

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



A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

De: Paula Cristina Marafona Fanguero

Orientação: Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

fevereiro de 2013

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar a experiência de prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se fundamentado teoricamente em autores de referência de acordo com a intervenção educativa. A articulação entre a sustentação desses referentes teóricos e a prática educativa, apoiada numa constante reflexão proporcionam os elementos fundamentais para a elaboração deste trabalho. Efetivamente, esta é a postura que caracteriza um bom profissional de educação, refletir para adaptar a sua prática à realidade educativa, nomeadamente ao ambiente educativo institucional, às especificidades de cada criança e às características de cada meio familiar.

Para isso, a observação, planificação, ação e avaliação foram os pilares estruturantes e reguladores desta prática pedagógica. Por sua vez, esta foi alvo da recolha de informações diversas através de instrumentos de recolha de dados distintos que suportaram a realização deste trabalho.

Deste modo, a reflexão sobre a intervenção pedagógica e os processos metodológicos utilizados ao longo dos estágios constituíram a base para o desenvolvimento pessoal e profissional que contribuíram para construção da profissionalização.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Profissionalização.

ABSTRACT

The present report is intended to illustrate the pedagogical practice experience developed in the context of the Pre-school and Primary School.

This report is theoretically based on well-known authors according to the educative intervention. The link between these theoretically references and educational practice supported by a constant reflection provide the key elements for the elaboration of this work. In fact, this is the best posture to characterize a good educational

professional, reflecting in order to adapt his/her practice in the educational reality namely the school environment, the specificities of each child and their family life.

To that end, observation, planning, action and evaluation were the main structures and regulators of this pedagogical practice. On the other hand this practice includes also the collecting of information by several collective tools of distinct data that supported this work.

Therefore the reflection of the pedagogical intervention and the methodological process used throughout the internships formed the basis for the personal and professional development that contributed for the construction of professionalization.

Key-Words: Pre-School; Primary School; Pedagogical Practice; Professionalization.

ÍNDICE

Introdução.....	10
Capítulo I. Enquadramento Teórico.....	12
1. Educação - Um Conceito Polissémico.....	12
2. Pressupostos da Intervenção Educativa - Papel do Educador/Professor.....	12
3. A Necessidade da Continuidade Pedagógica entre a EPE e o 1º CEB - Especificidades.....	16
4. Respeitar as Diferenças de Cada Criança.....	18
5. A Importância da Relação Escola-Família.....	19
6. A Participação Ativa da Criança na Construção do Saber.....	20
6.1. Escutar com todos os Sentidos.....	21
6.2. O Ambiente Educativo na Pedagogia em Participação.....	22
7. O Projeto como Promotor de Aprendizagens.....	23
8. Movimento da Escola Moderna - A Criança como Motor da Ação Educativa.....	25
8.1. Aprender a Cooperar.....	26
Capítulo II. Metodologia de Investigação.....	27
1. Tipo de Estudo.....	27
2. Sujeitos do Estudo.....	28
3. Técnicas de Recolha de Dados.....	28
3.1. Análise Documental.....	28
3.2. Observação Participante.....	29
Capítulo III. Intervenção.....	32
1. Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	32
1.1. Caracterização das Instituições.....	32
1.1.1. Composição das Equipas Pedagógicas.....	33
1.1.2. Estrutura Física das Instituições.....	34
1.1.3. Planos de Ação a Curto e Longo Prazo.....	35

1.1.4. Organização do Ambiente Educativo.....	35
1.2. Caracterização do Grupo/Turma.....	36
1.2.1. Caracterização Socioeconómica e Cultural do Grupo/Turma.....	39
2. Intervenção Educativa.....	40
2.1. Observar/Preparar.....	40
2.2. Planear/Planificar.....	42
2.3. Agir/Intervir.....	46
2.4. Avaliar.....	51
Considerações Finais.....	54
Bibliografia.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Gráficos: Caracterização Socioeconómica e Cultural do Grupo/Turma
- Anexo 2 - Exemplos de Registos de Incidentes Críticos em EPE
- Anexo 3 - Exemplos de Registos de Incidentes Críticos em 1º CEB
- Anexo 4 - Grelha de Observação do Ambiente Físico em EPE
- Anexo 5 - Grelha de Avaliação da Frequência das Crianças na Área da Biblioteca
- Anexo 6 - Exemplo de Grelha de Observação de Comportamentos
- Anexo 7 - Exemplo de Grelha de Avaliação das Situações de Aprendizagem em EPE
- Anexo 8 - Exemplo de Grelha de Avaliação das Situações de Aprendizagem em 1º CEB
- Anexo 9 - Exemplo de Escala de Estimação Gráfica
- Anexo 10 - Exemplo de Escala de Estimação Numérica
- Anexo 11 - Registos Fotográficos: Exploração dos Materiais utilizados nas Manhãs Recreativas em EPE
- Anexo 12 - Registos Fotográficos de Atividades em 1ºCEB
- Anexo 13 - Exemplo de Descrição diária em EPE
- Anexo 14 - Exemplo de Descrição diária em 1º CEB
- Anexo 15 - Portefólio: Registos
- Anexo 16 - Exemplo de Amostragem de Acontecimentos
- Anexo 17 - Exemplo de Planificação Semanal em EPE
- Anexo 18 - Exemplo de Planificação Semanal em 1º CEB
- Anexo 19 - Rede Curricular de EPE
- Anexo 20 - Planificação da Dinamização da Biblioteca
- Anexo 21 - Registo das propostas das crianças para a dinamização da biblioteca
- Anexo 22 - Registos Fotográficos da “Área dos Jogos e Desafios”
- Anexo 23 - Projeto de Sala em EPE “Os Animais Marinhos” (PowerPoint)
- Anexo 24 - Registo Fotográfico: Dinamização das Manhãs Recreativas
- Anexo 25 - Planificação das Manhãs Recreativas
- Anexo 26- Registo Fotográfico da Planificação das Manhãs Recreativas
- Anexo 27 - Registo Fotográfico: Tarde Recreativa no 1ºCEB com as crianças de EPE da Instituição
- Anexo 28 - Registo Fotográfico: Trabalhos realizados pelas crianças com a ajuda dos pais através de materiais recicláveis
- Anexo 29 - Exemplos de Jogos realizados na área de Português

Anexo 30 - Exemplos de Jogos realizados na área de Matemática
Anexo 31 - Exemplos de Jogos realizados na área de Estudo do Meio
Anexo 32 - Exemplos de Jogos realizados na área de Expressões
Anexo 33 - Exemplos de outras atividades realizadas no 1º CEB
Anexo 34 - Registo Fotográfico: Dicionário das Profissões
Anexo 35 - Registo Fotográfico: Exposição de Natal no 1º CEB
Anexo 36 - Registo Fotográfico: Participação dos Pais na Sala de Aula
Anexo 37 - Registo do Quadros de Investigação no 1º CEB
Anexo 38 - Exemplo de Avaliação Semanal em EPE
Anexo 39 - Exemplo de Avaliação Semanal em 1º CEB
Anexo 40 - Exemplo de Avaliação da Participação das Crianças no Projeto
Anexo 41 - Exemplo de Avaliação das Manhãs Recreativas
Anexo 42 - Grelha de Avaliação do Projeto
Anexo 43 - Exemplo de Registo da Assembleia Geral no 1º CEB
Anexo 44 - Exemplo de Registo da Grelha de Auto-Avaliação no 1º CEB
Anexo 45 - Registo Fotográfico do Panfleto Para a Exposição de Natal no 1º CEB

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das Instituições
Quadro 2 - Composição das Equipas Pedagógicas
Quadro 3 - Estrutura Física das Instituições
Quadro 4 - Organização do Ambiente Educativo
Quadro 5 - Caracterização do Grupo/Turma

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ME - Ministério da Educação

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

RI – Regulamento Interno

OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este tem como finalidade ilustrar o processo de profissionalização em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), apresentando uma descrição e reflexão sobre o estágio pedagógico realizado em EPE e 1º CEB através do presente trabalho.

O estágio tinha como objetivo primordial permitir que os alunos estagiários desenvolvessem uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional, onde em situação de co-docência, seriam responsáveis por uma sala de atividades em EPE e uma turma de 1º CEB. O estágio pretendia que os alunos conhecessem e agissem em conformidade com o Projeto Educativo do estabelecimento, assim como reconhecessem as características individuais das crianças e do/a grupo/turma com que iriam trabalhar para que pudessem desenvolver a sua intervenção da melhor forma. Do mesmo modo, teriam que, a partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades da instituição, das crianças, da equipa pedagógica, dos pais e comunidade, realizar uma intervenção educativa planificada, organizada e avaliada, tendo em vista uma postura de educador/professor crítico e reflexivo. Para tal, deveriam utilizar técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados diversificados e adequados. Além disso, deveriam ainda, atuar de forma intencional promovendo situações de desenvolvimento e aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, organizando o ambiente educativo e pondo em prática atividades e projetos. Os estagiários deveriam promover situações de articulação entre a escola, a família e a comunidade participando e colaborando ativamente em atividades de organização e gestão da escola, como reuniões do estabelecimento, da equipa pedagógica, reuniões de pais/ encarregados de educação, atividades de divulgação do trabalho realizado, festas, passeios das crianças, entre outras.

O contexto educativo onde decorreu o estágio profissionalizante em EPE trata-se de uma IPSS, localizada em Matosinhos, tendo sido o estágio realizado com um grupo de crianças de quatro anos. O estágio em 1º CEB decorreu numa escola pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas, em Vila Nova de Gaia, com uma turma do 2º ano do Ensino Básico.

Em termos estruturais, este relatório encontra-se organizado em três capítulos:

O capítulo I refere-se ao *Enquadramento Teórico*, onde serão abordadas as perspetivas teóricas sobre o contexto de Educação Pré-Escolar e 1º CEB, tais como: o conceito de Educação; as especificidades da Educação Pré-Escolar e de 1º CEB; os modelos e metodologias em que o estágio se baseou, bem como o paradigma estrutural que norteou essas práticas pedagógicas, isto é, o paradigma construtivista.

O capítulo II diz respeito à *Metodologia de Investigação*. Neste capítulo serão apresentados: as opções metodológicas; os sujeitos do estudo; as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados.

Relativamente ao Capítulo III, a *Intervenção Educativa*, numa primeira parte serão caracterizados ambos os contextos educativos através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, assim como outros documentos orientadores da prática educativa. Numa segunda parte será feita uma caracterização da intervenção no estágio em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, ao nível da instituição, comunidade e grupo/turma, evidenciando o essencial do processo: Observar/Preparar; Planear/Planificar; Agir/Intervir; Avaliar.

Por fim, nas *Considerações Finais*, será realizada uma auto-avaliação da ação pedagógica, dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, bem como uma reflexão sobre as experiências de estágio e construção da profissionalização.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação – Um Conceito Polissémico

O termo educar tem origem latina, “educere” que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa ou “educare” que significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser. A educação possui uma problematicidade que constitui uma contradição interna. Por um lado alimenta-se e pelo outro retira-se. Assim, alimenta-se o educando no sentido de ele construir algo para que possa ser um indivíduo autónomo, livre e solidário, ou seja, dá-se conhecimentos para que a criança desenvolva as suas capacidades e potencialidades. Segundo esta linha de pensamento, o professor passa a ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, uma vez que, não se limitará a transmitir os saberes que possui aos alunos, mas ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios (Cabanas, 2002). E, simultaneamente retira-se o que a pessoa tem de bom trazendo à luz a sua riqueza, partindo daquilo que a criança já sabe e daquilo que ela já é capaz de fazer, de modo a ajudá-la a construir novos conhecimentos. Portanto, de acordo com Cabanas (2002), o aluno assume o papel de protagonista, pois “não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, e de facto, “aprendizagem” por parte do aluno (2002: 83).

De facto, considera-se que “a educação moderna insiste mais em dotar o sujeito de recursos que lhe permitam chegar por si mesmo a tais elementos” (Idem: 230).

2. Pressupostos da Intervenção Educativa - Papel do Educador/Professor

Os educadores/professores “representam um papel primordial no apoio ao desenvolvimento nas crianças no sentido de pertença a um [grupo/turma] e de contribuição para a vida do/a [grupo/turma]” (Katz, 1997: 13). Assim, devem criar uma dinâmica relacional positiva e estar atentos às necessidades do/a grupo/turma e indivíduos. Segundo Loris Malaguzzi, o fundador das Escolas de Reggio Emilia, em Itália:

O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser

medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (entrevista Malaguzzi, 21 de Junho de 1990, in Ministério da Educação, 1998: 145).

Na verdade, para ocorrer uma aprendizagem intencional e diferenciada na aplicação dos modelos curriculares e ao longo do processo educativo é imprescindível que “a intervenção profissional do [educador/professor passe] por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundado, o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (Ministério da Educação, 1997: 25-28).

Tanto na EPE como no 1º CEB, a observação é um procedimento importante para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento/ áreas curriculares e informações que podem auxiliar aquando a planificação e adequação de materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças (Idem). Para isso, é necessário que o educador/professor “[observe] cada criança, bem como os pequenos grupos e o/a [grande grupo/turma], com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do/a [grupo/turma] e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Neste sentido, como já foi referido anteriormente, o conhecimento da criança e da sua evolução determina a base da diferenciação pedagógica que parte do que esta já sabe e é capaz de fazer (Ministério da Educação, 1997). Do mesmo modo, é importante conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que a criança está inserida para que seja possível um maior e melhor conhecimento da mesma.

De acordo com o que sabe do/a grupo/turma e de cada criança, o educador/professor planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, de acordo com os dados recolhidos na observação e avaliação. Para tal, “na planificação das actividades devem ser tidas em consideração as orientações programáticas bem como outras directrizes produzidas pelo Ministério da Educação” (Despacho nº 8683/2011, 28 de Junho). As OCPEPE devem ser um ponto de apoio para a prática pedagógica dos educadores em EPE, a estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997). No 1º Ciclo, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001) constituía-se como uma referência central para o desenvolvimento do currículo e para os documentos orientadores do Ensino Básico. Contudo, o Ministério da Educação e Ciência vem, em 2011, referir que o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem, tornando-o num documento curricular pouco

útil para os professores do 1º Ciclo, sendo por isso revogado (Despacho nº 17169/2011, de 23 de Dezembro). Deste modo, o Ministério de Educação e Ciência elaborou documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituíram metas curriculares e foram apresentadas à comunidade educativa (Despacho nº 17169/2011, de 23 de Dezembro).

Neste processo, o educador/professor reflete sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo/turma, prevendo experiências de aprendizagem, organizando os recursos necessários à sua realização (Ministério da Educação, 1997). Assim, o educador/professor estará a ter em conta o “desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras”. (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Deverá ainda ter em consideração as diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares, de modo a articulá-las incluindo situações de aprendizagem que sirvam objetivos abrangentes e transversais e que sejam desafiadoras, interessem e estimulem cada criança.

Quando o planeamento é feito com a participação das crianças, “permite tirar proveito da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagens e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997: 26). Segundo Craveiro (2007: 116),

o [educador/professor] deve participar com sugestões na elaboração do plano das crianças, mas é sua função, depois de conhecer os interesses, as necessidades e as experiências anteriores das crianças, possibilitar que a sua sugestão seja completada por outras sugestões dadas pelo [grupo/turma] para que este as organize num plano e projecto.

Posto isto, é indispensável que o educador/professor esteja atento tanto ao grupo/turma como a cada criança para apoiar o seu processo de aprendizagem, intervindo o menos possível. Intervir “significa tomar parte na actividade de uma pessoa ou de um grupo com intenção de influenciar o seu desenrolar” (Mendonça, 2002: 70). O adulto intervém diretamente quando motiva, apoia e confronta a criança. Portanto, este tem um papel de mediador e orientador, pois é ele quem ajuda a manter o diálogo e a delinear um caminho (Idem). Do mesmo modo, é importante que tire partido das situações e oportunidades imprevistas, pois é uma forma de enriquecer o processo educativo.

Cada educador/professor envolve-se em interações complexas com as crianças, famílias, colegas, auxiliares, diretores, entre outros, com a finalidade de sustentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o

educador/professor é um co-construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros.

Durante a ação, o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). O professor de 1º CEB “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Idem). Portanto, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Dec.- Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Assim, torna-se necessário ter em conta o tipo de avaliação que deverá ser posto em prática, adequando-o aos objetos e objetivos da sua ação.

No que se refere à EPE, o educador avalia o seu desenvolvimento nos diferentes domínios: o psicomotor, o cognitivo, a linguagem, o afetivo-social e moral. Posteriormente, tendo em conta os níveis de desenvolvimento esperados a cada faixa etária, poderá, assim, avaliar e definir em que estado se encontra a criança para adequar o processo educativo às suas necessidades e evoluções.

Quanto ao 1º CEB, a avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo (Despacho nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). Para tal, a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa (Dec.- Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino. Esta 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.

A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver, assumindo um carácter contínuo e sistemático.

Por fim, a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno. Esta traduz-se

na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a avaliação sumativa interna, que é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (Dec.- Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Deste modo, o conhecimento que o educador/professor adquire da criança através da observação e avaliação pode e deve ser enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, auxiliares de ação educativa e os pais ou encarregados de educação. É importante avaliar as crianças, mas também os métodos usados pelos educadores/professores, as suas capacidades, o currículo que a escola oferece, a sociedade que nela se encontra inserida e todos os elementos que, de uma forma ou de outra, contribuem para o seu desempenho.

No jardim-de-infância a avaliação é essencial para compreender as necessidades de cada criança e de cada grupo de crianças; definir objetivos educativos e estratégias de aprendizagem adequados à criança e ao grupo; avaliar a adequabilidade desses objetivos e processos educativos em função dos resultados e evoluções obtidos (Canavarro, 2001).

Quando ao 1º ciclo, a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares e o conhecimento do estado do ensino, retificando procedimentos e reajustando o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares (Dec.- Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Neste sentido, a avaliação é também sentida como imprescindível para regulamentar quer comportamentos sociais, quer desempenhos profissionais.

3. A Necessidade da Continuidade Pedagógica entre a EPE e o 1º CEB - Especificidades

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que

A educação pré-escolar é 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 nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Isto implica que, durante esta etapa, o educador deve adotar uma pedagogia organizada e estruturada para que as crianças aprendam a aprender, criando assim condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997).

A transição das crianças da EPE para o 1º CEB constitui uma preocupação para todos os implicados na educação da criança (pais e educadores) que, conscientes da alteração ao nível dos contextos e papéis das crianças, a percebem como uma circunstância potenciadora de dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar e às suas exigências. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa” (DGIDC, 2007). Esta transição deverá envolver estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pelas crianças em EPE, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais. Tais estratégias podem incluir a planificação e desenvolvimento de projetos/atividades comuns a realizar ao longo do ano letivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respetivos grupos de crianças.

O Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico. Segundo este, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Dec. Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Além disso, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Da mesma forma, o professor do 1.º ciclo do ensino básico “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” Este deve ainda promover a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Idem).

4. Respeitar as diferenças de cada criança

As vivências que temos, a nossa forma de agir e a nossa educação tornam-nos seres únicos e diferentes. Por isso, o modo como aprendemos e percebemos o mundo, também é distinto. A diferenciação pedagógica pretende dar resposta a cada criança, para isso, torna-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento, interesses, aptidões e especificidades culturais da criança; partir daquilo que a criança já sabe e valorizar os seus saberes; diversificar os processos pedagógicos para adequá-los a cada criança; seguir diferentes percursos para chegar a um fim comum: o desenvolvimento das potencialidades e das aprendizagens de cada criança (Canavarro, 2001).

Logicamente, a Escola, deve ter isso em conta e demonstrá-lo através da pedagogia que utiliza e da forma como aborda a questão do acesso ao conhecimento. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) faz referência à igualdade de oportunidades e sucesso educativo para todos. O processo de reflexão participada sobre os currículos, iniciado em 1996/97, refletiu sobre estas questões da gestão curricular ao nível da escola, das turmas e da adequação do currículo ao aluno. Em 2001, com o Decreto-lei n.º 6/2001, pôs-se fim a um currículo nacional rígido e inflexível, dando lugar a uma gestão flexível do mesmo e visando a sua adequação ao contexto de cada escola e aos alunos. Assim, pretende assegurar a diversidade de ofertas educativas, tendo em conta as necessidades dos alunos, de modo a que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Neste sentido, o educador/professor, após reconhecer que as crianças se desenvolvem de forma diferenciada, deve observar e avaliar as crianças, de forma a poder ter um maior conhecimento das mesmas. Para conhecermos uma criança, importa também conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que a mesma está inserida. Assim, para ter acesso a tais informações, é necessário que se recorra a uma “avaliação multidimensional, utilizando uma diversidade de fontes (criança, família, outros adultos importantes na sua educação) e de metodologias de avaliação” (Canavarro, 2001:39). Segundo o Despacho nº 24-A/2012 “o processo individual de cada aluno 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” (Despacho nº 24-A/2012, de 6 de Dezembro).

