modo, o objectivo principal das pedagogias participativas/construtivistas são o de envolver a criança na construção do seu próprio saber, sendo que a construção do seu conhecimento está associada à motivação intrínseca do aluno. Assim, Piaget (1972) afirma que *nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver activa e intimamente o sujeito, sendo esta uma marca de uma orientação para a autonomia do mesmo* (cit Miranda et, al, 2010:65). Neste tipo de pedagogia o educador/professor organiza o ambiente e observa a criança/aluno, com o intuito de a compreender, possibilitando a resposta às suas questões.

Posto isto, a criança/aluno é

*encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência* (Ministério da Educação e Ciência, 2012:18).

É importante para os profissionais que desenvolvem essa pedagogia em participação/construtivista, desenvolverem as interações, refleti-las, pensa-las e reconstruí-las.

No que diz respeito aos modelos curriculares, estes são entendidos como uma *representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo* (Oliveira-Formosinho, 2007:15).

Assim, para que o docente consiga retirar o máximo proveito das metodologias ou modelos, necessita de ter conhecimentos teóricos dos modelos curriculares. Se isso acontecer a sua ação terá muito maior eficácia junto dos sujeitos aprendentes.

Sérgio Niza, impulsor do Movimento da Escola Moderna (MEM) refere que este é caracterizado como sendo *um espaço de iniciação e de solidariedade de uma vida democrática*, [assim as crianças/alunos em conjunto com o docente, devem criar condições] *materiais, afectivas e sociais*, [para que em conjunto seja possível a organização de um ambiente que possibilite a inter-ajuda entre os demais membros,] *a apropriar-se de conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade e no seu percurso histórico-cultural* (Oliveira – Formosinho,



2007:141). Não obstante, é importante referir que este modelo tem por base a pedagogia de Freinet, uma vez que a educação é centrada *nas necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo* (Freinet, 1973:23). Neste modelo privilegiam-se abordagens globais, estratégias de descoberta, de criatividade, *bem como o sentido de responsabilidade, sempre através da cooperação educativa* (Gonçalves, 2008:45).

Por conseguinte, a esta pedagogia estão inerentes vários instrumentos de organização social tais como: o plano de atividades, a lista semanal dos Projetos, o quadro semanal de distribuição das tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário de grupo, que segundo Nisa 1996 (in Oliveira – Formosinho, 1996,148 cit Craveiro, 170:2007) *fomentam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças*. Assim sendo os instrumentos de recolha social são uma *expressão de construção de conhecimento social e de iniciativa social e de iniciação democrática* (Oliveira-Formosinho et al,2011:29).

O modelo curricular High/Scope define que a Educação Pré – Escolar requer uma *análise em termos do que se pode chamar uma ideologia educacional, que envolve um ponto de vista sobre o homem, vida e a aprendizagem* (Oliveira-Formosinho,2007:56). Assim o currículo High Scope, tem cinco princípios básicos: *aprendizagem pela acção, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa* (Hohmann e Weikart, 2009:9).

A Metodologia do Projeto tem como intuito um *estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema* (Katz e Chard, 1997:4).

Segundo Katz e Chard (1997), esta metodologia de aprendizagem tem maior probabilidade de ser eficaz, caso a origem se remeta aos interesses das crianças e não ao interesse do educador. Esta abordagem dá importância ao papel do professor, relativamente ao incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma a ter significado para elas, ou seja, realça a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.

Existem quatro fases na Metodologia de Projeto, a primeira fase designa-se por *definição do problema, todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência* (Ministério de Educação e Ciência, 1998:139).

Já numa segunda fase, *planificação e lançamento do trabalho*, trata-se de uma maior consciencialização por parte das crianças daquilo que se vai fazer, por onde se



começa, como se vai fazer, dividindo-se tarefas, organizando-se os dias/semanas, antecipando-se acontecimentos, inventariando-se recursos (a quem pode recorrer/que documentação existe disponível). Relativamente à terceira fase, *Execução*, as crianças iniciam o processo de pesquisa a partir de experiências diretas. Terminada esta fase, as crianças regressam à sala e registam, selecionam e organizam a informação. Por fim, a última fase, (quarta), é destinada à avaliação/divulgação. Parte por uma “socialização do saber”, isto é, a criança ao divulgar o seu trabalho deve fazer uma síntese da informação adquirida, com o intuito de os outros compreenderem.

No que diz respeito à ação educativa, esta passa por diferentes momentos, em ambas as valências. Desta forma existe uma sucessão e um aprofundamento, sendo que estas se interligam entre si. À ação educativa estão subjacentes seis pressupostos, *observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular* (Ministério da Educação e Ciência, 1997: 25), sendo que estes são constatáveis em ambas a valências.

Observar engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. (Parente, 2002)

A observação requer bastante perícia, uma vez que esta só será um instrumento viável se a sua recolha for sistemática e controlada. Posto isto, antes de observar o sujeito deve planear a sua ação, pois irá determinar com antecedência o “*quê*” e “*como*” *observar* (Ludke e André, 2003 : 25).

Faz parte do papel do docente *obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças* (Parente, 2002:180). Desta forma, é importante diversificar os instrumentos da observação direta, podendo estes serem registos de incidentes críticos, observações diárias, registo contínuas, listas de verificação e amostragem temporal. Assim, *a observação constituiu (...), a base de planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.* (Ministério da Educação e Ciência, 1997: 25).

*Planificar* é por sua vez o processo educativo que implica a reflexão por parte do docente, *sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização* (Zabalza 1996: 54). Deste modo, na Educação Pré – Escolar, torna-se relevante referir a importância da planificação com as crianças sendo que desta forma a criança é um ser ativo nas suas próprias aprendizagens, ou seja, é-lhe reconhecido o direito *a ter voz e a ser exercitada*. Assim,





a voz da criança é legítima, com credibilidade científica e pedagógica (Oliveira – Formosinho e Gambôa, 2011:72).

Tal como na Educação Pré-Escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico a planificação também é uma peça fulcral no que diz respeito àquilo que é lecionado nas escolas. O currículo, *plano estruturado de ensino – aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover* (Ribeiro e Ribeiro, 1990:51), como é publicado é depois alterado e adaptado segundo o processo de planificação *através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase* (Arends, 2008:93).

Segundo Lopes (2010) o planeamento permite-nos assegurar que os objetivos a atingir estão bem definidos e estruturados, se os objetivos e a estratégia são traduzidos em linhas de ação, se a intervenção é organizada por áreas temáticas, modalidades e formas de organização, se a cronologia global de realização das intervenções é definida, se a preparação científica, técnica e pedagógica dos vários agentes a envolver nas intervenções é equacionada e por fim se os meios humanos, pedagógicos e materiais necessários são estimados.

No que diz respeito ao pressuposto *agir* este resulta da informação anteriormente extraída da observação. No que diz respeito à Educação Pré-Escolar a concretização na acção de todas as intencionalidades que abrangem todas as áreas de conteúdo, têm por vista a concretização das metas de aprendizagem. Por outro lado, no 1º Ciclo do Ensino Básico é feita uma abordagem aos conteúdos curriculares que estão indicados no programa nacional do Ensino Básico, tendo como objectivo a concretização das metas curriculares, que segundo o despacho 15971/2012 *identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino*. Todavia no presente ano lectivo, 2012/2013, as metas são consideradas uma orientação recomendada pelo Ministério da Educação e Ciência, sendo apenas obrigatórias, no ano letivo 2013/2014, *devendo ser respeitadas na leccionação dos conteúdos da disciplina e ano escolar a que dizem respeito*.

Aprender é caracterizado como uma necessidade humana, *na procura da verdade e no acesso a um lugar útil na sociedade* (Cochito, 2004:13). Assim, partindo do pressuposto que a base e o *objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas* (Lévy, 1999:29), é importante realçar que agir em cooperação com os outros é um ato de aprender, frisando o facto de que cada um não está sozinho, onde o *Ser Humano é um Ser com os outros* (Conchito, 2004:13) Assim sendo, segundo Frantz (2001:2) a cooperação pode ser vista como um



processo social, *embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns.*

A avaliação, de um modo geral, origina bastante *controvérsia em redor da sua utilização* (Arends, 2008: 209). Deste modo, o processo de avaliação é um dos grandes problemas do sistema educativo que, por sua vez, encontra-se em constante construção valorativa.

Deste modo o decreto-lei nº 14/2011 refere que, *a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.* Assim sendo, o processo individual de cada aluno, segundo o despacho normativo nº 24-A/2012, deve ser *atualizado ao longo de todo o Ensino Básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.*

Aos professores das demais valências é – lhes atribuída a responsabilidade de *avaliar sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação* (decreto - lei nº 139/2012), assim sendo, este é um elemento da prática docente, uma vez que, *regula e permite a tomada de decisões por parte do professor no decorrer do processo educativo* (Decreto lei nº 14/2011). Por conseguinte a avaliação realizada pelos mesmos deverá *incidir sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares das diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo* (Despacho normativo nº 24-A/2012).

Avaliar não é um processo linear, assim sendo, existem várias modalidades da avaliação - diagnóstica; formativa; sumativa.

Em ambas as valências podem ser utilizadas todas as modalidades de avaliação, porém na Educação Pré-Escolar geralmente é mais utilizada a avaliação diagnóstica e a formativa. Por sua vez, no Ensino Básico são complementadas todas as modalidades de avaliação em cima expostas.

Assim sendo, na Educação Pré - Escolar a avaliação assume-se como uma dimensão formativa desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, com o intuito de esta tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades que tem e como as vai ultrapassar (Circular nº: 4 /DGIDC/DSDC/2011: 1).

Neste sentido, o Ministério da Educação e Ciência definiu a avaliação formativa, como sendo de carácter contínuo e sistemático,



recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (decreto-lei nº 139/2012).

A avaliação diagnóstica é outra modalidade de avaliação usualmente utilizada no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo o decreto-lei nº 139/2012, *realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.*

Por sua vez, a avaliação sumativa está associada ao juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. Assim, de acordo com o decreto-lei nº 139/2012, esta modalidade dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

Todavia, quando falamos de avaliação não podemos deixar de referir a auto – avaliação que é um processo interno ao aluno/criança, é um processo por excelência de regulação (Santos, 2002:77). Desta forma a auto- avaliação possui características da avaliação formativa, uma vez que permite ao aluno e à criança, depois de refletir sobre os seus problemas, procurar soluções para os ultrapassar, pois tal como refere Leite e Fernandes (2002) *esta concepção de avaliação ao permitir desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permite-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens* (Leite e Fernandes, 2002:57).

No que diz respeito à etapa comunicar, como função inerente ao papel do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta requer dois pontos fundamentais, a interação entre o educador/professor – criança/aluno e a interação educador/professor – encarregado de educação, pois esta comunicação de ambas as partes constitui um *meio de auto - formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:27).

Desta forma, é favorecida *a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (decreto - lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).



Subsequentemente, a família é por excelência um espaço educativo, sendo que é geralmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo, e afetivo, no qual se criam e educam as crianças/alunos, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Assim sendo, *a família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os membros, o facto do quotidiano individual recebem o seu significado* (Diogo, 37:1998). Porém, este envolvimento só será possível numa escola democrática e esta, por sua vez, está associada a diferentes conceitos, entre os quais, colaboração, estabelecimento de parcerias, partilha de responsabilidades e a negociação entre os diferentes autores.

No que concerne à articulação entre a Educação Pré – Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, o educador/professor deve adotar percursos curriculares adequados, com o intuito de promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada na Educação Pré-Escolar e a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico. A continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. Por conseguinte,

*a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem de produto observado, na articulação é o processo que dimensiona* (Dinello, 1987:60).

Deste modo, tanto a Educação Pré-Escolar, como o 1º Ciclo do Ensino Básico, devem garantir a predisposição de futuras aprendizagens, assim pretende-se que as crianças/alunos tenham contacto com a cultura e com instrumentos que lhes serão úteis para continuar a aprender ao longo da vida. A intencionalidade educativa é o suporte desse mesmo processo. Sendo assim, exige-se reflexão por parte do educador/professor sobre a sua *acção e a forma como adequa às necessidades da criança e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:93). Desta forma a intencionalidade educativa, no 1º Ciclo do Ensino Básico, está subjacente à gestão de sala de aula. Consequentemente, para que haja uma gestão na sala de aula eficaz, torna-se necessário que os *docentes compreendam atos de ensino-aprendizagem e como tal devem respeitar as normas que regulam este processo* (Loureiro, 2000:130), assim o discurso dentro da sala de aula permite que haja a compreensão conjunta entre professores e alunos, uma vez que o bom gestor da sala e aula] *também tem procedimentos que tornam o discurso*



*na sala de aula mais satisfatório e produtivo (Arends, 2008:181), como tal falar um de cada vez, colocar o braço no ar e esperar pela sua vez, etc.*

Para tal, para a gestão do educador/professor ser eficaz, estes devem organizar várias dimensões sendo elas o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização do grupo; o espaço e os materiais; as atividades e projetos; interação; observação, planificação e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2011), tendo por base uma *atitude flexível sobre a gestão das salas, porque sabem que cada grupo/turma é diferente e muitas das vezes os planos, regras e procedimentos devem ser ajustados a circunstâncias particulares (Arends, 2008:204).*

Esta gestão da sala está intrinsecamente associada à diferenciação pedagógica, bem como à motivação das crianças/alunos, uma vez que os sujeitos intervenientes não aprendem todos do mesmo modo, têm ritmos de aprendizagem e interesses e necessidades diferentes.

Relativamente à diferenciação pedagógica, esta surge como *uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno (Tomlinson e Allan, 2002:14)*, como a palavra-chave do processo de mudança do ensino.

Deste modo o grupo/turma não é um conjunto de crianças/alunos que têm *características semelhantes (Tomlinson e Allan, 2002: 14)*, mas sim pessoas diferentes que possuem uma *combinação essencial e substancialmente única pelas características e atributos, com génese não somente na sua constituição e plano genético, [mas também] derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta (Serra, 2005:73).*

No Ensino Básico os conteúdos a serem abordados demonstram ser uma condicionante a uma melhor prática da diferenciação, uma vez que, existe um programa ao nível nacional que tem de ser cumprido, sendo estes os conteúdos *socialmente reconhecidos como necessários (Roldão, 1999:34)*. Porém é possível adaptar os conteúdos às necessidades de cada aluno, através da organização do espaço e do tempo, bem como a utilização de materiais e atividades diversificadas.

A diferenciação tem como ponto de partida a própria diferença, seja ela de que natureza for, e programa a sua acção respeitando essa diferença. Assim, é necessário atuar no sentido de prevenir o insucesso global, o do aluno, o do professor, o da escola, o do sistema educativo, pois *Não há um, mas vários insucessos (Pires, 1987)*, respondendo à heterogeneidade com diversidade de soluções e meios. Desta forma, é importante, em ambas as valências, diversificar e adotar as mais variadas estratégias pedagógicas, entre as quais recursos materiais diversificados, jogos e desafios onde estejam expressos os interesses e as necessidades dos alunos e das crianças,



atividades que explorem e estimulem as variadas áreas, tendo em vista uma melhor eficácia na aprendizagem por parte dos mesmos.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica é necessária, pois é *provocada pelas características pessoais, sociais e culturais dos alunos que povoam as escolas* (Sim-Sim, 2005:15).

Por conseguinte, tal como mencionado anteriormente, é necessário que no processo de aprendizagem exista um ambiente harmonioso (decoração da sala), alegre e positivo, pois segundo Santrock (1976), o ambiente influencia a motivação da criança/aluno, bem como a sua persistência nas tarefas que realizam. Assim, se as crianças/alunos se sentirem envolvidos nas atividades, conseguindo acompanhar a sequência lógica das mesmas, estes sentir-se-ão motivados na aprendizagem, pois a motivação considera os factores internos do indivíduo que juntamente com os estímulos do meio ambiente determinam a *direcção e a intensidade do comportamento* (Oliveira, 2007:122). Desta forma, um sujeito motivado dirige e sustém uma determinada conduta para atingir o objetivo esperado. Qualquer sujeito quando está motivado inicia uma *conduta instrumental* (Oliveira, 2007:122), para que lhe seja possível alcançar a meta desejável, ou seja conseguir satisfazer a sua necessidade.



## CAPÍTULO II

# METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Tipo de estudo

*A investigação implica a interpretação de acções por parte do intérprete, e assim interpretações de interpretações, ou seja, a dupla hermenêutica em ação (Deshaies, 1992: 25), posto isto, a importância da metodologia não pode ser comparada à do investigador. A metodologia proporciona, sim, àquele, meios para realizar uma investigação segura e direccionada.*

De acordo com Graziiano e Raulin (1989), *investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão (cit Sousa, 2009:12)*

A mesma é tida como uma atividade de carácter cognitivo, que consiste num processo flexível e objetivo de pesquisa, contribuindo desta forma para explicar e compreender algum fenómeno. Deste modo, através da investigação *reflecte-se e problematizam-se os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras (Coutinho, 2011:7).*

Subsequentemente, o ato de investigar remete-nos a uma abordagem que deve necessariamente ser científica, e que seja adequada ao objeto de estudo. Assim sendo, a mesma caracteriza-se pela sua multiplicidade, bem como pelo facto de estar dependente contextualmente.

No entender de Coutinho (2011:7), a multiplicidade é constatável através de *diferentes abordagens, e/ou modelos, e/ou paradigmas, [como por exemplo os métodos indutivos e dedutivos ou as técnicas quantitativa e qualitativa, o que origina uma discussão], por vezes dicotómica e contraditória, sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação.* Por sua vez, a dependência contextual está intrinsecamente associada ao universo social onde é produzido o trabalho, assim sendo, um investigador sócio-cultural é indissociável do contexto onde está inserido.



A investigação parte quase sempre de uma série de premissas (preposições, conhecimentos já adquiridos), que analisam através do raciocínio logicamente conduzido, utilizando diferentes métodos de procedimento (dedução, indução, argumentação, etc.), para chegar a conclusões que são os conhecimentos (Sousa, 2009:13).

Por conseguinte, quando é explicado o mundo social e educativo, torna-se necessário procurar os significados mais profundos *dos comportamentos que se constroem na interação humana* (Usher, 1998, cit Coutinho, 2011:17).

Na génese existem vários paradigmas da investigação, nomeadamente o paradigma positivista, o qualitativo ou interpretativo e o sócio - crítico.

Todavia, para o presente trabalho, é importante dar mais ênfase à perspectiva qualitativa, uma vez que, durante a realização dos dois estágios curriculares, realizados nas valências da Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foi utilizado uma abordagem qualitativa. Porém nem todos os estudos considerados qualitativos evidenciam essas características com igual eloquência.

Desta forma, torna-se pertinente clarificar a ideia que existem várias formas de realizar uma investigação qualitativa, assim o seu trabalho corresponde sempre à *definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa* (Bogdan e Biklen, 1994:47). No entanto, segundo Coutinho (2011), apesar desta aparente facilidade em desmontar o seu significado, a sua definição conceptual é, ainda hoje, alvo de muita controvérsia.

É por demais referir que este tipo de investigação impõe que o *mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo* (Bogdan e Biklen, 1994:49).

No que concerne ao nível conceptual o seu objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas intenções e situações, ou seja, *trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo* (Coutinho, 2011:26).

A investigação qualitativa tem por base o método indutivo, uma vez que o investigador *pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto* (Pacheco, 1993:28), tentando compreender a situação sem qualquer tipo de inferência.

Aquando da realização de um estudo qualitativo, pressupõem-se que o mais relevante será o processo de investigação ao invés dos resultados, uma vez que, este encontra-se intrinsecamente associado ao idealismo de Kant, pois *não existe uma só*





*interpretação (objetiva) da realidade; pelo contrário, admite-se que há tantas interpretações quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar (Fernandes, 1991:1)*

Uma investigação qualitativa poderá *relacionar-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação, [devido à utilização de variadas técnicas como observações] minuciosas e prolongadas das suas actividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos (Fernandes, 1991:4).*

Não obstante a recolha dos dados numa investigação qualitativa, extraídos do próprio ambiente natural em que decorre o estudo, *possibilita a captação de informação acerca do ensino aprendizagem, [uma vez que a partir da observação detalhada e planeada e da interação estreita com os sujeitos] podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problema (ibidem).*

## 2. Sujeitos do Estudo

De acordo com os estágios curriculares efetuados a estagiária interveio em duas valências diferentes, tendo tido em conta um grupo e uma turma com diferentes crianças/alunos.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, os sujeitos de estudo eram vinte crianças, onze são do sexo masculino e nove do sexo feminino, sendo que o grupo tinha idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a turma era constituída por vinte e três crianças doze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

No capítulo III é possível observar uma descrição mais pormenorizada do grupo e da turma em questão.

## 3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Primeiramente torna-se importante referir que o conceito de professor – investigador está intimamente associado à conceção atual do currículo e gestão curricular, todavia o objetivo fulcral, não é executar o currículo já definido ao *milímetro*, mas um *decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais (Alarcão, 2001:2).*



O profissional reflexivo na sua amplitude educativa, política e social está subjacente a uma perspetiva de interação e sócio – construtivista de aprendizagem experiencial e de formação em situação de trabalho.

O professor-investigador visa realizar um estudo de *uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma* (Elliot, 1993, cit Coutinho 2011:312)

O contributo da investigação qualitativa na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do docente, como agente de mudança. Assim sendo, neste caso em concreto pretendia-se melhorar a intervenção educativa do sujeito em questão, que era realizada no dia a dia nos dois contextos educativos. Essa mesma melhoria só se tornou possível através de uma cooperação entre os sujeitos intervenientes, uma vez que foi necessária uma dinâmica de ação-reflexão-ação, tendo como finalidade, o desenvolvimento de novas estratégias de intervenção.

Numa investigação qualitativa, nem sempre o investigador em questão consegue ser objetivo no entanto importa referir que o método de recolha de dados que foi adotado, na investigação em causa foi a observação direta, visto que, estes tipos de métodos *constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho* (Quivy e Campenhoudt, 1998:196).

Observar tem como intuito a recolha de informações relativas às tarefas que as crianças e os alunos desempenham, bem como o desenvolvimento de competências e rotinas/atitudes durante todo o processo de ensino – aprendizagem, para tal, este conhecimento da sua evolução, advém de uma observação contínua e estruturada e

*supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registos, [ao constatar através da observação] as suas capacidades, interesses e dificuldades e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:25).

A observação direta ajuda desta forma a *obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças* (Parente, 2002:180). Quando a observação participante é realizada num contexto natural dos acontecimentos, está-se perante um procedimento eficaz, isto porque torna-se viável a possibilidade de recolher dados e informações que sejam capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas.

Durante os estágios foram utilizados diferentes tipos de registo de observação e instrumentos, entre os quais, registos incidentes críticos, descrições diárias, listas de verificação e amostragens temporais.



Os registos de incidentes críticos consistem em breves relatos narrativos que descrevem um pequeno momento, importante para ser observado e registado. O relato do registo deve ser realizado de forma objetiva, indicando quando e onde aconteceu, bem como o que foi dito e feito. A utilização deste tipo de registo, *pretende captar e preservar alguma essência do que está acontecer*, [observando] *aspectos específicos do comportamento da criança que julgo serem ilustrativos das dimensões que pretendo observar e registar* (Parente, 2002: 181). Neste sentido, este tipo de registo foi um instrumento bastante importante no desenrolar da investigação, uma vez que foram várias as vezes em que se recorreu ao mesmo, com o intuito de registar acontecimentos inesperados (anexo nº 7 – registos de incidente críticos, EPE e 1º CEB, 2012).

No que concerne às descrições diárias (Anexo nº8 – descrições diárias, EPE e 1º CEB, 2012), estas baseiam-se numa *forma de observação narrativa que consiste em realizar um registo diário que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas* (Parente, 2002: 180). Este tipo de registo permite avaliar com viabilidade o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança/aluno. *Através dos registos pode-se detetar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento* (Parente, 2002: 180). Este mecanismo foi utilizado com alguma frequência, tendo como objectivo captar evoluções ao nível do desenvolvimento da criança/aluno, sendo que estas, não eram planeadas, iam, pois, surgindo no desenrolar da ação e registados no exacto momento.

As listas de verificação ou de controlo definem-se como sendo *listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica* (Parente, 2002:187). Primeiramente o observador assinala a ausência ou a presença de cada comportamento e de seguida reflete sobre ele. Relativamente aos indicadores das listas, estes devem ser claros, curtos, específicos e compreendidos por todos os utilizadores para que a observação seja mais correta e fácil. Parente (2002) aponta uma desvantagem deste instrumento, pois como observador que está a analisar comportamentos específicos, pode perder informações pertinentes. (anexo nº 10 – Listas de verificação, EPE e 1º CEB, 2012).

No que concerne à amostragem temporal esta apresenta-se como sendo uma observação relativa a um comportamento de uma criança/aluno ou de um grupo/turma, bem como o registo da ausência ou presença desse mesmo comportamento, segundo um intervalo de tempo. (anexo nº 9, EPE, 2012).



Outros instrumentos de recolha de informação que devem ser referidos são as fotografias e os vídeos. Estes instrumentos de recolha de dados assumiram-se como mais-valias, pois permitiram registar momentos de uma forma acessível, que de outra forma não seria possível. Uma das vantagens do vídeo é o facto de não haver hipótese de serem perdidas informações relevantes.

O portfólio da criança, utilizado na Educação Pré-Escolar foi um instrumento utilizado tendo em vista tornar a prática do docente mais criteriosa e habilidosa, sendo desta forma uma avaliação que necessita da atenção de todos (crianças, professores, familiares) nas tarefas importantes que a criança realiza. Todo o seu processo de construção levou à *estimulação do questionamento à discussão, à suposição à proposição à análise e à reflexão* (Shores e Grace, 2001:15). (Anexo nº13, registos do portfólio, EPE, 2012).

Deste modo, segundo Alarcão (2001:13), a procura da qualidade na educação *é um objetivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor*, todavia esta não será viável se não existir investigação.



## CAPÍTULO III

### 1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL

#### 1.1. Caracterização do contexto

Antes de mais é importante referir que ambos os estágios curriculares, em Educação Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados na mesma instituição.

A instituição localiza-se no distrito do Porto, no concelho de Gaia, sendo que durante vários anos as principais características sócio – económicas da freguesia em questão estiveram associadas à agricultura em geral. Todavia, nos últimos tempos, esta tem vindo a ser centro de fixação para pessoas oriundas de todos os cantos do país.

É um estabelecimento de *ensino particular e Cooperativo, a funcionar em regime de Paralelismo Pedagógico com dois níveis de educação: Pré – Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os normativos sobre esta matéria e a autorização concedida pelo Ministério da Educação e Ciência (Projeto Educativo, 2008).*

A instituição fundamenta toda a sua ação educativa, funcionamento, objetivos e organização em cinco documentos orientadores, o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Ideário e o Regulamento Interno.

A Direção do Colégio tem como finalidades fazer a gestão formativa, financeira, cultural, científica e pedagógica. A entidade Titular que representa oficialmente a instituição, que tem como funções *definir os objetivos da Instituição, nomear os titulares da Direcção e destituí-los livremente*, entre outros (Regulamento Interno, 2008), em parceria com a Diretora Pedagógica, sendo que esta é *nomeada pela Entidade Titular, e representa-a com poderes para o acto* (Regulamento Interno, 2008), assim, compete, à Diretora Pedagógica, *representar a Entidade Titular no Colégio e perante o Ministério da Educação; assumir a responsabilidade de elaboração e eventual alteração do Regulamento Interno e propô-lo para aprovação, à Entidade Titular*, entre outros (Regulamento Interno, 2008).