Consequentemente, o adulto deve planejar atividades tendo em conta o/a grupo/turma que dispõe e as características individuais de cada uma das suas crianças, permitindo que as mesmas trabalhem com materiais que incluam a utilização das várias inteligências e que sejam “obrigadas” a articulá-las.

5. A Importância da Relação Escola - Família

Em Portugal, o papel dos pais tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos. Primeiramente, estes eram vistos com um papel passivo, sendo apenas a responsabilidade escolar do domínio dos educadores/professores. No entanto, foi a partir dos anos 70 que se começou a compreender a necessidade e importância de envolver os pais nas questões educativas, passando assim a assumir um papel mais ativo e preponderante (Canavarro, 2001).

Segundo um dos objetivos presentes na Lei-Quadro da EPE, o educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro). Da mesma forma, o professor do 1º CEB deve, “[envolver] as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver e [relacionar-se] positivamente com crianças e com adultos, no contexto de especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto)

Portanto, cada um dos pais ou encarregados de educação devem: acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, colaborando no processo de ensino dos seus educandos; integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, informando -a e informando -se sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos; comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro). Este envolvimento da família na vida do/a jardim-de-infância/escola é, também, enfatizada por Kartz e Chard (1997). Segundo estes autores, os pais podem criar um diálogo com os filhos questionando-os acerca do progresso do projeto ou das atividades que estão a ser desenvolvidas, promovendo, assim, uma oportunidade para

a criança ampliar a sua comunicação e praticar o novo vocabulário que está a aprender na escola. Esta ligação e colaboração “ajuda os pais a confiar na escola e na sua própria contribuição para a educação informal e contínua das crianças em casa. Assim, os pais sentir-se-ão envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos” (Katz e Chard, 1997: 218-219). Além disso, “[este] tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...)” (Zabalza, 1998:55) e constroem um conceito de escola aberta, melhorando o trabalho educativo pela partilha de ideias e experiências entre todos.

Por isso, interessa estabelecer um bom relacionamento entre pais ou encarregados de educação, educadores/professores e crianças pois se existir um ambiente positivo e próximo entre todos, as crianças terão melhores condições para crescerem e desenvolverem todas as suas potencialidades e aptidões.

6. A Participação Ativa da Criança na Construção do Saber

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança enfatiza-se uma imagem de infância ativa em que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, isto é, devemos “encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:19). Assim sendo, o educador/professor deve reconhecer o papel ativo da criança e funcionar como “andaimes”, com a ajuda dos quais a criança poderá construir o seu próprio conhecimento, sendo esta, o verdadeiro artífice do processo de aprendizagem e levando a cabo uma pedagogia construtivista/pedagogia da participação (Cabanas, 2002; Oliveira-Formosinho, 2011).

Ambas as pedagogias assentam sobretudo na ideia da participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento, através da experiência e da aprendizagem pela ação. Na realidade, “são as experiências de aprendizagem activas que tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, enquanto as experiências passivas têm um impacto mínimo” (Canavarro, 2001:25), uma vez que a criança ao invés de esperar pela receção de novos conteúdos, parte à descoberta. Tal como referem Hohmann e Weikart,

[o] poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas;

resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (2009: 5).

De acordo com a perspectiva construtivista, “a pedagogia da participação centra-se nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011: 98).

John Dewey defende a pedagogia de aprendizagem ativa e introduz o conceito de “*learning by doing*” (“aprender fazendo”), numa perspectiva de aprendizagem pela descoberta em que o educador/professor apenas surge como auxiliador da criança ao longo do processo de construção do seu conhecimento. Deste modo, Dewey defende igualmente que a criança se constitui como um ser naturalmente ativo à procura de saberes e com desejo de comunicar as suas descobertas (Dewey, 2002 cit. Craveiro, 2007).

O educador/professor tem não só um papel orientador ao proporcionar um ambiente propício para tais aprendizagens através da organização de um ambiente e de uma rotina que promove a participação da criança, como também, desempenha um papel observador, ouvinte e reflexivo para, assim, planificar atividades que incluem os interesses, as necessidades e a participação ativa das crianças. Em relação ao papel da criança, esta deve ter uma participação ativa na organização do espaço, do grupo/turma e tempo, assim como na planificação, execução e avaliação das atividades e projetos.

6.1. Escutar com todos os sentidos

No modelo pedagógico de Reggio Emilia privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do educador/professor que fala e expõe. Os educadores/professores entendem que as crianças falam para dizer algo, para comunicar como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Escuta. Escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que nos podem dar algo.

A tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta. Além disso, devem permitir a expressão das diferenças e promover processos de diálogo e negociação através das trocas e comparação de ideias. Isto envolve as diferenças entre os indivíduos e as diferenças entre as linguagens (verbal, gestual, gráfica, plástica, musical, etc.) (Edwards, et al., 1999: 14).

6.2. O Ambiente Educativo na Pedagogia em Participação

A Pedagogia em Participação “é, [essencialmente] a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, 2011: 111).

O espaço pedagógico deve ser organizado e flexível; aberto às vivências e interesses das crianças; seguro, plural e diverso; estético, ético e amigável (Oliveira-Formosinho, 2011). Para Zabalza

[quando] entramos numa escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de actividades que se realizam, da comunicação entre [crianças] dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses das [crianças] e dos [educadores/professores] (1996: 232).

Assim, para que o espaço pedagógico seja organizado são indispensáveis, entre outros, os seguintes critérios: a abertura e responsabilidade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades; a organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades da autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender; a preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança para que a educação seja efetivamente porta da cultura (Oliveira-Formosinho, 2011).

O tempo pedagógico organiza uma rotina diária que respeita o ritmo das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Esta rotina “é intencionalmente planeada pelo [educador/professor] e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997: 40).

A organização do tempo deve incluir: tempo da criança individual, tempo em pequenos grupos e o tempo em grande grupo. Além disso, deve incluir diversos propósitos, múltiplas experiências, a cognição e emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades (Oliveira-Formosinho, 2011).

A relação individualizada que o educador/professor estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo/turma e das relações com as outras crianças. Estas relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa (Idem). Neste sentido, “a interação entre crianças em

momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 35).

7. O Projeto como Promotor de Aprendizagens

A Metodologia de Projeto baseia-se na perspectiva construtivista e na pedagogia da participação, e como tal, tem como principal objetivo proporcionar uma aprendizagem ativa no ato educativo. Portanto, este método “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Ministério da Educação, 1998: 133). Ou seja, “considera-se que as crianças já possuem níveis de saber e capacidades que devem ser incentivadas a aplicá-las em contextos significativos” (Katz, 1997: 28).

A palavra “projeto” está ligada à previsão de algo que se pretende realizar. Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002:42) esta metodologia consiste em

[...] começar por escolher uma actividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver. [...] [Torna-se, por isso,] importante adoptar uma atitude investigativa face a situações problemáticas [definidas e negociadas com o grupo] e então agir, planejar actividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão.

Tendo por base a Metodologia de Projeto traçada por William Kilpatrick, o Ministério da Educação (1998) introduziu, de forma adaptada, esta metodologia na realidade educativa portuguesa. Deste modo, a obra “Qualidade e Projeto” define a construção do Projeto em quatro fases. A primeira fase corresponde à *definição do problema*, em que as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses e partilham as suas aprendizagens sobre a temática. É ainda nesta fase que as crianças, com o apoio do educador/professor, esquematizam a problemática em forma de teia.

Após a definição do caminho a seguir, dá-se início à segunda fase em que se passa para a *planificação e lançamento do trabalho*. Nesta fase, as crianças, novamente com a ajuda do educador/professor, começam a planear dando respostas às seguintes questões: o que querem fazer, como fazer e por onde vão começar, para partirem para a distribuição das tarefas e organização do tempo e dos recursos.

De seguida surge a terceira fase, a *execução*. Segundo o Ministério da Educação (1998), nesta fase as crianças dão início ao processo de pesquisa. Inicialmente, estas dizem e registam o que querem saber para depois “[procurarem]

respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes quer documentais quer informáticos” (Craveiro, 2007:116). Posteriormente, as crianças realizam o respetivo registo das descobertas e discussão dos resultados. É de salientar que nesta fase do processo, a aprendizagem ativa está notoriamente presente, inclusive na recolha de dados através da observação direta.

A última fase corresponde à *avaliação e divulgação*, na qual cada criança avalia o trabalho feito ao longo do desenvolvimento do projeto: “comparam o que sabiam com o que aprenderam; revêm as questões que colocaram no início e verificam as respostas; apreciam os contributos, as ajudas e as realizações individuais e do grupo, entre outras coisas” (Craveiro, 2007:116-117). É importante acrescentar que, no final do projeto deve haver um momento em que as crianças partilham o que aprenderam com os seus pares, pois a “organização das informações para a apresentação aos colegas esclarece e consolida o conhecimento obtido pelas crianças a partir de seu trabalho” (Rankin, 1999 in Edward et al., 1999 cit. Craveiro, 2007:166). Assim, as crianças podem preparar uma exposição para o resto da escola, para os pais/encarregados de educação ou comunidade de modo a apresentar a sua experiência e as suas produções.

Ao longo das fases enunciadas anteriormente verifica-se que o educador/professor ao aplicar esta metodologia favorece níveis diferentes de aprendizagens: saberes, competências, disposições, sentimentos (Katz e Chard 1989, cit. por Ministério da Educação, 1998). Efetivamente, em termos de saberes, as crianças “alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc” (Ministério da Educação, 1998: 153). Além disso, desenvolvem competências sociais de funcionamento em grupo e em democracia, aprendendo a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa, e a descobrir formas de liderança; desenvolvem competências de observação e recolha de dados, competências ligadas às aprendizagens básicas de leitura, escrita e matemática e aprendem competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão. “As crianças adquirem também disposições, hábitos da mente que serão duradouros, como a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender” (Idem).

8. Movimento da Escola Moderna - A Criança como Motor da Ação Educativa

Historicamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet (González, 2002: 39).

O MEM defende um conceito de educação que privilegia o conhecimento e a intervenção no contexto da ação educativa (Idem). Freinet (1973) considerava necessário aproximar a escola da vida, ou seja, relacionar a escola com a realidade e fazer a integração entre o trabalho e a educação. O pedagogo pensava que através desta parceria, o aluno seria capaz de construir o conhecimento com o seu próprio trabalho (Craveiro, 2007). Deste modo, a pedagogia que o MEM vem desenvolvendo valoriza as estratégias de descoberta (problemas e projetos), produção do saber e criatividade, de forma a, desenvolver a vontade de participar e de ser socialmente produtivo no futuro. Além disso, “dá importância ao ensino mútuo e cooperativo como modo de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social, uma vez que esta pedagogia visa uma prática pedagógica, coerente com os fins democráticos que defende” (González, 2002: 39). A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, a pedagogia Freinet (1973, 1975) centra-se na criança, na vida e no trabalho como motor da ação educativa, baseando-se em alguns princípios básicos, tais como: a cooperação, a responsabilidade, a expressão livre, a documentação e a afetividade (Craveiro, 2007: 129-130).

As conceções pedagógicas da Escola Moderna atribuem à criança um papel ativo e participativo na aula e na vida do grupo. Esta circunstância altera os modos de interação entre adultos e crianças e entre crianças, pois ao modificar as formas de estar e as técnicas de trabalho “modificamos automaticamente as condições da vida escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores” (Freinet, 1975:46). Da prioridade dada por Freinet às técnicas pedagógicas, sustenta-se no MEM que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático (Oliveira-Formosinho, 2007). Quando o adulto respeita a criança nos seus interesses, ação e ritmo de trabalho, esta envolve-se profundamente nas atividades e o adulto pode assumir o papel de alguém que assiste e apoia, ao invés de dirigir e

conduzir como acontece na escola tradicional. Conseguir o empenhamento natural da criança na atividade é o melhor meio para acabar com a desmotivação, o desinteresse, a perturbação e os conflitos que resultam do desagrado da escola (Freinet, 1973).

8.1. Aprender a cooperar

Na situação escolar habitual, a organização do processo de ensino-aprendizagem, baseia-se no grande grupo, que é a turma. Na maioria dos casos, o professor dirige-se ao grande grupo, mas os alunos apreendem as mensagens individualmente, ou seja, a aprendizagem é individualizada. Tudo poderia ser diferente, se em vez de se colocar o aluno a aprender sozinho, o colocasse a aprender em grupo. Assim, referimo-nos a uma aprendizagem cooperativa que consiste em agrupar alunos para trabalharem em sala de aula, obtendo uma melhor aprendizagem. John Dewey, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos, no final do século XIX, já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de que a escola seja diferente, mais ligada à vida em sociedade (Freitas, 2002:11).

A utilização desta prática resulta numa melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria na auto-estima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução de problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; menor tendência para faltar à escola (Idem).

O conceito da aprendizagem cooperativa cobre inúmeras estratégias, acompanhadas de técnicas adequadas, que podem resultar num maior sucesso escolar dos alunos. Através destas estratégias, promove-se “ a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Dec. 241/2001, 30 de Agosto).

CAPÍTULO II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Tipo de Estudo

Um estudo não pode ser realizado sem se recorrer à investigação e aos métodos que nesta são fundamentais. Importa referir se a pesquisa ou método científico é definida(o) como quantitativa(o) ou qualitativa(o) de acordo com o tipo de dados recolhidos. De facto, na escolha do método de investigação deve-se sempre ter em conta os resultados que advirão da sua seleção e utilização, visto serem estes que nos aproximam ou afastam da realidade que se pretende estudar.

Ora, atendendo aos objetivos de estudo definidos para ambos os estágios, a abordagem em questão insere-se numa investigação qualitativa em que “o objecto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, [...] trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo [...]” (Coutinho, 2005:89). Assim, este tipo de estudo tem o objetivo de “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994: 67). Portanto, trata-se de uma investigação indutiva e descritiva, uma vez que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos partindo de padrões encontrados nos dados, ao invés de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses.

Paralelamente, este estudo assume características de uma investigação-ação, tendo em conta que se trata de um “estudo com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida, ou seja, a investigação-acção destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter et al, 1993:4 citado por Afonso, 2005: 74). Segundo Bogdan & Biklen (1992), citados por Tukman (1994: 505) a investigação qualitativa possui cinco características principais:

[a] situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem em conjunto, todas as partes de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e ao «o quê».

2. Sujeitos do Estudo

Este estudo foi realizado, primeiramente, em contexto de Educação Pré-Escolar e, num segundo momento, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os sujeitos deste estudo em EPE são 22 crianças na faixa etária dos 4/5 anos, sendo 10 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Relativamente ao 1º CEB participaram no estudo 25 alunos com idades compreendidas entre os 6/7 anos, sendo que 13 crianças são do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para desenvolver o seu trabalho, o investigador não pode esquecer o objetivo da sua investigação. De acordo com Afonso (2005) há que ter em conta a qualidade dos dados recolhidos, visto que esta pode ser conseguida através de três princípios: fidedignidade, validade e representatividade.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo procedeu-se a uma recolha de dados que se apoiou em técnicas documentais, mais precisamente a análise documental, e em técnicas não documentais, através da observação participante.

3.1. Análise Documental

Segundo Bell (1993) a análise documental permite encontrar nos documentos recolhidos informações úteis para o objeto em estudo, possibilitando, assim, complementar a informação obtida por outros métodos. Neste sentido, procedeu-se a uma análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de ambas as instituições, que por sua vez se tornaram também num guia para a ação educativa. Destaca-se, neste caso, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de cada instituição, com o objetivo de analisar as normas, os valores, os recursos, o funcionamento das mesmas e as atividades definidas para o ano letivo. Assim como também foi analisado o Plano Anual de Atividades relativo à IPSS e ao Agrupamento respetivamente para uma maior integração na dinâmica das instituições.

Continuamente, com a finalidade de conhecer e caracterizar os grupos em estudo, bem como os objetivos traçados pela respetiva educadora e professora para o ano letivo, foi analisado o Projeto Curricular do Grupo da sala dos 4 anos e o Projeto

Curricular de turma do 2º ano do 1ºCEB. Do mesmo modo, para aprofundar os conhecimentos relativos à caracterização socioeconómica e cultural dos pais e das (os) crianças/alunos foram analisadas as fichas de anamnese cedidas pelas instituições (Anexo 1).

3.2. Observação Participante

Decididamente, a observação foi a técnica mais utilizada e decisiva, ao longo de ambos os estágios, pelo facto de permitir conhecer as necessidades, interesses e dificuldades tanto do (a) grupo/turma como de cada criança, para, assim, aplicar uma intervenção educativa contextualizada e diferenciada (ME, 1997:25).

Na realidade, a observação consiste numa “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91).

Durante os estágios recorreu-se à observação direta, visto que se procedeu a uma recolha de informações sem que fosse necessário se dirigir aos sujeitos em estudo, e por sua vez, estes “não [intervieram] na produção da informação procurada. Esta é manifestada e recolhida directamente neles pelo observador” (Quivy & Campenhoudt, 1992:165). Nesta etapa de observação é necessário, antes de partir para o campo, responder a três perguntas: observar o quê? quem? como? (Quivy & Campenhoudt, 1992). De facto, “a observação e o registo são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Podem ser úteis para estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior auto-conhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens” (Canavarro, 2001:41).

A postura do observador durante a investigação corresponde a uma observação participada, uma vez que ocorreu uma participação e intervenção por parte do mesmo no campo em estudo, mas sem deixar de representar o seu papel de observador, e sem perder o respetivo estatuto. “A observação participada [orienta-se] para a observação de fenómenos, tarefas, ou situações específicas, nas quais o observador se encontra centrado” (Pacheco, 1995:93).

Neste sentido, durante a investigação qualitativa no estágio em EPE e 1º CEB foram utilizados diversos instrumentos de observação, nomeadamente, os registos de incidentes críticos, a amostragem de acontecimentos, a descrição diária, as escalas de

estimação gráficas e numéricas, as grelhas de observação e de avaliação, os registos fotográficos e o portefólio de uma criança.

No que se refere aos registos de incidentes críticos, estes caracterizam-se por breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento (positivo ou negativo) espontâneo e por isso considerado importante para ser observado e registado. Pois,

[...] são os comportamentos invulgares que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem, [...] mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas [no Jardim-de-Infância e 1º CEB]. E esta é, sem dúvida, uma das suas principais vantagens (Veríssimo, 2002:32).

De facto, este instrumento de observação possibilitou, ao longo dos estágios, ir registando e analisando as aprendizagens significativas, dificuldades de aprendizagem das crianças, relações sócio-afetivas entre criança-criança, criança-grupo/turma e adulto-criança e comportamentos considerados importantes (Anexo 2 e 3).

As grelhas de observação foram outro tipo de instrumento utilizado com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2002:67). Deste modo, permitiu analisar a organização do ambiente físico da EPE para que pudesse refletir sobre a adequação e funcionalidade do espaço e as potencialidades dos materiais (Anexo 4). Além disso, facilitou o registo da frequência das crianças em EPE na área da biblioteca depois da dinamização da mesma, de modo a verificar se as mesmas passaram a frequentar mais aquela área depois de dinamizada (Anexo 5).

Nos momentos de grande grupo em EPE, também foram utilizadas grelhas de observação para ir registando o comportamento demonstrado por cada criança (Anexo 6). Para a avaliação das situações de aprendizagens, tanto em EPE como no 1ºCEB também foram utilizadas grelhas de avaliação (Anexo 7 e 8).

Do mesmo modo, recorreu-se ainda às escalas de estimação pois “nesta forma de observação, cada comportamento é avaliado numa escala contínua que vai de um nível mais baixo a um nível elevado. Compete ao observador apreciar e situar cada comportamento num determinado ponto de escala” (Parente, 2002: 188).

Por um lado, em EPE, a escala de estimação gráfica permitiu analisar a frequência com que cada criança inicia conversas em grande grupo (Anexo 9). Por outro lado, a escala de classificação numérica, possibilitou, analisar o grau de empenhamento das crianças durante as tarefas (Anexo 10).

Paralelamente utilizou-se como recurso à observação, o registo fotográfico em ambos os contextos. Este é um “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54). Sendo assim, as fotografias permitiram, essencialmente, registar aspetos relacionados com a aprendizagem das crianças, a interação criança-criança e criança-adulto e as atividades realizadas ao longo dos estágios (Anexo 11 e 12).