No que diz respeito aos recursos humanos desta instituição, esta contém cerca de 350 alunos distribuídos pelas duas valências, o corpo docente é especializado em ambos os níveis de escolaridade (Educação Pré - Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), bem como um leque abrangente de pessoal não docente.

Na Instituição a educação é entendida como um processo libertador que visa o desenvolvimento integral do aluno que implica o *desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente* (Projeto Educativo, 2008). Para tal, são realizadas diversas atividades, quer para toda a comunidade quer para reflexão individual. O estabelecimento de Ensino acentua valores evangélicos que conferem à educação cristã características próprias, tais como a autoestima, a solidariedade, a justiça, a responsabilidade ou ainda a paz.

Desta forma, a instituição tem como objetivo dar a todas as crianças a oportunidade de realizarem *experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (Projeto Educativo, 2008).

No que concerne à Educação Pré - Escolar da Instituição em questão, é utilizada a metodologia de Trabalho de Projeto, onde a aprendizagem tem origem no interesse da criança em detrimento da autoridade do educador.

Deste modo esta metodologia é um incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma a ter significado para elas, ou seja, realça a participação ativa de cada uma delas.

Com o intuito de a criança desenvolver a sua autonomia, esta necessita que os materiais estejam ao seu alcance (anexo nº 2, Grelha de observação do espaço e dos materiais, EPE, 2012).

Esta pedagogia contém diferentes áreas, assim sendo a sala dos três anos encontrava-se dividida em seis áreas de trabalho: *área da casinha, área dos jogos/construções, área da plástica, área da biblioteca e área do trator*, estando estas, dotadas de materiais diversificados.

A equipa pedagógica da sala dos três anos A era formada por uma Educadora, uma Auxiliar de Ação Educativa e uma Estagiária. Semanalmente a educadora e a estagiária reuniam-se com o intuito de planificar a semana que se avizinhava, pois as *crianças e adulto são co -construtoras de saberes e negociadoras dos processos (...)* (Vasconcelos, 1993 in Katz et al, 1998:137).

Tal como foi referido anteriormente, eram planificadas atividades com outros agentes educativos, como por exemplo, a visita dos pais, tendo como objetivo participarem nalguma atividade previamente planificada, bem como a participação em atividades patentes no plano anual de atividades. Tais factos vão de encontro às



ideologias da Instituição, uma vez que afirmam ser importante a relação Escola/Família, *pois são contextos de desenvolvimento com funções complementares no processo educativo* (Projeto Educativo, 2008).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico um dos pressupostos da instituição exprime-se pela *concretização do projeto pedagógico global que tenha em conta os objetivos gerais do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Projeto Educativo, 2008), desta forma o programa torna-se no guião para a prática educativa, assim o *programa proposto para o 1.º Ciclo implica que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:23).

No que diz respeito à disposição da sala do 3º A, esta tinha uma organização completamente diferente da sala dos três anos A. Aquela estava organizada por filas (anexo nº 4, planta da sala do 3º ano A, 1º CEB, 2012), uma vez que, *a especificidade do espaço de sala de aula e as próprias preferências pessoais do professor são certamente fortes considerando aquando da tomada de decisão da planificação* (Arends, 2008:424). Apesar de a sala ter uma estrutura definida esta foi alterada sempre que necessário, tendo em vista trabalhos mais cooperativos, desta forma a organização do espaço era tida como uma fonte de motivação e de interesse para os alunos.

A planificação nesta valência era realizada em conjunto com a professora cooperante e o par pedagógico, tendo por base as planificações anuais e mensais, previamente elaboradas pelas professoras titulares do 3º ano.

Posteriormente estas eram apresentadas aos alunos, recorrendo sempre a diferentes estratégias de intervenção.

Todavia era dada uma grande importância à diferenciação e à individualização no processo de aprendizagem. Tal como é referido no Artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos princípios organizativos do Sistema Educativo é *assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e cultura*.

Para além das estratégias adoptadas irem de encontro às necessidades individuais, estas também eram diversificadas, tendo em vista a integração dos alunos na sua própria aprendizagem, estimulando, desse modo, o interesse dos mesmos para os conteúdos. Muitas vezes partimos das representações dos alunos, dialogando com eles e fazendo com que fossem avaliados o que é sem dúvida importante para



*aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados* (Perrenoud, 2000:29). Era então seguida uma pedagogia onde o aluno era um ser activo na sua própria aprendizagem, (anexo nº 5, Registo fotográfico nº18, 1º CEB, 2012) embora houvesse, claro, algumas situações em que o professor tinha que seguir uma pedagogia mais diretiva com metodologias expositivas), sendo a equipa pedagógica capaz de os orientar e motivar para esse mesmo processo.

## 1.2. Caracterização do grupo – Educação Pré-Escolar

A sala dos três anos era constituída por vinte crianças, onze do sexo masculino nove do sexo feminino, sendo que as suas idades eram compreendidas entre os três e os quatro anos. Este grupo era caracterizado como sendo heterogéneo, uma vez que, cada criança possui ritmos de aprendizagem diferentes.

Será importante referir que a maioria das crianças nunca tinha frequentado um Jardim de Infância, desta forma foi necessário trabalhar com as crianças alguns conceitos básicos como por exemplo a partilha.

Na sua maioria tratava - se de um grupo interessado e curioso, revelando desta forma o fascínio pela surpresa e pela novidade, porém nem todas as crianças correspondem a este padrão, demonstrando-se assim desinteressadas por participar. Elas já possuíam algum poder de iniciativa, definindo o que queriam fazer e como o realizar (Anexo nº 5, registo fotográfico nº 1, EPE, 2012).

No que diz respeito ao domínio socio - afetivo eram poucos os dias em que não surgissem conflitos nas brincadeiras nas áreas da sala e o motivo era quase sempre o mesmo: o não saber partilhar (anexo nº 7, registo incidente crítico nº 3, EPE, 2012).

As crianças não sabiam partilhar as informações ou conhecimentos de forma estruturada, não esperavam pela sua vez, sendo necessário estar sempre a relembrar as regras.

Relativamente ao vocabulário, este já era mais vasto e utilizado de uma forma mais assertiva. Porém ainda existiam crianças com algumas dificuldades na articulação das palavras, sendo notório o esforço da parte delas para tentar melhorar. No que concerne à comunicação com os outros, estes demonstravam ter menos dificuldades, conseguindo exprimir-se de forma relativamente fluida e coerente.

No que toca à atenção das crianças, este era um ponto que ainda precisava de ser trabalhado, já que o grupo, em geral, era bastante desatento, não conseguindo, por isso, estar muito tempo concentrado num determinado assunto.





No que refere ao raciocínio lógico matemático, as crianças já conseguiam classificar facilmente, reconhecer as formas geométricas básicas (Triângulo, círculo, quadrado e retângulo) e utilizar a tabela de uma entrada.

Eram capazes de distinguir os opostos/noções espaciais (em cima/em baixo; dentro/fora; atrás/frente; entre outros) e contar no mínimo até dez.

No que concerne à sequência temporal a maioria ainda não conseguia ter a percepção do ontem, hoje e amanhã. Porém existiam crianças que já interiorizavam os conceitos.

No que diz respeito à motricidade global, o grupo tinha alguma autonomia na sua rotina (ir à casa de banho, despirem o casaco, lavar as mãos, subir e descer as escadas). Por outro lado, relativamente à motricidade fina as crianças tinham ainda dificuldades em pegar no lápis, uma vez que ainda não possuíam a lateralidade bem definida e também porque ainda não conseguiam pegar neles na posição correta. Ao nível do desenho, a grande parte das crianças ainda se encontravam na fase das garatujas, porém uma pequena parte já começava a desenhar a figura humana. Na hora da refeição, uma parte do grupo já utilizava de forma correta a faca e o garfo, todavia a outra parte ainda não os utilizava da forma mais correta, socorrendo-se por inúmeras vezes da mão. Neste momento da rotina era complicado mantê-los sossegados, uma vez que estes ainda não possuíam o hábito de estar sentados à mesa.

### **1.3. Caracterização da turma – 1º Ciclo do Ensino Básico**

A turma do 3º A era constituída por 23 crianças, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

De uma forma geral a turma tinha um comportamento adequado, respeitando as regras da sala de aula, bem como as da convivência social (anexo nº7, registo incidente crítico nº5, 1ºCEB, 2012). Todavia havia alguns elementos que por vezes destabilizavam a restante turma (anexo nº7, registo de incidente crítico nº5, 1º CEB, 2012) perturbando assim o bom funcionamento das aulas.

Ao longo do estágio, a referida turma demonstrou sempre ser bastante perspicaz e atenta, tendo uma vontade em aprender sempre mais, desta forma exigiam que as atividades fossem diversificadas, bem como complexas.



De acordo com Piaget os alunos encontram-se no estágio das operações concretas. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001:420), as crianças nesta fase das suas vidas tornam-se menos egocêntricas, tornando-se capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos.

Deste modo, relativamente à área curricular da matemática os alunos conseguiam, sem grande dificuldade, efetuar cálculos mentais (anexo nº8, registo de observação diária nº6, 1º CEB, 2012), bem como efetuar operações de adição, subtração e multiplicação. Relativamente à representação dos números, os alunos já eram capazes de os escrever e identificar até à centena do milhar.

No que concerne à organização e tratamento de dados, a turma conseguia ler e interpretar gráficos de barras e diagramas de caule e folha (anexo nº 6, avaliação semanal de 13 a 14 de novembro, 1º CEB, 2012).

No que diz respeito à geometria os alunos reconhecem os variados sólidos geométricos, comparando-os e descrevendo-os sem dificuldade.

Como mencionado anteriormente os alunos eram bastante curiosos, gostando bastante de resolver desafios, assim sendo na sua generalidade não tinham dificuldade em resolver problemas (anexo Nº8, observação diária nº6, 1º CEB, 2012).

As capacidades da linguagem *continuam a desenvolver-se ao longo do percurso escola*. Deste modo aos 8 anos de idade as crianças são *capazes de compreender e interpretar a comunicação oral e escrita*, [fazendo-se compreender melhor, usando uma] *gramática mais complexa* [tendo assim um] *vocabulário mais alargado* (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439).

Assim sendo os alunos do 3º ano A, compreendiam e respondiam assertivamente às questões colocadas. Todavia quando as questões não eram objetivas, existiam alguns alunos que tinham dificuldade em compreender, uma vez que, a capacidade de pensar de modo abstrato só se desenvolverá posteriormente (Papalia, Olds e Feldman, 2001:420).

Estes por sua vez eram também capazes de reter informação, e exemplo disso era a facilidade com que recontavam histórias (anexo nº 5, registo fotográfico nº 19, 1º CEB, 2012).

No que diz respeito à expressão oral, os alunos tinham gosto em participar, porém, exigiu alguma gestão de sala de aula, bem como adequação das estratégias para que estes participassem de forma ordeira.

Ao nível da leitura os alunos já eram autónomos (anexo nº 10, Lista de verificação - leitura, 1º CEB, 2012), demonstrando ler num tom audível, com ritmo e respeitando a entoação dos sinais de pontuação. Já no que diz respeito à escrita os



alunos possuíam algumas dificuldades, verificando-se pequenos problemas ao nível da ortografia.

O estudo do meio era uma área curricular bastante apreciada por todos, pois estes queriam sempre saber mais, e quanto mais diversificado e mais rico fosse o conteúdo mais era o grau de satisfação da turma.

As áreas curriculares são complementadas por outras áreas curriculares, expressão plástica, motora, dramática e musical, assim sendo sempre que possível interligava as mesmas (anexo nº 5, registos fotográficos nº 20, 21 e 22, 1º CEB, 2012). Deste modo, era realizava sempre que possível interdisciplinaridade, sendo que os alunos, ficavam bastante motivados (anexo nº 5, registo fotográfico nº22. 1ºCEB, 2012).

## 2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste ponto será realizada a exposição sobre o modo como a intervenção educativa se foi desenrolando durante ambos os estágios. Desta forma, serão explanadas, sempre que necessário/possível, evidências inerentes à prática, expondo o mais relevante da sua intencionalidade educativa, mencionando o mais importante das etapas “observar”, “planificar”, “agir” e “avaliar” do processo educativo nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tal facto é justificado pela simples razão de o docente generalista ter um papel de referência na vida de qualquer criança/aluno. Deste modo, aquele deve adotar uma postura de investigador, sendo capaz de atuar em situações problemas, pois *cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica* (Stenhouse, 1975:141).

### 2.1. Observação

No desenrolar de ambos os estágios curriculares a observação foi uma etapa importante para o processo de ensino – aprendizagem, tanto na Educação Pré – Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, este instrumento acompanhou o sujeito interveniente, a estagiária, facilitando a adaptação do mesmo e enriquecendo o conhecimento daquele, em relação ao grupo/turma, bem como cada criança/aluno individualmente.



Todavia, sentiu-se a necessidade de saber mais sobre a instituição, uma vez que *um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece* (Siraj- Blatchford, 2004:10). Assim através da análise dos documentos da instituição, tornou-se possível um melhor conhecimento dos valores e ideais da mesma.

Partindo do pressuposto que a observação é feita no decorrer natural dos factos, acaba por se tornar num processo eficaz, com sucesso, já que se torna real a *possibilidade de recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas* (Parente, 2002:180). Na Educação Pré – Escolar, as conversas informais com a equipa pedagógica permitiram um conhecimento mais fidedigno no que diz respeito ao conhecimento do grupo e de cada criança como ser único.

Nesta valência é importante salientar o facto de uma grande parte do trabalho de sala estar subjacente aos interesses do grupo. Nas primeiras semanas de estágio o grupo de crianças foi dando indicações de que estaria interessado na construção de um trator naquela sala. Assim, a equipa pedagógica tomou conhecimento desse interesse a partir da observação de conversas entre as crianças na assembleia de grupo realizada no final de cada semana (anexo nº 5, registo fotográfico nº1, EPE, 2012) e de desenhos que as crianças realizaram de livre vontade (anexo nº5, registo fotográfico nº 11, EPE, 2012). Dessa forma, partindo da observação relativa aos interesses das referidas crianças, deu-se início ao projeto de sala denominado por “O trator de nossa quinta”. Este assunto *gerou incerteza, dúvida, [desta forma] esta interrogação [dever ser] experienciada pelos alunos como sua*. (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011: 56).

Os dados obtidos pela observação direta podem ser exatos e precisos, uma vez que é *realizada num contexto natural e autêntico dos acontecimentos* (Parente, 2002:180).

Neste seguimento, no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram igualmente tidas em conta as conversas informais com a professora cooperante, tendo em vista a resposta a eventuais questões/dúvidas que foram surgindo no desenrolar da ação. Subsequentemente, tendo como intuito a realização da avaliação diagnóstica nas diversas áreas curriculares, foram construídas e utilizadas listas de verificação, como por exemplo a lista de verificação relativa à leitura (anexo nº 10, Lista de verificação - leitura, 1º CEB, 2012), que tinha como objetivo aferir o nível de leitura dos alunos do 3º A. Porém, nem sempre foi simples preencher, no momento, as grelhas. Desse modo, depois de vários momentos de reflexão a estagiária optou por realizar a avaliação



diagnóstica utilizando outras estratégias, entre as quais a realização de fichas ou de questões em grande grupo (anexo nº18, ficha de trabalho, 1º CEB, 2012).

Neste sentido, é possível, tanto ao educador como ao professor, identificar as dificuldades das crianças/alunos, tendo em vista a resposta às necessidades de cada um. Por exemplo, na Educação Pré-Escolar durante a leitura da história “Um presente diferente” foi utilizada uma estratégia distinta das utilizadas até então,

*uma vez que as crianças ouviram a história de olhos fechados, não vendo por isso, as imagens. Foi interessante constatar que ainda nem todas as crianças têm esse poder de concentração, não conseguindo desta forma estar quietas e atentas durante a leitura, porém, em geral a atividade correu bastante bem, sendo que, no final as crianças conseguiram recontar a história, desenvolvendo desta forma, a linguagem oral ao nível da sua compreensão e produção (avaliação semanal 9 a 13 abril de 2012).*

Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, na resolução de uma ficha de revisão, os alunos demonstram *dificuldades relativas à resolução de problemas utilizando estratégias diferentes, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados* (anexo nº 6 avaliação semanal, 12 a 14 de novembro de 2012, 1º CEB, 2012).

Assim sendo, a partir dos exemplos em cima expostos, através da observação foi permitido à estagiária detetar dificuldades relativas ao grupo e à turma.

Tendo em vista atenuar ou findar a dificuldade encontrada junto do grupo dos 3 anos, foi construída, previamente, uma planificação tentando-se desenvolver estratégias como, por exemplo, atividades de relaxamento que pudessem ajudar as mesmas a ultrapassar essas dificuldades.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, depois de se tornarem perceptíveis as dificuldades dos alunos, foi proporcionado um reforço aos conteúdos, utilizando estratégias diversificadas, como a resolução de desafios ou a realização do jogo da sabedoria (anexo nº 17, Planificação de 26 a 28 de novembro, 1º CEB, 2012).

A observação direta, neste preciso caso, está subjacente a uma observação contínua que não tem apenas a *função de colectar dados com vista a um balanço, mas que a sua primeira intenção é formativa, ou seja, considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor* (Perrenoud, 2000: 49), por conseguinte, tanto na Educação Pré – Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram utilizados vários tipos de registo, entre os quais, registos incidentes críticos (anexo nº7, registos incidente crítico, EPE e 1ºCEB, 2012), observações diárias (anexo nº 8, observações diária, EPE e 1º CEB, 2012), listas de verificação (anexo nº 10, lista de verificação, EPE e 1º CEB, 2012) e amostragens temporais (anexo nº 9, amostragem temporal, EPE, 2012), tal como já tinham sido mencionadas nas metodologias.



A utilização da observação directa e contínua é uma medida deveras importante e está, por isso, intrinsecamente associada a uma melhoria da intervenção educativa por parte do docente principiante. Aquela observação é também fulcral para se poder, posteriormente, salientar as aprendizagens adquiridas pelos alunos/crianças.

## 2.2. Planear/ Planificar

Após um conhecimento mais alargado, no que diz respeito à instituição, ao grupo e à turma, tornou-se mais simples planificar com um sentido lógico e coerente.

O ato de planificar pode ser entendido como uma previsão básica da ação a ser realizada, fazendo com que funcione como um fio condutor suscetível de orientar a ação.

A ação educativa coloca em causa o presente e o futuro da criança e do aluno. Estando intrinsecamente interligada à própria comunidade, não se pode permitir que ela se desenrole ao sabor dos acasos e da improvisação. Assim, a educação não será viável caso não haja uma planificação prévia, todavia, esta terá de ser flexível e adaptada às circunstâncias.

Assim sendo, no que diz respeito à valência da Educação Pré – Escolar, é importante lembrar que uma vez por semana a equipa pedagógica reunia-se com o intuito de planificar a semana seguinte. Desse modo, a mesma equipa tinha sempre em conta os interesses e as necessidades do grupo, ou seja, antes da realização da planificação, era realizada com as crianças uma assembleia semanal, onde estas podiam exprimir oralmente as suas opiniões relativas ao que desejavam fazer na semana posterior. As mesmas, ao planear as atividades, desenvolviam *a capacidade de expressar as suas intenções (...) através de gestos, acções e palavras*, como refere Hohmann e Weikart (2009: 234).

Neste sentido, no que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico apenas existe um docente responsável por todas as áreas curriculares (monodocência), sendo que o seu papel na planificação torna-se mais complexo, pois este terá como função *esboçar as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal [e por fim] definir as prioridades* (Zabalza, 1992:46). Deste modo, semanalmente, o par pedagógico reunia-se com a professora titular, tendo em vista a planificação da semana vindoura, todavia é importante referir que a mesma tinha por base uma planificação a médio prazo, produzida pelas duas docentes que lecionam o 3º ano na instituição. Os planos eram construídos mensalmente, sendo por



sua vez um fio condutor, flexível, ao ponto de permitir a inserção de novos elementos ou a mudança de rumo se as necessidades e os interesses assim o exigissem.

À semelhança do sucedido na Educação Pré-Escolar, a planificação era realizada tendo por base a assembleia semanal, sendo mais perceptíveis as dificuldades e os interesses dos alunos, permitindo a construção de uma planificação mais diferenciada.

Em ambos os estágios as crianças/ alunos usufruíram de uma voz ativa e fulcral no momento do planeamento, dessa forma todos tiveram a oportunidade de referir o *que mais gostaram*, o *que menos gostaram* e o *que queriam fazer*. De lembrar, que tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico aquela assembleia semanal era posteriormente afixada na sala, todavia no jardim-de-infância o instrumento de recolha social era designado por diário de grupo (Anexo nº 5, registo fotográfico nº1, EPE, 2012) e no 1º Ciclo do Ensino Básico de Assembleia Semanal.

Porém, na Educação Pré-Escolar, o referido instrumento de recolha social tinha mais uma coluna que no 1º Ciclo do Ensino Básico,

*designada por “o que fizemos”, destinando-se desta forma ao registo das produções consideradas mais significativas, e também avivar a memória das crianças, uma vez que muitas vezes estas chegam ao final da semana e não se recordam daquilo que fizeram assim se em cada dia registarmos o que foi realizado, as crianças não se irão esquecer tão facilmente (Portefólio reflexivo, 05/04/2012).*

Deste modo, recorrendo da motivação e dúvidas das crianças/alunos, o papel do educador remete-se para a planificação das atividades e tarefas que vão ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos.

Na Educação Pré – Escolar o modelo de planificação utilizado foi o não linear, visto que este é construído a partir das ações, que posteriormente vão produzir resultados. Consequentemente atribuem-se objetivos, sendo que estes são caracterizados como os *resultados de aprendizagem visados* (Ribeiro e Ribeiro, 1990:87). Desse modo, a planificação era realizada em teia (sendo que a mesma era acompanhada de uma grelha (anexo nº 15, planificação da sala dos 3 anos A, EPE, 2012), onde estavam expressas as estratégias a utilizar, associadas às respetivas atividades e aos recursos necessários.

No que concerne à valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, no início do estágio foi realizada uma planificação semanal (plano a curto prazo) utilizando o modelo racional-linear, tendo como intuito distinguir as finalidades e os objetivos com o primeiro passo num processo de sequência. Por conseguinte, a mesma era construída tendo como ponto de partida as metas curriculares ou os objetivos e posteriormente nos modos de ação e atividades específicas (anexo nº 16, Planificação 3º A (outubro



de 2012), 1ºCEB, 2012). Posteriormente, sentiu-se necessidade de adequar a planificação e por consequência no restante tempo de estágio foi utilizado um modelo de planificação não linear, tal como na Educação Pré-Escolar (anexo nº 17, Planificação 3º A (novembro de 2012) 1º CEB, 2012).

Ao contrário da Educação Pré-Escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico existem conteúdos que têm de ser obrigatoriamente lecionados, deste modo, a escolha dos mesmos influencia a construção da planificação. Não obstante, na Educação Pré-Escolar, são tidas em conta as metas de aprendizagem e no 1º Ciclo do Ensino Básico as metas curriculares. Em ambas as valências as metas de aprendizagem e curriculares podem ser caracterizadas como sendo a ponderação da análise dos diversos registos de observação/avaliação. Assim sendo, é deveras importante a consciencialização do valor e justificação das aprendizagens que são propostas junto das crianças/alunos.

Outra semelhança no planeamento em ambas as valências era a afixação da planificação na sala, que ficava visível a toda a comunidade educativa. Porém, na Educação Pré-Escolar, tendo em vista proporcionar uma leitura mais fácil por parte das crianças, esta era em rede (anexo nº14, planificação em rede exposta na sala, EPE, 2012) e estava sempre acompanhada por fotografias ou por ilustrações realizadas pelas próprias crianças. Por outro lado, no 1º Ciclo do Ensino Básico esta era realizada pelas estagiárias e em formato de grelha.

Assim, em ambos os contextos, a planificação prévia melhora os resultados obtidos, consciencializa os docentes e os alunos/crianças das metas implícitas nas tarefas de ensino/aprendizagem que são necessárias cumprir e facilitando a motivação das crianças/alunos, bem como as regras inerentes à intervenção.

### **2.3. Agir/ Intervir**

Na Instituição onde se desenvolveu o estágio em Educação Pré-Escolar a pedagogia inerente era a metodologia Trabalho de Projeto. Quando se iniciou o estágio o grupo ainda não tinha projeto de sala, todavia foi recompensador, uma vez que permitiu a vivência de todas as fases de construção do referido projeto.

O projeto deverá despertar a curiosidade/interesses das crianças, incitando a uma atividade de procura. Mas para isso acontecer é necessário que haja uma situação que contenha uma problemática, que neste preciso caso foi “O que é o trator?”. Esta situação-problema surgiu de uma ida à horta do colégio, onde as





crianças ficaram encantadas com o “Trator do Senhor Artur” (pessoa responsável pela quinta da Instituição).

Deste modo, as crianças partilharam saberes sobre o assunto e foram colocando questões às quais iam dando possíveis respostas. Nesta fase, o papel do adulto é determinante, pois ajuda a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexidade das questões, dando palavra a todas as crianças, incentivando as menos participativas, dando a conhecer ao grupo o que pode fazer. Com o intuito de se fazerem novas descobertas, foram realizadas algumas pesquisas com os pais das mesmas (anexo nº 5, registo fotográfico nº2, EPE, 2012), pesquisas na sala com a orientação da equipa pedagógica (anexo nº 5, registo fotográfico nº3, EPE, 2012) e uma entrevista ao senhor Artur, responsável pela quinta.

*Inicialmente as crianças encontravam-se retraídas, uma vez que este era um elemento estranho na sala. Todavia, passado alguns minutos, começaram a fazer várias questões de forma correta e coerente, assim houve uma boa dinâmica, proporcionada em parte pelas crianças. No desenrolar da entrevista, foi nítido o entusiasmo por parte do grupo em querer saber mais coisas sobre o trator da quinta da instituição (avaliação semanal 16 a 20 abril) (anexo nº 5, registo fotográfico nº 4, EPE, 2012).*

Foi ainda feita uma visita à horta da Instituição, onde as crianças puderam explorar o trator, aquelas *tiveram a oportunidade de ver e até mesmo subir para cima do trator. Era visível o entusiasmo e a motivação do grupo* (Portfólio Reflexivo 19 a 23 de março).

No desenrolar das pesquisas estas foram discutidas em grande grupo, sendo que foi construído um quadro de investigação (anexo nº 5, registo fotográfico nº5, EPE, 2012).

Porém, o interesse das crianças não recaiu apenas no trator, mas também na vontade de conhecer as diferenças entre os frutos e legumes e ainda em conhecer as características de alguns animais da quinta, *sendo que as crianças ampliaram, na sua maioria, o campo lexical, uma vez que, aprenderam palavras novas como por exemplo habitat e granulado* (Avaliação semanal de 21 a 25 de maio).

Assim, com o intuito de abordar todas as áreas de interesse das crianças, foi proporcionado ao grupo a realização de duas visitas de estudo (Parque Biológico de Gaia e Quinta Pedagógica em Aveiro), onde este teve a possibilidade de explorar e contactar, nos dois casos, com os mais variados animais, típicos de uma quinta, conhecer diferentes hortas e ainda ver outros tipos de tratores (anexo nº5, registo fotográfico nº 6 e 7, EPE, 2012).

De referir ainda, que no tempo de sala, foram várias as atividades proporcionadas às crianças tendo em conta os seus interesses, como por exemplo a plantação de diferentes legumes, a colheita de alguns deles (anexo nº 5, registo



fotográfico nº8 e 9, EPE, 2012), bem como a construção de um trator na sala, tendo havido, neste caso, a colaboração dos pais. Neste sentido,

*Enviamos um e-mail aos pais a solicitar ajuda para a construção do trator. Com o intuito de tornar a interação mais produtiva, os pais não vieram todos ao mesmo tempo à sala. Assim “abrimos as portas da nossa sala” aos pais na semana de 14 a 18 de maio. O envolvimento correu bastante bem, sendo que os pais tiveram uma atitude parental de aceitação, demonstrando uma relação próxima e individualizada com a criança, sustentada no amor incondicional, tendo em vista a promoção da sua autonomia e o desenvolvimento global da criança (anexo nº 13, portfólio reflexivo, 19/05/2012, EPE, 2012) (anexo nº 4, registo fotográfico nº10, EPE, 2012).*

No desenrolar do processo, as crianças recolheram dados que lhes permitiram desenvolver a linguagem oral ao nível da sua compreensão e produção, bem como o alargamento do campo lexical. As mesmas, realizaram, ainda, vários desenhos alusivos ao tema o trator (anexo nº5, Registo fotográfico nº 11, EPE, 2012). Discutiram ideias, relacionadas com o projeto, entre elas, a decisão da cor do mesmo, assim,

*demos voz a todas as crianças, com a intenção de estas darem o seu contributo, expressando as suas opiniões de forma a desenvolverem a sua expressão oral. No final da votação todas as crianças aceitaram a decisão tomada pela maioria, compreendendo assim, que só a cor com maior número de votos é que poderia ser escolhida (Avaliação semanal de 21 a 25 de maio).*

Dramatizaram alguns dos animais da quinta, através do jogo “Os Animais da Quinta”, sendo que,

*Foi interessante constatar que com esta estratégia as crianças conseguiram esperar pela sua vez, sem interpolar os colegas. Com a atividade foi-me possível observar que existem algumas crianças que têm dificuldades na coordenação motora e na perceção do seu esquema corporal. No entanto foi bastante interessante o diálogo que estes estabeleceram entre si (Avaliação semanal 23 a 27 abril).*

As crianças aprenderam também novas canções alusivas ao tema como por exemplo “A Capoeira está em festa” (anexo nº 5, registo fotográfico nº12,EPE, 2012).

Com o intuito de abordar o maior número de áreas de conteúdo, foi realizada a atividade “Palmos e Medidas” (anexo nº 5. Registo fotográfico nº 13, EPE, 2012), onde em grande grupo, decidiu-se qual a unidade de medida para fazer a medição das alturas, sendo que a escolhida foi o rolo de papel higiénico. Apesar de a atividade ter em foco a medição das suas alturas, as crianças compreenderam que o rolo poderia servir de unidade de medição para qualquer outra função. Deste modo durante a elaboração do trator, aquela unidade de medida foi utilizada pelas crianças com o intuito de medir a altura do veículo para que elas coubessem lá dentro.

*Cabe ao educador também planificar atividades significativas em todas as áreas, podendo ou não integrar os seus interesses. As crianças da minha sala adoram fazer pintura, todavia devido à rotina apertada nem sempre é possível realizar atividades dessa natureza, assim, tendo em vista desenvolver o domínio da matemática aliamos também os interesses das crianças, planeando assim uma atividade de expressão plástica e matemática, tendo aliado os interesses das crianças e os interesses da equipa pedagógica (Portfólio Reflexivo, 15 /04/2012).*



De um modo geral, foram abordadas todas as áreas de conteúdo, todavia foi dada maior relevância ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, à expressão plástica, à área do conhecimento do mundo e à área de formação pessoal e social.

Nem todas as atividades foram planeadas, tendo em vista o projeto de sala. Foram realizadas outras atividades inerentes a outros temas, quer do interesse das crianças ou por sugestão da equipa pedagógica, tendo como finalidade tratar todas as áreas de conteúdo como, por exemplo, a abordagem aos vários tipos de poluição, executada através do jogo “O que é?” (anexo nº 5, registo fotográfico nº14, EPE, 2012) ou a execução do circuito “Os opostos”, que visava consolidar conhecimentos adquiridos previamente, relativos às palavras opostas, aliadas a um exercício de expressão motora (anexo nº 5, registo fotográfico nº 15, EPE, 2012).

Foram várias as vezes que surgiram situações com elevado grau de importância, que deram origem a atividades não planeadas, tal como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (1997:27), *concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas*. A título de exemplo pode-se referir o facto de uma criança ter ido ao dentista, e a partir desse momento se ter desenvolvido uma atividade sobre a alimentação saudável e a higiene oral.

A introdução de uma nova área proporcionou uma reorganização do espaço. Desta forma, alterou-se o local destinado à informática, criando-se assim, a área do trator (anexo nº3, planta da sala dos 3 anos A (junho de 2012), EPE, 2012). Aqui as crianças construíram o cenário da horta e tal como foi dito anteriormente, com a ajuda dos pais, construíram o trator que tanto queriam (Anexo nº 5, registo fotográfico nº 16 e 17, EPE, 2012). O Projeto não se centrou simplesmente na realização do plano, mas no desenvolvimento de um processo. *A Pedagogia de Projecto implica flexibilidade, inflexões, mudanças e reformulações ao longo do processo* (Ministério da Educação e Ciência, 1998: 139).

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como já foi mencionado em partes anteriores do presente relatório, as aulas eram planeadas previamente, assim, antes de se iniciarem as aulas era tida uma conversa com a turma que visava a definição dos conteúdos a serem abordados, pois tal como Roldão (2010:57) afirma, *os conteúdos devem ser compreendidos e aprendidos por todos*. Este diálogo era um momento chave para a professora estagiária recolher algumas informações importantes, tal como dificuldades encontradas na realização do trabalho de casa (ver anexo 8, observação diária nº 8, 1º CEB, 2012).



Este primeiro momento do dia poderia gerar uma certa instabilidade, pois os alunos vinham de um ambiente diferente, pressupunha uma intervenção rápida e segura, dessa forma existia uma rotina definida em que os alunos sabiam que no início da manhã era lida a oração e posteriormente escreviam o sumário nos seus cadernos diários.

É importante salientar que ao longo do estágio, existiu um grande cuidado em preparar aulas que promovessem uma aprendizagem cooperativa, deste modo foi criada uma dinâmica de turma que consistia em atribuir pontos nas mais variadas tarefas da turma. Dessa forma, no início do estágio a turma foi dividida em 4 equipas, entretanto em conjunto com a mesma elaboramos critérios de avaliação, como por exemplo, *fiz os trabalhos de casa, realizei as tarefas solicitadas pelas professoras sem conversar, participei na aula, brinquei com os meus colegas no intervalo, respeitei os colegas de turma etc.*, sendo que para estes critérios os alunos lhes atribuíram pontuações (anexo nº5, Registo fotográfico nº23, 1º CEB, 2012). Esta dinâmica para além de promover uma aprendizagem cooperativa, foi também caracterizada como sendo um reforço positivo para todos os alunos, uma vez que tudo o que era feito dentro ou fora da sala era valorizado através da pontuação, assim esta dinâmica demonstrou ter um impacto positivo junto da turma, sendo visível a motivação dos mesmos.

Apesar de anteriormente não terem sido visados todos os critérios implementados no jogo da turma, é perceptível a variedade nas diferentes áreas, pois não é cingido simplesmente à matéria lecionada em aula, bem como a avaliação dos conteúdos, mas também ao saber – ser e ao saber – estar.

Apesar de aparentemente, a dinâmica se basear numa motivação extrínseca, o envolvimento da turma foi tal, sendo possível afirmar que existiam motivações intrínsecas, uma vez que todos tinham como objetivo obedecer a todos os critérios para se sentirem bem consigo mesmo. É importante referir o espírito de cooperação entre todos os membros da turma, todavia a dinâmica não deixa de ser um jogo, existindo dessa forma uma competição saudável entre as mesmas. Posto isto, na dinâmica de grupo existia um equilíbrio entre a aprendizagem cooperativa e competitiva. Deste modo o objetivo seria que os *alunos aprendam a tratar-se como companheiros e não como rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma construtiva* (Estanqueiro, 2010: 21). Assim o objetivo é o aluno superar-se primeiramente, *antes de superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros* (Estanqueiro, 2010:21).

Por conseguinte, toda a intervenção foi planeada tendo em vista uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, porém a estagiária não definia os conteúdos



a serem abordados, uma vez que estes eram definidos pela professora cooperante. Por vezes, tal facto demonstrou ser uma condicionante a uma melhor prática da diferenciação pedagógica, uma vez que, existe um programa a nível nacional que deve ser cumprido, sendo estes conteúdos os *socialmente reconhecidos como necessários* (Roldão, 1999:34).

No entanto, podemos adaptar os conteúdos às necessidades de cada aluno através dos materiais que utilizamos para os lecionar, assim, tendo como objetivo cativar os alunos a atingirem os *maiores objetivos do ensino* (Arends, 2008:152), foram adoptadas estratégias inovadoras e dinâmicas. Exemplo disso foi a utilização de jogos interativos, uma caça ao tesouro sobre as palavras graves, agudas e esdrúxulas, a utilização da mantágica (dispositivo pedagógico), Jogo da sabedoria, jogo – O mestre da tabuada, etc (anexo nº 5, registo fotográfico nº 24. 1º CEB, 2012), onde os alunos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios conhecimentos. Estas atividades pressupunham, também, a motivação dos alunos para o desenvolvimento de novos interesses.

Exemplo disso é a aula do dia 12 de novembro que

*para tornar a leção da matéria mais atrativa realizei um jogo, deste modo dividi a turma em 4 equipas, sendo que cada uma tinha direito a um letreiro que num dos lados correspondia à frase negativa e o outro à frase afirmativa, é importante salientar que a cor variava consoante a polaridade, assim à frase negativa correspondia o vermelho e à positiva o verde, esta conjugação de cores foi propositada para que os alunos associassem a cor à respetiva palavra. De seguida foram projetadas várias frases onde individualmente 1 elemento de cada grupo tinha de referir qual o tipo de frase e rodar o letreiro para identificar se a frase exposta era negativa ou positiva.*

*Depois de terminada a leção do conteúdo os alunos foram os construtores dos seus próprios conhecimentos conseguindo desta forma identificar os tipos de frases, bem como classificar os variados tipos de frase (Avaliação semanal de 12 a 14 de novembro), (anexo nº 5, Registo Fotográfico nº25, 1º CEB, 2012).*

Outro exemplo, posterior à leção dos gráficos de barras, foi a proposta à turma a elaboração de um estudo. Assim, tendo em vista a obtenção de dados que possibilitassem a realização do estudo sobre os conteúdos que a turma mais tinha gostado de aprender, todos os alunos responderam por isso a um pequeno inquérito, realizado previamente pela estagiária. Posteriormente cada grupo ficou responsável por uma das áreas curriculares (matemática, estudo do meio, gramática e leitura). Dessa forma, organizaram os dados numa tabela, e de seguida realizaram o respetivo gráfico de barras (anexo nº 5, registo fotográfico nº26, 1º CEB, 2012). Este trabalho cooperativo e construtivo é possível de ser observado, também, na área curricular de estudo do meio, no conteúdo a *Importância do ar puro e do sol para a saúde*. As crianças em conjunto com os seus pais realizaram pesquisas inerentes ao tema, sendo que posteriormente, na sala, os alunos mostraram as suas pesquisas aos



restantes elementos dos seus grupos, discutiram e selecionaram a informação e, por fim, construíram power points e cartazes para que a apresentação fosse mais perceptível para os restantes colegas da turma (anexo nº 5, Registo Fotográfico nº27, 1º CEB, 2012).

A observação nem sempre é realizada individualmente, é também feita em pequeno e grande grupo, *permitindo – me observar as suas dificuldades não só ao nível dos conteúdos mas também no que diz respeito ao envolvimento social* (Portfólio reflexivo, 26/11/2012). Na generalidade, a turma sabia trabalhar em equipa cooperando para que o trabalho realizado fosse o melhor possível. Porém *um dos grupos ainda teve bastante dificuldade em trabalhar em grupo, uma vez que não aceitam as opiniões uns dos outros, não sabendo gerir os seus conflitos* (Avaliação semanal de 29 a 31 de Outubro). Com esta observação *compreendi que os elementos do mesmo necessitavam de trabalhar mais em grupo com o intuito de aprender a aceitar a opinião dos outros, bem como a gerir os seus próprios conflitos* (Portfólio reflexivo, 18/11/2012).

Deste modo, a turma não é um conjunto de alunos que têm *características semelhantes* (Tomlinson e Allan, 2002:14), mas sim pessoas diferentes, que possuem uma *combinação essencial e substancialmente única pelas características e atributos, com génese não somente na sua constituição e plano genético, [mas também] derivados de muitos fatores de influência presentes no ambiente a que é exposta* (Serra, 2005:73).

Todavia, devido à complexidade dos conteúdos, nem sempre foi possível promover uma aprendizagem construtivista/participativa, tendo sido necessário recorrer a uma abordagem transmissiva. Exemplo disso a foi a leção da numeração romana. Todavia, apesar de a exploração ter um início mais expositivo, a estagiária fê-lo de uma forma bem diferente do habitual. Assim sendo, a mesma fantasiou-se de “Vénus”, uma deusa romana, e chegou à sala do 3º ano A numa máquina do tempo. Tendo como objetivo o envolvimento na comunidade, foram convidados os alunos do 3º ano B. Inicialmente a estagiária começou por contar a história do império romano e debateu com as turmas o porquê de os romanos terem inventado a numeração romana. De seguida, expôs as regras inerentes à numeração romana e, tendo em vista o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, foram colocados vários problemas, aos quais os alunos teriam de dar resposta (anexo nº 5, Registo fotográfico nº28, 1º CEB, 2012).

Todas estas estratégias de ensino-aprendizagem obtiveram sucesso, pois na sala do 3º ano A existiam procedimentos previamente definidos que tinham como



objetivo lidar com tarefas da rotina, como por exemplo os alunos saberem que só podem ir afiar o lápis um de cada vez.

Uma vez que a turma demonstrou ao longo de todo o estágio gostar de resolver desafios, o par pedagógico propôs a realização de diversos desafios abrangidos nas diversas áreas de conteúdo, durante os tempos de espera (anexo nº 5, registo fotográfico nº 37, 1º CEB, 2012). Por outro lado, os movimentos/acções dos alunos, muito frequentes no 1º Ciclo do Ensino Básico, também tinham regras associadas, como por exemplo a ida para o refeitório que deve ser organizada, através de uma fila, e constituída por ordem alfabética, evitando – se desentendimentos desnecessários.

Todavia existiam outros momentos que geravam instabilidade, como por exemplo vindas do recreio/aulas extracurriculares, deste modo a turma quando chegava à sala sentava-se e posteriormente eram realizados exercícios de relaxamentos para que todos se acalmassem e para que fosse possível o recomeço da aula.

Como tal, durante a aula também existiam inúmeros períodos de transição (movimentar para fazer pequenos grupos, mudar de tarefa, ir buscar materiais necessários para realizar um trabalho, preparar para ir ao intervalo), estes por sua vez também eram extremamente bem estruturados, pois *a planificação prévia é fundamental na gestão das transições* (Arends, 2008:184). Deste modo quando se aproximava um momento de transição de uma atividade eram dadas pistas à turma, como por exemplo,

*quando eles se encontram a passar um registo do quadro para o caderno diário, dirijo-me à turma com o intuito de os informar que, por exemplo, só restam dois minutos para terminar a tarefa. Desta forma os alunos não poderão refutar a troca da atividade, não gerando assim um momento de discussão (Portfólio reflexivo, 27/10/2012).*

Outro aspeto importante a salientar foi o cuidado em integrar todas as áreas curriculares, tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos, tendo o cuidado de aplicar a interdisciplinaridade. Um exemplo de interdisciplinaridade foi a aula do dia catorze de novembro onde, depois de trabalhada a história “O senhor do seu nariz” de Álvaro Magalhães, os alunos com pasta de modelar construíram a personagem principal da referida história (anexo nº 5, Registo Fotográfico nº 29, 1º CEB, 2012). Outro exemplo plausível foi a aula do dia trinta de outubro,

*onde nos grupos da dinâmica de turma, realizamos uma dinâmica diferente da hora do conto, dessa forma os alunos antes de ouvirem a história “ Uma bruxa muito especial”, ordenaram as ilustrações alusivas à história e construíram as suas próprias histórias.*

*Depois de escrita e encenada a história os grupos apresentaram individualmente os seus respetivos textos e expuseram a sequência das imagens*



*no dispositivo pedagógico (mágica). Todavia as suas apresentações foram enriquecidas com dramatizações das suas histórias, demonstrando uma enorme imaginação por parte dos mesmos (Avaliação semanal 29 a 31 de outubro).*

Não obstante foi também implementado na sala do 3º ano A, o diário, que tinha como objetivo o registo de vários momentos da vida dos alunos, como por exemplo, aprendizagens adquiridas que estes achassem significativas.

Tal como a abertura da aula é um momento crítico, como referido anteriormente, também o encerramento o é, visto isto, é necessário criar estratégias. Assim foi adotado um “jogo da concentração”,

*onde os alunos têm que estar extremamente concentrados às coordenadas que lhes vou dando, estes sabem que duas palmas equivale a arrumar o material em silêncio e o estalar dos dedos, a ordem para forma a fila e sair de forma ordeira. Com este jogo tenho como objetivo que os alunos compreendam que o sinal de saída é dado pelo professor e não pela campainha da instituição (Arends, 2008:185), (Portfólio reflexivo, Reflexão nº 11/11/2012).*

À semelhança da Educação Pré – Escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico, os pais também foram chamados a participar ativamente no trabalho desenvolvido na sala de aula, e exemplo disso foi a realização de desafios, que as estagiárias enviavam todos os fins-de-semana para casa, bem como a visita de uma mãe que dinamizou a hora do conto (anexo nº 5, registo fotográfico nº 31, 1º CEB, 2012).

## 2.4. Avaliar

Antes de mais é importante referir que observar, planear, agir, avaliar, são etapas que se interligam e se complementam entre si no âmbito da intencionalidade educativa, por conseguinte são termos indissociáveis.

De acordo com Arends (2008:247) avaliar pode ser definido como uma das funções desempenhadas pelo docente, tendo em vista a tomada de decisões assertivas relativamente ao sistema educativo, bem como dos seus alunos.

Na Educação Pré-Escolar avaliar é encarado como sendo um processo que *implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução* (Ministério da Educação e Ciência, 1997: 27). De grosso modo, avaliar e observar são termos inseparáveis. No entanto, refletir é também um elemento essencial para a avaliação, principalmente no contexto da Educação Pré-escolar, visto que a avaliação é descrita num ato reflexivo, uma vez que Silva (in Ministério da Educação e Ciência, 1997: 27), assume que *a reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.*





Avaliar pressupõe várias modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Apesar de cada uma das valências ter as suas próprias especificidades, a avaliação diagnóstica foi realizada de igual modo. Visto os estágios curriculares serem de curta duração, aquela foi realizada, tendo por base conversas informais com a educadora cooperante/professora titular e instrumentos de observação como por exemplo, listas de verificação (anexo nº 10, lista de verificação - leitura, 1º CEB, 2012) que ajudaram na recolha de dados, sendo que após esta mesma recolha, ela serviu de base para o planeamento de intervenções futuras junto do grupo/turma.

A observação demonstrou ter um papel de destaque na avaliação das duas valências, uma vez que este instrumento de recolha demonstrou ser um procedimento eficaz onde *existe a possibilidade de recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas* (Parente, 2002:180).

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram vários os momentos em que obtivemos o feedback das crianças e dos alunos. Elas pronunciavam-se mal acabava a atividade ou solicitavam mais atividades daquele género, exemplo disso na Educação Pré-Escolar foram as várias vezes que as crianças nos pediam para ir à horta, por sua vez no 1º Ciclo do Ensino Básico,

*foi a criação dos desafios de sala. A turma apresenta-se como sendo curiosa e interessada, assim sendo, tendo em vista os interesses e as necessidades dos mesmos, incentivamos que estes tenham uma aprendizagem mais activa havendo, assim, menos tempos mortos, uma vez que esta modalidade de avaliação visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino (Portfólio reflexivo, 26/11/2012).*

. Tal como foi referido anteriormente, outra das alturas em que as crianças/alunos foram protagonistas da avaliação semanal, foi na realização das assembleias (semanais) feitas com as mesmas. Estas avaliações, realizadas com as crianças/alunos, foram deveras importantes já que elas têm aqui a oportunidade de se exprimirem oralmente relativamente às atividades que foram desenvolvidas.

Por conseguinte a avaliação formativa foi igualmente realizada em ambas as valências. No 1º Ciclo do Ensino Básico,

*Pressupõem as fichas de avaliação, a participação na aula, os trabalhos de casa, entre outros. Porém para avaliar os parâmetros em cima referidos, utilizo grelhas de avaliação, registos de incidente crítico, bem como registos de observação diária e avaliações semanais que são a reflexão de todo o processo (Portfólio reflexivo, 26/11/2012).*

Naquilo que faz referência à avaliação sumativa na Educação Pré-Escolar importante notar que esta foi realizada através de uma grelha de avaliação do projeto (anexo nº 12, grelha de avaliação do trabalho de projeto, EPE, 2012), no entanto no 1ºCiclo do Ensino Básico, é importante lembrar que como *estagiária não realizo a*



*avaliação sumativa, uma vez que esta é realizada pela professora titular do 3º ano A (portfólio reflexivo, 26/11/2012).*

. Em relação ao feedback dos pais ou encarregados de educação, em ambas as valências, este foi transmitido na reunião com os mesmos, no caso da Educação Pré - Escolar, ou em conversas informais, sendo que eles afirmavam que notavam progressos na aprendizagem dos seus filhos.

Na sala dos 3 anos A, não se realizava portfólios de crianças, porém a estagiária construiu um exemplar relativo a uma delas. Aquele acabou por se tornar num importante instrumento de avaliação tanto para a equipa pedagógica como para a criança. *Este é um processo de inovação e de adaptação onde professores e demais profissionais da educação testam e revisam novas técnicas* (Shores e Grace, 2001:15).

A avaliação da organização do ambiente educativo baseado na Deca Checklist e do espaço e materiais, baseados em Hohmann e Weikart (2009), através de listas de verificação (Anexo nº 2, grelha de observação do espaço e dos materiais, EPE, 2012), foi bastante importante, uma vez que ajudou na reorganização do espaço para a criação de uma nova área, não deixando a sala de ser um espaço único e acolhedor.

No que concerne à avaliação de projeto, esta foi realizada pelo grupo onde mencionaram o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e ainda aquilo que gostariam de fazer. Este é um ponto importante na aprendizagem da criança, uma vez que esta avaliação é uma socialização do saber. Neste preciso caso, a sala dos três anos convidou as restantes salas da Educação Pré - Escolar e expuseram oralmente as aprendizagens adquiridas, no final, para que todos pudessem participar. As crianças pintaram um trator que posteriormente foi colocado na entrada da instituição, acompanhado por um livro que relatava o projeto, tendo em vista a divulgação do mesmo a toda a comunidade educativa.

Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico a dinâmica de grupo anteriormente mencionada, demonstrou ter um papel fulcral na avaliação, uma vez que permitiu ao par pedagógico ter noção das dificuldades dos alunos, possibilitando deste modo, a integração de novas estratégias de diferenciação pedagógica.

Outros instrumentos de observação direta utilizados foram os registos de incidentes críticos e as observações diárias, tendo por finalidade registar comportamentos considerados importantes.

Relativamente à avaliação da estagiária em questão, esta avaliava a sua intervenção através de reflexões semanais escritas, que fizeram parte do seu portefólio, e se revelaram num importante suporte para a melhoria da intervenção nos dois estágios curriculares.



Foram também realizadas avaliações semanais, com o intuito de avaliar o processo, tomando, desta forma, consciência da ação tanto na Educação Pré – Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim era realizada uma pequena reflexão, tendo por finalidade avaliar o cumprimento da planificação, avaliar dificuldades possivelmente sentidas e apresentar novas estratégias, tendo sempre como objetivo melhorar a prática de intervenção.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas tem-se debatido um pouco por todo o mundo, e inclusivamente em Portugal, o sentido de uma educação com qualidade, bem como um bem de todos para todos, lutando contra a ideia de que só as elites poderiam ter acesso a educação de qualidade.

Apesar do conceito de qualidade ser de difícil definição e muitas das vezes de difícil execução, a qualidade profissional é tida como um direito daqueles a *quem se dirige a atividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão* (Roldão, 1999:108).

Porém, os tempos foram passando e o sistema educativo português foi-se transformando ao sabor das *novas expectativas e prioridades políticas e sociais* (Leal e Canela, 2011:7 cit Flores, 2005; Morgado, 2004).

Posto isto, a questão que se coloca é *o que é ser educador/professor?*

Assim podemos afirmar, de uma forma simplista, que um docente é o sujeito que ensina. No entanto se quisermos ser mais rigorosos, na tentativa de desenvolver a questão atrás referida temos de afirmar que ensinar é um processo de *fazer aprender* (Roldão, 1999:114), o que por si só não chega, é necessário por isso que esse processo de fazer aprender se exerça sobre alguém e alguma coisa, ou seja, *não só ensinar significa fazer, como fazer aprender alguma coisa a alguém* (ibidem). O processo de ensino aprendizagem deve assentar num pilar importante, sendo este a capacidade de ditar ou de desenvolver ideias de forma a que o ouvinte as consiga interpretar, perceber e apreender.

Por conseguinte o papel do educador/professor é o *de gerar e gerir formas de fazer aprender* (ibidem), assim, saindo de um plano mais geral e indo para um mais particular, os estágios profissionalizantes, é importante ressaltar que os mesmos se assumiram como um conjunto de vivências novas, enriquecedoras, bastante válidas e diferentes de todos os momentos vividos em etapas anteriores.

Ambos os estágios tiveram como finalidade o proporcionar de duas experiências, atuando desta forma em dois contextos específicos, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foram aplicados saberes previamente adquiridos em anos de formação anteriores.

Assim, era esperada a aquisição de competências específicas de cada uma das valências, que proporcionassem o desenvolvimento pessoal e profissional do



estagiário, fruto do trabalho desenvolvido com o grupo de crianças/turma, uma vez que o conceito de profissionalidade docente diz respeito ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional (Bourdoncle, cit in Oliveira Formosinho, s.d).

Deste modo, a reflexão tornou-se sistemática no desenrolar dos estágios, uma vez que é importante que todos os profissionais tenham a hipótese de pensarem e refletirem sobre aquilo que é o seu trabalho/função, essa reflexão ajuda o profissional, neste preciso caso o educador/professor, a compreender se a forma como exerce as suas funções é a mais indicada ou se existem outras formas que poderiam ser mais viáveis, devendo perguntar-se sempre se a ação envolvida é eficaz. Assim sendo, esta foi a base de todo o trabalho desenvolvido, sendo importante destacar a relevância do papel da educadora cooperante, da professora titular bem como das duas supervisoras, uma vez que foram estas as condutoras de todo o processo.