A descrição diária também foi utilizada em EPE e 1ºCEB visto que

[este] tipo de registo [pode] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Parente, 2002: 180) (Anexo 13 e 14).

Outro precioso instrumento de avaliação foi o portefólio da criança utilizado em EPE (Anexo 15) Segundo Shores & Grace (2001: 21)

[o] portefólio proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre ideias e conhecimentos que adquiriu (...) pensar sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender. As avaliações com portefólio encorajam a criança a reflectir sobre o seu próprio trabalho.

Assim, ao acumularem todos os trabalhos realizados, comentários e reflexões, os portefólios permitem que as crianças retirem as suas próprias conclusões e projetem novas ideias e metas. Estes valorizam o que de positivo as crianças têm realizado até então, excluindo os aspetos que possam funcionar como um reforço negativo. Na verdade, esta é uma das grandes vantagens dos portefólios, pois estes fornecem uma visão adequada do desenvolvimento das crianças e experiências que lhes são proporcionadas; documentam a aprendizagem em todas as áreas curriculares e domínios; ajudam a tomar decisões educacionais; facilitam a comunicação e reflexão com os pais, criança e educadores; valorizam o trabalho e a evolução da criança e envolvem-na na avaliação das suas próprias aprendizagens.

Por fim, e novamente apenas em EPE, recorreu-se à amostragem de acontecimentos para que o observador focalizasse a sua atenção em determinados comportamentos, registando todos os exemplos que aí se inserem (Idem: 185) (Anexo 16).

Em suma, todos estes instrumentos contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica e conseqüentemente para este estudo, na medida em que “[as] informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as atividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (Parente, 2002: 169).

CAPÍTULO III. INTERVENÇÃO

1. Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização das Instituições

O contexto educativo onde decorreu o estágio profissionalizante em EPE é uma IPSS, adquirindo portanto a natureza de Instituição de Utilidade Pública. Este Centro situa-se num espaço urbano com elevados níveis de degradação física e ambiental com grande incidência de problemas sociais e com tendência a agravar esses desequilíbrios sociais existentes. A instituição tem inscritas 265 crianças, divididas pelas valências de Creche, Jardim-de-Infância e A.T.L. No que concerne à instituição cooperante no estágio em 1º CEB é uma Instituição Pública que pertence a um Agrupamento de Escolas localizado a poente no perímetro urbano de Vila Nova de Gaia, na freguesia de Sta. Marinha. Esta é uma freguesia bem desenvolvida na medida em que contém empresas industriais, comerciais e de serviços públicos e privados. De acordo com o Decreto-Lei 75/2008, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, (...), constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino.” Deste modo, esta instituição pública abrange os seguintes níveis de educação e ensino: EPE e 1º CEB, sendo que contém uma turma de EPE e sete turmas do 1º CEB num total de 185 alunos inscritos.

Analisando o PE, é possível perceber quais as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver em ambos os contextos (Carvalho e Diogo, 1999) (Quadro 1).

Quadro 1 - Caracterização das Instituições

	Educação Pré-Escolar	1º CEB
Tipo de Estabelecimento Educativo	IPSS - Instituição de Utilidade Pública	Público - pertence a um Agrupamento de Escolas

Meio Socioeconómico	- Espaço urbano com elevados níveis de degradação física e ambiental com grande incidência de problemas sociais e com tendência a agravar esses desequilíbrios sociais existentes.	- Freguesia bem desenvolvida contém: empresas industriais, comerciais e de serviços públicos e privados.
Níveis Educativos	Creche, Jardim-de-Infância e A.T.L	Educação Pré-Escolar e 1ºCEB
Total Crianças	265 Crianças	185 Crianças
Objetivos Gerais das Instituições	Estabelecer o intercâmbio meio-família-escola; Despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade; Despertar a criança para o mundo que a rodeia; despertar a criança para os valores cristãos; Estimular todas as formas de comunicação; desenvolver a criatividade e a imaginação pondo ao seu dispor o material necessário e diversificado; Favorecer a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos da Misericórdia e de outras instituições culturais, inclusive de outros países.	Promover o desenvolvimento da criança numa metodologia de questionamento, planificação, experimentação e confirmação de hipóteses, investigação, cooperação e resolução de problemas (...); Organizar o meio institucional, gerindo e reabilitando recursos materiais, definindo estruturas espaço-temporais, imbricando nessa ação planificada parceiros sociais (...)

1.1.1. Composição das Equipas Pedagógicas

Para o bom funcionamento institucional é determinante a existência de um conjunto de elementos humanos, como previsto no Dec.115-A/98, que interagem continuamente e contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Através da análise dos RI de ambas as instituições foi possível comprovar que, de facto, encontram-se discriminadas as funções a serem desempenhadas por cada elemento de cada comunidade educativa bem como os seus deveres genéricos (Quadro 2). Portanto, é de salientar a importância do seu papel como instrumento pedagógico, tal como refere o Dec. Lei 75/2008, tratando-se de um documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

Quadro 2 - Composição das Equipas Pedagógicas

	Educação Pré-Escolar	1º CEB
Composição	Mesa Administrativa – Provedor, Vice-Provedor, Secretário, Tesoureiro, três Vogais Efetivos;	- Pessoal Docente - Pessoal Não Docente

das Equipas Pedagógicas	Pessoal Docente – 1 Educadora Coordenadora, 9 Educadoras de Infância, Professores de Inglês e de Motricidade; Pessoal Não-Docente – 13 Auxiliares de Educação, 1 Cozinheira, 2 Auxiliares de cozinha, 1 Operadora de Lavandaria, 15 Auxiliares de Serviços Gerais, 1 Auxiliar Administrativo com funções de porteiro; DREN; Estagiárias da Escola Superior de Paula Frassinetti; Estagiários do CEFPI; Centro de Saúde de Matosinhos; Proteção Civil; Professores de Dança Jazz, Ballet, Karaté, Capoeira e Informática; Pessoal da Santa Casa que colabora com o Centro – Advogado, Carpinteiros, Funcionários de Construção Civil, Jardineiros, Motorista, Pessoal Administrativo.	- Coordenadora do departamento da Educação Pré-Escolar e do 1º C.E.B. - Concelho de docentes titulares de sala/turma/apoios educativos - Coordenadoras responsáveis por determinado ano de escolaridade.
--------------------------------	---	--

1.1.2. Estrutura Física das Instituições

Quanto à organização do espaço físico, o edifício onde decorreu o estágio em EPE é constituído por dois blocos ligados entre si em que o mais antigo é constituído por R/C, 1º e 2º andar e o mais recente por um andar situado entre o rés-do-chão e o 1º andar, sendo a ligação feita através de umas largas escadas de acesso. No que concerne aos recursos materiais comuns à instituição também se encontra bem apetrechada (Quadro 3).

Relativamente aos espaços disponibilizados por diferentes organismos a cada escola do Agrupamento, e, de acordo com o quadro apresentado no PE, os equipamentos gerais existentes nas escolas do Agrupamento também são diversificados (Quadro 3).

Quadro 3 - Estrutura Física das Instituições

	Educação Pré-Escolar	1º CEB
Estrutura Física	1 Sala de Coordenação; 1 Sala de Reuniões; 1 Átrio c/ portaria e secretaria; 1 Enfermaria; 4 Salas de Creche; 5 Salas de J. de Infância; 1 Sala de ATL; 1 Polivalente; 5 Dormitórios; 3 Refeitórios; 1 Cozinha; 1 Copa de Leites; 2 Copas; 2 Salas de mudas; 2 Vestiários de adultos; 5 Vestiários de crianças; 2 Salas de receção de crianças; 1 Sala; 1 Lavandaria; 1 Sala de Teatro; 1 Atelier de Cozinha; 1 Sala de apoio; 1 Sala de Inglês; 1 Sala de Informática; 1 Sala de Ciências; 3 Arrecadações p/ material de teatro; 5 Salas	- Área de aulas: dois blocos de 4 salas, 2 contentores destinados ao funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular perfazendo um total de 10 salas, uma das quais destinada ao funcionamento do Jardim-de-infância; - Área comum – amplo espaço que liga os dois blocos onde funcionam as salas de aula operando numa das partes a Cantina e, na outra, o Polivalente. Este espaço dá acesso à cozinha, a três gabinetes – Sala de Professores; Sala de Coordenação e Sala de Apoio – e uma

	de arrumos diversos; 1 Campo de Jogos; 1 Zona com brinquedos; 1 Zona de areia; 1 Horta; 1 Capoeira; 1 WC; 1 Arrecadação de jardinagem; 1 Arrecadação de brinquedos de exterior; 2 Arrecadações de materiais diversos; 1 Ecoponto; Escadas de Emergência.	casa de banho para os professores. A escola possui ainda um espaço exterior, o recreio, que por ter uma dimensão razoável permitiu a instalação de um recinto desportivo. Apresenta um aspeto relativamente bem cuidado, com áreas ajardinadas e algumas árvores.
Recursos Materiais	3 Televisões; 3 Vídeos; 1 Aparelhagem de som; 1 Retroprojektor; 1 Projetor de slides; 1 Câmara de vídeo; 1 Máquina fotos/sala; 1 Data show; 1 PC portátil; Computadores; Materiais de motricidade; Instrumentos musicais; 1 Mesa de Ping Pong; 2 Mesas de Matrecos.	8 Salas equipadas com computadores; 2 Scâneres 1 Data show; 1 Ecrã; 3+1 (Pré) Televisores; 2+1 (Pré) Vídeos/DVD; 1 Máquina fotográfica Digital (Pré); 1 Fotocopiadora; Materiais de Educação Física.

1.1.3. Planos de Ação a Curto e a Longo Prazo

O JI oferece um conjunto de atividades de enriquecimento curricular, são elas: Informática, Karaté, Capoeira, Ballet e Dança. Quanto ao Agrupamento do 1º CEB, este abarca as seguintes atividades extracurriculares: Atividade Físico-Desportiva, Educação Musical, Inglês e Xadrez.

O PE da Instituição de EPE contempla um PAA - instrumento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, a sua organização, tendo o cuidado de focar as estratégias, intenções pedagógicas e recursos materiais, financeiros e humanos a utilizar, de forma a concretizar os princípios que constam no PE. Ao contrário, o PAA do Agrupamento define apenas o título e a descrição das atividades a fazer ao longo do ano. No entanto, o PAA deve ser um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1991:27).

Em suma, os Projetos Educativos de ambas as instituições funcionam como ordenadores de toda a vida escolar, dotando-as de coerência e de uma intencionalidade clara (Carvalho e Diogo, 1999).

1.1.4. Organização do Ambiente Educativo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, 37), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” Assim sendo, na sala de EPE, os espaços são amplos, de fácil acesso e encontram-se diferenciados por áreas de atividade.

(Quadro 4) Quanto à sala da turma do 2º ano, o tipo de organização é mais tradicional e exige que a atenção se direcione para o professor (Quadro 4).

A utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços (Ministério da Educação, 1997). A rotina de 1ºCEB encontra-se mais estruturada e organizada do que a de EPE (Quadro 4).

Quadro 4 - Organização do Ambiente Educativo

	Educação Pré-Escolar	1º CEB
Organização do Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços diferenciados por áreas de atividade: área da casinha – cozinha e quarto; área da biblioteca; área dos jogos; área dos blocos e construções, área da expressão plástica e área da pintura. - Quantidade razoável de brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. - Nas paredes da sala encontram-se afixados os trabalhos das crianças, o quadro das presenças e os quadros de organização das mesmas nas diferentes áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas dispostas em filas e emparelhadas duas a duas, de frente para o quadro. - A disposição dos alunos é feita pela professora conforme as necessidades e comportamento dos mesmos. - Existem recursos materiais e equipamentos que permitem a diversificação das estratégias e aprendizagens dos alunos. - As paredes encontram-se preenchidas com trabalhos e registos de atividades realizadas pela turma.
Organização do Tempo (Rotinas)	Reforço, acolhimento, atividade orientada/atividades livres, higiene, almoço, higiene, descanso, higiene/arranjo pessoal, lanche, atividade orientada/atividades livres, saída.	<p>Horário de funcionamento designado normal: 9h-10h30 - Aulas; 10h30-11h - Intervalo; 11h-12h - Aulas; 12h-13h - Almoço; 13h15-15h15 - Aulas.</p> <p>-Possui um outro horário, que distribui o tempo de aulas pelas diversas áreas curriculares.</p>

1.2. Caracterização do Grupo/ Turma

Caracterizadas as instituições importa, agora, analisar o PCG/PCT que surge, na legislação recente, acoplado ao PCE, como o podemos constatar na introdução ao Dec. Lei 6/2001. Este documento permite conhecer as características do grupo de trabalho para que se torne possível planificar tendo em conta as suas necessidades, interesses e conhecimentos de acordo com a faixa etária.

O grupo de EPE apresenta idades compreendidas entre os 4/5 anos. Apesar disso, existe alguma distância etária entre eles, o que é visível em termos de desenvolvimento. Quanto à turma de 1º CEB estamos, igualmente, perante um grupo heterogéneo quanto à faixa etária, com idades compreendidas entre os 6/7 anos. Da mesma forma, quanto ao nível de desempenho são uma turma heterogénea (Quadro 5).

As crianças de EPE demonstram interesse por tudo o que as rodeia e divertem-se aprendendo com temas ligados ao cotidiano, mostrando-se motivadas e envolvidas no desenvolvimento do projeto de sala “Os Animais Marinhos”. Relativamente aos interesses da turma de 1º CEB, os alunos demonstram ser bastante ativos mas com dificuldades de concentração, necessitando de atividades práticas, pouco expositivas e que os envolvam na totalidade. Nesta linha orientadora, torna-se fundamental investir rigorosamente na motivação e outras estratégias que apelem à imaginação e curiosidade (Quadro 5).

No que diz respeito ao domínio sócio-afetivo, as crianças de EPE compreendem melhor o mundo à sua volta tornando-se gradualmente menos egocêntricas, começam a desenvolver a responsabilidade e independência. Relativamente aos alunos de 1º CEB, encontram-se numa fase em que as regras são obedecidas com o objetivo de serem premiados ou de evitar o castigo. Na sua maioria, ainda se encontram num período de conflitos interpessoais e intrapessoais, pois compreendem a perspectiva do outro tomando-se, conseqüentemente, menos egocêntricos. Assim, requerem atividades de grupo, onde a cooperação e ajuda são as palavras-chave. Ainda se nota, por parte de alguns, que o egocentrismo se encontra presente. Tal como o grupo de EPE, estes alunos brincam de forma cooperativa com crianças do sexo oposto, apesar destas situações, se verificarem, maioritariamente, com crianças do mesmo sexo. Nas suas brincadeiras, observa-se que estes se tornam cada vez mais autónomos (Quadro 5).

Quanto ao domínio da linguagem, as crianças de 4/5 anos conversam bastante e gostam de participar nas conversas em grande grupo, no entanto, não colocam o dedo no ar quando tencionam falar, e por vezes, têm dificuldade em ouvir e respeitar a opinião dos outros (Anexo 2). No que diz respeito aos alunos de 6/7 anos, já adquiriram, de um modo informal, competências linguísticas muito importantes. Porém, ainda se verificam casos em que a fala ainda se pronuncia com algumas incorreções. Na sua maioria, já demonstram uma maior coordenação entre os esquemas cognitivos e verbais, servindo-se da linguagem para exprimir os seus pensamentos, ao mesmo tempo que estes se clarificam através da sua expressão linguística (Quadro 5).

Quanto ao domínio cognitivo, o grupo de EPE em questão, aprecia o jogo simbólico e incorpora papéis relacionados com o seu quotidiano. As crianças já são capazes de agrupar por semelhança, tamanho, forma e cor e encontram-se a descobrir os números. Quando nos debruçamos sobre os alunos do 2º ano, verifica-se uma maior capacidade de memorização, e começam a estabelecer raciocínios cada

vez mais complexos. No entanto, na sua maioria, têm dificuldade em executar um pensamento reversível e flexível, necessitando de evidências visíveis para uma melhor compreensão. A capacidade para distinguir o real do imaginário torna-se mais sofisticada no estágio de operações concretas, denotando que existem alunos que ainda preservam os elementos do imaginário (Quadro 5).

No que concerne ao domínio motor, as crianças necessitam que os seus desenhos se pareçam com a realidade e tentam estabelecer uma relação com o que querem representar. As crianças manejam o lápis, o pincel e a tesoura com facilidade, mas ainda lhes é difícil recortar figuras pequenas. Desfrutam do domínio que têm sobre o corpo e possuem uma maior coordenação manual que lhes permite abotoar, encaixar, enfiar, etc. No caso dos alunos, apenas se demonstra um aperfeiçoamento das capacidades físicas anteriormente adquiridas. Foi possível observar nas brincadeiras realizadas no exterior, que se deslocam com facilidade. Além disso, demonstram ter uma maior destreza na motricidade fina (Quadro 5).

Quadro 5 - Caracterização do Grupo/Turma

Caracterização do Grupo/Turma		
	Educação Pré-Escolar	1º CEB
Faixa Etária	4/5 Anos	6/7 Anos
Interesses	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo aquilo que as rodeia; - Divertem-se com temas ligados ao quotidiano; - Gostam de estar presentes e ativas, experimentando e procurando diferentes estratégias para chegar ao resultado desejado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram ser bastante ativos mas com dificuldades de concentração, necessitando de atividades práticas, pouco expositivas e que os envolvam na totalidade.
Domínio Sócio Afetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Gradualmente menos egocêntricas; - Começam a desenvolver a responsabilidade e independência. - Têm um amigo preferido com quem partilham a maior parte das suas atividades. - Brincam maioritariamente em pequenos grupos, geralmente do mesmo sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Período de conflitos interpessoais e intrapessoais que emergem da aprendizagem realizada acerca da definição dos papéis sexuais. -Requerem atividades de grupo, onde a cooperação e ajuda são as palavras-chave. - Brincam de forma cooperativa com crianças do sexo oposto, apesar de, se verificarem, maioritariamente, com crianças do mesmo sexo. Nas suas brincadeiras, observa-se que estes se tornam mais autónomos.
Domínio da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conversam bastante; - Participam nas conversas em grande grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirem competências linguísticas muito importantes; - Em alguns casos a fala ainda se pronuncia com algumas incorreções; - Demonstram uma maior coordenação entre os esquemas cognitivos e verbais; - Servem-se da linguagem para exprimir os seus pensamentos.

Domínio Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciam o jogo simbólico e incorporam papéis relacionados com o seu quotidiano. - São capazes de agrupar por semelhança, tamanho, forma e cor; - Encontram-se a descobrir os números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior capacidade de memorização; - Começam a estabelecer raciocínios cada vez mais complexos; - Têm dificuldade em executar um pensamento reversível; - Ainda preservam os elementos do imaginário.
Domínio Motor	<ul style="list-style-type: none"> - Tentam estabelecer uma relação com o que querem representar; - Manejam o lápis, o pincel e a tesoura com facilidade, mas ainda lhes é difícil recortar figuras pequenas. - Desfrutam do domínio que têm sobre o corpo. - Possuem uma adequada coordenação manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram um aperfeiçoamento das capacidades físicas anteriormente adquiridas; - Deslocam-se com facilidade; - Demonstram ter uma adequada destreza; - Todos têm a lateralidade definida.

1.2.1. Caracterização Socioeconómica e Cultural do Grupo/Turma

Destes contextos fazem parte todos aqueles que contribuem para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Neste sentido torna-se importante fazer a caracterização socioeconómica e cultural do grupo, através da recolha de informações, cedida pelas instituições, sobre os pais das crianças/alunos.

Quanto à área de residência verifica-se que uma grande percentagem das crianças de 4/5 anos reside na cidade de Matosinhos, ou seja, na área onde se localiza a instituição. As restantes crianças também residem em áreas relativamente próximas da instituição (Anexo1, Gráfico 1). No caso dos alunos do 2º ano, residindo todos no concelho de Vila Nova de Gaia distribuem-se pelas freguesias constituintes. Na sua maioria vivem na freguesia de Sta. Marinha. Tais factos permitem concluir que ambos os grupos se deslocam facilmente, não demorando um tempo excessivo a chegar às respetivas instituições (Anexo 1, Gráfico 2).

Quanto ao nível económico podemos afirmar que, mediante a análise das profissões, tanto da mãe como do pai, em ambos os contextos detêm uma vida socioeconómica de nível médio. Para isto, contribuem as habilitações dos pais que, relativamente às famílias do 1ºCEB, na sua maioria concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se os que terminaram o Ensino Secundário e Licenciados, apresentando ainda, uma minoria que concluíra o Doutoramento (Anexo 1, Gráfico 3). No grupo de EPE, a maioria dos pais possui o Ensino Secundário, seguindo-se os pais licenciados e os que concluíram o 3ºCEB (Anexo 1, Gráfico 4).