Os contextos educativos em que os estágios se desenrolaram, deram origem a momentos únicos e especiais, cada um com especificidade própria, demonstrando serem típicas situações educativas dando a possibilidade de se poder pensar de uma forma profunda acerca delas.

Subsequentemente ao longo do percurso foi possível a construção de um modelo profissional e pessoal estando futuramente aliado a uma prática profissional, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a estagiária teve por base a célebre frase de Albert Einstein (sd), quando afirma que *I never teach my pupils. I only attempt to provide the conditions in which they can learn.*

Assim sendo, tendo por base uma perspectiva sociocultural, a educação é vista cada vez mais como tendo um papel de referência. A esta perspectiva estão subjacentes variados fatores, *entre eles o lugar de destaque e a aceitação, cada vez mais generalizada, de uma visão dos processos escolares de ensino e aprendizagem apoiada nas teorias socioconstrutivistas* (Morgado e Gaitas, 2010).

Por conseguinte, as exigências da educação atual obrigam a que a aprendizagem seja concebida como um processo de construção, tendo um carácter social, interpessoal e comunicativo. Deste modo, o ensino é tido como processo complexo de estruturação e orientação, mediante diversos apoios e suportes dessa construção. Logo, este é um processo, que devido à diversidade presente em todos os alunos, deve estar subjacente a uma pedagogia diferenciada onde as crianças/alunos têm um papel fulcral e absolutamente necessário no desenvolvimento cognitivo e social.

Uma das principais atitudes que foi tida em conta, em ambos os estágios, foi a criação de uma relação idónea com toda a equipa pedagógica, com grupo de crianças



/alunos, assim como com toda a restante comunidade educativa, tendo por isso existido uma integração saudável como se pode confirmar através da autonomia e confiança em que se desenvolveram. Deste modo, o envolvimento parental foi uma competência atingida tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, *uma das nossas intenções é realizarmos um trabalho em conjunto com os pais, para que o crescimento e desenvolvimento das crianças seja harmonioso, dando assim aos pais, poder ou influência em campos como o do planeamento, gestão e tomada de decisões* (Davies, 1989:24). A pouca duração dos estágios exigiu uma rápida integração aos contextos. Assim, a recolha e análise documental demonstrou ser uma etapa bastante importante, uma vez que permitiu uma melhor adequação das práticas pedagógicas aos valores/ideais da instituição, sendo que, sempre que foi possível, existiu uma colaboração ativa com a mesma.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, a rotina foi uma das limitações encontradas durante o estágio, uma vez que a rotina diária da instituição era dificultada isto porque existiam, todos os dias, atividades, entre elas a expressão motora, expressão musical e inglês, que não eram abordadas pela equipa pedagógica. Assim, muitas das vezes era inconciliável a realização de todas as atividades ambiciosáveis.

*Dalila Brito Lino, cit. por Zabalza (1998) afirma que a sequência dos momentos assim como o tempo aconselhado para cada um, pode ser alterada de acordo com as circunstâncias, porém o tempo de planeamento, trabalho e revisão deve ser realizado sempre pela mesma ordem, sendo, o tempo do trabalho, o mais longo da rotina diária. Infelizmente, na sala, não é isso que podemos constatar, uma vez que a rotina diária não o permite. Para tal, será pertinente encurtar a hora de acolhimento (de 45min para 20 min) e a hora do lanche da manhã (de 45min para 20 min), para que seja possível existir mais momentos destinados a atividades lúdicas (Portfólio Reflexivo, 10/03/2012).*

Consequentemente, nos dois estágios foi necessária a realização de diversos registos de observação, com o intuito de perceber quais os interesses e necessidades do grupo/alunos. Apesar de, por vezes, ter sido difícil registar toda aquela densidade informativa em simultâneo, os registos demonstraram ser um importante instrumento em ambas as práticas pedagógicas, já que permitiram uma melhor aplicação das estratégias ao grupo e à turma em questão. No entanto, nem sempre a estratégia utilizada se revelou ser a mais correcta, por exemplo na Educação Pré - Escolar,

*a estratégia utilizada não foi a mais correta. Esta atividade não deveria ter sido realizada toda no mesmo dia, devido à densidade de informação que foi transmitida. Em contra posição, seria pertinente abordar por exemplo um animal por semana, no entanto apesar de ter consciência desse facto, devido à escassez de tempo, foi impossível implementar tal estratégia. Desta forma, optei por abordar alguns dos animais da quinta em simultâneo, sabendo que, a educadora cooperante dará continuidade à sua abordagem (avaliação semanal de 21 a 25 de maio).*



Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, durante a lecionação do conteúdo gráficos de barras,

*solicitei ao alunos a realização dos exercícios do manual, onde poderiam experimentar a construção de um gráfico de barras. Os alunos demoraram bastante tempo, assim é importante referir que é necessário definir o tempo para a realização das tarefas, para que a turma tenha um fio condutor.*

*Neste momento também compreendi que os alunos ainda possuíam dúvidas em relação ao conteúdo, as suas maiores dúvidas insidiam sobre a escala. Assim sendo projetei uma folha quadriculada e solicitei a alguns alunos que viessem construir o mesmo. Tendo por base o reforço ao conteúdo na aula do dia 13, apesar de não estar planeado, foram levados mais exercícios sobre gráficos de barras, com o intenção de cimentar os conhecimentos (avaliação semanal, 12 a 14 de novembro de 2012).*

Deste modo, depois de uma posterior reflexão, esta serviu de exemplo para futuras intervenções.

As experiências vivenciadas nos estágios curriculares foram encaradas com grande responsabilidade já que se esteve perante duas ocasiões para se poder adquirir mais conhecimentos sobre o que é ser educadora de infância e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como de interiorizar e assimilar o conceito e processo de *educar*. Tal com refere Isabel Alarcão, *a melhoria na educação não se consegue por mero desejo, mas pelo apelo do aperfeiçoamento, bem reflectido da competência de ensinar* (Alarcão, 2001: 4).

Percebeu-se assim que o educador/professor é motor de todo o processo de ensino/aprendizagem e por conseguinte as atividades propostas estão subjacentes a uma intencionalidade/objetivo educativos. É importante dar a possibilidade às crianças/alunos de vivenciarem momentos desafiadores, quer seja na instituição, ou fora dela, para que a construção do processo de aprendizagem seja enriquecedor e significativo.

Posto isto e dentro do possível, a criança assume-se como a questão central de todo este processo. Toda a ação educativa (observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular) teve como principal propósito, o de servir a criança e o aluno, sendo desta forma, o docente, o condutor da sua evolução no processo de aprendizagem.

Um docente generalista deve ser responsável e perspicaz quanto àquilo que são as necessidades de cada criança/aluno e do grupo/turma em geral. Assim é importante observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem (decreto lei- nº 241/2001, 30 de agosto).



Como referido anteriormente, hoje mais do que nunca, discute-se qual será a melhor formação de professores, com o intuito de colmatar o insucesso escolar, bem como o abandono. Assim o Ministério da Educação e Ciência propôs a formação de professores generalistas no ensino básico, uma vez que em Portugal são necessários docentes *de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores* (Decreto lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Porém, muitas das vezes a mudança gera conflitos, fazendo com que todos se sintam desconfortáveis e por vezes até culpados. Deste modo, será que existe viabilidade para o sucesso na formação de professores generalistas?

Com toda a certeza, como em todos os dilemas, não existe um consenso relativo à temática, pois por um lado uns assumem-se como sendo prós, uma vez que defendem que um profissional generalista garante a interdisciplinaridade, bem como um acompanhamento mais personalizado à criança e ao aluno e uma melhor articulação entre os ciclos. Por sua vez, outros caracterizam o professor generalista como um *sobredotado*, visto que é capaz de ensinar todos os conteúdos do conhecimento. Assim sendo, afirmam que um docente especializado possui um conhecimento mais vasto, necessário à aprendizagem das crianças e dos alunos.

Todavia qualquer profissional em educação que seja principiante sente dificuldades no início da sua carreira quer tenha ou não dupla habilitação, pois o medo de falhar o compromisso é muito. Posto isto, com a experiência este termina por se tornar um especialista, permitindo a obtenção do conhecimento curricular e uma experiência pedagógica específica de dois níveis educativos. Deste modo, o docente inicia a construção dos seus conhecimentos durante o seu período inicial de formação, mas vai-se especializando ao longo do seu percurso.

Não deixa de ser enriquecedor para o profissional com a dupla habilitação na educação o facto de o sistema educativo e a mentalidade dos seus intervenientes estarem em constante mudança, daí se poder concluir que, quanto mais conhecimentos possui o educador/professor, mais rica será a sua intervenção e como tal haverá mais condições para as crianças/alunos se desenvolverem global e integralmente. Em jeito de conclusão, *the whole art of teaching is only the art of awakening the natural curiosity of young minds for the purpose of satisfying it afterwards*(France,sd).





## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol.I, INAFOP.
- ARENDS, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill
- BELL, J. (1997), *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa, Gravira.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (2006), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*, Porto, Edições Asa.
- CADIMA, J. LEAL, T. CANELA, J. (2011), *Interacções professor - aluno nas salas de aula do 1º CEB: Indicadores de qualidade*, Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, pp, 7 -34.
- CONCHITO, M.I. (2004), *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*, Porto, ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- COSME, A., TRINDADE, R. (2010), *Educar e Aprender na Escola*, V. N. de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- COUTINHO, C. (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra, Edições Almedina.
- CRAVEIRO, C. (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- DAVIE, D. MARQUES, R. SILVA, P. (1993), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DAMAS, M. J. (1985), *Observar para avaliar*, Coimbra, Almedina.
- DESHAIES, Bruno (1992), *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- DEWEY, J. (1978), *Vida e educação: a criança e o programa escolar - interesse e esforço*, São Paulo, Editora Melhoramentos.
- DEWEY, J. (2010), *Experiência e educação*, Coleção Textos Fundamentos de Educação, Petrópolis, Editora Vozes.
- DIAS, J; BHERING, E. (2005), *Da investigação às Práticas, estudos de natureza educacional* Vol. VI nº 1, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da ESSE.
- DINELLO, R. (1987), *Actualização na Educação Infantil*, Santa Maria, Palloti.
- DIODO, J. (1998), *Parcerias Escola – Família - A caminho de uma Educação Participativa*, Porto, Porto Editora.
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas práticas na educação: o papel dos professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- FERNANDES, D. (1991), *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), pp. 64-66, Recuperado em 18 janeiro, 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>



- FRANTZ, W. (2001), Educação e cooperação: práticas que se relacionam, *Sociologias* nº 6, Porto Alegre, Recuperado em 16 janeiro, 2013, de em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151745222001000200011&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222001000200011&lang=pt)
- FREINET, C.(1973), Para uma escola do povo. Lisboa: Ed. Presença [1ª ed.1969].
- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, 5ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C, FERNANDES, P. (2002), *Avaliação das aprendizagens dos alunos*, Novoscontextos, novas práticas (2.º Ed.). Porto: Edições Asa.
- LÉVY, P. (1999), *Cibercultura*, 2ª ed. São Paulo: Editora
- LOPES, J. C. (2010), *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para avaliação de competências no processo formativo*, Espanha: Universidade de Salamanca.
- LOUREIRO, M. (2000), *Discurso e compreensão na sala de aula*, Porto, Edições Asa.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. (2003), *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagogia e universitária.
- MENDONÇA, A. (2002), *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto, Edições ASA.
- MALAGÓN, A. (sem data), *Bases teóricas de la Educación*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1998), *Qualidade e projeto na Educação de Infância* Lisboa, Ministério da Educação e Ciência
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2010), *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012), *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MORGADO, J. GAITAS, S. (2010), Educação, diferença e psicologia, *Análise Psicológica* V.28, Nº2, LISBOA. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.SCIELO.GPEARI.MCTES.PT/SCIELO.PHP?PID=S087082312010000200010&SCRIPT=SCI\\_ARTTEXT](HTTP://WWW.SCIELO.GPEARI.MCTES.PT/SCIELO.PHP?PID=S087082312010000200010&SCRIPT=SCI_ARTTEXT) CONSULTADO EM: 16/01/2013
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (2001), *A visão da qualidade da associação Criança: contributos para uma definição*. In OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001) (Orgs.). Associação



- Criança: um contexto de formação em contexto, Braga, Ed. Livraria Minho.
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (2011a), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância nº 16, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J., GAMBÔA, R. (2011b), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*, Coleção Infância nº 17, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA, J. (2007), *Psicologia da educação – aprendizagem/aluno*, Porto, Livpsic
- PACHECO, J. (1993), *O pensamento e a acção do professor em formação*, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- PAPÁLIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. (2001), *O Mundo da Criança*, São Paulo, Editora Mc Graw-Hill.
- PARENTE, C (2002), *Observação: um percurso de formação, pratica e reflexão* in Oliveira-Formosinho, (ORG) *A Supervisão na Formação de Professores I, Da Sala à Escola*, Colecção Infância nº7, Porto, Porto Editora.
- PASCAL, C., BERTRAM, T. (2000), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Nove estudos de caso*, Colecção Infância nº 6, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PIRES, E. L. (1987), *Não há um, mas vários insucessos*. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão* (Vols. Educação, Cadernos de Análise Social da, pp. 11-15). Braga. Universidade do Minho.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gravidia.
- RIBEIRO, A. C. RIBEIRO, L. C. (2003), *Planificação e Avaliação do Ensino - Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. d. (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, L. (2002), *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Em Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*, Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação e Ciência.
- SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré - Escolar e articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora.
- SERRA, H. In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*, Porto, novembro de 2005, pp. 73-85
- SIMÃO, A. V. et al (2010), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Lisboa, Relógio d' Água.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (coord.) (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora Lda.



- SPODEK, B. SARACHO, O. N. (1998), *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed
- STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
- SHORES, GRACE, C. (2001), *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*, Ed. Artmed
- SIM-SIM, I. (2005), *Da investigação às práticas, estudos de natureza educacional*, Vol. VI nº 1, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da ESE.
- SOUSA, A. (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª Edição.
- TOMLINSON, C.; ALLAN, S. (2002), *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Coleção praticas pedagógicas, Porto, Edições ASA.
- VASCONCELOS, T. (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, Departamento da Educação Básica.
- VASCONCELOS, T. (2007), *A importância da educação na construção da cidadania, Saber Educar nº 12*, ESEPF, Porto.
- ZABALZA, M. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Edições Asa.
- ZABALZA, M (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, artmed.

## LEGISLAÇÃO:

- Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril - Avaliação na Educação Pré-escolar.
- Decreto de lei nº 240/2001, de 30 de agosto - Perfis gerais de competências.
- Decreto de lei nº 241/2001, de 30 de agosto - Perfis específico de desempenho profissional do educador de infância e do profissional do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-lei nº 49/2005, 30 de agosto – Lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).
- Decreto-lei nº 43/2007, 22 de fevereiro – Habilitação profissional para a docência generalista.
- Decreto-lei nº 3/2008, 7 de janeiro – Normativo que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida .
- Decreto-lei nº 14/2011, 18 de novembro - Altera o Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, no



sentido de garantir a implementação eficaz das provas finais no 2.º ciclo de ensino básico e adaptar a legislação existente, de forma a conferir a mesma linguagem quanto às provas finais para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Despacho nº 17169/2011, 23 de dezembro - Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Decreto-lei nº 139/2012, 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 5306/2012, 18 de abril - Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Decreto-lei nº 51/2012, 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Decreto-lei nº 15971/2012, 14 de dezembro - Define o calendário de implementação das Metas Curriculares.

Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho normativo nº 24-A/2012

## **Documento Consultados da Instituição:**

Projeto Educativo da Instituição (2008)

Projeto Curricular de Grupo

Regulamento Interno da Instituição (2008)

Plano Anual de Atividades 2011/ 2012

Plano Anual de atividades 2012/2013

Ideário da Instituição

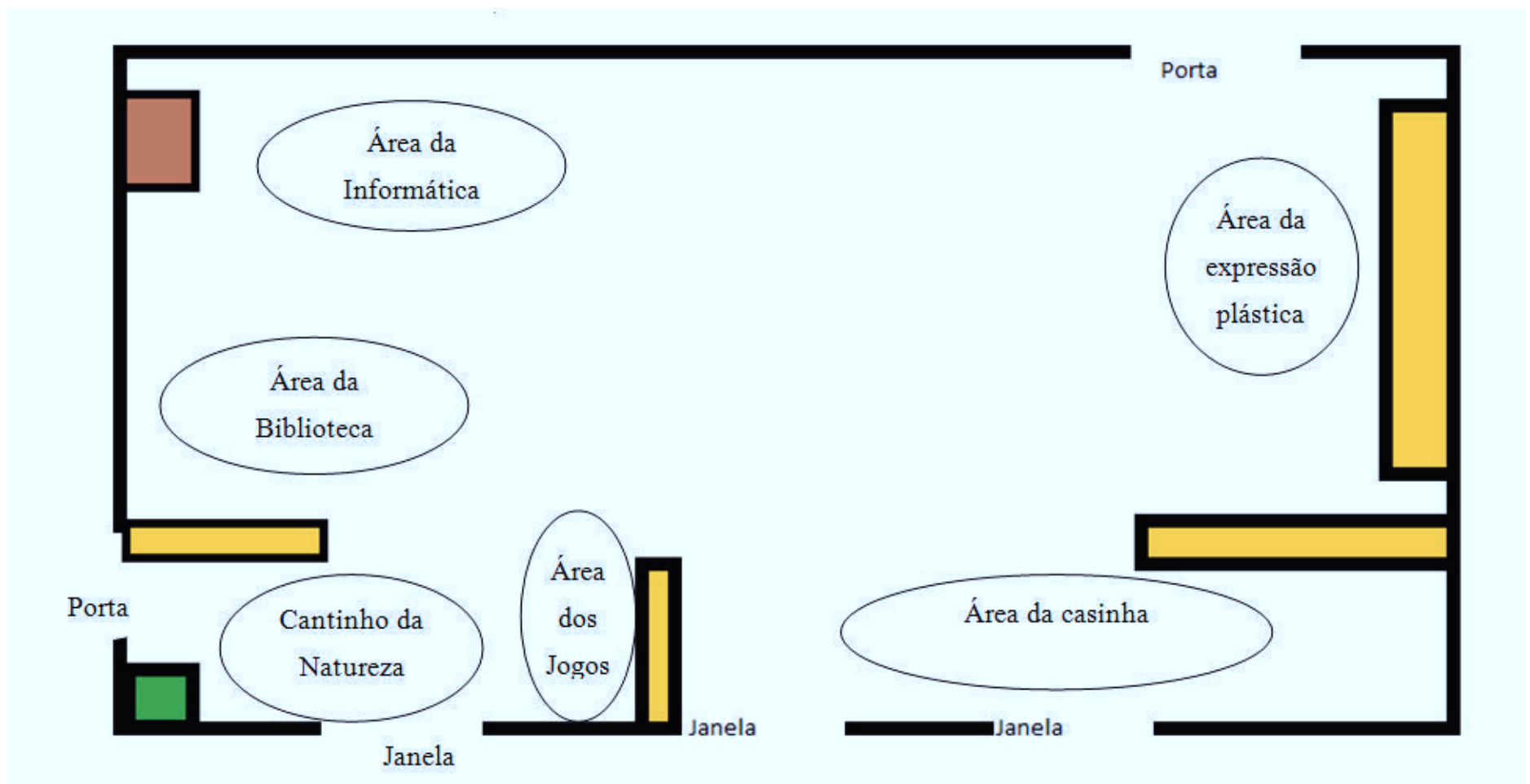


## **Anexos**




## **Anexo 1**

**Planta da Sala dos Três Anos (Fevereiro de 2012)**



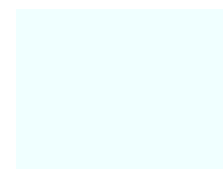


Legenda:

- Armário: 
- Cantinho da Natureza: 
- Área da Informática: 

## **Anexo 2**

### **Grelha de Observação dos Espaços e dos Materiais**



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO AMBIENTE EDUCATIVO (SALA DOS 3 ANOS)

### LISTA DE VERIFICAÇÃO BASEADA NA DECA CHECKLIST

	Sim	Não
<ul style="list-style-type: none"> <li>O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>As áreas estão bem delimitadas e são de fácil acesso.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os materiais e os brinquedos estão dispostos de forma a estarem ao alcance das crianças.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os objetos e materiais são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras, a explorar e a exprimir os seus sentimentos</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe um sistema simples que limita o número de crianças que pode frequentar a área</li> </ul>	X	

## OBSERVAÇÃO SOBRE OS MATERIAIS (SALA DOS 3 ANOS)

### LISTA DE VERIFICAÇÃO SEGUNDO HOHMANN E WEIKART

- Área dos blocos

	Sim	Não
<b>Materiais de construção</b>		
Grandes blocos ocios, rampas cartões;		X
Blocos de formas (no maior nº de configurações e tamanhos possível);	X	

Blocos de cartão;		X
Blocos feitos de pacotes de leite ou sumos cobertos com papel autocolante ou pano;		X
Pedaços de carpete, cartão e esferovite;		X
Lençóis, cobertores e tendas;		X
Caixas de empacotar;		X
Tábuas, paus, cepos, troncos redondos de madeira;		X
Tubos de cartão, plástico ou metal;		X

	Sim	Não
<b>Materiais de separar e juntar</b>		
Carros e camionetas de plástico ou metal de encaixe;	X	
Blocos de plástico e madeira que se interligam;	X	
Rodas de encaixe;	X	
Linhas de comboio de encaixe;		X
Rodas que se adaptem a blocos;		X
Canos e conexões de plástico.		X

	Sim	Não
<b>Materiais de encher e esvaziar</b>		
Camionetas de cargas e descargas;		X
Caixas, cartões, cestos, latas, baldes, cestos de verga e de piquenique;	X	
Pequenos veículos, pessoas e animais;		X
Mobílias de casa de bonecas;		X
Carros de linhas vazios;		X

Pedras, saibro.		X
-----------------	--	---

	Sim	Não
<b>Materiais de “faz de conta”</b>		
Carros e camiões (na mesma escala de blocos);	X	
Veículos de construções e agrícolas;		X
Aviões, helicópteros, barcos, comboio e autocarros;		X
Bonecas e bonecos multiraciais, mobília em miniatura;		X
Animais de madeira, borracha, ou plástico que sejam conhecidos das crianças;		X
Guiadores.		X

	Sim	Não
<b>Fotografias de referência</b>		
Fotografias das casas das crianças, dos seus bairros, quintas ou região;		X
Fotografias ou desenhos das construções de blocos feitas pelas crianças.		X

- **Área da casa**

	Sim	Não
<b>Equipamento de cozinhar e de comer</b>		
Frigorífico, forno, e lava-loiça à escala das crianças	X	

Garfos, facas colheres e pauzinhos chineses	X	
Recipientes para cozinhar (tachos, panelas, frigideiras, etc)	X	
Pratos - rasos, de sopa, de molhos, taças	X	
Esponjas, esfregões, toalhas, base de copos		X
Toalhas de mesa, individuais, guardanapos	X	
Objectos para cozinhar e servir – sementes, feijões, castanhas, conchas, pedras, pinhões, milho, macarrão, etc	X	
Recipientes de alimentos vazios- caixas., latas, embalagens de cartão, jarros, sacos,etc	X	

	Sim	Não
<b>Materiais de casa</b>		
Cadeira de baloiço ou de encosto		X
Cobertores, lençóis, almofadas, toalhas de praia, sacos de dormir	X	
Fotografias das crianças do programa e das suas famílias		X
Posterres ou quadros de parede reflectindo a comunidade local		X
Plantas verdadeiras e regador		X
Fotografias de referencia e livros de receitas		X

	Sim	Não
<b>Materiais de faz-de-conta e representação</b>		
Bonecas	X	
Animais de peluche	X	

Camas de boneca, cobertores, carrinhos de bebé, transportadores de bebé.	X	
Rocas de bebé, bibes, biberões, fraldas, roupas	X	
Vassoura e pano do pó		X
Torradeira (em madeira ou sem electrificação), relógios (de corda ou não eléctricos)		X
Espelho	X	
Dois telefones	X	
Uma pequena escada com degraus		X
Roupa e acessórios complementares (chapéus, sapatos, malas de senhora, lenços, joalharia, etc)	X	
Lancheira, cesto de piquenique, cesto de roupa suja	X	
Caixa de ferramentas e ferramentas		X
Envelopes, selos usados, autocolantes		X
Máquina de escrever, teclado de computador		X
Caixas de cartão forte		X

- **Área atividades artísticas**

	Sim	Não
<b>Papel</b>		
Papel de lustro	X	
Papel simples para desenhar	X	
Papel quadriculado e pautado	X	
Papel de jornal	X	
Papel de digitinta	X	

Papel de embrulho		X
Papel de lenços de assoar, folha de alumínio	X	
Amostras de papel de parede		X
Cartão e pedaços de tapete		X
Caixas de cartão	X	
Papel autocolante	X	
Pratos de papel, sacos de papel		X
Cartões de aniversário, postais ilustrados, papel de carta		X
Catálogos e revistas	X	

	Sim	Não
<b>Materiais de pintura e impressão</b>		
Tintas Têmpera (diversas cores incluindo preto e gradações de castanho)	X	
Aquarelas	X	
Digitinta	X	
Carimbos e almofadas de carimbo		X
Pincéis	X	
Cavaletes		X
Jarros com asas, garrafas que se possam apertar, para misturar e guardar tintas		X
Pratos de plástico ou tintas para colocar a tinta para fazer prensagem e impressão)		X
Bibes ou batas impermeáveis	X	



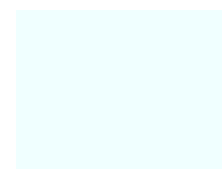
Esponjas, toalhas e jornais	X	
-----------------------------	---	--

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
------------	------------

<b>Material de escritório</b>		
Agrafadores de ferro,agrafos	X	
Furadores	X	
Cola branca, em barra e cola líquida	X	
Fita cola transparente e fita adesiva	X	
Clips e molas	X	
Elásticos pequenos e grandes	X	
Limpadores de cachimbo e arame	X	
Cordel, linhas, cordas e atacadores		X
Agulhas com entradas grandes, fio		X

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
------------	------------

<b>Materiais de modelagem e moldagem</b>		
Diversos tipos de plasticina	X	
Barro para modelar	X	
Acessórios de modelagem – facas de plástico, rolos de massa, cortadores de massa de olos, cortadores de pizza, prensas de hamburguer	X	



	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Materiais de colagem</b>		
Tubos de cartão, embalagens de ovos, caixas pequenas	X	
Carrinhos de linhas, alfinetes		X
Pedaços de madeira		X
Tecido, feltro, pedaços de alcatifa	X	
Meias de vidro e meias de homem velhas		X
Penas, bolas de algodão, borlas		X
Botões, palhinhas, cequins		X
Pedaços de esferovite		X

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Materiais de desenho e corte</b>		
Lápis de cera	X	
Lápis de carvão	X	
Lápis de cor	X	
Canetas de feltro, marcadores	X	
Giz	X	
Tesouras	X	