2. Intervenção Educativa

A intervenção educativa pressupõe um processo metodológico por parte do profissional de educação envolvendo diferentes etapas que se vão sucedendo e interligando. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997:14).

2.1. Observar/Preparar

Para desenvolver uma intervenção educativa assente numa pedagogia construtivista, em que a criança constrói o seu próprio conhecimento, é necessário, que o educador/professor adapte a sua ação educativa às características e necessidades de cada criança e ao contexto de que faz parte, tornando, assim, o processo educativo diferenciado e intencional.

Esta revela-se uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que determinará toda a ação do educador/professor. De facto, a observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos é um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas (Parente, 2002).

Deste modo, ao longo de ambos os estágios, a observação serviu de suporte para o dia-a-dia: ajudando a conhecer cada vez melhor o/a grupo/turma e cada criança em particular; permitindo identificar as suas capacidades e interesses bem como as suas dificuldades e necessidades, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas. Portanto tratou-se de uma observação participante ativa, uma vez que esta se baseou num processo em que “o observador desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar rapidamente certos aspectos da vida do grupo. É o caso em que o observador é o próprio professor” (Damas & Ketele, 1985:27).

Inicialmente tornou-se necessário conhecer as realidades em que iria intervir, pois é importante conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que cada criança está inserida para que se torne possível um maior conhecimento da mesma. Para isso foram recolhidas informações sobre as famílias e o meio em que estas estão inseridas através da recolha de informações, cedida pelas respetivas instituições. Posteriormente foram construídos gráficos que permitiram fazer uma análise da

situação socioeconómica e cultural do grupo e da turma, de modo a adequar a prática educativa às necessidades das crianças (ME, 1997) (Anexo 1).

Quanto ao estágio em EPE, um outro aspeto que se tornou fundamental observar, numa fase inicial, foi a organização do ambiente educativo. Na realidade, “[a] reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997: 38).

Ao longo destas semanas de estágio foi possível observar que as crianças têm uma grande preferência por duas das áreas da sala, pois na hora das atividades livres, grande parte delas, escolhe ir para a área da casa e para a área dos blocos/construções (Portefólio Reflexivo, 25/02/2012).

Por estas razões surgiu a necessidade de construir grelhas de observação, de modo a analisar e refletir sobre como o ambiente físico se encontrava organizado (Anexo 5). Através dessa reflexão concluiu-se que

[...] a área da sala que apresenta uma maior necessidade de dinamização é a área da biblioteca. O que a torna uma área menos convidativa e menos utilizada pelas crianças é o facto de não se encontrar num local próximo das outras áreas e por ser a que se encontra menos provida de materiais que promovam o desenvolvimento destas (Portefólio Reflexivo, 02/03/2012).

Esta observação foi essencial visto que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador (ME, 1997).

No que diz respeito ao estágio no 1º CEB, as primeiras semanas foram apenas de observação, o que permitiu conhecer os hábitos/rotina da turma, bem como as suas características gerais e individuais e perceber os ritmos de aprendizagem de cada criança. Este tempo de observação tornou-se uma mais-valia para a intervenção educativa pois, foi possível recolher as informações necessárias para delinear futuras estratégias e ações que promovessem o sucesso escolar dos alunos.

O processo de observação tanto em EPE como no 1ºCEB focou-se ainda nos comportamentos das crianças, sendo necessário observar cada criança individualmente e o/a grupo/turma através das suas interações nas áreas de trabalho/sala de aula e nas atividades desenvolvidas para melhor conhecer os seus interesses e evoluções e adaptar o processo educativo, havendo assim uma diferenciação pedagógica. Para o registo destes comportamentos foi indispensável a utilização de diversos instrumentos de observação, como referido no capítulo II - *Metodologias de Investigação*, nomeadamente, registos de incidente crítico, grelhas de observação, escalas de estimacção gráficas e numéricas, amostragem de acontecimentos, bem como registos fotográficos.

A título ilustrativo, e ainda relativamente à organização do ambiente físico, pode ser referido o comportamento da criança AC, em EPE, que dizia não querer ir brincar na área da biblioteca e dos jogos, segundo ela “Porque eu tenho medo e não quero brincar sozinha” (Anexo 2).

Outro exemplo de um comportamento observado numa criança, mas agora no 1ºCEB, foi o caso da criança S, que durante um jogo realizado com a turma, fazia questão de dizer que não queria jogar mais, não porque estava a perder, mas sim porque o jogo era “uma seca” (Anexo 3).

As diversas situações de aprendizagem que foram proporcionadas em ambos os estágios tiveram sempre em conta a observação das crianças em diversos contextos. Um exemplo disso foi o facto de ter sido observado, em EPE, o interesse das crianças por animais marinhos através das suas brincadeiras e dos seus trabalhos. Tendo isto em conta, foi-lhes proporcionada a visualização de um filme sobre estes animais, que por sua vez, despertou-lhes bastante curiosidade e a partir desta situação de aprendizagem foi desencadeado o projeto “Os animais marinhos”.

Também no 1ºCEB foi possível verificar o interesse dos alunos por atividades mais lúdicas, tais como: jogos, trabalhos em grupo, visualização de vídeos, visitas de estudo. Deste modo, toda a intervenção pedagógica se centrou nestes interesses das crianças por serem atividades que os motivavam para a aprendizagem.

Assim, observar tornou-se um procedimento útil tanto em EPE com no 1ºCEB, pois permitiu obter informações que, posteriormente, foram utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.

2.2. Planear/Planificar

Ao observar, o educador/professor consegue recolher um preciso conjunto de feedbacks que lhe vai permitir planear de forma adequada. Assim, percebemos que não seria possível planear sem observar, uma vez que cada etapa deve sempre desenvolver-se de um modo cíclico e sistemático.

Conforme foi referido no capítulo I - *Enquadramento Teórico*, neste processo o educador/professor reflete sobre os conteúdos significativos para o indivíduo, as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo/turma, prevendo situações e experiências de aprendizagens e organizando os recursos humanos, materiais necessários à sua realização e o ambiente educativo (ME, 1997). Em ambos os

estágios, a planificação da intervenção educativa era realizada semanalmente, apresentando algumas semelhanças e diferenças entre si.

No início do estágio em EPE, “[as] planificações semanais [eram feitas] com a educadora com base no que [ia] observando para que [fosse] algo do interesse das crianças” (Portefólio Reflexivo, 09/03/2012). No entanto, a planificação passou a ser feita com as próprias crianças e, para isso, eram estas que diziam o que gostariam de fazer na semana seguinte, divulgando assim aos seus interesses.

Efetivamente,

[para] que os adultos apoiem a planificação das crianças devem: planejar com as crianças num contexto de proximidade e à vontade; fornecer materiais e experiências para manter o interesse das crianças durante esse tempo; colocar uma questão inicial do tipo aberto; conversar individualmente com as crianças sobre os seus planos, ouvindo atentamente as respostas das crianças; oferecer alternativas quando a criança não responde; lembrar as crianças dos trabalhos feitos anteriormente; registar os planos das crianças (Hohmann e Weikart, 2009: 294).

No que diz respeito ao 1º CEB, a planificação era feita apenas com a professora titular e o par pedagógico, onde definíamos um tema a trabalhar para cada semana e, a partir desse tema desenvolviam-se as atividades nas diferentes áreas curriculares, gerindo assim o currículo de um modo mais flexível e trabalhando todos os seus conteúdos. Deste modo, as atividades tinham uma lógica, um fio condutor e, ao mesmo tempo, promoviam a interdisciplinaridade, pois todas as áreas curriculares e não curriculares se articulavam.

A planificação semanal em EPE era realizada em rede e incluía as situações de aprendizagem, as intenções pedagógicas e as áreas de conteúdo. Nessa planificação, as propostas das crianças encontravam-se assinaladas a tracejado e as restantes eram propostas da equipa pedagógica. Em anexo, apresentava-se a descrição de cada situação de aprendizagem, as respetivas estratégias e os recursos materiais necessários (Anexo 17). O formato de planificação em rede permitia ao educador uma fácil leitura, na medida em que através das cores associadas a cada situação de aprendizagem e a cada área de conteúdo, tornava-se mais fácil verificar quais as áreas mais ou menos trabalhadas em cada semana. Além disso, permitia também ter uma visão geral das propostas das crianças e das propostas da equipa pedagógica.

Relativamente à planificação do 1º CEB, esta era construída em tabela, onde se colocava: o tema da semana; as áreas curriculares; o horário; os objetivos; os conteúdos; a descrição das atividades e estratégias a utilizar; tempo; recursos materiais e humanos; e avaliação (Anexo 18). Tal como a planificação utilizada em

EPE, a planificação em tabela usada no 1º CEB também possuía a vantagem de ser de fácil leitura. Se nos debruçássemos sobre a tabela conseguíamos rapidamente perceber que área se pretendia trabalhar; fazendo o quê; como; para quê; que materiais utilizar; e como se iriam avaliar as aprendizagens.

Para planificar, tanto em EPE como no 1º CEB, além dos interesses das crianças, era necessário ter em conta as necessidades das mesmas, assumindo uma pedagogia diferenciada e promovendo aprendizagens ativas, diversificadas e significativas.

Assim, na planificação em EPE, era fundamental ter em conta: a falta de concentração do grupo em geral; a dificuldade de algumas crianças para falarem em grande grupo; a dificuldade de algumas crianças em cortar figuras pequenas, etc. Estes aspetos apareciam referidos no PCG, o que auxiliou aquando a preparação das atividades. Paralelamente, para a elaboração das planificações no estágio em EPE, a equipa pedagógica tinha ainda como orientação os documentos desenvolvidos pelo ME: Metas de Aprendizagem para a EPE (2009) e as OCPEPE (1997). Além disso regia-se pelas várias dimensões curriculares da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007), sendo elas: o espaço e materiais, o tempo, as interações, os projetos e as atividades, pais e comunidade (Anexo 19).

No que concerne às suas dificuldades das crianças em 1º CEB, era importante ter em atenção as suas dificuldades de concentração, necessitando de atividades práticas, pouco expositivas e que as envolvesse na totalidade. Estes aspetos também se encontravam referidos no PCT, o que também ajudou na planificação das atividades. Além disso, e tal como em EPE, a planificação do 1º CEB baseava-se nas observações que eram feitas às crianças, bem como nas planificações mensais definidas para o 2º ano do 1ºCEB cedidas pela instituição, no Programa do 1º CEB (2004), no Novo Programa de Português (2009) e de Matemática do EB (s/d).

Deste modo, tanto o educador como o professor, faz a planificação tendo em conta os conhecimentos e competências que as crianças já adquiriram, planeando a sua intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Dec. Lei nº241/2001, de 30 de Agosto).

O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar o espaço e os materiais colocados à sua disposição proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo/turma, em pequenos grupos e entre pares e também a

possibilidade de interagir com os adultos. Durante ambos os estágios, também o espaço foi planeado tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças que foram sendo observados ao longo do tempo, como aconteceu no caso da dinamização da biblioteca, em EPE (Anexo 20). Para além de modificarmos o local da biblioteca, foi através do diálogo, numa dinâmica participativa, que as crianças disseram o que gostariam de mudar e fazer para melhorarem a área (Anexo 21).

No estágio em 1ºCEB também foi criada a “Área dos Jogos e Desafios”. A criação desta área deveu-se ao facto de as crianças mostrarem vontade de voltar a realizar os jogos/atividades que eram feitos durante a aula, na hora do intervalo. Portanto, a certa altura, começamos a colocar nessa área todos os jogos e desafios que íamos realizando, acompanhados de um placard onde as crianças deveriam registar que jogo/desafio estiveram a fazer indicando o grau de dificuldade que sentiram aquando a sua realização (Anexo 22). Além disso, uma vez que as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, quando uma criança acabava mais rapidamente uma atividade poderia ir para essa área para que não estivesse parada esperando pelos colegas.

No que diz respeito à planificação do projeto em EPE, foi registado “O que queremos saber?” através de uma teia ilustrada pelos seus desenhos (Anexo 23). Esta planificação advém do resultado da primeira fase do projeto das crianças designada de *definição do problema*, em que as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses e partilham as suas aprendizagens sobre a temática.

Ao nível da comunidade envolvente, ainda em EPE foram planificadas pelas estagiárias do Centro cinco manhãs recreativas, em que quatro dessas manhãs tinham como principal objetivo a divulgação dos projetos que se estavam a desenvolver na sala de cada estagiária. Na primeira manhã houve um teatro de fantoches sobre o projeto “Os animais”; na segunda manhã foi apresentado um teatro de mímica e uma dança sobre “Os índios”; a terceira manhã foi dinamizada com um teatro de sombras humanas sobre “Os animais marinhos”; na quarta manhã realizou-se uma dramatização sobre “A alimentação”; na última manhã recreativa, as estagiárias foram a cada sala do Centro fazer várias experiências (Anexo 24). É importante referir que para cada manhã recreativa foi definido o público-alvo tendo sempre em conta as características das crianças e os seus interesses (Anexo 25). Para que toda a comunidade tomasse conhecimento das manhãs recreativas, esta mesma planificação foi exposta na entrada do Centro (Anexo 26).

Quanto ao 1º Ciclo, no seguimento do tema: “O Convite” foi planificada uma tarde recreativa em que a sala do 2º ano do 1º CEB, onde me encontrava a estagiar, convidou o grupo de EPE da escola para irem ver e realizar diferentes experiências na sua sala (Anexo 27).

Na minha opinião, as crianças adaptaram-se bastante bem. Apesar de o grupo de jardim-de-infância abranger crianças com idades diferentes (3 a 5 anos), também foi bom para os mais novos já começarem a estar integrados e a aprender comportamentos e atitudes adequados a esse novo contexto, assim, um dia mais tarde já estarão mais preparados para a entrada no 1º ciclo (Portefólio Reflexivo, 22/11/2012)

Para além disso, durante a época natalícia foi pedido às crianças que construíssem com os pais elementos relacionados com o Natal através de materiais recicláveis para que os pudessem expor na escola, onde toda a comunidade envolvente teve oportunidade de observar essas “obras de arte” (Anexo 28).

2.3. Agir/Intervir

A intervenção está diretamente relacionada com a observação e a planificação, uma vez que resulta dos processos anteriores. Segundo as OCPEPE (1997: 27) agir significa “concretizar [...] as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”.

Deste modo, e uma vez que se tratam de dois grupos de crianças com idades e interesses diferentes e estão inseridas em contextos diferentes, os modelos educacionais em que a prática pedagógica se baseou em cada uma das valências, foram também eles distintos.

A Metodologia de Projeto, na qual se modelou a intervenção educativa em EPE, é uma metodologia que dá ênfase ao papel do educador para incentivar as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente. Assim como, valoriza a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz, 1997).

Assim, o projeto lúdico desenvolvido na sala dos 4 anos foi sobre “Os animais marinhos”. Com este projeto as crianças puderam desenvolver saberes e competências através de diversas situações de aprendizagem que lhes foram proporcionadas, para que estas trabalhassem todas as áreas de conteúdo.

Depois da *definição do problema* anteriormente referida, segue-se a segunda fase do projeto - *planificação e lançamento do trabalho* - onde foram criadas situações, de modo a incentivar as crianças a colocarem questões, a resolver as suas

dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos relacionados com o projeto e que elas desconheciam, como por exemplo, através dos quadros de investigação, tanto no diálogo como no seu registo. Antes de partirem para a pesquisa, fizeram uma votação para definirem por onde queriam começar (Anexo 23), depois realizaram um diálogo em grande grupo em que diziam o que sabiam acerca das questões e registaram, para depois pesquisarem e confrontarem com o que descobriram (Anexo 23). Na fase seguinte, as crianças foram estimuladas para que se tornassem agentes investigadores, para tal, inicialmente a estagiária apoiou o grupo de modo a ter contacto com meios de pesquisa como vídeos, enciclopédias e livros, pois a maior parte das crianças só tinha contacto com a televisão e livros de contos. Posteriormente, já eram as crianças que decidiam onde podiam pesquisar quando o faziam com o apoio da família. As crianças partiram à pesquisa e levaram para a sala livros, pesquisas da Internet, vídeos, material, etc.. (Anexo 23)

Sabendo que estas crianças vivem muito no mundo da fantasia, do lúdico e da surpresa, estes fatores foram aproveitados para que se pudessem explorar diversas atividades para motivá-las, por exemplo: a utilização da personagem “o mergulhador” e a exploração do fato e acessórios de mergulho, o contacto mais possível com a realidade através dos documentários e da visita de estudo ao Sea Life (Anexo 23).

De modo a estimular o desejo de criar, explorar e transformar das crianças, estas tiveram oportunidade de realizar uma série de atividades propostas por elas e enriquecidas pela equipa pedagógica, tais como: a construção de jogos para a área dos jogos; a realização de experiências; a visualização, interpretação e elaboração de obras de arte; a construção de um painel dos animais marinhos; a construção de livros e almofadas para a biblioteca; a construção de um aquário gigante para a área da casinha, entre outros. Todas estas situações de aprendizagem desenvolveram as diferentes áreas de conteúdo e contribuíram para a organização do ambiente educativo (Anexo 23). Esta fase em que são desenvolvidas várias situações de aprendizagem corresponde à terceira fase do projeto, a fase da *execução*. Nesta fase do processo educativo, o educador desempenha um papel de observador, “provocador”, mediador, orientador/auxiliador e motivador, tendo em conta que é necessário desenvolver um clima de apoio que encoraje a aprendizagem ativa da criança e, conseqüentemente, a autonomia desta.

Na última fase do projeto é feita uma *avaliação e divulgação*. Relativamente à divulgação do projeto este foi apresentado à comunidade envolvente e aos pais através da visualização de um vídeo e de uma exposição (Anexo 23) que ilustravam o

desenvolvimento de todo o projeto e de tudo o que as crianças descobriram e construíram durante o mesmo (Anexo 23).

Tal como em EPE, o professor de 1º CEB durante a sua intervenção também desempenha diferentes papéis, dependendo das situações de aprendizagem e do método pedagógico que utiliza.

O MEM foi o modelo educacional no qual a intervenção em 1º CEB se baseou, valorizando “o papel do profissional da educação atento (no sentido crítico) ao contexto educativo e social; que reconhece a necessidade e procura o apoio do grupo para crescer como profissional, e consequentemente como cidadão” (González, 2002:38).

A introdução dos jogos na sala de aula foi uma estratégia utilizada para promover uma pedagogia ativa uma vez que “existe um potencial pedagógico no jogo que deve ser integrado nas metodologias utilizadas na Educação (...) para fomentar uma postura desafiadora (...) e, entre outras vantagens, para favorecer naturalmente a interação entre alunos” (Lopes, 1990:23 cit. por Moreira e Oliveira, 2004:84). Neste sentido, e para uma melhor compreensão e consolidação de saberes realizaram-se diversos jogos que foram aplicados nas diferentes áreas curriculares. Na área de Português recorreu-se ao jogo das adivinhas, jogo das rimas, jogo dos nomes, o jogo “A caixa dos contos fantásticos”, “À procura da palavra”, “Descobre a palavra mágica”, “Encontra a família”, “Descobre o que é”, “Tudo ao Contrário”, “Agora está tudo igual” e “Qual é a profissão?” (Anexo 29).

Em Matemática tiveram oportunidade de jogar à “Caça ao número”, “Encontra o par”, jogo da estimativa, “O quadrado mágico”, “Os cubos matemáticos”, jogo do ábaco reciclado, “O bingo matemático”, “Dominó da adição”, “Será par ou ímpar” e ao jogo das operações inversas (Anexo 30).

No Estudo do Meio também foram utilizados alguns jogos, tais como: o jogo da alimentação, “Adivinha o que é: cinco sentidos”, “Vamos arrumar o lixo” e o “Puzzle das profissões” (Anexo 31).

Por fim, em Expressões, as crianças realizaram jogos dramáticos, jogos de mímica e o jogo da cabra cega (Anexo 32).

Paralelamente, e de modo a levar a cabo uma pedagogia assente na participação ativa das crianças e na construção do seu próprio conhecimento, estas realizaram outras atividades que implicaram a sua experiência e aprendizagem através da ação, tais atividades incluíram: visitas de estudo (Biblioteca de Vila Nova de Gaia, Unidade de Multideficiência, Correios - Gaia Shopping); a construção de

calendários; a visualização de vídeos; a realização de atividades da Escola Virtual no quadro interativo; a construção do quadro de aniversários, do painel de outono, dos mini-ecopontos, dos diários reciclados, do mapa-múndi, do dicionário ilustrativo das profissões; confeção de espetadas e gomas, etc. (Anexo 33)

De modo a obterem uma melhor aprendizagem é importante que haja interação entre os alunos, para isso, estes devem ser organizados em grupos. Até porque assim, cada membro de cada grupo deve ser responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo. Assim, os alunos são levados a ajudar os seus colegas para se ajudarem a si próprios (Freitas, 2002).

No início do estágio, a organização da turma era, na maioria dos casos, individualizada.(...) Entretanto, foram aplicadas estratégias para que os alunos tivessem uma aprendizagem cooperativa em todas as áreas curriculares (Portefólio Reflexivo, 26/11/2012).

Entre todas as atividades e jogos acima relatados podem ser assinalados inúmeros exemplos de organização individual, a pares e em grupo. Isto deve-se ao facto de o MEM defender uma pedagogia que visa uma prática pedagógica coerente com fins democráticos (González, 2002). Assim, verifica-se que “[o] papel do [professor] incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional” (Vasconcelos, 1998:145). Portanto, torna-se fundamental que o professor, durante a sua intervenção, esteja atento tanto ao grupo como a cada criança para apoiar o seu processo de aprendizagem, mas intervindo o menos possível.

Tal como aconteceu em EPE, também no 1º CEB, as crianças partiram à descoberta de um tema “As profissões” através da pesquisa e da investigação. De facto, “a pedagogia que este movimento constrói dá prioridade às abordagens globais e genéticas, às estratégias de investigação através de problemas e de projetos e à criatividade” (González, 2002:42). Deste modo, recorreu-se novamente ao método ativo, permitindo-lhes ser agentes voluntários, ativos e conscientes da sua própria educação. Para tal, as crianças construíram quadros de investigação onde registaram questões que pretendiam descobrir sobre determinadas profissões, posteriormente, apresentaram as possíveis respostas a essas perguntas, dando a sua opinião e colocando hipóteses (Anexo 37). Para descobrirem o que pretendiam, as crianças fizeram pesquisas em casa. Além disso, alguns pais foram à sala falar sobre a sua profissão e aí, as crianças também tiveram a oportunidade de lhes colocar questões. No final, todas as pesquisas foram reunidas num dicionário ilustrativo das profissões (Anexo 34).

“A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997:45). Assim sendo, em ambos os estágios a participação das famílias foi sendo solicitada de diversas formas.

Em EPE, inicialmente foi entregue um panfleto aos pais das crianças com o objetivo de motivá-los a participarem no desenvolvimento do projeto, tanto a nível de recursos e pesquisas como a nível da sua intervenção na dinâmica do JI (Anexo 23). Em cada semana era colocado um “recado” na porta para informar os pais sobre o que se estava a pesquisar nessa mesma semana para que estes pudessem ajudar os filhos a pesquisar, ir à sala contar o que descobriram ou escrever no papel anexado as possíveis respostas para cada pergunta (Anexo 23). Outra estratégia utilizada para promover o envolvimento parental foi a construção de um livro “O livro dos peixes”. As crianças decoraram a capa do livro e tiveram a oportunidade de levar o livro para casa, durante dois dias, para com a ajuda dos pais inventarem uma história, construírem uma canção ou fazerem um desenho (Anexo 23).

Do mesmo modo, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o professor do 1º CEB deve desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de processos participativos na experiência pedagógica quotidiana, integrando todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. Portanto, tal como em EPE, para que os pais pudessem contribuir na vida escolar dos seus filhos, foi-lhes entregue um panfleto solicitando que construíssem com os filhos um elemento representativo do Natal através de materiais recicláveis, para que posteriormente fosse possível fazer uma exposição de Natal com esses trabalhos (Anexo 45). Depois de recolhidos todos esses trabalhos foi possível fazer a exposição na escola, onde todos os pais e a comunidade envolvente foram convidados para ver a divulgação das “obras de arte” da turma (Anexo 35).

Uma outra estratégia utilizada para os pais participarem na vida escolar dos filhos foi através do convite para irem à sala falar sobre a sua profissão, como já foi anteriormente referido. Assim, através da partilha de ideias e experiências sobre a respetiva profissão, os pais enriqueceram o trabalho educativo desenvolvido na escola (Anexo 36).

Portanto, é de salientar que tanto em EPE como no 1º CEB, foi possível agir com intencionalidade, utilizando uma metodologia ativa que permitiu às crianças construir o seu próprio conhecimento e motivá-las para a aprendizagem.

2.4. Avaliar

Nenhuma das etapas anteriores seria corretamente executada se não estivesse apoiada numa avaliação constante. Assim, a última etapa mas, simultaneamente, a primeira deste processo refere-se à avaliação.

Efetivamente, tendo como objetivo principal melhorar a intervenção educativa, a avaliação em EPE centrou-se em: avaliações semanais, onde era feita uma reflexão relativa aos aspetos que correram melhor e pior da planificação semanal, bem como as causas dos mesmos (Anexo 38); avaliação da participação das crianças no projeto com o objetivo de perceber se as crianças intervieram no projeto, em que momentos e de que forma (Anexo 40); avaliação da dinamização da área da biblioteca com o objetivo de perceber se as crianças passaram a frequentar mais a mesma (Anexo 5); a avaliação das manhãs recreativas para receber um feedback das crianças de modo a perceber se gostaram ou não, o que gostaram mais de ver e fazer e o que gostaram menos (Anexo 41); grelha de avaliação do projeto (Anexo 42).

Da mesma forma, no estágio em 1ºCEB de modo a tomar consciência da ação foram realizadas avaliações semanais com o mesmo objetivo que em EPE (Anexo 39).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, esta é particularmente desafiadora na medida em que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança, tornando-se assim uma das tarefas mais importantes do processo educativo.

Tanto o educador como o professor deve refletir sobre o tipo de avaliação que deverá aplicar, de acordo com aquilo que tenciona avaliar. Durante ambos os estágios, mas principalmente em EPE, a avaliação das aprendizagens focou-se essencialmente numa avaliação formativa. Trata-se de “um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos,2002:78). Este tipo de avaliação era feito essencialmente através da observação direta das atividades desenvolvidas pelas crianças de modo a verificar as aprendizagens adquiridas por elas. Para isso foram utilizados instrumentos de recolha de dados que auxiliaram no registo e análise das aprendizagens efetuadas pelas crianças, tais como: grelhas de avaliação das situações de aprendizagem (Anexo 7), grelhas de observação (Anexo 8), registos de incidentes críticos (Anexo 2 e 3), registos fotográficos (Anexo 23, 29, 30, 31, 32, 33), entre outros.

Outro modo de avaliação utilizado foi a auto-avaliação. Na verdade, este tipo de avaliação “é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Santos, 2002:79). Este serve para a criança avaliar o seu desenvolvimento ao nível

das suas aprendizagens e dos seus progressos de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu alcançar e das suas dificuldades e como as vai ultrapassando. No 1º CEB era registada pelas crianças no final de cada semana, na Assembleia Geral, onde escreviam o que aprenderam, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e porquê (Anexo 43). Além disso, cada criança preenchia uma grelha semanalmente, autoavaliando-se quanto à sua pontualidade, assiduidade, comportamento, empenho durante as atividades, etc. (Anexo 44). Já em EPE foi realizado de um modo informal através do registo feito pelo adulto dos comentários das crianças sobre as atividades desenvolvidas.

Para este tipo de avaliação considera-se que em EPE, o Portefólio da Criança foi um instrumento útil visto que esta era uma via que permitia à criança avaliar e comentar o seu desempenho em determinada atividade (Anexo 15).

Na minha opinião, o portefólio é um precioso instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças pois permite fazer uma articulação entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a avaliação. Além disso, a criança passa a participar na sua avaliação através de um processo de revisão, seleção e análise dos trabalhos (Portefólio Reflexivo, 01/06/2012).

Posto isto, é importante referir que

[o] portefólio permitiu-me ter uma visão alargada do desenvolvimento da criança e das experiências que lhe foram proporcionadas; documentar a sua aprendizagem em todas as áreas curriculares; valorizar o trabalho e a sua evolução e envolvê-la na avaliação das suas próprias aprendizagens (Portefólio Reflexivo, 01/06/2012).

Além da avaliação formativa, e de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, a avaliação em 1º CEB efetuou-se também através da avaliação diagnóstica e da avaliação sumativa.

De facto, nas primeiras semanas de estágio foram aplicadas fichas de avaliação diagnóstica, de modo a “ (...) fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Cortesão, 2002:39).

No que concerne à avaliação sumativa, esta serve para informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno (Despacho nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). E, tal como indica o despacho nº 24-A/2012, a avaliação sumativa é da responsabilidade do professor titular de turma. Sendo assim, este tipo de avaliação era planificado e aplicado pela professora cooperante. Para isso foram utilizadas fichas de avaliação, não apenas aplicadas no final de cada período, como assenta o despacho acima referido, mas também intermediamente.

Deste modo, a avaliação foi considerada como um modo de regular as aprendizagens de todos os atos educativos, tanto em EPE como no 1º CEB, fazendo com que houvesse alterações nos mecanismos de aprendizagem e uma progressão/redirecção dessa aprendizagem. Ao referir-se a mecanismos de aprendizagem, expressa conseqüentemente o papel da criança, como sujeito ativo que aprende, pois todo o ato de avaliação tem que passar necessariamente por um papel ativo do aluno (Santos, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de estágio são fundamentais para o futuro docente, uma vez que lhe permitem observar o dia-a-dia de um profissional de educação, obter conhecimento prático e conciliá-lo com a componente teórica, de modo a adaptá-los à prática vivenciada. O processo de construção da profissionalização permite ao aluno-estagiário passar por diferentes fases sequenciais, de modo a que se desenvolvam determinadas funções e aptidões do futuro profissional docente.

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior. Portanto, o desejo de compreender o que acontece à sua volta leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida (Neves, s/d).

A ideia de reflexão surge então associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Neste sentido, "(...) o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente" (García, 1999: 153-154).

Assim, torna-se pertinente refletir sobre as aprendizagens que resultaram de ambos os estágios, assinalando também as dificuldades sentidas ao longo deste processo, de modo a adquirir uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Importa assim refletir sobre as seguintes questões: Como educo? Que objetivos educacionais, métodos e estratégias privilegio no ato de educar? O que aprendi? O que irei fazer em experiências futuras?

Na realidade, cada educador/professor é único e isso reflete-se através da prática que realiza, de acordo com o ambiente educativo e as crianças com que se envolve.

Esta etapa de construção pessoal e profissional permitiu constatar que o papel do educador/professor classifica-se como um orientador/mediador no processo educativo e, como tal, o seu principal objetivo é estimular a aprendizagem ativa por

parte das crianças e dar-lhes a oportunidade de assumirem o controlo da sua aprendizagem, ao invés de lhes dizer o que aprender e como aprender.

Assim,

[...] mais do que impôr assuntos e temas, o educador procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, dos seus gostos e das suas motivações, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos a explorar com as suas histórias de vida. Dito de outro modo, criar condições de crescimento, emancipação e auto-realização (Antunes, 2001: 254).

Da mesma forma permitiu perceber que o educador/professor tanto pode ser um excelente promotor da criação de condições para que as pessoas prossigam no seu processo de crescimento como pode ser um obstáculo incontável, dependendo da sua postura e atuação (Antunes, 2001). Neste sentido, a intervenção educativa em ambos os contextos procedeu-se, predominantemente, na aplicação de uma prática educativa processada em torno de uma pedagogia construtivista e diferenciada com a consciência da imagem da criança como um agente ativo e autónomo no processo educativo.

Paralelamente, a construção do perfil como profissional de educação, desenvolve-se também, de acordo com o contexto envolvente em que atua. De facto, no que se refere ao conhecimento dos contextos onde foram realizados os estágios, pode afirmar-se que foram lidos e analisados todos os documentos que os regem, permitindo que se agisse sempre em conformidade com os ideários e valores das instituições. Deste modo, ao longo do estágio em EPE e de acordo com o que se encontrava preconizado no PE da instituição, utilizou-se uma pedagogia ativa procurando descobrir e ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças; promoveu-se o intercâmbio meio-família-escola; despertou-se as crianças para o mundo que as rodeia e desenvolveu-se a criatividade e a imaginação das mesmas. Assim como no 1º CEB, de acordo com os objetivos que se encontravam estipulados para a instituição, o desenvolvimento da criança foi promovido através de uma metodologia que incluiu a experimentação, o questionamento e principalmente a participação ativa da criança na construção de conhecimentos e organizou-se o meio institucional, planificando e gerindo recursos para promover iniciativas tanto no contexto local como comunitário.

Neste sentido, confirmou-se a importância de conhecer o meio em que se realiza o estágio, pois o espaço é também um fator importante de influência no desenvolvimento das crianças e dos próprios educadores/professores. Se o aluno-estagiário se sentir integrado e parte ativa de uma instituição, o seu trabalho será mais produtivo, motivador e eficaz.

Outro aspeto contribuidor para a formação do educador/professor diz respeito ao contexto familiar. Tendo em conta que a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, deve haver uma relação entre estes dois sistemas. Efetivamente, os estágios permitiram perceber os benefícios da ligação com a família para o desenvolvimento da criança e para o enriquecimento da intervenção educativa. Para tal foram várias as estratégias utilizadas para que os pais participassem na vida escolar das crianças tanto em EPE como em 1ºCEB.

Em EPE, a participação das famílias foi solicitada através das seguintes estratégias: panfleto de apresentação do projeto; recados na porta que informavam os pais sobre o que estávamos a pesquisar pedindo o seu apoio; construção do livro dos peixes e a divulgação do projeto. “Na minha opinião estas estratégias foram essenciais para alargar a diversidade do processo interativo, apelando para que a participação dos pais enriquecesse o projeto” (Portefólio Reflexivo, 08/06/2012). No entanto, deveria ter utilizado estratégias para que os pais contribuíssem de uma forma mais direta, promovendo assim, uma relação mais próxima com os mesmos. A divulgação do projeto foi uma das estratégias que promoveu essa proximidade, mas ocorreu apenas no final do estágio.

Relativamente ao 1º CEB, procedeu-se ao envolvimento parental através de: um panfleto a convidar os pais para construir com os seus filhos elementos representativos do Natal com materiais recicláveis; o convite para a exposição dos seus trabalhos de Natal; convite para irem à sala de aula para serem entrevistados pelas crianças sobre a sua profissão. De facto, tornou-se relevante estabelecer um bom relacionamento entre pais, professores e crianças pois se existir um ambiente positivo e próximo entre todos, as crianças terão melhores condições para crescerem e desenvolverem todas as suas potencialidades e aptidões.

Além disso, em ambos os contextos foram organizadas diversas iniciativas tanto no contexto local como no contexto comunitário.

Em EPE, ao nível do contexto local foram realizadas cinco manhãs recreativas que envolveram todas as salas do JI. Quanto ao contexto comunitário organizou-se uma visita ao Sea Life, uma visita à Quinta do Moinho e uma ida à Piscina Municipal de Matosinhos. Quanto ao 1º CEB, no contexto local, foram realizadas experiências com as crianças de EPE na sala do 2ºAno; uma exposição de Natal com os elementos criados pelos pais para toda a instituição, inclusive para os pais e a participação dos mesmos na sala de aula para serem entrevistados sobre a sua profissão. No que diz

respeito ao contexto comunitário também foram realizadas algumas iniciativas, tais como: visita a uma Unidade de Multideficiência, a ida aos correios no Gaia Shopping e a visita à Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia.

Outra das competências que contribuiu para a formação profissional foi a organização do ambiente educativo, que se refere a questões de organização e gestão do espaço e tempo educativos e das interações das crianças. De facto, a organização do ambiente educativo em EPE apresenta diferenças relativamente ao 1º CEB.

Quanto à organização do espaço em EPE, a sala encontrava-se organizada por áreas de atividade. No início do estágio nesta valência, foi realizada uma análise reflexiva do ambiente físico e dos interesses revelados pelas crianças durante o tempo de brincadeira livre, com a finalidade de uma possível intervenção ao nível da dimensão curricular Organização dos Espaços e Materiais. Neste sentido foi dinamizada a Área da Biblioteca e a partir daí pôde-se verificar uma maior frequência das crianças nesta área.

Já no 1º CEB, o espaço encontrava-se organizado de forma diferente, uma vez que a sala não se estava organizada em áreas mas sim, disposta com mesas. Numa fase inicial, foi difícil perceber qual seria a melhor forma de posicionar a turma, de modo a possibilitar o bom funcionamento da aula. No entanto, posteriormente, com a orientação da professora cooperante foi possível organizá-los de modo a incentivá-los para a participação e a aumentar a concentração nas atividades, diminuindo assim as distrações e conversas paralelas. Apesar de no 1º CEB, a sala se organizar de uma forma diferente da EPE, como foi acima referido, criou-se uma área na sala, a “área dos jogos e desafios” pois as crianças mostraram-se interessadas em voltar a utilizar os jogos.

Relativamente à organização do tempo, também foi possível verificar diferenças entre a EPE e o 1º CEB.

Na EPE, o tempo rege-se por uma rotina, no entanto, um dos obstáculos impostos no dia-a-dia relacionou-se com as atividades de enriquecimento curricular, a hora da chegada à sala e a conseqüente redução do número de crianças em sala.

Ora, na hora do acolhimento apenas algumas crianças estão presentes, o que significa que quando uma atividade se inicia nessa hora nem todas as crianças têm oportunidade para participar. [...] Portanto, o que tenho verificado é que apenas a parte central do dia é comum a todas as crianças, o que irá influenciar profundamente o tipo de experiências que a equipa pedagógica pode planear para o início e o fim do dia (Portefólio Reflexivo, 17/02/2012).

Quanto ao 1º ciclo, existe um horário fixo, onde cada área curricular deve ser trabalhada durante determinadas horas de acordo com o que foi estipulado pelo Ministério da Educação e Ciência.

No entanto, no que concerne às interações, tanto em EPE como no 1º CEB, as crianças podem ser organizadas individualmente, a pares ou em grupos de acordo com a atividade que se pretende realizar.

Outra aprendizagem essencial neste percurso prende-se com a tomada de consciência de que é necessário criar um processo de observação, planificação e avaliação que permita identificar e analisar as características dos contextos em que se relaciona. Assim, tanto em EPE como no 1º CEB, para que haja uma intervenção educativa adequada, o professor/educador deve observar cada criança e o grupo/turma para conhecer a realidade onde vai intervir; planificar de acordo com as necessidades e interesses das crianças, assumindo uma pedagogia diferenciada e promovendo aprendizagens ativas, diversificadas e significativas; agir com intencionalidade, utilizando uma metodologia ativa que permita às crianças construir o seu próprio conhecimento e as motive para a aprendizagem; avaliar as aprendizagens das crianças e refletir sobre a sua ação para que a possa ir melhorando.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, estas adequaram-se às crianças diversificando-se ao máximo. Em ambos os estágios, recorreu-se principalmente ao método ativo, permitindo aos alunos serem agentes voluntários, ativos e conscientes da sua própria educação.

Em última análise, não se pode deixar de referir que o aluno-estagiário deve avaliar e refletir sobre o seu próprio trabalho, questionando a adequação e a pertinência dos conteúdos e dos métodos aplicados. Neste sentido, em ambos os contextos, a ação educativa era refletida através das avaliações semanais. Também eram feitas avaliações com as crianças de modo a refletir sobre o que correu bem e o que correu menos bem e porquê e como poderia melhorar. Além disso foram realizadas reflexões sobre determinados aspetos da prática pedagógica que, posteriormente exerceram uma grande influência na ação.

Esta prática reflexiva ajudou-me a progredir tanto no meu desenvolvimento pessoal como no meu desempenho profissional e a olhar retrospectivamente para a ação, refletindo sobre o que aconteceu, o que observei, que significado atribuí e que outros significados poderia atribuir ao que aconteceu. Nas reflexões que fui fazendo tentei também explicitar as teorias que são defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as teorias que apliquei em contexto de sala de aula. O objetivo era aumentar o meu conhecimento sobre o ensino, sobre os contextos e sobre mim própria, enquanto futura profissional. Portanto, a reflexão constituiu um elemento importante para o meu processo de aprendizagem (Portefólio Reflexivo, 14/11/2012).