	Sim	Não
<b>Materiais de classificar e de pequenas construções</b>		
Contas e cordas (grande e pequenas)		X
Botões, berlindes e rolhas		X
Conchas, pedras, pinhas, sementes		X
Ossos de animais		X
Cubos de construção		X
Mosaicos de pavimento		X
Copos de plásticos encaixáveis, caixas, anéis		X
Colheres de pau		X
Caixas de rolos de fotografia		X

	Sim	Não
<b>Materiais de montar e desmontar</b>		
Nozes, espirais de metal		X
Molas e cestos (pequenos e grandes)		X
Brinquedos de madeira	X	
Blocos de encaixe	X	
Figuras de encaixe	X	
Palhinhas de encaixe		X
Puzzles	X	
Imãs		X

Conjuntos de classificação de formas	X	
Balanças		X
Conjuntos de engrenagem		X
Maquinas de coser		X

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
------------	------------

<b>Materiais de brincar ao “faz de conta”</b>		
Famílias de ursos e outros animais		X
Pessoas pequenas, gnomos		X
Cidades e quintas de madeira		X
Bonecas (de várias raças)		X
Comboios de madeira		X

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
------------	------------

<b>Jogos</b>		
Jogos de cartas simples		X
Cartas de jogos de memória	X	
Dominós	X	

- **Área da leitura e da escrita**

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
------------	------------

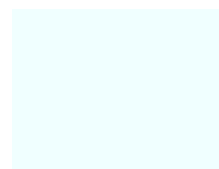
<b>Livros</b>		
Livros de imagens	x	
Livros sem palavras		X

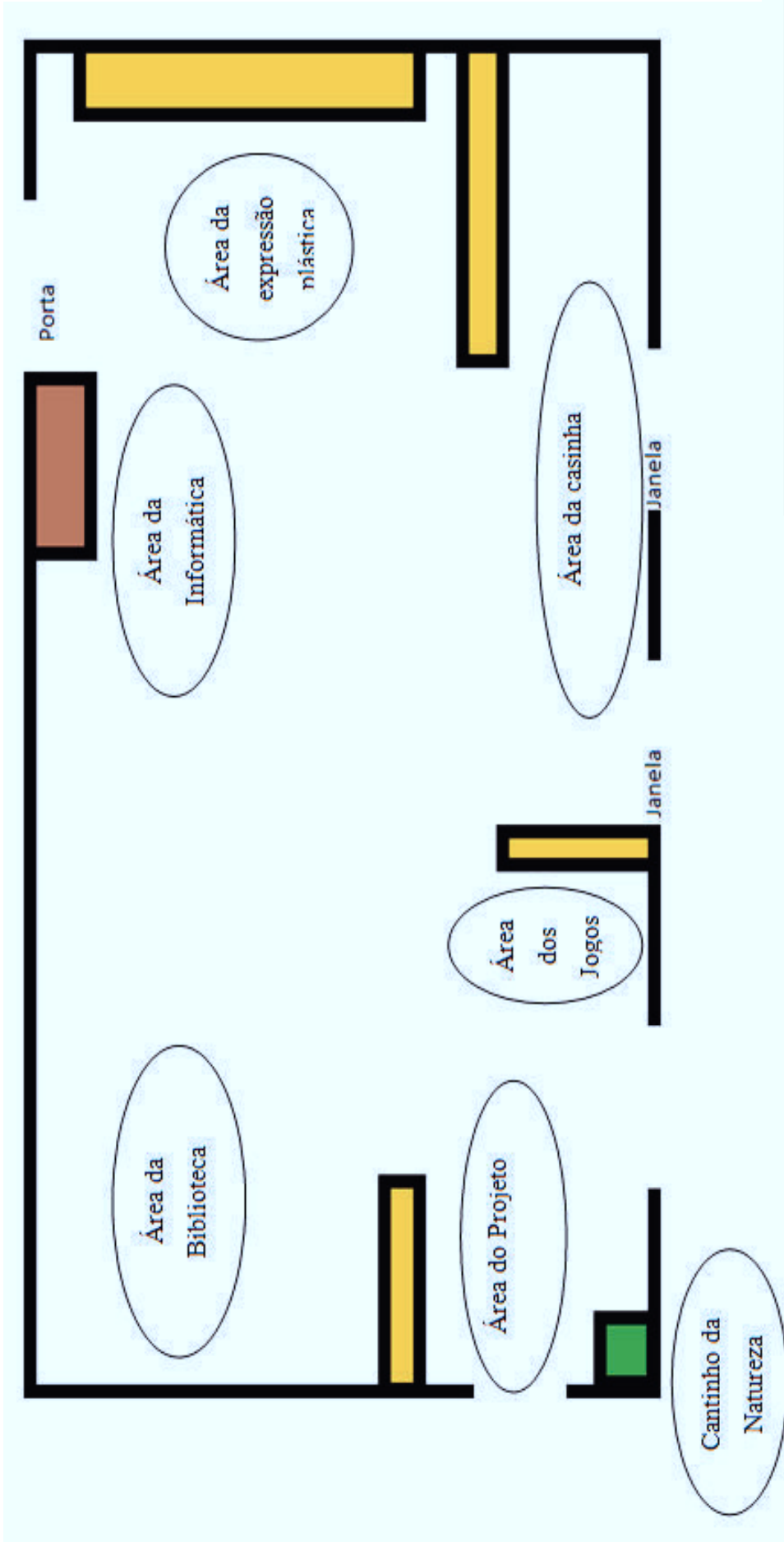
Livros com temas típicos e características de certas alturas	x	
Livros de poesia	X	
Livros feitas pelas crianças		X
Livros de fotografia		X

	Sim	Não
<b>Material de escrever</b>		
Papel liso	X	
Blocos de notas	X	
Lápis coloridos	X	
Maquina de escrever		X

## **Anexo3**

**Planta da Sala dos Três Anos (junho de 2012)**





Legenda:

Armário:

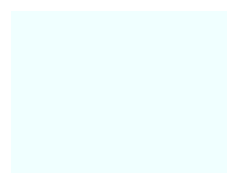
Cantinho da Natureza

Área da Informática

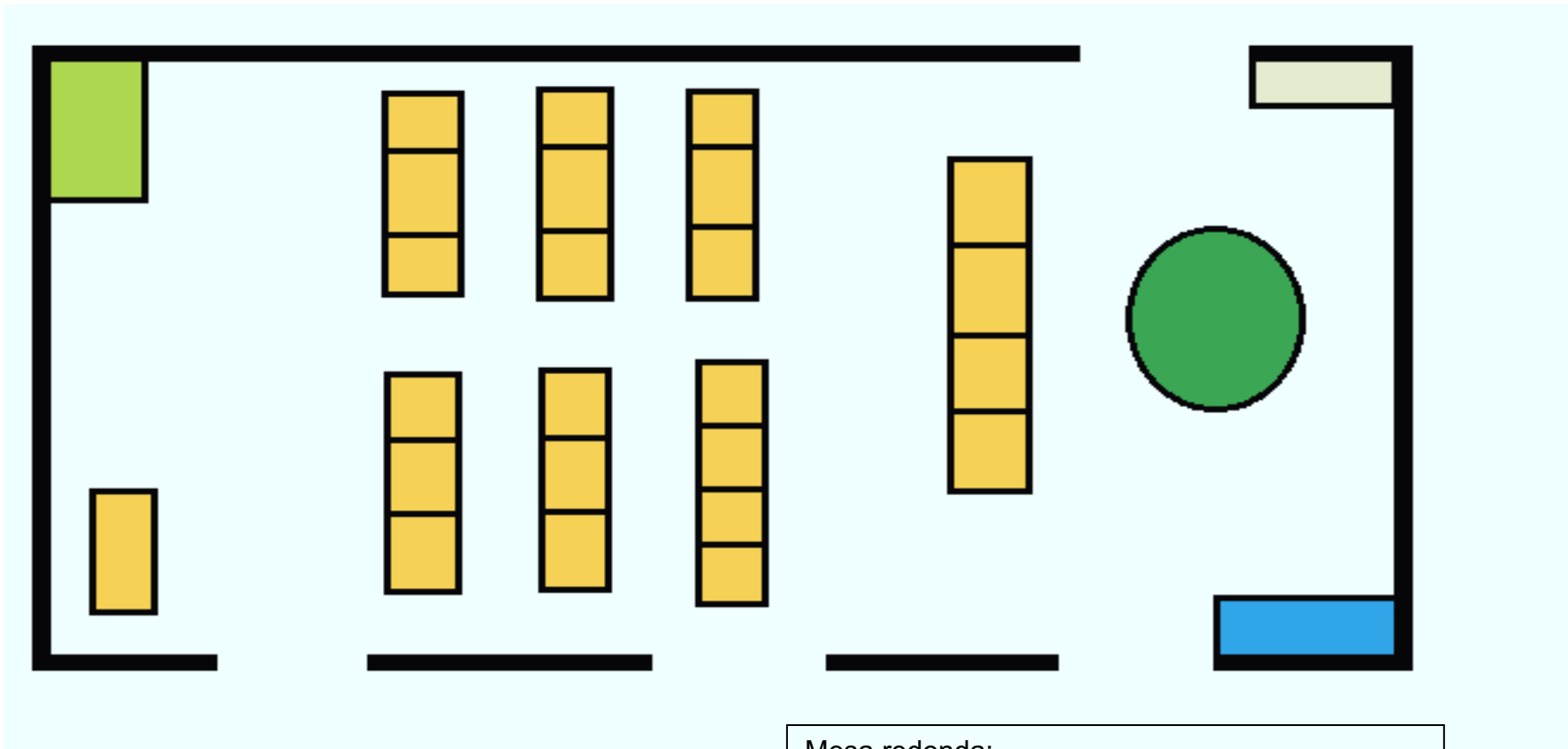



## **Anexo4**


### **Planta da Sala do 3º ano A**

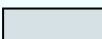








Mesa redonda: 

Biblioteca: 

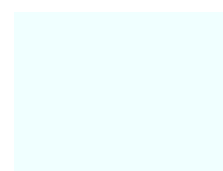
Lavatório: 

Mesas: 

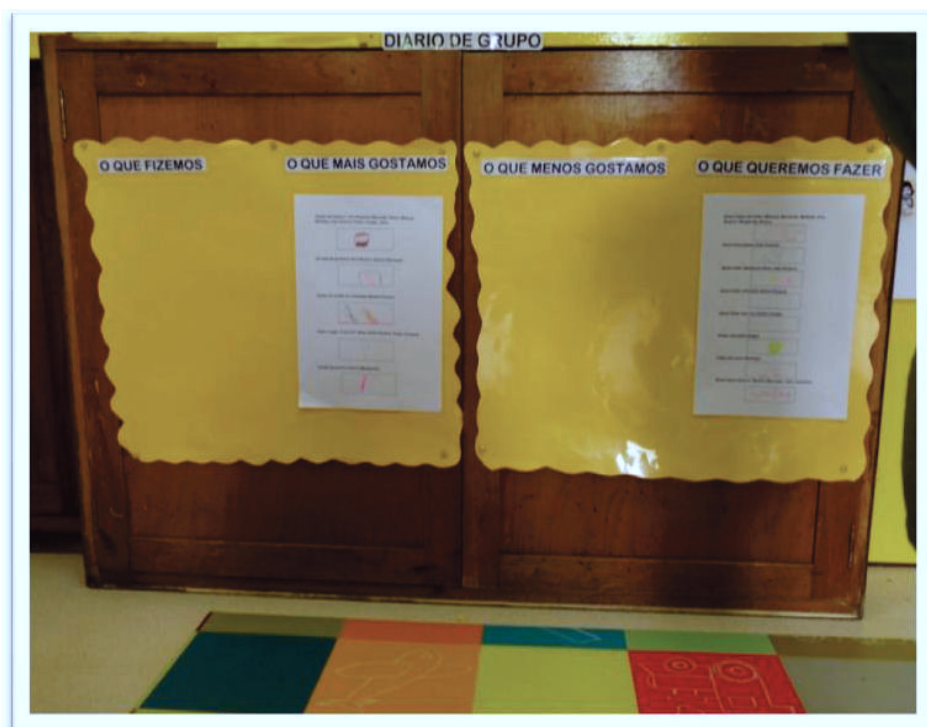
Armário: 

## **Anexo 5**

### **Registros Fotográficos**



## 5.1) Educação Pré - Escolar



Registo Fotográfico nº1 – Diário de Grupo



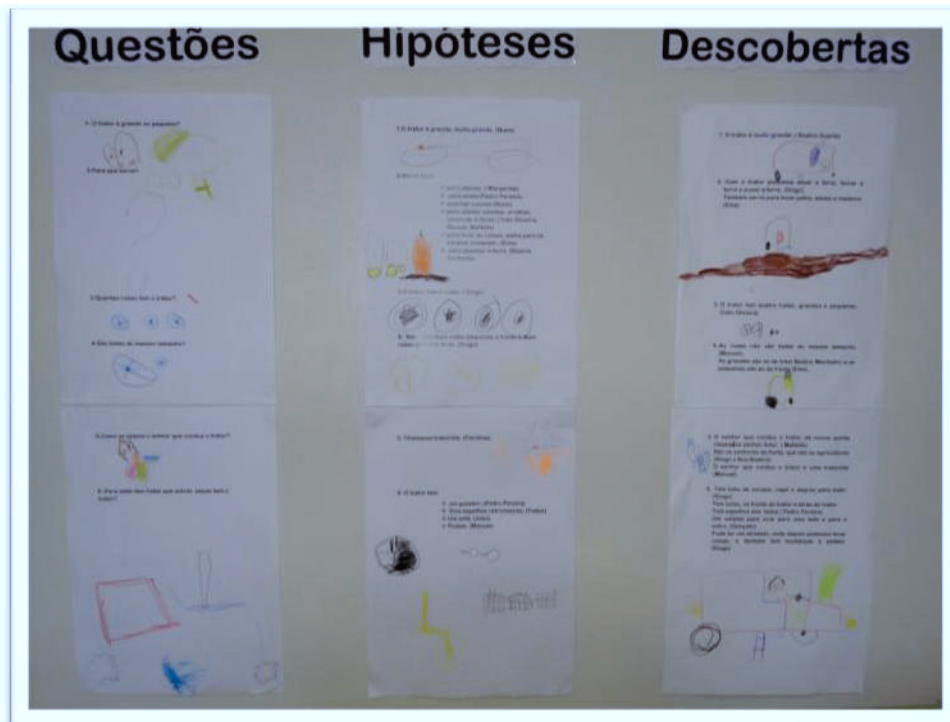
Registo Fotográfico nº2 – Pesquisas realizadas com os pais



Registo Fotográfico nº3: Pesquisas na sala



Registo Fotográfico nº4: Entrevista ao Senhor Artur



Registo nº 5 – Quadro de Investigação



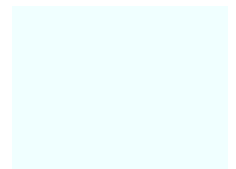
Registo fotográfico nº 6 – Visita de Estudo ao Parque Biológico



Registo fotográfico nº 7- visita de estudo a uma quinta pedagógica



Registo fotográfico nº8- Semear alfaces

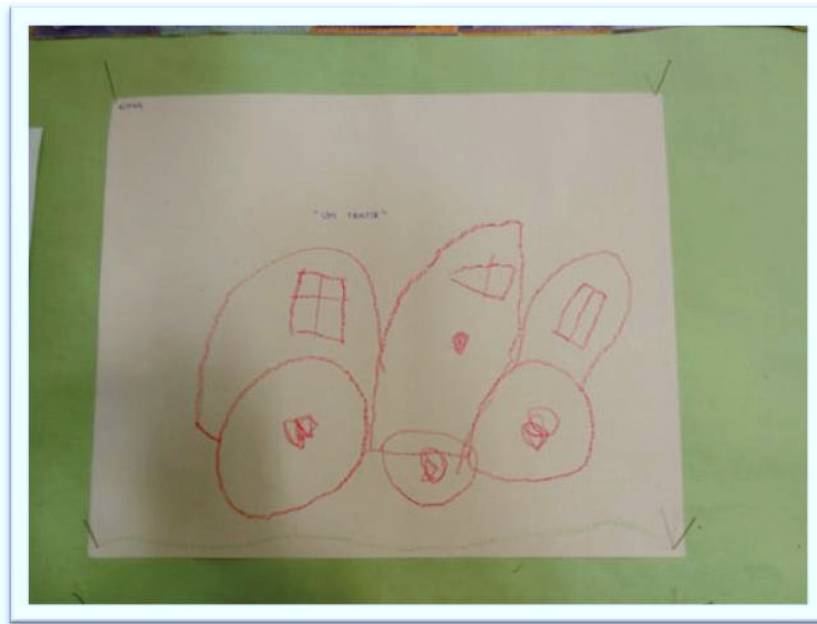




Registo fotográfico nº9- Colher favas



Registo fotográfico nº 10 – Construção do trator com os pais

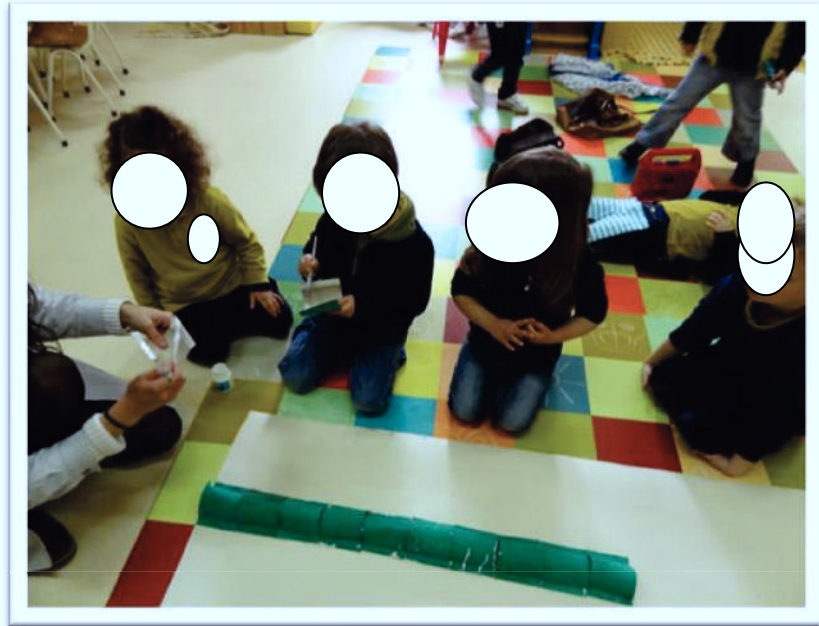


Registo fotográfico nº 11 – desenho sobre o projeto de sala



Registo fotográfico nº 12 – Música “ A capoeira está em festa”





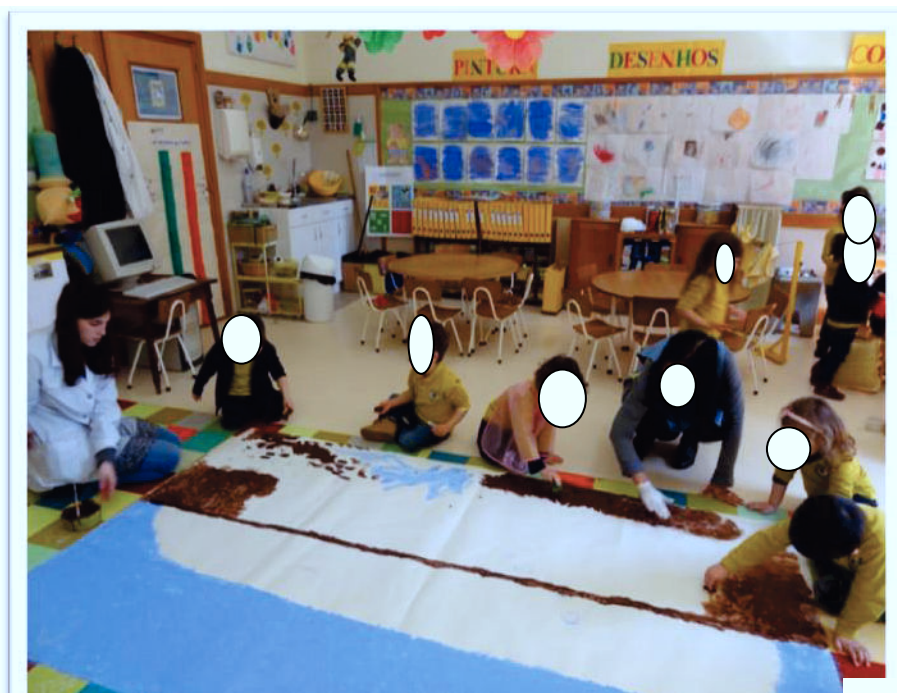
Registo fotográfico nº 13 – actividade palmos e medidas



Registo fotográfico nº 14 – jogo: “ O que é?”



Registo fotográfico nº 15: “Jogo de obstáculos dos “oposto”



Registo fotográfico nº 16 – Construção do cenário (a horta)



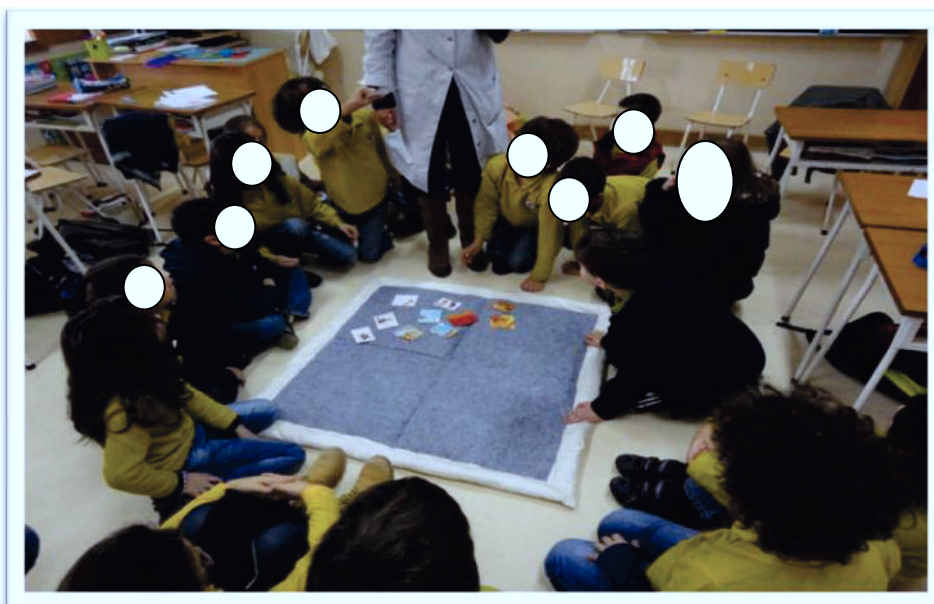
Registo fotográfico nº 17 – O trator da sala

## 5.2) 1º Ciclo do Ensino Básico

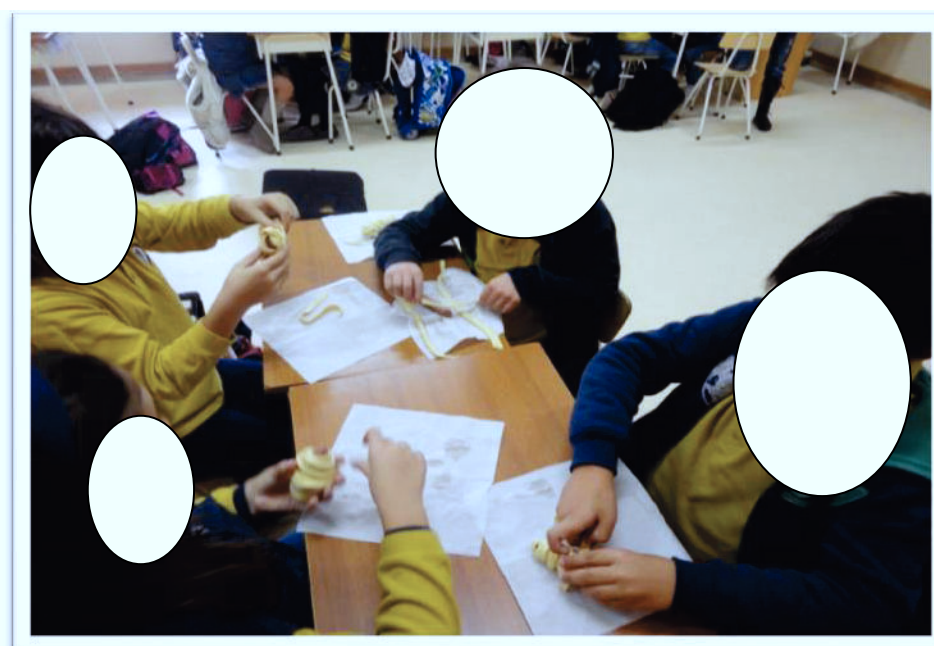
---



Registo fotográfico nº 18 – Realização de um trabalho de grupo



Registo fotográfico nº 19 – Alunos a recontar uma história – “  
uma bruxa diferente.”



Registo fotográfico nº 20 - Aula de culinária



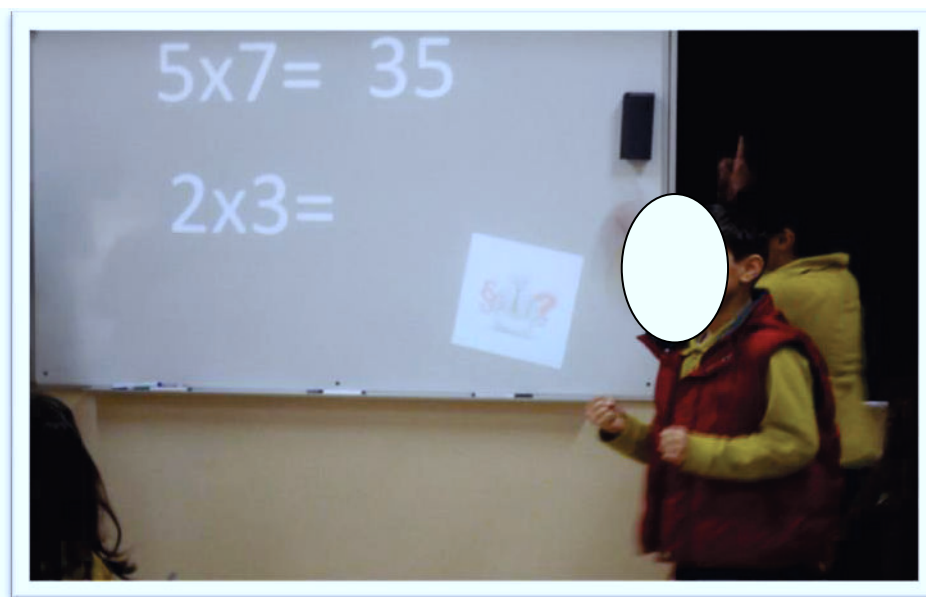
Registo fotográfico nº 21 – As aulas de música



Registo fotográfico nº 22 – Construção de uma personagem principal da história “ O senhor do seu Nariz”



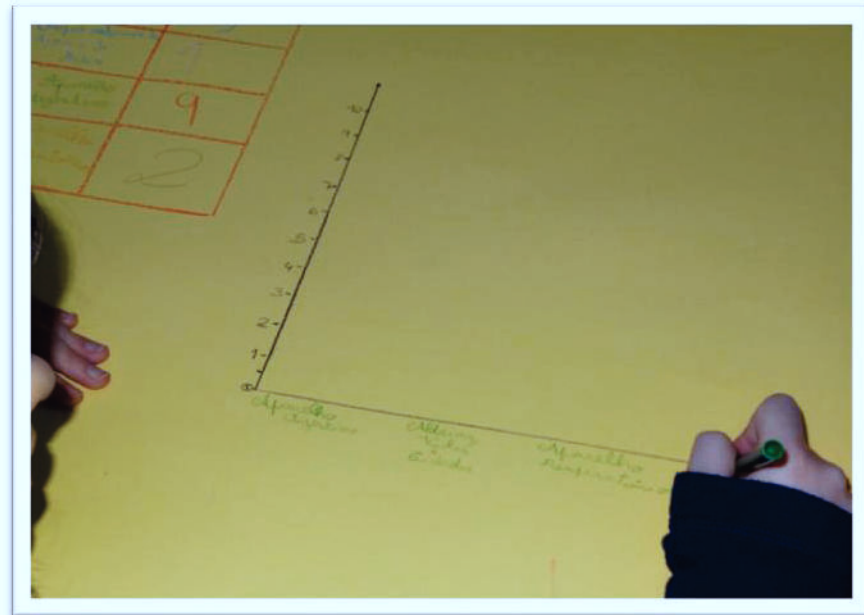
Registo fotográfico nº 23 – Critérios da dinâmica de grupo



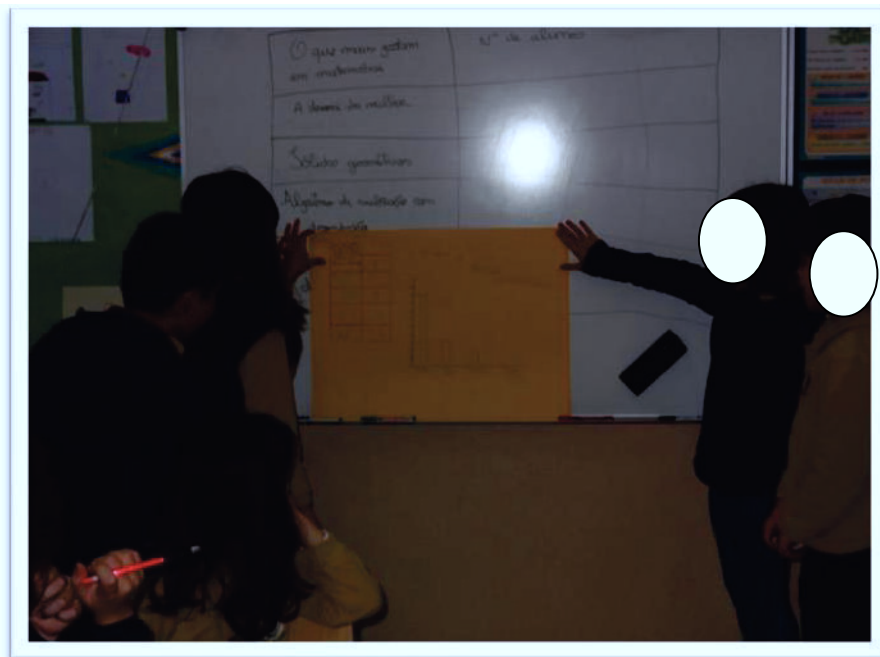
Registo fotográfico nº 24 – Jogo o mestre da tabuada



Registo fotográfico nº 25 – Jogo da polaridade das frases



Registo fotográfico nº 26 – Realização do estudo de caso

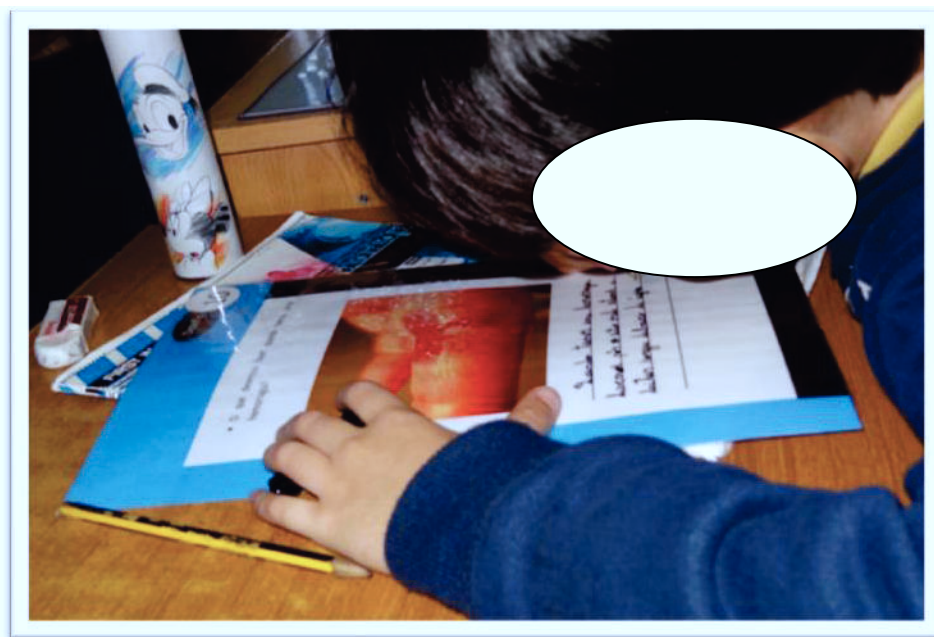


Registo fotográfico nº 27 – Apresentação dos estudos de caso realizados



Registo fotográfico nº 28 – Vénus (ensino - aprendizagem da numeração romana)





Registro fotográfico nº 29 – Desafios de sala



Registro fotográfico nº 30 – Envolvimento Parental

## **Anexo 6**

### **Avaliações Semanais**

## 6.1) Educação Pré - Escolar

---

Avaliação Semanal

9 a 13 de abril de 2012

A manhã do dia 9 de abril, terça feira, iniciou-se com o acolhimento onde as crianças tiveram a oportunidade de contar as suas novidades relativas às férias da Páscoa. Neste momento é esperado que as crianças dialoguem com o grupo, com o intuito de desenvolver o gosto em participar ativamente no mesmo. Todavia nem todas as crianças quiseram dar o seu contributo no acolhimento, mantendo-se caladas mas ao mesmo tempo atentas.

Como planeado iniciamos o Projeto Vai -e -Vem, tal como estava previsto uma parte das crianças trouxe o livro que lhe foi destinado e a sua



respetiva bolsa previamente elaborada. Desta forma todas as crianças tiveram a oportunidade de apresentar as suas capas/mochilas e os seus respetivos livros. Todavia apesar de já termos falado no projeto em momentos anteriores, nem todas as crianças aceitaram da melhor

forma a ideia de partilha. Assim, com o intuito de contornar a situação, explicamos mais uma vez a essência do projeto, tentando mostrar ao grupo a importância de partilhar as nossas coisas com os outros.

Com a intenção de introduzirmos o dia da eco - escola, planeado no Plano Anual de Atividade para sexta feira, a quarta feira foi assim destinada à sensibilização da preservação do Planeta Terra, dessa forma,



realizamos um jogo designado por “O que é?”, que visava promover uma aprendizagem cooperativa. Apesar de esta ser uma temática, complicada para esta idade, tentamos torná-la o mais simples possível e atrativa. As crianças ao longo da atividade, demonstraram-se bastantes empenhadas, tendo desta forma aumentado o seu campo lexical, visto terem adquirido novos vocábulos, como por exemplo (poluição, reciclagem, etc.). Uma vez que, a essência do jogo era colocar questões e responder às mesmas, o grupo desenvolveu, também, a sua aprendizagem oral ao nível da sua compreensão e produção.

A ida à horta, que visava a realização da entrevista ao Senhor Artur, não pôde ser realizada nesse dia, uma vez que, estava a chover. Desta forma, lemos a história “ A que sabe a lua”, sendo que esta pertence ao projeto Vai e Vem. A atividade em geral correu bem, todavia, de início, o grupo encontrava-se um pouco agitado, desta forma pedi que fechassem os olhos e respirassem fundo, esta estratégia correu bastante bem, uma vez que, depois deste momento as crianças fizeram silêncio e estiveram atentas à história. Depois de contada a história, realizei algumas questões às crianças, com o intuito de estas recontarem a mesma. O grupo realizou a tarefa sem problema, tendo demonstrado motivação da sua parte.



Quinta feira foi o dia destinado à inauguração do placar de aniversários da nossa sala, uma vez que havia uma criança da sala que fazia anos. Com o intuito de introduzir o mesmo, li uma história, designada por “ Um presente diferente”. A estratégia utilizada foi um pouco diferente das anteriores, uma vez que as crianças ouviram a história de olhos fechados, não vendo por isso, as imagens. Foi interessante constatar que ainda nem todas as crianças têm esse poder de concentração, não conseguindo desta forma estar quietas e atentas durante a leitura, porém, em geral a atividade correu bastante bem, sendo que, no final as crianças conseguiram recontar a história, desenvolvendo desta forma, a linguagem oral ao nível da sua compreensão e produção.



são dois novos amigos da sala, que vieram para lhes avisar quando é que os amigos da sala fazem anos.

Com o intuito de ser mais explícito a compreensão do placar, demos às crianças um presente, uma boneca e um boneco de esponja ( elementos do placar de aniversários), assim, tornou-se mais simples explicar o porquê do quadro dos aniversários, uma vez que o Pedro e a Joana, nomes escolhidos pelas crianças,

## **6.2) 1º Ciclo do Ensino Básico**

Avaliação semanal

12 a 14 de novembro

A segunda feira iniciou-se com a abordagem ao conteúdo gramatical – Polaridade das frases, assim sendo iniciei o conteúdo com uma conversa com os alunos, onde a pergunta de partida foi “ o que é que vocês acham que é a polaridade das frases”, na qual os alunos responderam acertadamente. Uma vez que os alunos já dominavam o conteúdo, fui pedindo vários exemplos de frases negativas e afirmativas, tendo como intuito a sedimentação do conhecimento.

Para tornar a leção da matéria mais atrativa realizei um jogo, deste modo dividi a turma em 4 equipas, sendo que cada um tinha direito a um letreiro que num dos lados correspondia à frase negativa e o outro à frase afirmativa, é importante salientar que a cor variava consoante a polaridade, assim à frase negativa correspondia o vermelho e à positiva o verde, esta conjugação de cores foi propositada para que os alunos associassem a cor à respetiva palavra. De seguida foram projetadas várias frases onde individualmente 1 elemento de cada grupo tinha de referir qual o tipo de frase e rodar o letreiro para identificar se a frase exposta era negativa ou positiva.

Depois de terminada a leção do conteúdo os alunos foram os construtores dos seus próprios conhecimentos conseguindo desta forma identificar os tipos de frases, bem como classificar os variados tipos de frase.

No segundo tempo da manhã em conjunto com a turma, realizei uma ficha de revisões para aferir conhecimento anteriormente adquiridos.

Apesar de apenas estarem planeados 45 minutos para a sua execução, a sua realização terminou por demorar 90 minutos, tal facto deveu –se às dúvidas que foram surgindo por parte dos mesmos. Desta forma acredito que o mais importante não seja o cumprimento da planificação, mas sim ter consciência que todos os alunos compreendem os conteúdos lecionados.

As maiores dificuldades incidiram na resolução de problemas utilizando estratégias diferentes, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. No entanto os alunos demonstraram-se sempre atentos e motivados para rever a matéria anteriormente aprendida, estando constantemente a solicitar as suas participações na aula.

Na parte da tarde, iniciamos o estudo da função excretora, uma vez que esta função se encontra associada a outras (respiratória e digestiva), iniciei o estudo com a seguinte questão “ O que é a excreção?”, mais uma vez os alunos responderam assertivamente. A partir desse momento começamos por rever os sistemas anteriormente dados e discutir qual as suas funções excretoras. Sem qualquer dúvida a turma conseguiu identificar alguns dos fenómenos relacionados com a função vital excretora.

Todavia a função excretora engloba um novo sistema, o urinário, desta forma os alunos visualizaram um filme, para que posteriormente fosse mais simples a compreensão deste novo conteúdo.

Ao longo do filme fui realizando várias paragens para que determinadas informações não fossem perdidas. Os alunos também fizeram várias questões ao longo do mesmo, demonstrando deste modo interesse por aprender.

A terça feira, dia 13 de novembro foi iniciada com a exploração da história “ O senhor do seu nariz” de Álvaro de Magalhães. Tendo como objetivo deixar os alunos curiosos, solicitei que a pares os alunos observassem as imagens das 4 primeiras páginas da história e que discutissem as suas interpretações entre si. De seguida pedi que estes me dissessem o que acharam, bem como as ilações que tiraram das ilustrações. Este debate foi mediado por mim, onde fui colocando várias questões para motivar ainda mais os alunos e enriquecer os seus conhecimentos.

A leitura da primeira parte da história foi realizada primeiramente por mim e em seguida pelos alunos. Porém os alunos começaram por ler 3 vezes em silêncio e só depois realizaram uma leitura em voz alta. Depois da atividade realço o facto de alguns dos alunos ainda não conseguirem ler num tom de voz audível e sendo que muitos dos casos não é por dificuldade mas sim por vergonha.

De uma forma geral os alunos leram com uma boa articulação bem como com um ritmo adequado.

De seguida fizemos a interpretação da história, onde fui colocando várias questões inerentes à mesma.

Uma vez que a história está no novo programa e poderá sair no exame nacional do 4º ano, projetei um resumo da primeira parte da história do “senhor do seu nariz”, na qual os alunos passaram para o caderno diário.

No final da atividade todos os alunos tiveram a oportunidade de dar a sua opinião em relação ao final da história, era nítido o entusiasmo de todos, chegando mesmo a pedir “ Rita vamos ler o resto.”

O segundo tempo foi destinado à área curricular de matemática, a lecionação dos gráficos de barras. Inicialmente questionei os alunos sobre o que era um gráfico de barras, bem como a sua funcionalidade.

Tendo como suporte um exercício previamente elaborado por mim expliquei o seu propósito bem como a sua funcionalidade. Para que se torna mais perceptível, solicitei ao alunos a realização dos exercícios do manual, onde poderiam experimentar a construção de um gráfico de barras. Os alunos demoraram bastante tempo, assim é importante referir que é necessário definir o tempo para a realização das tarefas, para que a turma tenha um fio condutor.

Neste momento também compreendi que os alunos ainda possuíam dúvidas em relação ao conteúdo, as suas maiores dúvidas insidiam sobre a escala. Assim sendo projetei uma folha quadriculada e solicitei a alguns alunos que viessem construir o mesmo.

Depois de concluir a atividade na generalidade os alunos compreenderam a temática, conseguindo desta forma representar conjuntos de dados, bem como identificar a frequência absoluta, a moda, o máximo e o mínimo.

No tempo letivo da tarde dei continuação ao estudo da matemática, porém passamos à exploração do diagrama de caule e folha. À semelhança do que tinha acontecido da parte da manhã expôs um exercício, assim sendo expliquei o conteúdo através do mesmo. Uma vez que a matéria era algo completamente



novo, elaborei uma história à volta do diagrama para que este compreendessem como é a elaboração deste. A técnica utilizada obteve o maior sucesso, sendo que os alunos compreenderam sem grande dificuldade a representar conjuntos de números naturais em diagramas de caule e folha. Depois de lecionado o conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a sua construção, através da conclusão do exercício anteriormente dado.

Posteriormente continuamos o estudo da função excretora, começando pelo debate do filme. De seguida tendo como suporte o powerpoint explorei a função excretora, bem como o sistema urinário. Durante a conversa fomos trocando saberes, assim sendo eu ia dando o conteúdo e os alunos completavam com saberes anteriormente adquiridos. Deste modo os alunos passaram a identificar alguns dos órgãos do aparelho urinário em representações do corpo humano.

Para consolidar o conteúdo realizei em grande grupo uma experiência, onde os alunos tiveram a oportunidade de observar, através de uma metáfora, a função dos rins na filtragem das impurezas do sangue. No final a turma preencheu a ficha da experiência.

A quarta feira foi a continuação da aula anterior, deste modo prosseguimos o estudo da história do “senhor do seu nariz”. Assim sendo lemos mais uma parte da história, utilizando a mesma técnica da aula anterior.

Mais uma vez os alunos demonstram imensa curiosidade em relação ao final, deste modo referi “ Não percam o próximo episódio, porque nós também não!”, a turma muito triste disse de imediato, mas “Rita tu amanhã não vens, vamos ter que esperar até a para a semana?”, este registo demonstra o interesse pelos mesmos em saber mais.

Para envolver ainda mais os alunos na exploração da história, dividi a turma em 4 grupos e solicitei que em pasta de modelar, fizessem a personagem principal da história, com esta atividade pretendia que os alunos trabalhassem a expressão plástica, mas também que realizassem um boneco que os fizesse sempre lembrar a exploração da história.

No segundo tempo da manhã, os alunos continuaram a realizar trabalhos de grupo, porém desta vez incidia na revisão do estudo dos gráficos de barras, iniciado no dia anterior.

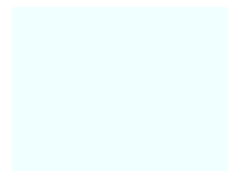
Cada grupo elaborou um estudo, desta forma cada um deles estava responsável por uma área curricular, desta forma organizaram os dados numa tabela, e de seguida realizaram o respetivo gráfico de barras. Na generalidade, a turma sabe trabalhar e equipa cooperando para que o trabalho realizado pela mesma seja o melhor possível. Porém um dos grupos ainda tem bastante dificuldade em trabalhar em grupo, uma vez que não aceitam as opiniões uns dos outros, não sabendo gerir os seus conflitos.

Relativamente á minha prática penso que a semana correu bem. Todavia apercebi-me que nem sempre delimito tempos exatos para a realização das tarefas, desta é necessário defini-los sempre, para que a turma se sinta mais segura.

Por outro lado, penso que de uma forma geral atingi os objetivos proposto na planificação. Durante a minha prática consegui captar a atenção da turma, tendo conseguido realizar uma boa gestão da sala de aula, estimulando a curiosidade e o interesse por aprender sempre mais. É importante também salientar o facto de já conseguir realizar o modo como mudo de área curricular, assim já consigo ser mais subtil e interligar os demais conhecimentos.

## **Anexo 7**

### **Registros de Incidente Crítico**



## **7.1) Educação Pré - Escolar**

### **Registo de incidente crítico nº 3, EPE**

**Nome da criança :** Criança X e Criança Y

**Idade:** 3 anos

**Local:** Sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 23/02/2012

#### **Incidente**

Durante um momento de escolha livre observei que a criança X e a criança Y estavam a disputar um brinquedo, chegando mesmo a empurrar-se.

Criança X: -“ É meu.”

Criança Y: - “Não é. Eu estava primeiro com ele”

Criança X: -“ Não estavas nada”

#### **Comentário:**

Podemos ver a partir deste registo a dificuldade que estas duas crianças têm em resolver o conflito, e a necessidade da ajuda do adulto para o resolver.

## Registo de incidente crítico nº 9, EPE

**Nome da criança:** Crianças I e M

**Idade:** 3 anos

**Local:** sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 12/04/2012

**Incidente:**

Depois da leitura da história “Um presente diferente”, a criança M e I observam as imagens do livro.

A criança I diz: “olha a mesa é um quadrado”

Logo de seguida a criança M diz, “ a cabeça do Mateus é um retângulo”.

Comentário: Através deste registo pode-se apreender que tanto a criança I como a criança M, revelam conhecimentos ao nível da matemática, mais concretamente ao nível da geometria.

## Registo Incidente Crítico nº 16, EPE

**Nome da criança:** Criança I

**Idade:** 3 anos

**Local:** sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 23/04/2012

Um pequeno grupo de crianças encontrava-se na área da biblioteca com a estagiária, sendo que a criança I disse: “ quero ler uma história”.

A estagiária de seguida disse” está bem, queres esta?”

A criança I, responde sem hesitar, “ Esse não Rita, tem muitas páginas e assim vai demorar muito tempo”

Comentário: A criança I, demonstra já ter noções temporais, compreendendo que um livro com menos páginas irá demorar menos tempo a contar.

## **7.2) 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Registo de incidente crítico nº 5, 1º CEB**

**Nome da criança :** Aluno X e restante turma

**Idade:** 8 anos

**Local:** Sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 30/10/2012

#### **Incidente**

Durante um momento de partilha de informação a turma estava um pouco agitada, sendo que a criança X se virou para os colegas e disse: - “ Meninos vocês acham que estão a cumprir as regras da sala?”.

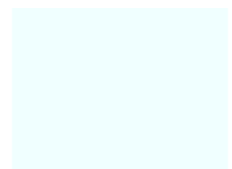
Depois deste comentário a turma fez silêncio, compreendendo e respeitando as regras por eles escolhidas.

#### **Comentário:**

A partir deste registo, podemos compreender que a criança X, tem espírito de liderança, levando os seus colegas a compreender e a respeitar as regras da sala. Depois da chamada de atenção por parte da colega, a restante turma compreendeu e respeitou as regras da sala, tendo um comportamento adequado.

## **Anexo 8**

### **Registos de Observação diária**





## **8.1) Educação Pré - Escolar**

### **Registo de Observação diária nº 3, EPE**

**Nome da criança:** Criança I

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 06/03/2012

#### **Descrição**

Estava na hora de arrumar a sala, a estagiária pediu para arrumar a sala, todavia as crianças não ligaram, desta forma a criança I resolveu aplicar a estratégia utilizada pela educadora, contando a música de arrumar, sozinha.

Comentário: A criança demonstra ter espírito de liderança.

## **Registo de Observação diária nº13, EPE**

**Nome da criança:** Criança R

**Idade:** 3 anos

**Local:** Sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 29/05/2012

### **Descrição**

A criança R pediu à educadora para lhe soletrar a palavra “Vacaria”.

### **Comentário:**

Através deste registo verifica-se a importância que a criança começa a dar à iniciação da escrita.

## **8.2) 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Registo de Observação diária nº6, 1º CEB**

**Nome da criança:** Criança G

**Idade:** 8 anos

**Local:** Sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 04/12/2012

Durante a realização de um exercício, foi solicitado ao aluno G que o viesse realizar no quadro. Contudo para a resolução do exercício era necessário efetuar o cálculo  $98 + 341$ , todavia o aluno olhou para a operação e prontamente respondeu que o resultado era 439.

Comentário: Durante a realização do exercício o aluno demonstrou uma grande capacidade de raciocínio lógico.

## Registo de Observação diária nº8, 1º CEB

**Nome da criança:** Criança I

**Idade:** 8 anos

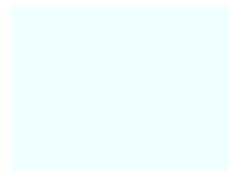
**Local:** Sala

**Observadora:** Estagiária

**Data:** 10/12/2012

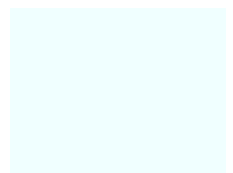
A estagiária deu início ao dia conversando com os alunos sobre como tinha corrido o fim de semana. Porém de imediato um dos alunos afirmou que tinha tido dificuldades a realizar o trabalho de casa.

Comentário: O aluno I demonstra iniciativa própria, não tendo vergonha de admitir que não sabe.



## **Anexo 9**

### **Amostragem Temporal**





## **Anexo 10**

### **Listas de Verificação**

## 10.1) Educação Pré - Escolar

Lista de verificação – jogo. "quem é quem"  
Observadora: Estagiária

Idade: 3anos  
Data: 25/05/2012

<u>Nomes das crianças</u>	Compreende as regras do jogo	Está atento	Participa ativamente	Coloca questões pertinentes	Dá respostas assertivas	Ouve os outros	Espera pela sua vez	Identifica os animais segundo as suas características
A.B.	X		X					
B. D.	X	x	X		X	x		X
B.M.	X	x	X	X	X	x		X
B. L.	X		X					
B. P.	X		X		X			X
C. A.								
D. G.	X	x	X	X	X	x	x	X
E. R.	X	x	X	X	X		x	X
F. P.								
G.R.								
I. A.	x		X		X		x	X
I.O.	x	x	X	X	X	x	x	X
J.S.								
M.S.	x	x	X	X	X	x	x	X
M. D.	x	x	X		X	x	x	X



N.L.								
P. A.	X		X		x			
P. P.	X	x	X	X	x	x		x
R.D.								
M.M.	X	x	X		x	x		x

**10.1) 1º Ciclo do Ensino Básico**

Lista de verificação: Leitura

Observadora: Estagiária

3º ano

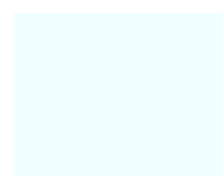
Nomes	Semana de 29 a 31 de outubro			Semana de 5 a 7 de novembro			Semana de 12 a 15 de novembro		
	Lê de modo autónomo	Mobiliza conhecimentos prévios	Exprime sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura do texto	Lê de modo autónomo	Mobiliza conhecimentos prévios	Exprime sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura do texto	Lê de modo autónomo	Mobiliza conhecimentos prévios	Exprime sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura do texto
A	x	X					x	x	x
C	x		x				x	x	x
C.P	x	X	x				x	x	x
D. M				x			x		
D.V				x	X	x	x	x	
F.P				x		x	x	x	
F. T	X			x			x		x

G.S	x	x					x		
G.S	x	X	X				x	x	x
G.M	x	x		x	x		x	x	
G.T							x	x	
I.M	x	X		x			x		x
J.D	x						x		x
M. C.				x			x		
M. S.				x			x		
M. M.				x		X	x	x	x
M. R.	x						x	x	x
M. V.				x	x		x		
P. N.	x						x		
P. P.	x		x				x		x

P.S.				x			x		
T.R.	x	x		x	x	x	x		x
T.V	x	x					x	X	

## **Anexo 11**

### **Registos do Portfólio da Criança**





## Registo do Portfólio – Registo nº 4

<u>Data da situação:</u> 31/05/2012	<u>Interação:</u> Crianças - adulto
<u>Data de seleção:</u> 04/06/2012	<u>Tipologia de grupo:</u> <b>GG</b> PG P I
<u>Recolha selecionada:</u> Criança	



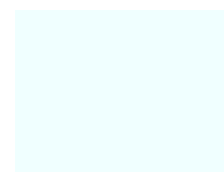
Comentário da criança: “ O senhor Mecâncio ensinou – nos que só podem entrar dois meninos de cada vez”

Comentário da estagiária: Durante o momento a Inês demonstrou estar bastante à vontade com o “Senhor António Joaquim”, tendo-lhe realizado várias questões, tendo em vista o esclarecimento de algumas dúvidas “ técnicas” relacionadas com o mesmo

Indicadores de Desenvolvimento:



Domínio da linguagem e abordagem à escrita:



Compreensão de discursos orais e interacção verbal: coloca questões para obter informação sobre algo que lhe interessa.



### Área do Conhecimento do Mundo:

- Conhecimento do ambiente natural e social: Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos.