Um prático reflexivo “não reflecte por prazer; visa, antes, a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência. Deve haver uma reflexão antes, durante e após a ação” (Perreneud, 2005). Neste sentido,

[pela] reunião de todas essas reflexões fui construindo o meu portefólio reflexivo, através do qual fui constatando a evolução e aprendizagens das crianças e das minhas próprias conquistas. Assim, foi possível dar resposta aos interesses das mesmas e alcançar metas, que sem a elaboração das reflexões não seria possível. O portefólio reflexivo desenvolvido durante o estágio profissionalizante valorizou todo o meu trabalho (...), contribuindo para que fosse construindo e assumindo uma identidade reflexiva (Portefólio Reflexivo, 14/11/2012).

De facto, o portefólio reflexivo “espelha variadas dimensões da pedagogia; é um instrumento que, não é só a mera descrição de uma intervenção mas uma reflexão que vai sendo progressivamente aferida, construída e melhorada. Permite assim, uma visão diferente e mais profunda da criança, levando a uma intervenção mais ajustada e individualizada” (Neves, s/d). Toma-se, assim, um instrumento básico de avaliação do desempenho docente para promover e sustentar a análise e reflexão contínuas da prática de cada docente em cada escola ao longo da sua carreira profissional. Visa um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre os próprios enquanto pessoas em desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

Ao longo de ambos os estágios foram ainda utilizados diversos instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estes instrumentos também foram bastante importantes pois forneceram evidências sobre os progressos das crianças, foram utilizados para planear as atividades e desenvolver estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento.

Efetivamente, após a execução e uma rigorosa reflexão, foi constatado que a prática da pedagogia da diferenciação, a pertinência da noção da criança como o centro do processo educativo e de um ser ativo, a utilização de instrumentos de avaliação adequados e uma constante diversificação das estratégias e materiais utilizados, serão pressupostos a ter sempre em conta num futuro profissional da educação.

Em suma, é necessário encarar este percurso de estágio não como um fim, mas sim como o início de um percurso de desenvolvimento da profissionalidade enquanto educador/professor, pois a competência profissional do docente requer que se promova a simbiose da teoria e da prática de ensino, durante o período quer de formação quer de exercício docente. Portanto, “o professor tem de ser

permanente um investigador de ensino que pratica e um praticante de ensino que experimenta e aplica princípios pedagógicos” (Ribeiro, 1989: 126).

O educador/professor deve adotar uma postura de procura sistemática de novos saberes e de uma constante formação e aperfeiçoamento das suas competências. Assim, quando se deparar com um novo grupo/turma, poderá desenvolver uma intervenção educativa fundamentada e rica em aprendizagens e procurar refletir e renovar os seus instrumentos e metodologias de acordo com os interesses e necessidades das crianças. De facto, o “[educador/professor] vê-se a si mesmo como alguém que continua a ser um *aprendiz*, um *questionador incansável* que nunca toma uma opinião ou perspetiva como última e absoluta” (Antunes, 2001:253).

Concluindo, quem decida ser um docente com dupla habilitação deverá considerar que a docência continuará, dadas as suas características, a ser uma atividade exigente, o que implica um constante esforço de atualização de conhecimentos teóricos e práticos, sobretudo no âmbito dos métodos e das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos. Por outro lado, continuará a ter um forte papel social, decorrente da sua influência na educação e formação de futuros cidadãos e, nessa medida, continuará a ser uma atividade potencialmente gratificante.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N. (2005), *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*, 1ª edição, Porto: Edições Asa;

ANTUNES, M. (2001), *Teoria e prática pedagógica*, Lisboa: Instituto Piaget.

BELL, J. (1993), *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.

CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação*, Lisboa: Edições Asa.

CANAVARRO, J.; PASCOAL, P.; PEREIRA, A.; (2001), *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. (1999), *Projecto Educativo*, Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J., (2002), *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.

COSTA, J. (1991), *Gestão Escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*, Lisboa: Texto Editora.

COUTINHO, C. (2005), *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. 1ª Edição, Braga: Universidade do Minho.

CRAVEIRO, M. (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.

DAMAS, M. & KETELE, J. (1985), *Observar para Avaliar*, Coimbra: Livraria Almedina.

EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999), *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

FREINET, C. (1973), *Pedagogia do Bom Senso*, Lisboa: Moraes Editores.

FREINET, C. (1975), *As técnicas Freinet da Escola Moderna*, São Paulo: Editorial Estampa.

FREITAS, M.; FREITAS, C. (2002), *Aprendizagem Cooperativa - Guias Práticos*. Porto: Asa Editores.

GARCÍA, C. (1999) *Formação de Professores - Para uma mudança Educativa*, Porto: Porto Editora.

GONZÁLEZ, P. (2002), *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, Porto: Porto Editora.

HOHMANN, N.; WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L.; CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MENDONÇA, M. (2002), *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto: Ed. ASA.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

MOREIRA, D., OLIVEIRA, I. (2004), *O Jogo e a Matemática*, Lisboa: Universidade Aberta.

NEVES, I., PINHEIRO, A (s/d) *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos do Educador 6: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (2007) *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T; Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Porto, Porto Editora.

PACHECO, J. (2005), *O Pensamento e a Acção do Professor*, Porto, Porto Editora.

PARENTE, C. (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, In: Formosinho, J. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto, Porto Editora.

PERRENEUD, P. (2005), *Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva*. Correio da Educação nº 287: CRIAP-ASA

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Editora Gradiva.

RIBEIRO, A. (1989) *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*, Lisboa: Texto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, L. (2002), *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.

SHORES & GRACE (2001), *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre, ARTMED.

TUCKMAN, B. (1994), *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição.

VERÍSSIMO, A. (2002), *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*, 1ª edição, Porto: Areal Editores.

VILLAS BOAS, B. (2006), *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*, Porto, Ed. ASA.

ZABALZA, M. (1996), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.

ZABALZA, M. (1998), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições ASA.

Legislação

Ministério da Educação (1986), Lei nº 46/86 - 14 de Outubro de 1986.

Ministério da Educação (1997), Lei nº 5/97. Diário da República, I Série- A, nº 34 - 10 de Fevereiro de 1997.

Ministério da Educação (1998), Lei nº 115A/98. Diário da República, I Série- A, nº 102 - 4 de Maio de 1998.

Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei nº 6/2001. Diário da República, 1ª Série - A, nº 15 - 18 de Janeiro de 2001.

Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei nº 241/2001. Diário da República, 1ª Série - A, nº201 - 30 de Agosto de 2001.

Ministério da Educação (2008), Decreto-Lei nº 75/2008. Diário da República, 1ª Série, nº79 - 22 de Abril de 2008.

Ministério da Educação (2011), Despacho nº 8683/2011. Diário da República, 2ª Série, nº 122 - 28 de Junho de 2011.

Ministério da Educação (2011), Despacho nº 17169/2011. Diário da República, 2ª Série, nº 245 - 23 de Dezembro de 2011.

Ministério da Educação (2012), Decreto-Lei nº 139/2012. Diário da República, 1ª Série, nº 129 - 5 de julho de 2012.

Ministério da Educação (2012), Decreto-Lei nº 51/2012. Diário da República, 1ª Série, nº172 - 5 de setembro de 2012.

Ministério da Educação (2012), Despacho Normativo nº 24-A/2012. Diário da República, 2ª Série, nº 236 - 6 de dezembro de 2012.

ANEXOS

Anexo 1 - Gráficos: Caracterização Socioeconómica e Cultural do Grupo/Turma

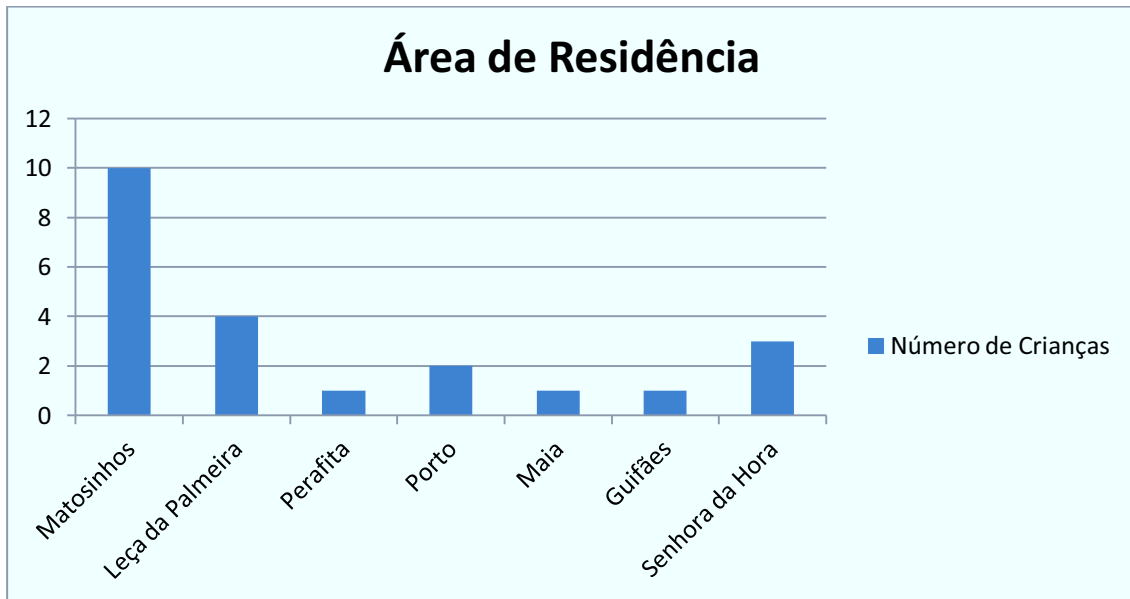


Gráfico 1 - Área de Residência das crianças de EPE

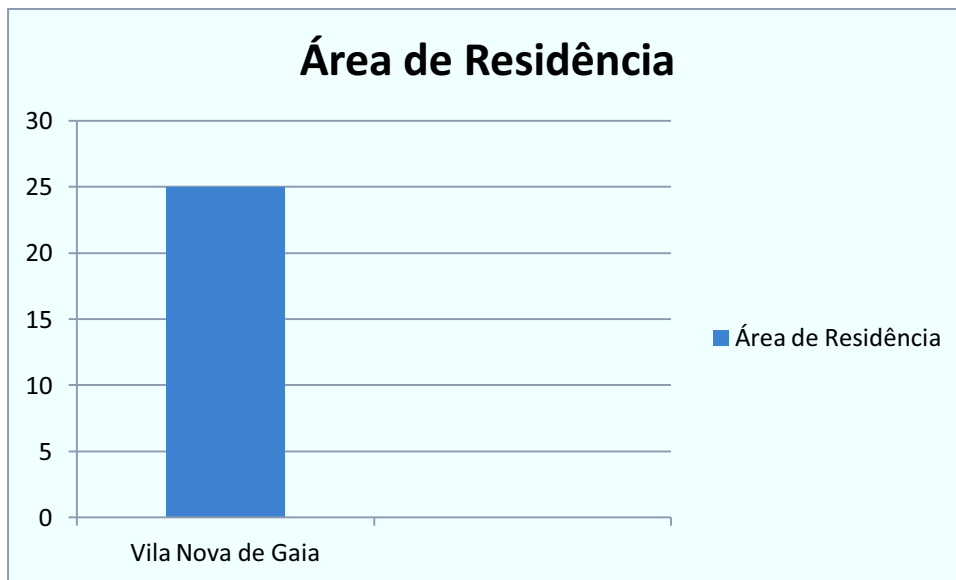


Gráfico 2 - Área de Residência das crianças de 1ºCEB

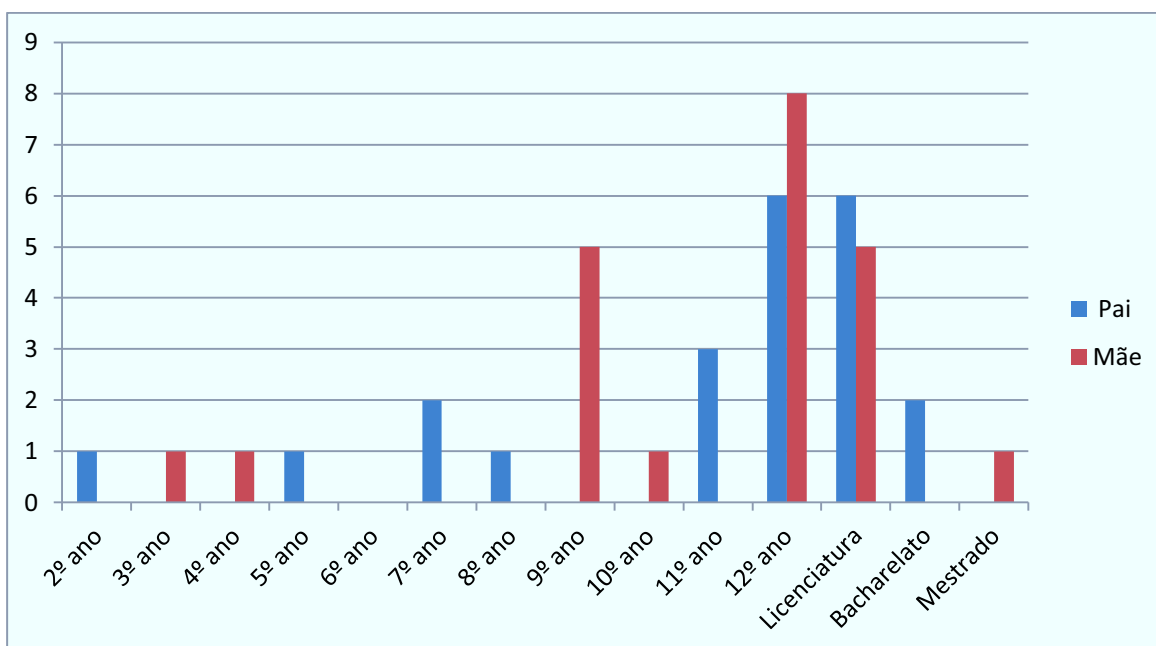


Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos Pais das Crianças de EPE

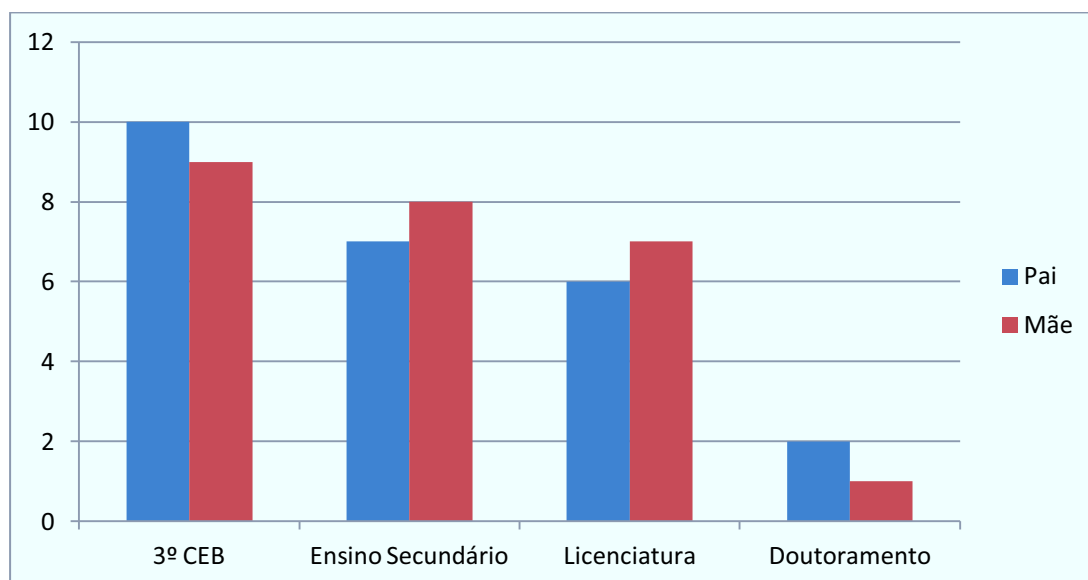


Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos Pais das Crianças de 1º CEB

Anexo 2 - Exemplos de Registos de Incidentes Críticos em EPE

Nome da criança: R

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 13/02/2012

Incidente:

A educadora pediu às crianças que desenhassem sobre o que se iriam fantasiar no Carnaval. A criança R disse que ainda não sabia qual iria ser a sua fantasia. Então disse-lhe: “Desenha a fantasia gostarias de usar.” A criança R disse: “Gostava de ir de esqueleto”, ao que eu perguntei: “E tu sabes o que é um esqueleto?”. A criança R respondeu: “Sim, são os ossos”.

Comentário:

Com base na resposta da criança verifica-se que esta possui conhecimento sobre a constituição do corpo humano, compreendendo que o esqueleto é constituído por um conjunto de ossos.

Nome da criança: AC

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 14/02/2012

Incidente:

A criança AC terminou uma atividade na área da expressão plástica. Visto que a área da casa e a área das construções encontrava-se ocupada, perguntei: “Queres ir para a área da biblioteca ou dos jogos?”. Ao que ela respondeu: “Quero ir para a casinha.” Então expliquei-lhe: “Já não pode ir mais ninguém para a casinha porque já está cheia. Porque é que não queres ir brincar para a biblioteca ou para os jogos?”. A criança AC respondeu: “Porque eu tenho medo e não quero brincar sozinha.”

Comentário:

Com base na resposta da criança penso que a organização do espaço poderá estar na origem do receio desta. Visto que a área da ludoteca (biblioteca e jogos) se encontra numa zona à parte das restantes áreas da sala.

Nome da criança: B e R

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 05/03/2012

Incidente:

Antes de mostrar o filme “Azul Profundo” pedi às crianças que nomeassem animais marinhos que conhecessem. A certa altura a criança B disse: “A zebra” e a criança R respondeu imediatamente: “Não, ela não vive lá, é só para tomar banho”.

Comentário:

O facto da criança B ter respondido na água pode ser por já ter visto alguma zebra na água e daí pensar que ela vivesse lá. Com base na resposta da criança R pude verificar que esta possui conhecimento do habitat e costumes dos animais, neste caso, a zebra.

Nome da criança: J

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 12/04/2012

Incidente:

Enquanto as crianças faziam o registo da experiência que mais gostaram da oficina da água, a criança T e a criança J aproximaram os respetivos lápis de cor e compararam os seus tamanhos. A dada altura, a criança J afirma: “O meu lápis é maior que o teu”.



Comentário:

Com base na resposta da criança J pude verificar que esta já é capaz de fazer comparação de tamanhos e nomeá-los, utilizando expressões como “maior do que”.

Nome da criança: J

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 11/04/2012

Incidente:

Enquanto as crianças faziam o desenho sobre o melhor amigo, o J começou a contar quantos dedos haviam em cada mão e em cada pé do menino que desenhou até que eu perguntei: “O que estás a fazer?” e o J respondeu: “Estou a contar os dedos. Tem cinco.”



Comentário:

Com base na resposta da criança J pude perceber que a criança representa a figura humana tendo em conta não só os principais elementos físicos (cabeça, tronco e membros) como também representa corretamente o número de dedos que existe em cada mão e pé, contando até 5.

Nome da criança: Filipe

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 16/04/2012

Incidente:

Enquanto o Filipe pintava o peixe que o iria representar no painel dos animais marinhos fez várias pintas e disse: “Tem pintas porque é o peixe-aranha para ninguém o ver.”

Comentário:

Com base no comentário do Filipe pode se verificar que este compreende as especificidades da vida animal, neste caso, do peixe-aranha, percebendo que este animal utiliza a camuflagem para não ser visto pelos outros animais.



Nome das crianças: Criança V e S

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 16/04/2012

Incidente:

Durante o registo das hipóteses no quadro de investigação, a criança V olhava para as palavras que lá se encontravam, identificando a letra L e A numa das palavras lá presentes como sendo letras que constam no seu nome. A criança S ouviu a criança V e disse que aquelas letras também faziam parte do seu nome, procurando mais letras que também constassem no seu nome e passando a assinalar a letra O.

Comentário:

Partindo dos comentários das crianças entende-se que estas para além de serem capazes de escrever o seu nome, já reconhecem algumas letras do mesmo, identificando-as em diferentes palavras.

Nome da criança: T

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 23/04/2012

Incidente:

Durante a apresentação do jogo da glória às crianças, a estagiária Catarina a dada altura perguntou: “O que é isto?”, enquanto segurava no dado. A criança T respondeu: “É um cubo”.

Comentário:

Através da resposta da criança foi possível perceber que a criança T já é capaz de reconhecer e identificar um sólido geométrico, neste caso, o cubo.

Nome da criança: S

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 23/04/2012

Incidente:

Durante o Jogo da Glória, a criança S apontou para o número 7 e disse:

“Este é o sete.”



Comentário:

Com base no comentário da criança é possível perceber que a criança S já é capaz de reconhecer o número 7.

Anexo 3 - Exemplos de Registos de Incidentes Críticos em 1ºCEB

Nome da criança: S

Ano de Escolaridade: 2º Ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 22/10/2012

Incidente:

Durante a aula de português propus que fizéssemos um jogo das adivinhas em que as equipas seriam rapazes contra raparigas. No início do jogo as raparigas começaram logo a marcar pontos, e conseqüentemente os rapazes estavam a perder. No decorrer do jogo o aluno S diz “Não quero jogar mais. Este jogo é uma seca.” E repete-o várias vezes, desistindo assim de jogar. Apesar de o ter tentado motivar dizendo que a equipa dos rapazes precisava dele e que ainda poderiam vir a ganhar o jogo, foi inútil.

Comentário:

Com base no comentário do aluno é possível perceber que este é bastante competitivo e que uma vez que estava a perder não conseguia lidar com isso. Assim, fazia questão de dizer que não queria jogar mais, não porque estava a perder, mas sim porque o jogo era “uma seca”.

Nome da criança: JP

Ano de Escolaridade: 2º Ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 12/11/2012

Incidente:

Durante a aula de Matemática, em que o aluno JP realizava uma ficha do manual sobre “As nove centenas” este deveria contar quantas centenas, dezenas e unidades se encontravam representadas para depois escrevê-las por extenso. Ao fazer essa contagem, o JP dizia: “One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.”, percebi que este fez a contagem em inglês mas para entender se o aluno era capaz de fazer a associação do que tinha dito ao respetivo número, disse: “Muito bem. Então quantas centenas contaste?” ao que ele respondeu: “Nove”.

Comentário: Assim, o aluno JP foi capaz de contar até nove em inglês bem como fazer a associação com o respetivo número. Através deste comentário, o aluno foi capaz de mobilizar o que aprendeu na aula de Inglês e aplicando-o corretamente na aula de Matemática.

Nome da criança: M

Ano de Escolaridade: 2º Ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 24/10/2012

Incidente:

Na aula de Matemática enquanto abordávamos o cálculo mental e fazíamos exercícios sobre o mesmo, o aluno M queria sempre participar dizendo as respostas. Uma vez que acertava sempre fazia questão de dizer “Isto é muito fácil. Eu sou um craque a matemática”.

Comentário:

O aluno M já mostrou gostar bastante de Matemática, é a área curricular onde ele está mais motivado para a aprendizagem. De facto, o aluno revela um maior ritmo de aprendizagem nesta área, sendo que muitas vezes como é dos primeiros a terminar o que é pedido pergunta logo se pode ir ajudar o colega do lado.

Nome do aluno: M e JM

Ano de Escolaridade: 2º Ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 19/11/2012

Incidente:

Na aula de Expressões, as crianças decoravam o convite através da técnica do sopro, enquanto decoravam, a pintura espalhava-se em diversas direções. A certa altura, a aluna M disse: “Olha o que eu consegui fazer, fiz uma menina. Olha aqui: o cabelo, as pernas, a saia e as maminhas”. Também o JM comentou a sua pintura: “Olha fiz uma mão sem querer, que giro”.



Aluna M



Aluno JM

Comentário: A partir dos comentários dos alunos pude perceber que estes estavam atentos à sua pintura, pois à medida que a iam fazendo, interpretavam o que ia aparecendo. Não se limitaram apenas a soprar, mostraram intencionalidade naquilo que iam fazendo.

ANEXO 4 - Grelha de Observação do Ambiente Físico em EPE

GRELHA DE OBSERVAÇÃO			
Organização de espaço e materiais	Sim	Não	Observações
Sala bem dividida em áreas de trabalho bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade		X	Existem duas áreas que se encontram afastadas das restantes e são as menos utilizadas
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem	X		
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a locomoção entre as diferentes áreas	X		
Espaço atraente para as crianças	X		Exceto a área da biblioteca
Espaço de trabalho adequado em cada área	X		
Sala segura e bem conservada	X		
Materiais ordenados e etiquetados		X	Dificulta a organização/arrumação dos materiais
Materiais adequados para várias crianças	X		
Variedade de materiais à disposição	X		
Materiais acessíveis às crianças	X		
Materiais desenvolvem consciência de diferenças	X		
Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	X		Exceto na área da biblioteca que não apresenta materiais que promovam o desenvolvimento das crianças naquela área
Área dos Blocos	Sim	Não	Observações

Está situada num local amplo		X	
Afastada de zonas de passagem	X		
Próxima da área da casa pois muitas vezes as brincadeiras de “faz de conta” alastram da área da casa para a área dos blocos	X		
Carpete não rugosa	X		
Prateleiras baixas	X		
Caixas grandes com etiquetas claramente visíveis		X	
Vasta quantidade de materiais	X		
Materiais de construção	X		
Materiais de separar e juntar	X		
Materiais de encher e esvaziar		X	
Materiais de faz-de-conta	X		
Fotografias de referência		X	

Área da Casa	Sim	Não	Observações
Proporciona espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz-de-conta	X		
Prateleiras baixas, lavatórios e torneiras à escala das crianças, um frigorífico ou caixas de arrumação servem de fronteira para as áreas da casa	X		
Instrumentos de cozinha e todo o tipo de materiais para brincadeiras faz-de-conta	X		
Equipamento à escala das crianças e instrumentos à escala de adulto	X		
Coleções de materiais relacionadas com papéis e profissões		X	
Vestuários de uso diário	X		
Vestuários específicos de certas profissões		X	
Mesa redonda de tamanho pequeno com cadeiras da mesma dimensão	X		
Materiais que servem para preparar comidas e refeições de família, verdadeiras ou de faz-de-conta	X		

Sofás e cadeiras de madeira	X		
Área da Expressão Plástica	Sim	Não	Observações
Lavatório numa posição de fácil acesso		X	
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	X		
Chão fácil de limpar	X		
Mesas baixas mas bem equilibradas	X		
Balcões baixos		X	
Espaço macio no chão	X		
Cavaletes		X	Painel de pintura
Espaço para secagem dos trabalhos	X		
Materiais de pintura e impressão	X		
Instrumentos para desenhar e cortar	X		
Materiais de moldar, modelar e colar	X		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	X		

Área da Pintura	Sim	Não	Observações
Espaço amplo para guardar os trabalhos	X		
Fácil acesso aos materiais	X		
As crianças podem guardar e limpar tudo sozinhas	X		
Cavalete		X	Painel de Pintura
Tintas	X		
Área da Biblioteca	Sim	Não	Observações
Próxima da área das atividades artísticas de forma a que as crianças possam acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem		X	Longe das outras áreas
Longe das brincadeiras vigorosas	X		
Prateleiras em que é possível colocar a capa dos livros à vista		X	
Almofadas grandes no chão		X	
Livros com ilustrações	X		
Fácil arrumação e acesso	X		
Área dos Jogos	Sim	Não	Observações

Quebra-cabeças e jogos com diferentes níveis de dificuldade	X		
Organizados por nível ou área de habilidade		X	
Jogos comerciais	X		
Jogos feitos pelo professor e pelas crianças		X	

**Anexo 5 - Grelha de Avaliação da Frequência das Crianças na
Área da Biblioteca**

	Data: 12/04/12	Data: 24/04/12	Data: 02/05/12	Data: 28/05/12	Data: 31/05/12
Nome das Crianças:	Frequentou (Sim/Não)	Frequentou (Sim/Não)	Frequentou (Sim/Não)	Frequentou (Sim/Não)	Frequentou (Sim/Não)
AC	Sim	Não	Não	Faltou	Sim
AF	Não	Não	Sim	Não	Não
AR	Não	Sim	Sim	Não	Sim
B	Não	Sim	Sim	Não	Sim
E	Sim	Sim	Sim	Faltou	Sim
F	Sim	Não	Não	Faltou	Faltou
F	Não	Não	Sim	Sim	Não
J	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
LA	Não	Sim	Sim	Não	Faltou
LL	Não	Sim	Não	Não	Sim
LM	Não	Sim	Sim	Não	Sim
LP	Não	Sim	Sim	Não	Não
MR	Sim	Sim	Não	Sim	Não
MT	Sim	Não	Não	Sim	Não
MSS	Não	Sim	Não	Sim	Não
MI	Sim	Sim	Sim	Faltou	Sim
N	Não	Não	Sim	Faltou	Sim
RC	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
RD	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
SD	Sim	Não	Não	Sim	Não
T	Sim	Não	Sim	Não	Não
VT	Não	Sim	Não	Sim	Não

Anexo 6 - Exemplo de Grelha de Observação de Comportamentos

<u>Grelha de Observação</u>				
<u>Data:</u> 16/04/12	<u>Comportamentos (Atividades em grande grupo):</u>			
<u>Crianças:</u>	Interrompe os colegas quando estão a falar	Põe o dedo no ar quando quer falar	Fala por iniciativa própria	Fala quando solicitado pelo educador
AC	F	F	F	F
AF	✓	X	✓	X
AR	X	X	X	✓
B	✓	X	✓	X
E	X	X	X	✓
F	✓	X	✓	X
F	✓	X	✓	X
J	X	X	X	✓
LA	✓	X	✓	X
LL	✓	X	✓	X
LM	X	✓	✓	X
LP	X	X	X	✓
MR	X	X	X	✓
MT	✓	X	✓	X
MSS	X	X	X	✓
MI	X	✓	X	✓
N	X	X	X	✓
RC	✓	X	✓	X
RD	✓	X	✓	X
SD	✓	X	✓	X
T	✓	X	✓	X
VT	X	✓	X	✓

OBSERVAÇÕES: As crianças que mais participam nas conversas por iniciativa própria tendem a interromper os colegas, não respeitando os outros enquanto falam. As crianças menos participativas não interrompem os colegas pois apenas falam quando são solicitadas pelo educador.

Modo de preenchimento: Caso seja verificado o comportamento, deverá anotar-se com um ✓ se não for verificado será anotado com um X.

Anexo 7 - Exemplo de Grelha de Avaliação das Situações de Aprendizagem em EPE

Grupo de crianças: 22 crianças

Período/Data de Avaliação: 27/02/2012

Avaliador: Estagiária (Paula)

OBS.: A tabela deve ser preenchida pelo educador, com o objetivo de avaliar se as situações de aprendizagem foram adequadas e interessantes para as crianças.

Indicadores de Avaliação	De que forma?
Foram criadas situações de modo a que todas as crianças participassem nas atividades propostas?	Sim, a atividade da contagem das sílabas e o seu respetivo registo foram feitos em grande grupo, pelo que todos tiveram oportunidade de fazer a contagem oral de cada palavra bem como a colagem dos círculos por baixo de cada palavra para representar o nº de sílabas que contém.
Todas as crianças fizeram e tiveram oportunidade de responder às perguntas feitas pela educadora, na exploração do texto?	A exploração do texto também foi feita em grande grupo, no entanto, nem todas as crianças participaram.
O trabalho realizado foi de encontro aos interesses e necessidades das crianças?	Sim, já tinha observado que, por vezes, as crianças diziam as palavras fazendo pausas entre as sílabas, para as soletrarem corretamente. Por isso, penso que esta atividade foi de encontro tanto aos interesses como às necessidades destas, principalmente para a criança R que apresenta dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Todas as crianças tiveram possibilidade de segmentar as palavras silabicamente?	Sim, a atividade foi feita em grande grupo e em conjunto segmentaram as palavras em sílabas oralmente.
As crianças tiveram capacidade de fazer a divisão silábica sem recorrer às palmas?	Sim, algumas crianças diziam o nº de sílabas das palavras sem recorrer às palmas.
Foram capazes de associar o nº de sílabas ao nº de círculos coloridos?	Sim, no início da atividade expliquei que cada círculo representaria cada bocadinho da palavra e eles facilmente fizeram essa associação.

Observações:

Anexo 8 - Exemplo de Grelha de Avaliação das Situações de Aprendizagem em 1º CEB

CrITÉRIOS de Avaliação para a <u>Elaboração e DivulgaçŁo de Textos</u>				
E s c r i t a	PlanificaçŁo do texto	Tem muita dificuldade em: Selecionar palavras ou frases relacionadas com o tŁpico do texto.	F	
		Tem dificuldade em: Selecionar palavras ou frases relacionadas com o tŁpico do texto.	I	
		De forma satisfatŁria: Seleciona palavras ou frases relacionadas com o tŁpico do texto.	S	
		Com facilidade: Seleciona palavras ou frases relacionadas com o tŁpico do texto.	B	
		Com muita facilidade: Seleciona palavras ou frases relacionadas com o tŁpico do texto.	MB	
	RedaçŁo do Texto	Tem muita dificuldade em: Preencher com palavras ou frases um esquema prŁ-estabelecido.	F	
		Tem dificuldade em: Preencher com palavras ou frases um esquema prŁ-estabelecido.	I	
		De forma satisfatŁria: Preenche com palavras ou frases um esquema prŁ-estabelecido.	S	
		Com facilidade: Preenche com palavras ou frases um esquema prŁ-estabelecido.	B	
		Com muita facilidade: Preenche com palavras ou frases um esquema prŁ-estabelecido.	MB	
		Tem muita dificuldade em: Redigir pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionrios ilustrados).	F	
		Tem dificuldade em: Redigir pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionrios ilustrados).	I	
		De forma satisfatŁria: Redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionrios ilustrados).	S	
		Com facilidade: Redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionrios ilustrados).	B	

		<p>Com muita facilidade: Redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionários ilustrados).</p>	MB
		<p>Tem muita dificuldade em: Usar vocabulário adequado ao tópico do texto.</p>	F
		<p>Tem dificuldade em: Usar vocabulário adequado ao tópico do texto.</p>	I
		<p>De forma satisfatória: Usa vocabulário adequado ao tópico do texto.</p>	S
		<p>Com facilidade: Usa vocabulário adequado ao tópico do texto.</p>	B
		<p>Com muita facilidade: Usa vocabulário adequado ao tópico do texto.</p>	MB
		<p>Tem muita dificuldade em: Redigir uma sequência de frases coerentes com o tópico.</p>	F
		<p>Tem dificuldade em: Redigir uma sequência de frases coerentes com o tópico.</p>	I
		<p>De forma satisfatória: Redige uma sequência de frases coerentes com o tópico.</p>	S
		<p>Com facilidade: Redige uma sequência de frases coerentes com o tópico.</p>	B
		<p>Com muita facilidade: Redige uma sequência de frases coerentes com o tópico.</p>	MB
	Revisão do Texto	<p>Tem muita dificuldade em: Identificar a falta de palavras ao reler o texto.</p>	F
		<p>Tem dificuldade em: Identificar a falta de palavras ao reler o texto.</p>	I
		<p>De forma satisfatória: Identifica a falta de palavras ao reler o texto.</p>	S
		<p>Com facilidade: Identifica a falta de palavras ao reler o texto.</p>	B
		<p>Com muita facilidade: Identifica a falta de palavras ao reler o texto.</p>	MB
		<p>Tem muita dificuldade em: Identificar incorreções ortográficas e palavras em falta.</p>	F
		<p>Tem dificuldade em: Identificar incorreções ortográficas e palavras em falta.</p>	I
		<p>De forma satisfatória: Identifica incorreções ortográficas e palavras em falta.</p>	S
		<p>Com facilidade: Identifica incorreções ortográficas e palavras em falta.</p>	B
		<p>Com muita facilidade:</p>	MB

			Identifica incorreções ortográficas e palavras em falta.	
--	--	--	--	--

Grelha de avaliação para a elaboração e divulgação de textos

Indicadores Alunos	Planificação do texto	Redação do Texto	Revisão do Texto
AF	B	B	S
AL	B	B	S
AB	S	S	S
AC	S	I	I
AR	S	S	S
BA	B	S	I
BM	I	I	I
C	S	S	S
CL	B	S	S
GG	S	S	I
GD	S	S	S
GP	S	S	S
G	S	S	S
I	S	S	S
JM	I	I	I
JP	I	I	I
LA	I	I	I
LS	S	S	S
MI	B	S	S
MA	MB	S	I
MT	S	S	I
MG	S	I	S
R	B	S	S
RT	MB	B	S
S	S	S	S

**Anexo 9 - Exemplo de Escala de Estimação Gráfica:
Inicia conversas em grande grupo**

Escala Gráfica

Item: Inicia conversas em grande grupo

Data: 15/05/2012

Crianças	Sempre	Frequentemente	De vez em quando	Poucas vezes	Nunca
AC			X		
AF		X			
AR				X	
B	X				
E				X	
F	X				
F		X			
J				X	
LA		X			
LL	X				
LM		X			
LP					X
MR				X	
MT			X		
MSS				X	
MI				X	
N				X	
RC			X		
RD		X			
SD			X		
T	X				
VT				X	

**Anexo 10 - Exemplo de Escala de Estimação Numérica:
Empenhamento das Crianças durante as Tarefas**

Escala Numérica				
Item: Empenhamento nas tarefas				
Data: 26/04/2012				
Nome das Crianças	1	2	3	4
AC				X
AF				X
AR			X	
B			X	
E	X			
F		X		
F		X		
J		X		
LA		X		
LL			X	
LM				X
LP			X	
MR			X	
MT	X			
MSS		X		
MI				X
N		X		
RC	X			
RD			X	
SD	X			
T		X		
VT			X	

1. A criança inicia uma tarefa mas interrompe-a frequentemente.
2. A criança realiza uma tarefa de forma contínua com o apoio do adulto.
3. A criança permanece numa tarefa, adequada à sua idade, até ao fim sem o apoio do adulto.
4. A criança realiza uma tarefa até ao fim, durante longos períodos de tempo, retomando-a no dia seguinte.

Anexo 11 - Registos Fotográficos: Exploração dos Materiais utilizados nas Manhãs Recreativas em EPE

Manhã Recreativa - “A Grande Aventura”



Foto 1 - Exploração dos fantoches



Foto 2 - Exploração dos cenários no retroprojektor



Foto 3 - Exploração dos cenários no retroprojektor

Manhã Recreativa - “A Tribo”



Foto 4 - Pintura Facial



Foto 5 - Exploração dos instrumentos



Foto 6 e 7 - Exploração dos materiais



Foto 8 - Exploração dos materiais



Foto 9 - Dança dos índios

Manhã Recreativa - “A Pequena Sereia” (Adaptado)



Foto 10 e 11 - Exploração do material e das sombras

Manhã Recreativa - “O Mundo da Alimentação”



Foto 12 - Jogo da salada de fruta

Manhã Recreativa - “As Cientistas Malucas”



Anexo 12 - Registos Fotográficos de Atividades em 1ºCEB



Foto 13 - Exemplo de Interação Criança-Criança



Foto 14 - Exemplo de Interação Criança-Adulto



Foto 15 - Exemplo de Interação Criança - Grupo



Foto 16 - Trabalho em Grupo



Foto 17 - Entrega do convite às crianças de EPE

Anexo 13 - Exemplo de Descrição Diária em EPE

Nome da criança: Filipe

Idade: 4 Anos

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 23/04/2012

Descrição:

Durante a realização do jogo da lateralidade, o F reconheceu a esquerda e a direita sem qualquer tipo de auxílio.



Comentário da estagiária:

No jogo da lateralidade, o objetivo era colocarem a mão direita/esquerda em determinada cor e o pé direito/esquerdo também, tendo de posicionar o corpo de diversas formas e aguentar o máximo de tempo possível. Durante o jogo, o F colocou sempre a sua esquerda e direita corretamente sem receber qualquer tipo de ajuda. Vou estar atenta e observar se daqui para a frente o F continuará a distinguir a direita da esquerda, reconhecendo-as corretamente.

Comentário da criança: “Eu fiz muito bem com as sapatilhas do faísca, fiz mais rápido. Tava a fazer um jogo da Catarina das cores. Eu sou elástico, não sabias?”

Anexo 14 - Exemplos de Descrição Diária em 1º CEB

Nome da criança: M

Ano de Escolaridade: 2º Ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 20/11/2012

Descrição:

Na aula de Expressões para a construção do mapa-mundo, alguns alunos ficaram encarregues de recortar os diferentes continentes e ilhas. Um desses alunos foi o aluno M que não costuma estar muito motivado nas aulas de Expressões. No entanto, desta vez foi diferente ele fez questão de dizer que gostava do que estava a fazer pois adora cortar e até pediu para no final do almoço voltar à sala para terminar de cortar as ilhas.

Comentário:

Uma vez que este aluno nas atividades anteriores das aulas de Expressões se mostrou pouco motivado para desenhar e pintar, desta vez optei por pedir-lhe que recortasse as ilhas para a construção do mapa-mundo. Através desta atividade fiquei a perceber que o recorte é uma atividade que motiva o aluno nesta área em que ele sempre mostrou pouco interesse.