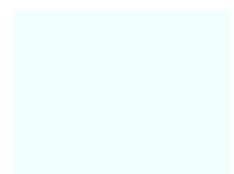


### Área de formação pessoal e social:

- Convivência democrática/ Cidadania: Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e a necessidade e cumpre-as.
- Independência/autonomia: Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

### **Nível de Envolvimento na actividade:**

Actividade intensa prolongada: Durante a actividade a criança encontra-se no mais elevado grau de envolvimento, sendo que durante a mesma, são vários os indicadores de envolvimento. Durante o tempo que decorreu a actividade esta encontra-se quase sempre activa.





## Registo do Portfólio – Registo nº1

<u>Data da situação:</u> 24 /04/2012	<u>Interação:</u> Criança - Adulto
<u>Data de seleção:</u> 27/04/2012	<u>Tipologia de grupo:</u> <b>GG</b> PG P I
<u>Recolha selecionada:</u> Adulto	



### Comentário da estagiária:

Durante o jogo “ mímica dos animais da quinta”, a Inês demonstrou interesse pela temática, tendo representado mimicamente uma animal da quinta, tendo em conta algumas das características do mesmo, como por exemplo o som que o animal produz.

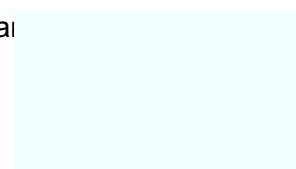
Comentário da criança: “Neste dia fizemos de animais da quinta”.

### Indicadores de Desenvolvimento:



### Área da Expressão Dramática:

- Representação Criativa: faz de conta e consegue representar





- Representação teatral: Cria expressões faciais na representação.



#### Área de Expressão Musical:

- Representação criativa: Imita e reconhece sons.
- Representação: Cria vários sons na representação



#### Área do conhecimento do Mundo

- Conhecimento do ambiente natural e social: Identifica as diferentes partes constituintes de vários animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e modos de vida.



#### Área de formação pessoal e social:

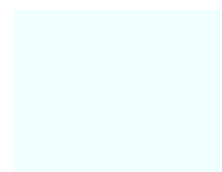
- Independência e autonomia: Capacidade de realizar as tarefas que se comprometeu de forma responsável e autónoma.

#### **Nível de Envolvimento na atividade:**

Actividade contínua com momentos de grande intensidade: Durante a realização da actividade esta passou por momentos de grande intensidade. Esses mesmo momentos, podem ser percebidos através dos indicadores de desenvolvimento que a criança vai demonstrando. No caso de existirem esses mesmos distúrbios, no seu ambiente, por mais intensos que estes sejam, essas interrupções/interferências não conseguem distrair a criança da tarefa que está a realizar.

## **Anexo 12**

### **Grelha de avaliação do projeto de sala dos 3 anos A**



## Grelha de avaliação do projeto de sala “ O trator da nossa quinta”

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

Ao longo do desenvolvimento do projeto o grupo foi adquirindo novas aprendizagens. A aquisição desses mesmos conhecimentos foi adquirida através de uma entrevista ao senhor Artur (responsável pela quinta da instituição), de pesquisas com os pais e com a equipa pedagógica. As idas à quinta da instituição proporcionaram a realização de várias actividades ( jogo do fruto ou legume; jogo do quem é quem?, etc.) e com isso a aquisição de inúmeros conhecimentos, entre eles as diferenças entre fruto e legume; aprenderam a semear e a colher os alimentos; identificar e recolher alguns dos animais da quinta; identificar características próprias do trator como meio de transporte, bem como as suas funcionalidades.

Durante o projeto foram realizadas duas visitas de estudo que permitiram às crianças solidificar os conhecimentos adquiridos previamente, bem como a aquisição de novos saberes.

Tal como as crianças, toda a equipa pedagógica adquiriu novos conhecimentos, fruto da partilha de saberes entre as crianças, os encarregados de educação.

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

No desenrolar do projeto as crianças demonstraram ter autonomia, expressando sempre as suas opiniões e ideias. Neste sentido a equipa pedagógica deu total liberdade para as crianças se exprimirem oralmente ou através de outros meios (desenho, livros, fotografias, etc.)

Ao longo do projeto foram realizadas algumas alterações na sala, entre elas, a alteração da área da garagem para o lado da área dos blocos, a área da

informática que passou para a beira da porta de entrada, para que fosse possível a introdução de uma nova área, a do trator. Esta nova área foi ideia das crianças, sendo que em grande grupo as crianças decidiram onde é que esta se devia localizar na sala e o que deveria ter, e com que materiais deveriam colocar em prática as suas ideias.

Depois de realizadas todas as mudanças as crianças moviam-se autonomamente por todos os espaços da sala, respeitando sempre as regras previamente decididas em grande grupo.

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

As crianças da sala dos três anos mostraram-se sempre dispostas a trabalhar, em pares, em pequeno grupo ou em grande grupo.

Foram vários os momentos de partilha de saberes, as crianças expuseram as suas pesquisas relativas ao trator, bem como saberes que já possuíam.

Todos os momentos de trabalho em grupo e de partilha de saberes desenvolveram-se em harmonia, sendo que as crianças cumpriram as regras da sala, respeitando desta forma, os seus colegas.

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

Com o intuito de organizar o trabalho desenvolvido relativo ao projeto de sala, elaborámos um quadro de investigação, sendo que este se encontra dividido em três colunas: “ Questões”; “Hipóteses”; “ Descobertas”. Assim ao longo do projeto o grupo foi colocando várias questões, na qual lhe davam uma resposta, através das variadas pesquisas realizadas fomos acrescentamos no quadro das descobertas, sendo que todos os pontos eram ilustrados pelas crianças.

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

O projeto surgiu através dos interesses do grupo, desta forma a motivação das crianças era imensa em querer descobrir cada vez mais, sendo que muitas das vezes eram elas próprias que propunham as actividades que queriam realizar, relativas ao projeto de sala. Um caso notório desse interesse foi o facto de

estes quererem construir um trator na sala, assim realizamos uma pequena assembleia onde as crianças decidiram em grande grupo os materiais que poderiam ser utilizados na construção do mesmo.

O sentido de responsabilidade era imenso, desta forma, sempre que era solicitado algo que envolvesse o projeto estas nunca se esqueciam, porque sentiam o projeto como algo seu, algo que foram elas próprias a construir.

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

Ao longo de todo o processo o grupo demonstrou ser compreensivo, mantendo assim um diálogo para que pudessem chegar todos a um consenso. Porém foram aparecendo problemas como por exemplo a escolha da cor do trator ou a escolha do nome do grilo, desta forma, para que as escolhas fossem democráticas realizamos votações, sendo que as crianças compreenderam e aceitaram que o voto da maioria é que ganha.

Outros conflitos foram surgidos e resolvidos através do diálogo em grande grupo.

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

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

Claramente o projeto foi ao encontro às necessidades e aos interesses do grupo. Ao longo do projeto as crianças demonstram-se motivadas e interessadas em saber mais sobre o trator do senhor Artur, bem como pelos frutos e pelos legumes e por fim pelos animais da quinta. Desta forma todo o trabalho desenvolvido teve como fio condutor os interesses e as necessidades das crianças, deste modo tentámos abordar todas as áreas de conteúdo, dando mais atenção à área de formação pessoal e social, uma vez que, sentimos que esta era uma grande necessidade do grupo, assim em todas as actividades que realizávamos apesar de abordarmos outras áreas de conteúdos, tínhamos sempre em especial atenção a área de formação pessoal

e social, repetindo assim muitas vezes as regras e ajustando estratégias que pudessem desenvolver competências nessa mesma área.

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

Uma vez que este projeto foi desenvolvido numa sala de três anos, esta foi uma experiência nova para todo o grupo. Assim os laços entre o grupo foram fortalecidos. As crianças sentiam que estavam todas a desenvolver o mesmo trabalho, pois este era do interesse de todos e só seria possível desenvolver um bom trabalho se todos se empenhassem para isso. Ao longo de todo o processo as crianças demonstraram sempre vontade de saber mais, bem como ajudar o outro a executar bem as tarefas estipuladas.

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

Durante o projeto as crianças tiveram a oportunidade de contactar com a realidade que andavam a pesquisar, desta forma, foram realizadas várias visitas à quinta da instituição onde as crianças tiveram a oportunidade de plantar e colher legumes, bem como observar e andar no trator do senhor Artur.

O projeto proporcionou também duas visitas de estudo, uma ao parque biológico e outra a uma quinta pedagógica em Aveiro, estas proporcionam às crianças o enriquecimento dos seus conhecimentos, conhecendo assim alguns dos animais da quinta, conhecer diferentes hortas e ver diferentes tipos de tratores. Estas visitas proporcionaram ao grupo a resposta a questões anteriormente colocadas.

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

Durante todo o projeto as ideias e a escolha das actividades tiveram o consenso do grupo. O grupo ouviu sempre a equipa pedagógica, e compreendeu os conselhos dados, sendo que nunca foi contra os mesmos. Assim o diálogo foi um instrumento bastante importante para que o projeto

decorresse de forma harmoniosa.
<b>Partilha:</b> Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.
As crianças e as suas famílias foram os principais actores neste projeto, uma vez que, intervieram activamente no mesmo, através das pesquisas realizadas em casa, bem como na ajuda da construção do trator. Em todo o processo a equipa pedagógica foi o guia do trabalho desenvolvido.
<b>Pertinência:</b> Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.
A grande maioria das actividades realizadas, foram de encontro ao interesse das crianças. As crianças foram várias vezes à horta, e desta forma aprenderam a importância de se comer comida saudável, bem como comida biológica.
<b>Reflexibilidade:</b> Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.
Tal como referido anteriormente, o tema do projeto surgiu através do interesse do grupo. Como tal, uma grande parte das actividades eram sugeridas pelas crianças. No final o feedback das crianças foi bastante positivo.
<b>Responsabilidade:</b> Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)
Durante a divulgação do projeto, foi notória a motivação que as crianças demonstraram na exposição do projeto de sala às restantes salas do jardim de infância da instituição. Neste momento foi nítido o envolvimento do grupo no projeto, bem como os inúmeros conhecimentos adquiridos através do mesmo.

## **Anexo 13**

### **Portfólio Reflexivo**



Com o decreto de lei nº 769 – A/76, 23 de outubro, a presença dos pais, nas instituições educativas, passou a ser permitida com o surgimento da gestão democrática, desta forma a Educação Pré – Escolar passou a ser

*a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, fornecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*( Decreto-Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro).

Assim um dos objetivos da educação pré – escolar é *incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade.* ( Ministério da Educação, 22:1997)

Deste modo, *a participação está assente numa redistribuição e partilha das relações de poder e no envolvimento de todos os actores* (Diogo, 67:1998), [ por outro lado, Machado (1988) assume que] *a participação é uma forma de exercício de liberdade.*

A família é por excelência um espaço educativo, sendo que é geralmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo, e afetivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Desta forma, *a família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os membros, o facto do quotidiano individual recebem o seu significado.* (Diogo, 37:1998)

Hoje em dia acredita-se que os efeitos da Educação pré – escolar estão estritamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não existe a preocupação de compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta as diversas culturas da qual as crianças são oriundas, com o objetivo da educação ser *mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso* (Ministério da Educação, 22: 1997).

A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade. *A globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve.* (Oliveira – Formosinho, 44:2002). A criança pequena necessita assim, de um saber fazer que incorpore simultaneamente a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência. Desta forma, é de extrema importância, existirem interações e interfaces entre a família e escola.

Assim é desejado por ambas as partes, escola e família, que o desenvolvimento da criança seja global. Deste modo, deve existir um bom ambiente entre o educador e os pais, com o intuito de existir cooperação entre ambos. Todavia o desenvolvimento só será global se existir efetivamente envolvimento entre a escola e a família.

A participação só é possível numa escola democrática e esta por sua vez está associada a diferentes conceitos, entre os quais, colaboração, estabelecimento de parcerias, partilha de responsabilidades e a negociação entre os diferentes autores.

O envolvimento parental na escola pode reportar-se a vários tipos de participação, entre os quais a participação não formal (participação em festas e exposições realizadas), a participação formal (participação decretada num documento com força legal), a participação informal (participação não estruturada formalmente, como por exemplo, quando um pai conta uma história ao grupo de crianças), a participação ativa (atividade de grande envolvimento na organização quer ao nível individual quer coletivo), a participação reservada (atividade menos voluntária que aguarda para tomar decisões) e por fim a participação passiva (atitude e comportamentos de desinteresse, falta de informação, etc.).



Na sala do três anos temos dado ênfase ao envolvimento parental através de uma participação formal dos pais, convocando uma reunião, decretada pelo Plano Anual de Atividades, assim tentamos criar um ambiente acolhedor para as famílias, colocando música ambiente e dispendo as cadeiras de uma forma confortável. Os

aspectos fulcrais do encontro foram dar a conhecer aos pais a dinâmica semanal da sala, os projetos que estavam a ser desenvolvidos com as crianças (projeto “vai e vem”, projeto lúdico” o trator da nossa quinta”), bem como a caracterização geral do grupo. Um dos aspetos também abordados foi o papel dos pais, uma vez que as crianças da sala ainda são muito pequenas e por conseguinte bastante vulneráveis. Uma das nossas intenções é realizarmos um trabalho em conjunto com os pais, para que o crescimento e desenvolvimento das crianças seja harmonioso, dando assim aos pais, *poder ou influência em campos como o do planeamento, gestão e tomada de decisões* (Davies, 1989:24) .

Com o intuito de os pais se conhecerem melhor, realizamos uma pequena dinâmica, que consistia na leitura de 3 textos, a segunda infância, sendo que estes foram discutidos em pequenos grupos e depois apresentaram as suas conclusões ao grande grupo, tendo como objetivo proporcionar aos pais uma comunicação aberta.

Outro tipo de participação proporcionada pela equipa pedagógica da sala foi a participação informal, na qual enviamos um e-mail aos pais a solicitar ajuda para a construção do trator. Com o intuito de tornar a interação mais produtiva, os pais não vieram todos ao mesmo tempo à sala. Assim “abrimos as portas da nossa sala” aos pais na semana de 14 a 18 de maio. O envolvimento correu bastante bem, sendo que os pais tiveram uma atitude parental de aceitação, demonstrando uma relação próxima e individualizada com a criança, sustentada no amor incondicional, tendo em vista a promoção da sua autonomia e o desenvolvimento global da criança.



Porém estas não foram as únicas práticas de envolvimento da família com a escola. Com a intenção de dar a oportunidade às crianças de adquirirem novas aprendizagens sobre o trator, solicitamos a colaboração dos pais, na realização de uma pesquisa sobre o tema, *tendo em vista a adoção de uma modalidade de auxílio e reforço pedagógico das*

*actividades de ensino - aprendizagem desenvolvidas em contexto escolar* (Diogo, 143:1998)

Todavia estes foram os momentos de envolvimento parental em que estive presente, tendo existido outros ao longo do ano, estipulados pelo Plano Anual de Atividades, bem como planificados pela educadora cooperante, como por exemplo a ida de uma mãe ao colégio ler uma história, sendo que a docente teve em conta um dos pontos fortes da mãe. A quarta feira é o dia destinado ao atendimento aos pais, sendo que estes são recebidos num espaço privado, onde podem colocar todas as dúvidas e receber feedbacks da educadora, relativos à criança.

Este trabalho de parceria é de extrema importância, uma vez que, conseguimos obter, mais facilmente, informações acerca das necessidades das crianças do grupo, bem como das suas capacidades, competências e potencialidades.

A instituição contém uma associação de pais, sendo que todos os pais são convidados a inscreverem-se na Associação, pois podem colaborar mais facilmente com a Comunidade Educativa na obtenção dos objetivos da escola e da Associação e assegurar uma adequada relação entre a Escola e a Família (Regulamento Interno, 25).

Segundo o Projeto Educativo do Colégio, este visa o envolvimento entre a escola e a família pois estes acreditam que são contextos de desenvolvimento com funções complementares no processo de aprendizagem em que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares (Projeto Educativo, 21).

Em suma, o processo de colaboração com os pais a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação (Ministério de Educação, 23: 1997).

### Bibliografia

Davie, Don. Marques, Ramiro. Silva, Pedro (1993), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*. Lisboa, Livros Horizonte.

Diogo, José (1998), *Parcerias Escola – Família - A caminho de uma Educação Participativa*, Porto, Porto Editora.

Ministério da Educação (1997) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Oliveira- Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Oliveira – Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002), *Formação em contexto: Uma estratégia de interação*, São Paulo: Thompson Ed.

Santos, Arquimedes (2001), *Da Família à Escola – Perspectivas médico – Psicopedagógicas*, Lisboa, Livros Horizonte.

#### Documentos consultados:

Regulamento Interno do Colégio do Sardão

Plano Anual de Atividades do Colégio do Sardão

Projeto Educativo da Instituição

#### Legislação

Decreto de Lei nº 769 – A/76, 23 de outubro

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97, de 10 de fevereiro

## **13.2) 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Reflexão nº 3 – A motivação**

19/10/2012

O mais profundo princípio da natureza humana é o desejo de ser apreciado (Estanqueiro,1992:45 cit William James), desta forma para uma relação mais profunda, torna-se indispensável conhecer as motivações humanas, isto é as forças que mantêm e dirigem o comportamento de cada um.

A motivação é geralmente definida por um conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. Esta está intrinsecamente relacionada *transversalmente com diversos tópicos, como a inteligência e a aprendizagem, a dificuldade e compreensão da tarefa, o locus de controlo, as atribuições causais, os objetivos educacionais, etc.* (Oliveira,2007:120). Este tema encontra-se associado à psicologia da personalidade e também à psicologia educacional, apesar de *não explicar todo o sucesso educativo ou escolar* (Oliveira, 2007:120).

A definição de motivação foi interpretada de diferentes formas por várias correntes psicológicas. Desta forma para um behaviorista o comportamento motivado advém dos esforços e das suas contingências, dentro desta corrente Frederic Skinner aborda a teoria do reforço, sendo que esta se baseia na *centralização de acontecimentos externos para direccionar comportamentos, e a importância dos reforçadores* (Arends, 2008:139). Os reforçadores podem ser de carácter positivo ou negativo e são caracterizados como estímulos que ocorrem contingentemente com um comportamento, e aumentam a probabilidade de comportamentos específicos. Os reforçadores positivos são utilizados depois de um comportamento desejável, exemplo disso foi na aula do dia 17 de Outubro quando um dos alunos no desenrolar de uma actividade no âmbito da formação cívica colocou o dedo no ar e disse “ Um comportamento cívico é ajudar os outros sem querer receber nada em troca”. Relativamente a este comentário eu fiz um reforço positivo elogiando o aluno. Tendo

como objectivo principal motivar os alunos dentro e fora da sala, eu em conjunto com o meu par pedagógico implementamos na turma uma nova dinâmica que visa a atribuição de pontos nas variadas tarefas da turma. No início do estágio dividimos a turma em 4 equipas, entretanto em conjunto com a mesma elaboramos critérios de avaliação, como por exemplo, fiz os trabalhos de casa, realizei as tarefas solicitadas pelas professoras sem conversar, participei na aula, brinquei com os meus colegas no intervalo, respeitei os colegas de turma etc., sendo que para estes critérios os alunos lhes atribuíram pontuações. Deste modo a pontuação é também um reforço positivo.

Relativamente aos reforços negativos estes são entendidos como *estímulos que são removidos após um comportamento específico* (Arends, 2008:139). Na sala onde me encontro a estagiar por vezes recorro ao reforço negativo, esse é realizado através do diálogo com o aluno, questionando-o e conversando sobre o problema, tentando transmitir ao aluno que está errado. Exemplo disso é quando uma das crianças não faz o trabalho de casa, aqui o reforço é dado através da conversa com o aluno explicando-lhe que este deve fazer os trabalhos de casa, pois os trabalhos são muito importantes para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. No entanto existem outros exemplos de reforços negativos que utilizo na sala de aula como por exemplo, jogo em cima referido. Apesar de este também servir para dar reforços positivos, este por sua vez também serve para dar reforços negativos, pois se o aluno não cumprir os critérios estabelecidos não terá direito aos pontos.

Porém é importante ter em atenção às punições que tantas vezes são confundidas com reforços negativos, uma vez que as *punições diminuem a probabilidade de repetição de um comportamento* (Arends, 2008:139)

Os cognitivistas pensam que os sujeitos *são levados a agir pelo seu pensamento* (Arends, 2008:142), ou seja, pelas suas expectativas, curiosidades, etc.

Por sua vez os humanistas *destacam a liberdade, a autonomia funcional das motivações* (Allport), *o desejo de auto realização* (Maslow) (Oliveira, 2007:121). Segundo Maslow a motivação baseia-se *nos fatores internos e pessoais (necessidades) quer por factores externos, em particular a pressão ambiental* (Oliveira, 2007:133). Assim sendo o autor estabeleceu uma hierarquia de necessidades, que se esforçam para satisfazer o sujeito. Existem 7 níveis na pirâmide, começando pela base da mesma (*necessidades de nível inferior*), estes são, necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidade de pertença e amor, necessidades de auto estima, necessitar de saber e compreender, necessidades estéticas e por fim as

necessidade de atualização pessoal. Todavia é importante referir que as que se encontram no topo da pirâmide são caracterizadas como sendo as mais complexas. Sem qualquer dúvida a pirâmide de Maslow influencia o rendimento/motivação dos alunos. Na semana de 22 a 24 de outubro uma das crianças estava doente na sala, deste modo era nítida a desmotivação da mesma.

A motivação considera os factores internos do indivíduo que juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a *direcção e a intensidade do comportamento* (Oliveira,2007:122). Assim um sujeito motivado dirige e sustém uma determinada conduta para atingir o objetivo esperado. Qualquer sujeito quando está motivado inicia uma *conduta instrumental* (Oliveira, 2007:122), para que lhe seja possível alcançar a meta desejável, ou seja conseguir satisfazer a sua necessidade.

Deste modo a motivação não é associada simplesmente à energia que cada indivíduo emprega para realizar certas acções, esta também dirige para o objetivo a atingir. Segundo Escoriza (1985) existem três aspectos, relacionados com a motivação, importantes de salientar, sendo eles, a *selectividade*, onde o sujeito deve seleccionar os estímulos, o que implica activação e intencionalidade, a *persistência*, que faz referência a uma continuidade da acção na direcção eficaz, tendendo à manutenção do equilíbrio e por fim mas não menos importante a *compensação*, ou seja, o efeito ou o objetivo atingido.

Todavia é importante compreender a importância dos meios e do fim, pois quando a consciência privilegia apenas um, geralmente o resultado não é o esperado.

Os sujeitos que apenas se centram unicamente na finalidade da acção, estão com certeza muito motivados, porém *conhecem o insucesso porque não se abrem à inteligência dos meios que permite a realização dos seus projectos. Perdem-se na miragem da contemplação e da idealização* (Montserrat, 2004: 75).

Por outro lado quando a motivação se centra essencialmente nos meios focaliza-se na realização, *nas acções secundárias e nos pormenores, sem chegar a uma verdadeira percepção de conjunto* (Montserrat, 2004: 75).

Assim sendo, o equilíbrio entre ambos, meios e finalidade é mais assertivo, uma vez que o indivíduo saberá manter uma estreita relação com o real e *domínio do "fazer" acompanhará a motivação do "ser"* (Montserrat, 2004: 75).

De acordo com esta temática, a motivação, é importante salientar os tipos de motivação existentes, sendo estes a motivação intrínseca, que se refere a uma



motivação interna do sujeito. Assim sendo a origem interna do interesse e a sua própria curiosidade, ou simplesmente a pura satisfação de uma experiência. Por outro lado a motivação extrínseca actua quando o indivíduo é influenciado por factores externos ou ambientais, tais como recompensas, punições ou pressões sociais.

No que diz respeito à sala do 3º A, como estagiária tento realçar durante a aula interesses e valores intrínsecos aos alunos, assim relaciono sempre que possível as aulas com a vida dos mesmos e tento tornar conteúdos banais em algo inovador. Exemplo disso foi a aula do dia 18 de outubro, onde foram abordados os comportamentos cívicos. Um conteúdo que à partida parece banal e até repetitivo tornou-se bastante interessante, pois criei um jogo pedagógico que gerava um debate inerente a alguns comportamentos cívicos, desta forma tentei criar estratégias que os motivassem ainda mais.

Os alunos encontram-se na sua generalidade bastante motivados, sendo que são alvo tanto de motivações intrínsecas como extrínsecas. Relativamente às motivações intrínsecas, os alunos, na sua maioria, têm uma grande vontade de aprender/saber mais, já que têm como objectivo pessoal prosseguir os estudos e também porque são naturalmente curiosos, sentindo-se realizados por aprender todos os dias algo mais.

Relativamente às suas motivações extrínsecas essas são muito variadas. Um dos factores são as notas atribuídas nas diferentes áreas de conteúdo, bem como a competição entre os demais membros da referida turma.

Apesar de anteriormente não ter visado todos os critérios implementados no jogo da turma, acho que é perceptível a variedade nas diferentes áreas, pois não nos cingimos simplesmente à matéria leccionada em aula, bem como a avaliação dos conteúdos, mas também ao saber – ser e ao saber – estar.

Apesar da dinâmica aparentemente se basear numa motivação extrínseca, o envolvimento da turma foi tal, que também podemos afirmar que existem motivações intrínsecas, uma vez que todos têm como objetivo obedecer a todos os critérios para se sentirem bem consigo mesmos. É importante referir, o espírito de cooperação entre todos os membros da turma, todavia a dinâmica não deixa de ser um jogo, existindo desta forma uma competição saudável entre as equipas. Posto isto, na dinâmica de grupo existe um equilíbrio entre a aprendizagem cooperativa e competitiva. Deste modo pretendo que os *alunos aprendam a tratar-se como companheiros e não como rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma construtiva* (Estasqueiro,2010:21).

Assim o objectivo é o aluno superar-se primeiramente, *antes de superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros* (Estanqueiro,2010:21).

Este jogo pode ser visto, segundo a estrutura de objetivos identificada por Johnson e Johnson (1999) e Slavin (1995), pois estes especificam a *interdependência necessária dos alunos enquanto se esforçam para completar tarefas de aprendizagem* (Arend,2008:149). Existem assim três tipos de estruturas de objetivos: a *cooperativa*, cabe ao aluno compreender que só atingirá os objetivos esperados se os colegas que estão a trabalhar com ele também os atingirem; a *competitiva* quando o aluno percebe que só conseguirá atingir os objetivos se os outros não os atingirem; a *individualista* pois o aluno compreende que apesar de ele atingir os objetivos esperados os outros alunos também o pode alcançar.

Assim sendo, na sala do 3º A tento que a turma compreenda os objetivos que esperamos que estes atinjam. Deste modo tentamos proporcionar/transmitir o equilíbrio entre aprendizagem cooperativa e a competitiva.

É importante referir a existência de processos interpessoais e coletivos existentes dentro da sala de aula, que permite aos alunos lidarem com questões relativas às *expectativas, liderança, atração, normas, comunicação e coesão* (Arends, 2008;146), permitindo assim o desenvolvimento da turma no que diz respeito às aprendizagens produtivas. Deste modo a turma como grupo sente-se mais motivado pois sente que é capaz de fazer sempre melhor.

Durante a leção das aulas tento que haja um ambiente harmonioso (decoreção da sala), alegre e positivo, pois segundo Santrock (1976), o ambiente influencia a motivação do aluno, bem como a sua persistência nas tarefas que realizam.

Relativamente à relação entre a liderança e a vida em grupo, tenho plena consciência que o que faço tem influência sobre o comportamento dos meus alunos, deste modo adotei o perfil de um professor democrático, uma vez que, *nas atividades letivas partilhadas, o professor é o aluno e o aluno é, sem o saber, o professor – no geral quanto menos consciência os dois lados tiverem, de que estão a dar e a receber instruções, melhor* (Arends, 2008: 151 cit in Dewey, 1916).

Deste modo a minha intervenção tem por base construir aprendizagens produtivas, tal como referido anteriormente, bem como motivar os alunos para se envolverem nas tarefas de aprendizagem significativas.

Assim para cativar os alunos a atingirem *os maiores objetivos do ensino* (Arends, 2008:152) tento utilizar estratégias inovadoras e dinâmicas, como por exemplo a utilização de jogos interativos, uma caça ao tesouro sobre as palavras graves, agudas e esdrúxula, a utilização da mantágica (dispositivo pedagógico) onde as crianças consigam aprender brincando. Assim sendo estou a evitar que os meus alunos sejam impedidos de desenvolver novos interesses (Arends, 2008:157).

Em jeito de conclusão o ambiente positivo dentro da sala de aula conduz à melhoria da motivação e dos resultados dos alunos. Para tal é necessário prestar atenção às necessidades sociais e emocionais dos alunos, em conjunto com as suas necessidades académicas. Assim *o processo de transformar a sala de aula em comunidades de aprendizagem requer que os professores correspondam às múltiplas características dos seus alunos* (Arends, 2008:136).

#### Bibliografia:

Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill.

Estanqueiro, António (2009) *Saber lidar com as pessoas – princípios de comunicação interpessoal*, Lisboa, Editorial Presença.

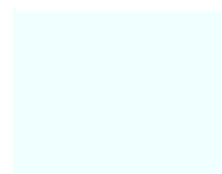
Estanqueiro, António (2010) *Boas práticas na educação: o papel dos professores*, Lisboa, Editorial Presença.

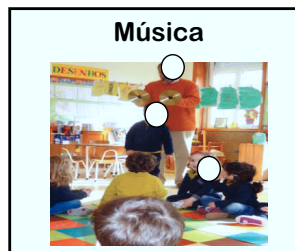
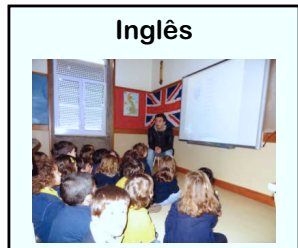
Montagner, Hubert (1998) *Acabar com o insucesso na escola: a criança, as suas competências e os seus ritmos*, Lisboa, Instituto Piaget.

Montserrat, Xavier (2006) *Como motivar: dinâmica para o sucesso*. Porto, Edições Asa.

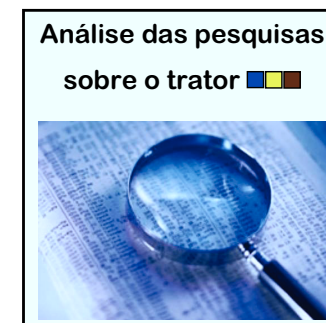
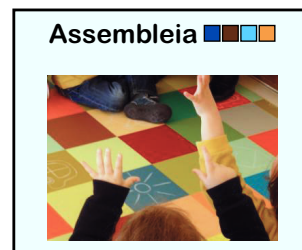
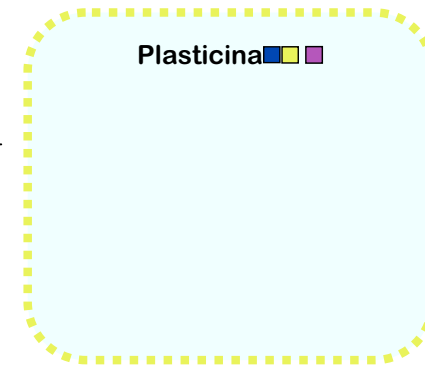
## **Anexo 14**

**Exemplo de uma planificação em rede da sala dos 3 anos A**



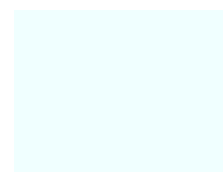


**Planificação de 23 a 27 de abril**



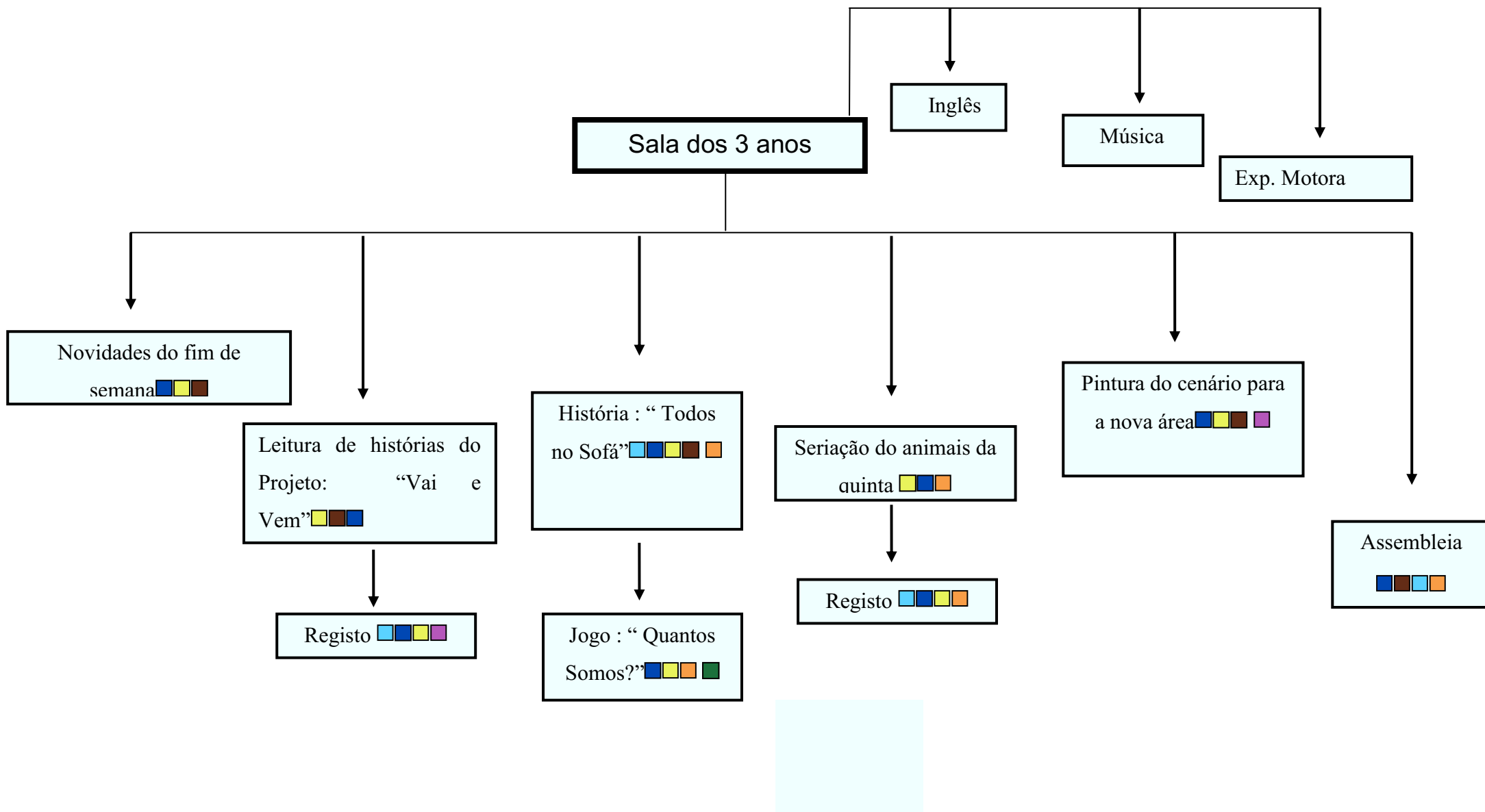
## **Anexo 15**

**Exemplo de uma planificação da sala dos 3 anos A**



Planificação nº 32

Semana de 7 a 11 de maio

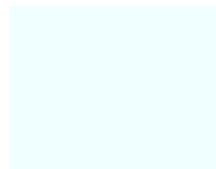


### **Legenda**

- - Área da Formação Pessoal e Social
- - Área do Conhecimento do Mundo

#### Áreas de Expressão e Comunicação:

- - Expressão Motora
- Expressão Dramática
- - Expressão Plástica
- - Expressão Musical
- - Domínio da Linguagem Oral
- - Abordagem à Escrita
- - Domínio da Matemática

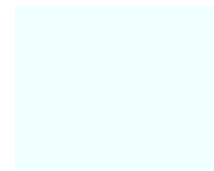
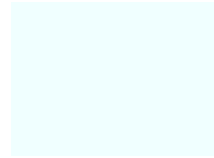




Estratégias	Intenções Pedagógicas:	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Projeto “Vai e Bem”:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- ouvir uma das histórias do projeto “vai e vem”;</li> <li>- Registo através do desenho.</li> </ul> </li>   <li>• <u>História : “Todos no Sofá”</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- história contada pela estagiária.</li> </ul> </li>   <p><u>Jogo – “Quantos somos?”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo</li> <li>- Contagem crescente das crianças que se vão sentando na manta;</li> </ul>   <li>• <u>Seriação dos animais da quinta:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Dividir os animais pelas suas características (onde vivem; o que comem; nº de patas)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Desenvolver a linguagem oral ao nível da compreensão e produção.</li> <li>⇒ Desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura;</li>   <li>⇒ Recontar narrativas ouvidas;</li> <li>⇒ Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>⇒ Ampliar o campo lexical;</li>   <li>⇒ Contar oralmente;</li> <li>⇒ Obter o sentido do número;</li> <li>⇒ Saber esperar pela sua vez.</li>   <li>⇒ Desenvolver o gosto por saber mais;</li> <li>⇒ Saber identificar as características de cada animal da quinta;</li> <li>⇒ Ouvir os outros.</li>   <li>⇒ Saber pegar no pincel corretamente;</li> </ul>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>Crianças;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiária;</p> <p>Auxiliar da Ação Educativa.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>Livros; lápis; Folhas;</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>Manta;</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>Grelha</p>

- Pintura do cenário para a nova área:
  - Pequenos grupos de quatro elementos (rotativo)
  - Pintura do cenário, utilizando o pincel.

- ⇒ Ajudar os outros;
- ⇒ Saber ouvir os outros.



Materiais:

Papel de cenário;  
Pincéis; tintas.



## **Anexo 16**

**Exemplo de uma planificação do 3º ano A (outubro de 2012)**



Planificação semanal 15 a 17 de outubro

Dias	Áreas curriculares disciplinares	Metas curriculares/objetivos de aprendizagem	Atividades	Material	Tempo	Avaliação
2ªF	<p><u>Língua Portuguesa</u> - Família de palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir um discurso oral com correção:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e ouvir ler textos literários:</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Praticar a leitura silenciosa;</li> <li>- Ler em voz alta, após preparação da leitura;</li> <li>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer propriedades das palavras:</li> </ul> </li> <li>- Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.</li> <li>- Reconhecer palavras que pertencem à mesma família</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto “O canteiro dos livros”;</li> <li>• Visualizar um vídeo sobre os arqueólogos;</li> <li>• Interpretar o texto acima referido;</li> <li>• Realizar um jogo – família de palavras (mar);</li> <li>• Resolver uma ficha da gramática – família de palavras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• Gramática</li> <li>• Computador</li> <li>• Datashow</li> </ul>	<p>90min.</p> <p>30min.</p>	<p>Elaboração de uma ficha</p>

3ªF	<u>Matemática</u> - Sólidos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar as propriedades dos sólidos geométricos</li> <li>• Classificar os sólidos geométricos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> </ul>	20min.	
	<u>Estudo do Meio</u> - Função digestiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (digestão)</li> <li>• Conhecer as funções vitais (digestiva)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver uma ficha do manual – sólidos geométricos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Datashow</li> </ul>	60min.	
	<u>Língua Portuguesa</u> - Família de palavras - Texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redigir corretamente:  - Utilizar uma caligrafia legível;  - Usar vocabulário adequado.</li> <li>• Escrever textos narrativos:  - Escrever pequenas narrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar jogos interativos sobre uma alimentação saudável.</li> <li>• Registo da síntese – família de palavras</li> <li>• Resolver a ficha - oficina de escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro – oficina de escrita</li> </ul>	40min.	60min.

4ªF	<u>Matemática</u> - Sólidos geométricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar sólidos geométricos.</li> <li>• Resolver problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver uma ficha do manual – sólidos geométricos;</li> </ul> <p><b>Dia da alimentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo dos sentidos – tato e olfato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> </ul>	60 min	
	<u>Estudo do Meio</u> - Função digestiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as funções vitais (digestiva)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentos diversificados</li> </ul>	60min.	
	<u>Formação cívica</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar o meio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar para os animais em vias de extinção</li> <li>• Realizar o jogo - “Quem é quem?”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual</li> <li>• Jogo - “Quem é quem?”</li> </ul>	45min.	
	<u>Matemática</u> - Operações com números naturais (Subtração)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetuar subtrações envolvendo números naturais recorrendo a desenhos e esquemas;</li> <li>• Utilizar corretamente o símbolo de menos;</li> <li>• Relacionar a subtração com a adição, identificando a diferença entre dois números como o número que se deve adicionar ao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever a noção de subtração</li> <li>• Resolver problemas que o levem o aluno a utilizar a subtração</li> <li>• Registo da síntese no caderno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual interativo</li> </ul>	90min.	

		subtrativo para obter o aditivo.				
--	--	----------------------------------	--	--	--	--

### **Dia 15 de outubro de 2012, segunda-feira**

Na segunda feira, dia 15 de outubro, a manhã iniciar-se-á com a área curricular de Estudo do Meio. O conteúdo a ser abordado será o Corpo Humano – Função Digestiva. Com o intuito de sensibilizar a turma, será explorada a roda dos alimentos, incidindo nos conceitos – alimentação saudável; alimentação não saudável.

Tendo em vista uma maior motivação dos alunos para este novo conteúdo, estes irão realizar jogo interativos relativos ao tema.

No seguimento da aula, os alunos irão realizar uma ficha de matemática referente ao conteúdo abordado na aula anterior. A correção será realizada oralmente em conjunto com a turma, utilizando como recurso, o quadro interativo.

Da parte da tarde, a área curricular trabalhada será a língua portuguesa. Nesta altura a estagiária irá ler em voz alta o texto “ O canteiro dos livros”. O texto refere-se a um arqueólogo, desta forma com o intuito de clarificar eventuais dúvidas, suscetíveis ao termo, será exposto um vídeo. Esta estratégia visa envolver as crianças na construção do seu próprio conhecimento. De seguida, os alunos irão ler de forma silenciosa o texto três vezes para compreender melhor o mesmo e preparar a leitura. Serão escolhidos aleatoriamente 3 alunos para lerem o texto em voz alta.

A ficha relativa ao texto será realizada oralmente e posteriormente os alunos irão responder no caderno diário às mesmas.

A família de palavras será um dos conteúdos abordados. A estagiária irá lecionar a matéria utilizando vários exemplos e solicitando sistematicamente a participação da turma. Tendo como objetivo aferir os conhecimentos adquiridos, serão dados exercícios que os alunos terão de resolver.

### **Dia 16 de outubro de 2012, terça-feira**

No seguimento da aula do dia 15 de outubro, a estagiária irá escrever no quadro um resumo sobre a Família de Palavras. Posteriormente irão fazer uma ficha referente a este conteúdo.



Outro dos aspetos planificados para este dia é a realização de um texto narrativo, tarefa proposta pelo livro Oficina de Escrita, página 14.

Para concluir o estudo dos sólidos geométricos, iniciado na semana anterior, os alunos irão realizar uma ficha relativa ao conteúdo, que será corrigida individualmente pelas estagiárias.

Para celebrar o dia da alimentação será realizado o jogo dos sentidos (tato e olfato). Os alunos serão divididos em quatro grupos.

O jogo consiste em descobrir qual o alimento que está escondido por detrás de um pano, através do tato e do olfato. Uma vez que os alunos não poderão efetuar a atividade todos em simultâneo, elaborarão um trabalho de grupo que consiste na elaboração de um texto cujo título é “ A alimentação saudável”.

#### **Dia 17 de outubro de 2012, quarta-feira**

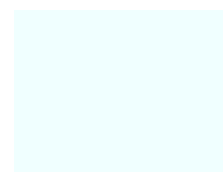
No dia 17 de outubro o trabalho a desenvolver situar-se-á no âmbito da formação cívica, tendo como pressuposto a sensibilização para a preservação e respeito pelos animais. Para tornar o momento mais envolvente será realizado o jogo do “ Quem é Quem”.

A estagiária irá mostrar vários cartões alusivos à temática, questionando sempre o porquê de ser aquela imagem e não outra. Depois das crianças compreenderem todas as imagens e os seus respetivos significados, um dos alunos irá retirar um cartão e irá colocar nas costas de outro colega, todavia o colega que tem o cartão nas costas não sabe qual a figura que tem nas mesmas, desta forma terá de colocar questões ao grupo para conseguir descobrir qual é o animal.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos no ano anterior (a subtração), os alunos irão realizar os exercícios propostos no manual de matemática. Os exercícios irão ser corrigidos no quadro pelos alunos.

## **Anexo 17**

**Exemplo de uma planificação do 3º ano A (novembro de 2012)**



Estagiária: Rita Rocha  
2.º ano Turma A Perfil 3

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Estágio II

Supervisor Pedagógico: Brígide Carvalho da Silva

Colégio do Sardoão

Professora Cooperante: Marisa Marcelo

### Conteúdos Curriculares

- Língua Portuguesa:
- Comunicação Oral e escrita;
  - Gramática:
    - Sinais de Pontuação;
    - Os sinónimos e os antónimos;
    - Polaridade da frase;
  - Matemática:
    - Numeração Romana;
- Estudo do meio:
- A importância do ar puro e do sol para a saúde;
  - Primeiros Socorros;
  - Outras áreas:
    - Expressão musical;
    - Expressão dramática.

### Atividades Curriculares

- Dia 26 de novembro de 2012:
- Audição da música sinais de pontuação;
  - Realização de um jogo didático – Sinais de pontuação.
  - Caixa do tempo – Numeração Romana.
  - Realização de pesquisas relacionadas com a importância do ar e da saúde.
- Dia 27 de novembro de 2012:
- Jogo da memória: sinónimos e antónimos;
  - Audição da música antónimos;
  - Realização de exercícios relacionados com a numeração romana;
  - Trabalho de grupo: Qual a importância do ar puro e do sol para a saúde.
- Dia 28 de novembro de 2012:
- Jogo – O senhor doutor;
  - Conferência sobre os primeiros socorros.

### Eventualidades e/ou Precauções

- Se o aluno demonstrar dificuldades na compreensão da numeração romana, a estagiária deverá repetir a explicação, chamando – o ao quadro para resolver um exercício relacionado com o conteúdo em cima referido.
- A estagiária poderá relembrar no quadro, conceitos associados aos sinais de pontuação, sinónimos e antónimos e polaridade das frases se os alunos evidenciarem dificuldades.
- Se os grupos de trabalho evidenciarem dificuldades a estagiária poderá intervir, sendo mediadora da resolução dos seus conflitos.

### Avaliação

- Ficha de matemática;
- Grelha de avaliação dos sinónimos e antónimos;

### Horários Prováveis

- Português: 90 min;
- Matemática: 150 min;
- Estudo do meio: 120 min;
- Expressão musical: 10 min

### Objetivos de Aprendizagem

O aluno deve ser capaz de:

- Identificar os sinónimos e antónimos;
- Identificar os diversos sinais de pontuação;
- Pontuar textos corretamente;
- Expressar-se por iniciativa própria;
- Respeitar a opinião dos outros;
- Compreender a numeração romana;
- Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde;
- Conhecer algumas regras de primeiros socorros.

### Transitado de sessões anteriores

- Polaridade das frases, sinónimos e antónimos, sinais de pontuação.

### Oportunidades de Intervenção

- Desafios;
- Diário.

## Descrição:

**Dia 26 de novembro de 2012, segunda-feira**

### Língua portuguesa

- Audição da música - sinais de pontuação, em grande grupo;
- De seguida a estagiária irá dar um pequeno texto a cada um dos alunos, sendo que em seguida irá ler em voz alta o mesmo.
- Entretanto será projetado no quadro essa mesma história, todavia estará desordenada e sem sinais de pontuação.
- A turma será dividida em 4 grupos de 6 elementos cada.
- Cada equipa será chamada ao “palco”, tendo como objetivo pontuar o excerto da história que lhe foi destinada.
- Porém os sinais de pontuação, construídos em cartolina e posteriormente encadernados, estão todos baralhados. Desta forma os alunos terão que se organizar para pontuar o texto.

### Matemática

- Esta atividade vai ser efetuada com as duas turmas do 3º ano da instituição.
- Tendo como intuito o início da exploração da numeração romana, a estagiária irá construir atempadamente uma caixa do tempo. Esta caixa tem o poder de voltar ao passado.
- A estagiária irá fantasiar-se de romano e colocar-se dentro da caixa do tempo.
- Quando os alunos chegarem à sala já a estagiária estará dentro da caixa do tempo.
- A visita do romano visará dar a conhecer a história da numeração romana. Assim sendo a personagem irá falar com as crianças, contando-lhes como é que tudo se passava há muito tempo atrás e explicar a razão pela qual inventaram a numeração romana.

- Depois de compreendida a história e tendo como base o quadro interativo, a estagiária irá ensinar a numeração romana, explicando a sua essência, bem como as suas especificidades.

### Estudo do meio

- Durante o fim de semana os alunos irão realizar pesquisas na internet e em livros relacionadas com a importância do sol e do ar para a nossa saúde.
- Tendo como objetivo os alunos serem os próprios construtores dos seus conhecimentos, estes irão reunir-se nos seus grupos e vão discutir a informação recolhida, com o intuito de decidirem que materiais é que irão colocar no seu trabalho de grupo relativo ao assunto em cima exposto.
- Depois de concluída esta primeira parte, os alunos irão realizar, em grupo, os seus respetivos trabalhos.

### **Dia 27 de novembro de 2012, terça-feira**

#### Matemática

- Continuação da aula anterior: mais uma vez a estagiária irá rever as regras da numeração romana.
- Realização de uma ficha relativa ao tema – numeração romana.

#### Língua portuguesa

- Será distribuída a todos os alunos a letra da música – os antónimos.
- Depois de aprendida a estagiária irá passar a música 3 vezes.
- Uma vez que o conteúdo sinónimos e antónimos é revisão, a música será colocada para motivar ainda mais os alunos.
- De seguida a turma será dividida em 4 grupos de 6 elementos, com o intuito de averiguar os conhecimentos anteriormente adquiridos relativamente aos sinónimos e antónimos, a estagiária irá entregar a cada grupo, um conjunto de cartões.

- 2 das equipas jogarão o jogo dos sinónimos e as restantes o jogo dos antónimos e depois inverte-se a ordem.
- Todas as cartas estão viradas para baixo, assim sendo os alunos através da memória tem de descobrir o seu respetivo par, antónimos e sinónimos.

#### Estudo do meio

- Com o intuito de finalizar a atividade (trabalho de grupo sobre a importância do ar puro e do sol para a saúde) os alunos irão terminar o trabalho da aula anterior.
- Depois de concluído o trabalho os alunos irão apresenta-lo à restante turma.

### **Dia 28 de novembro de 2012, quarta-feira**

#### Estudo do meio

- Com o objetivo de envolver os pais na instituição, uma encarregada de educação da turma B irá dar uma palestra sobre os primeiros socorros.
- Com o intuito de dar continuação ao trabalho iniciado pela encarregada da educação os alunos irão realizar o jogo “ O senhor Doutor”.
- Assim sendo a estagiária irá ter em sua posse vários cartões relativos a acidentes que necessitam da ajuda dos primeiros socorros. Porém os cartões têm como particularidade o facto de serem os alunos da turma os intervenientes.
- A dinâmica será realizada dois a dois e um par de cada vez, para que a restante turma possa assistir ao tratamento.
- A estagiária irá ler a primeira situação, os alunos intervenientes colocam-se de imediato em posição e começam a desempenhar as suas tarefas. O aluno que por exemplo se cortou e tem uma hemorragia irá pedir auxílio e o seu colega pegará no seu carro de apoio e irá até ao encontro

do colega aleijado, com a mala de primeiros socorros terá de tomar as melhores decisões para resolver o problema do seu amigo.

## **Anexo 18**

**Exemplo de uma ficha de trabalho**



Nome:

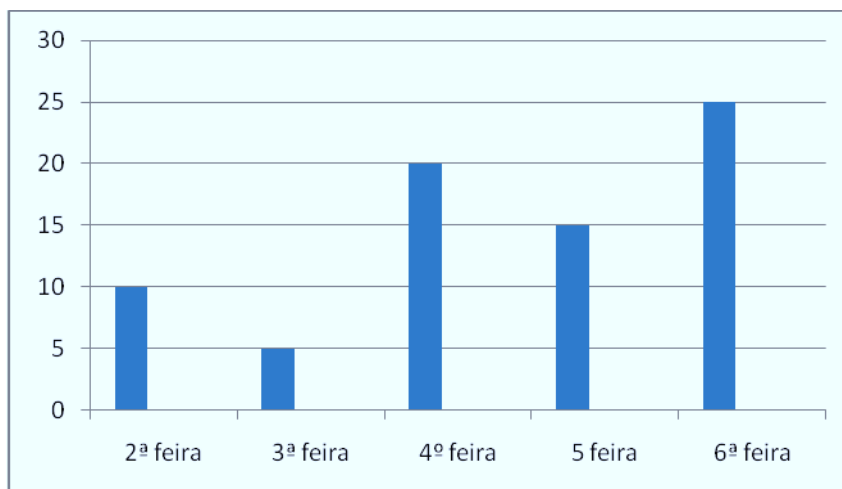
Data:

1. A escola que o João frequenta vende maçãs.

O João e os seus colegas de turma, curiosos com a situação, resolveram recolher os dados relativos ao número de maçãs vendidas durante uma semana.

De seguida elaboram um gráfico de barras:

Nº de maçãs vendidas



1.1) Em que dia da semana se venderam mais maçãs?

---

—

1.2) Quantas maçãs se venderam na 5ª feira?

---

1.3) Na 4ª vendeu-se o mesmo número de maçãs que na 6ª feira .

Concordas com esta afirmação? Porquê?

---

---

—

1.4) Em que dia se venderam menos maçãs?

---

1.5) Constrói a tabela de frequência absoluta relativa ao gráfico em cima exposto.

Dias da semana	Nº de maçãs vendidas – Frequência absoluta
Total	

1.6) Determina a moda da amostra.

---

2) O gráfico seguinte representa as classificações obtidas por 20 alunos de uma turma.

4	1 9
5	3 5
6	1 7 9
7	3 5 7 8 9
8	1 2 7 9
9	1 2 3 9

2.1) Quantos alunos obtiveram classificação inferior a 50?

---

---

2.2) Qual foi a classificação máxima obtida pelos alunos (amplitude máxima)?

---

2.2.2) E a mínima (amplitude mínima)?

---

## **Anexo 19**

### **Rede Curricular da sala dos 3 anos A**