Nome do aluno: R

Ano de Escolaridade: 2º ano

Observadora: Paula (Estagiária)

Data: 12/11/2012

Descrição:

No decorrer da aula de Língua Portuguesa, enquanto aprendiam a rima, a aluna R disse que sabia dizer uma rima e queria partilhá-la com a turma: “O João foi ao Japão/ comprar pão/para o cão.” A partir daí os outros alunos também queriam dizer rimas inventadas por eles.

Comentário da estagiária:

Através do que foi referido anteriormente, pode perceber-se que a aluna R quis participar na aula e motivou a restante turma para também fazê-lo. É bastante importante aproveitar o que vai surgindo, mesmo que se torne um imprevisto, principalmente quando é algo que motiva os alunos para a aprendizagem.

Anexo 15 - Portefólio: Registos

Registo nº 2

Data da situação: 17/04/12

Data do Comentário: 23/04/2012

Escolha realizada por: Criança



Comentário da criança: “Quero pôr esta porque eu estava a brincar no barco, é o volante para o barco andar. Já vi um barco pequenino que tinha um volante assim. Estava a brincar aos piratas. Quando fui ao Sea Life apareceu um homem mascarado de animal do mar.”

Comentário da estagiária: Visto que o Filipe já visitou algumas vezes o Sea Life, ao descrever a fotografia que foi tirada durante uma visita de estudo acabou por relacionar este acontecimento com acontecimentos passados que já tinha vivido lá, mas com a família.

Indicadores de Desenvolvimento:

Domínio da Expressão Dramática:

- Faz de conta e representa papéis.
- Imita ações.

Área de Formação Pessoal e Social:

- Estabelece relações entre acontecimentos diferentes.

Registo nº 4

Data da situação: 05/03/12

Data do Comentário: 30/04/12

Escolha realizada por: Criança



Comentário da Criança: “Quero pôr no portfólio porque eu gosto. Estava a desenhar os animais do mar, o peixe-anjo. Consegui fazer sozinho. O peixe-anjo não estava no aquário porque a água saiu e ele tava nas rochas e os outros morreram: o tubarão e todos, porque o menino deixou cair o aquário. E, o peixe-voador levantou o aquário com o peixe-anjo lá dentro para o tubarão não o apanhar e deu ao menino, mas eu não fiz o peixe-voador.”

Comentário da estagiária: Através do comentário do Filipe é possível verificar que tem conhecimento de diferentes espécies de animais marinhos. Além disso, partindo da visualização da fotografia do desenho, a criança foi capaz de criar uma história espontaneamente, dando asas à sua imaginação.

Indicadores de Desenvolvimento:

Área do Conhecimento do Mundo:

- Fala sobre a vida animal.

Domínio da Expressão Plástica:

- Reconhece objetos através da imagem.
- Relaciona imagens com objetos reais.
- Desenha e pinta.

Domínio da Expressão Dramática:

- Utiliza objetos atribuindo-lhes significados múltiplos.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Descreve imagens.
- Usa a linguagem oral para imaginar e recrear papéis e experiências.

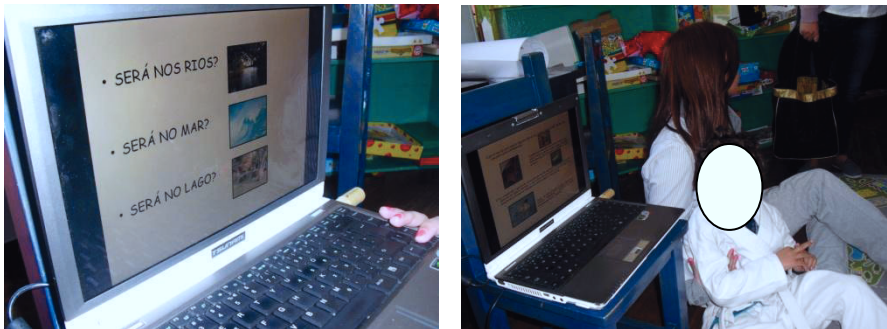


Registro nº 5

Data da situação: 20/03/12

Data do Comentário: 30/04/12

Escolha realizada por: Criança



Comentário da criança: “Quero pôr a descobrida dos patos. Os patos vivem no lago, no rio e no mar. Quando era para descobrir os patos, vi uma fotografia de um peixe-bola sem picos e tinha a boca aberta.”

Indicadores de Desenvolvimento:

Área de Formação Pessoal e Social:

- Mostra interesse, gosto e motivação por novas aprendizagens.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Fala com outros sobre experiências pessoais e significativas.
- Descreve relações.

Área do Conhecimento do mundo:

- Fala sobre a vida animal.
-

Tecnologias de Informação e Comunicação:

- Utiliza recursos da Internet com o apoio do adulto.

Possíveis propostas de Intervenção:

Dado o interesse desta criança por animais marinhos (possível comprovar também através de outros registos) seria pertinente realizar atividades, como leitura de histórias ou visualização de documentários, que permitissem alargar os conhecimentos da criança em relação a diferentes tipos de animais.

Registo nº 6



Data da situação: 05/03/12

Data do Comentário: 30/04/12

Escolha realizada por: Criança



Comentário da criança: “Foi no dia dos polícias. Quero pôr porque eu gosto dos polícias. Eu pus o capacete porque eu peguei no pau e no escudo não.”

Indicadores de Desenvolvimento:

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Descreve acontecimentos;

Área do Conhecimento do Mundo:

- Recorda acontecimentos;

Registo nº 9

Data da situação: 26/04/12

Data do Comentário: 30/04/12

Escolha realizada por: Estagiária (Paula)



Comentário da estagiária: Durante uma sessão de motora, as crianças teriam de realizar o jogo do “Bom barqueiro”. Para acompanhar o jogo as crianças teriam de cantar a música do bom barqueiro. Enquanto eu cantava a música pois era a primeira vez que as crianças realizavam o jogo, o Filipe ia acompanhando também cantando.

Comentário da criança: “Estava a fazer ginástica. Eu era à frente era o jogo do bom barqueiro. Estava a cantar. Bom barqueiro, bom barqueiro...”

Indicadores de Desenvolvimento:

Domínio da Expressão Musical:

- Canta canções.
- Move-se ao som da música.

Domínio da Expressão Motora:

- Baixa-se e levanta-se.
- Apoia-se.
- Inclina-se para puxar.
- Avança e retrocede.

Possíveis propostas de Intervenção:

Para que a criança vá memorizando a letra da música, e já que mostrou tanto entusiasmo ao longo do jogo poder-se-ia voltar a realizar este jogo até mesmo durante o recreio.

Anexo 16 - Exemplo de Amostragem de Acontecimentos

Amostragem de acontecimentos

Objetivo da observação: As escolhas das crianças

Grupo: Filipe, Francisco, Leonor Pereira, Bernardo, João, Tomás

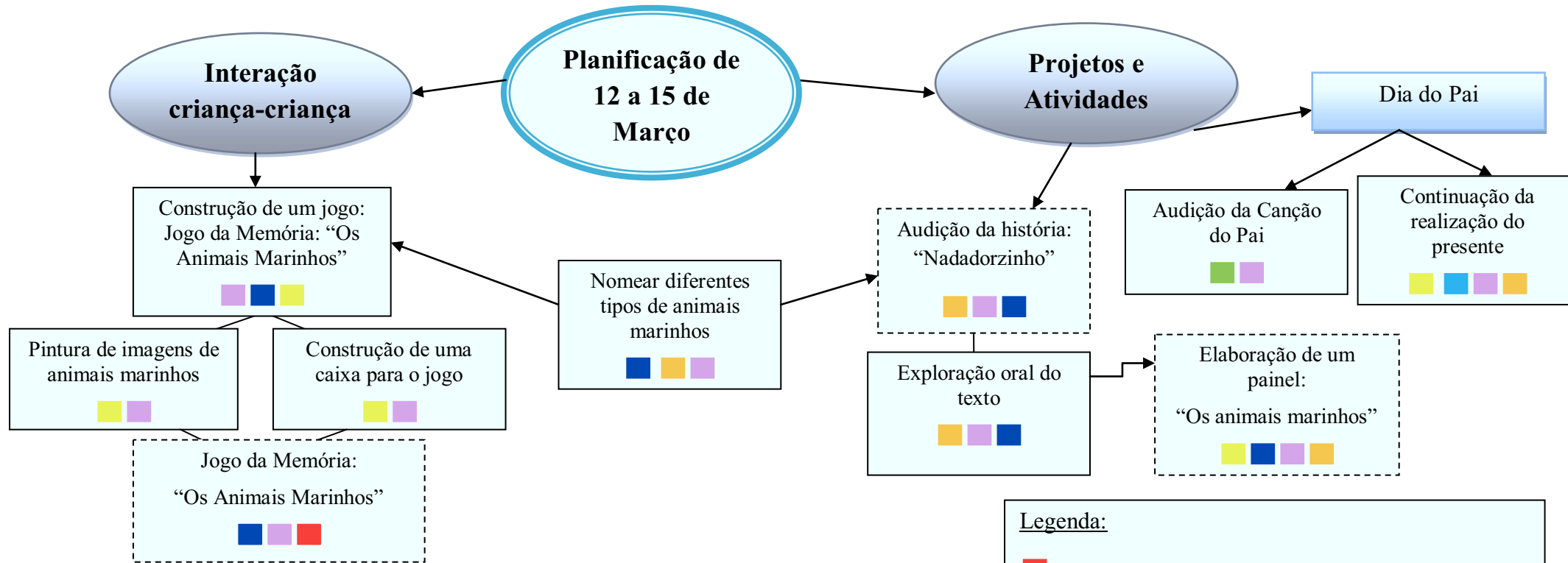
Observadora: Estagiária (Paula)

Data: 21/05/2012

Tempo de observação: 10h05 min - 10h35 min

	10h05 min	10h10 min	10h15 min	10h20 min	10h25 min	10h30 min	10h35 min
Biblioteca	Filipe → Tomás →					Leonor Pereira →	
Casinha	Leonor Pereira →	→	→	→		Filipe → Francisco →	Bernardo Tomás
Jogos	Bernardo → João →		Filipe →	→			João
Blocos			Bernardo → João → Tomás →	→	→	→	
Expressão Plástica	Francisco →	→	→	→			

Anexo 17 - Exemplo de Planificação Semanal em EPE



Intenções Pedagógicas:

- Utilizar noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, à esquerda/à direita);
- Exercitar a memória visual e espacial;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida;
- Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e nos jogos e esperar a sua vez para intervir;
- Representar histórias através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem,...);
- Cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e respiração.

Legenda:

- Domínio da Matemática
- Domínio da Linguagem Oral e Escrita
- Domínio da Expressão Musical
- Domínio da Expressão Plástica
- Domínio da Expressão Motora
- Domínio da Expressão Dramática
- Área de Formação Pessoal e Social
- Área do Conhecimento do mundo
- Tecnologias de Informação e Comunicação
- _____ Propostas do adulto
- Propostas das crianças

PLANIFICAÇÃO DE 12 A 15 DE MARÇO

Nome da atividade: **Audição da Canção do Pai**

Recursos: Computador.

Estratégia: Na hora do acolhimento, as crianças começarão por ouvir a canção do pai, uma ou duas vezes para que a possam ir memorizando a letra. Depois serão eles que irão cantar a música para irem progressivamente controlando a melodia. No Dia do Pai, as crianças cantarão a música para os pais.

Nome da atividade: **Construção de um jogo: Jogo da memória “Os Animais Marinhos”**

Recursos: Imagens de animais marinhos para pintar, lápis de cor, caixa, tintas, esponjas, desenhos das crianças digitalizados, cola e tesoura.

Estratégia: Serão entregues a cada criança a imagem de um animal marinho que esta terá de identificar e posteriormente, pintar. A estagiária plastificará cada imagem.

Para a construção da caixa, será utilizada a técnica da esponja para as crianças pintarem a caixa que irá guardar as imagens do jogo. Além disso, os desenhos que as crianças tinham feito sobre o animal marinho que mais gostavam anteriormente, serão digitalizados, recortados e colados na caixa para decorá-la.

Observação: Visto que se trata de um grupo com 22 crianças, serão construídos cartões com imagens para que possam haver dois grupos de crianças distintos a jogarem o mesmo jogo. Ou seja, não haverá um, mas sim, dois jogos da memória que serão diferenciados através dos cartões com as imagens. As imagens de um terão como base uma cartolina azul-clara, as imagens do outro terão como base uma cartolina azul-escura.

Nome da atividade: **Jogo da Memória: “Os Animais Marinhos”**

Recursos: Cartões com imagens dos animais marinhos.

Estratégia: Em primeiro lugar, será feita uma apresentação do jogo. Em roda mostrar o jogo e organizar as peças para que as crianças vejam como se joga. Inicialmente irá se propor o jogo da memória aberto (com as imagens voltadas para cima) e propor que determinadas crianças encontrem os pares. Deixar-se-á que as crianças manuseiem os cartões, sem pressa de que se apropriem das regras convencionais.

Quando as crianças já estiverem “familiarizadas” com os cartões serão explicadas as regras do jogo:

1. Distribuir todos os cartões, um por um, com a face virada para a mesa. Não faz diferença se os cartões são dispostos em linhas e colunas organizadas ou de forma aleatória.
2. Uma jogada consiste em virar um cartão, depois outro. Todos os jogadores veem os cartões que foram virados. Se eles forem iguais, retire-os da mesa e separe-os para junto de si e joga outra vez. Se os dois cartões virados não forem iguais, acabou a sua jogada e devem colocar os cartões nos seus lugares, com a face virada para baixo. Observam os cartões virados para as jogadas seguintes.

Pontuação: Quando todos os cartões tiverem sido apanhados, devem conta-los. Quem tiver o maior número de cartões, será o vencedor.

Nome da atividade: **Audição da história: “Nadadorzinho”**

Recursos: Livro “Nadadorzinho” (Leo Lionni)

Estratégia: No acolhimento começarei por fazer uma exploração do título e da capa perguntando às crianças sobre o que acham que fala o livro. Depois a história será contada com o livro voltado para as crianças para que estas possam ir visualizando as imagens à medida que vão ouvindo a história.

Depois disso, será feita a exploração oral do texto através do diálogo com o grupo, através de perguntas sobre o mesmo, tais como:

- De que cor era o Nadadorzinho?
- E os seus irmãos eram da mesma cor? Qual?
- Quem engoliu os peixinhos vermelhos?
- O que viu o Nadadorzinho, no fundo do mar, quando ficou sozinho?
- O que fez o Nadadorzinho e os peixes vermelhos para enfrentarem o peixe gigante? E conseguiram?

Nome da atividade: **Elaboração de um painel: “Os animais marinhos”**

Recursos: Papel celofane, tintas, pincéis, cola, esponjas, cartolina, caixas de ovos

Estratégia: Em primeiro lugar será pedido às crianças para nomearem os animais que apareceram na história “Nadadorzinho”, depois poderão nomear outros animais marinhos

que gostavam que aparecesse no painel sobre “Os animais marinhos”. Construirão então o painel que servirá também como um registo da história.

Anexo 18 - Exemplo de Planificação Semanal em 1º CEB

Professora Estagiária: Paula Fangueiro

Ano: 2º **Turma:** A **Número de alunos:** 25 Alunos

Professora Cooperante: Maria Helena Teixeira **Professora Orientadora:** Brigitte Silva

Data: 7 de janeiro de 2013

Segunda- Feira		OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS
HORÁRIO	ÁREA CURRICULAR					

Tema: As Profissões	Inicia: 9.00	LÍNGUA PORTUGUESA	Compreensão do oral:	<ul style="list-style-type: none"> • Texto oral e texto escrito • Informação essencial e acessória 	<p>Hora do Conto na Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia - Os alunos irão até à Biblioteca Municipal de Vila Nova de Gaia ouvir um conto sobre as profissões.</p> <p>Registo sobre a visita à biblioteca - Para o caso de a visita à biblioteca terminar antes do almoço, quando as crianças chegam à sala fazem o registo do que mais gostaram da visita e ilustram.</p> <p>Quadros de Investigação - A estagiária informa os alunos sobre as profissões que os pais vêm falar no dia seguinte. Depois disso, eles devem pensar em perguntas que querem colocar sobre essas profissões e registam: “O que queremos saber?”. Posteriormente partilham qual acham que será a resposta e registam novamente: “O que achamos que é?”. No dia seguinte preencherão a última coluna com a pergunta: “O que descobrimos?”. (Anexo I)</p>	140 min	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocarro; • Cartolina; • Marcadores; • Saco; • Palavras. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora titular e duas estagiárias. 	Observação Direta	AVALIAÇÃO
	Termina: 12.00		Interdisciplinaridade:			Expressão oral:			
	Inicia: 13.15	- Expressão plástica	Escrita:	60 min					
Termina: 14.15	EXPRESSÕES: Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever perguntas com respeito ao tema. • Ilustrar de forma pessoal. 	<p>Descoberta organização progressiva superfícies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho; • Pintura. 	<p>Descobre a profissão - A estagiária coloca o nome de várias profissões num saco. Um aluno deve retirar uma palavra do saco e através da mímica representar essa profissão para que os restantes tentem adivinhar do que se trata. No final cada aluno deve ficar responsável por uma profissão e fazer uma pesquisa em casa sobre ela.</p>	60 min	Observação Direta			
Inicia: 14.15		Termina: 15.15	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as diferentes possibilidades expressivas; • Explorar diferentes atitudes corporais; • Improvisar individualmente gestos e movimentos a partir de um tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de exploração • Linguagem não-verbal 					

Professora Estagiária: Paula Fangueiro

Ano: 2º **Turma:** A **Número de alunos:** 25 Alunos

Professora Cooperante: Maria Helena Teixeira **Professora Orientadora:** Brigitte Silva

Data: 8 de janeiro de 2013

		Terça- Feira						
		HORÁRIO	ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS
Tema: As Profissões	Inicia: 9.00 Termina: 10.30	ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none"> Identificar profissões; Registrar o que descobriram sobre as diferentes profissões; Associar as diferentes profissões às respetivas características. 	<p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> Modos de vida e funções de alguns familiares (profissões) 	<p>As profissões dos pais - Os pais de alguns alunos vêm à sala falar sobre a sua profissão e responder às perguntas previamente preparadas pelos alunos. Além disso, poderão mostrar alguns dos seus instrumentos de trabalho e explicar a sua função.</p> <p>O que descobrimos? - As crianças fazem o registo do que descobriram nos quadros de investigação.</p> <p>Puzzle das profissões - A estagiária divide a turma em grupos de 5 alunos. Cada grupo receberá um puzzle que terão de construir associando a profissão às respetivas características. (Anexo II)</p>	90 min	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quadro de investigação ; Marcador; Puzzle das profissões; Computador ; Quadro interativo; PowerPoint. 	Grelha de Observação
	Inicia: 11.00 Termina: 12.00					ESTUDO DO MEIO		
	Inicia: 13.15	LÍNGUA PORTUGUESA				<p>Completa o poema - A estagiária mostra aos alunos um poema sobre as profissões mas alguns versos estarão incompletos e serão eles a completá-lo de acordo com a respetiva profissão e para que rime. (Anexo III)</p>	20 min	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora titular e duas estagiárias.
								AVALIAÇÃO

		Terça- Feira								
		HORÁRIO	ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS		
Tema: As Profissões	Termina: 14.15		LÍNGUA PORTUGUESA	<p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Falar de forma clara e audível; Esperar a sua vez, saber pedir a palavra; Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever, com respeito ao tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Regras e papéis da interação oral Direccionalidade da escrita 	<p>O que quero ser quando for grande - Cada aluno diz o que gostaria de ser quando crescer e regista-o. No final será construído um painel com a reunião desses registos.</p> <p>Qual é a profissão? - Os alunos realizam o jogo da memória em que terão que associar a imagem ao respetivo nome da profissão. Estes serão organizados em grupos para realizarem este jogo e cada grupo receberá um baralho. (Anexo IV)</p>	20 min	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartões para jogo da memória; Pesquisas; Imagens; Cola; Tesoura; Capa; Separador es. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora titular e duas estagiárias. 	Observação Direta	AVALIAÇÃO
	<p>Inicia: 14.15</p> <p>Termina: 15.15</p>			EXPRESSÕES: Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> Ilustrar de forma pessoal; Fazer composições colando, diferentes materiais cortados; Explorar as possibilidades de diferentes materiais. 	<p>Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> Recorte Colagem 	<p>Dicionário ilustrativo das profissões - Os alunos reúnem o que pesquisaram sobre as profissões, completam a sua descrição e recortam e colam imagens sobre as mesmas.</p>			

Professora Estagiária: Paula Fangueiro

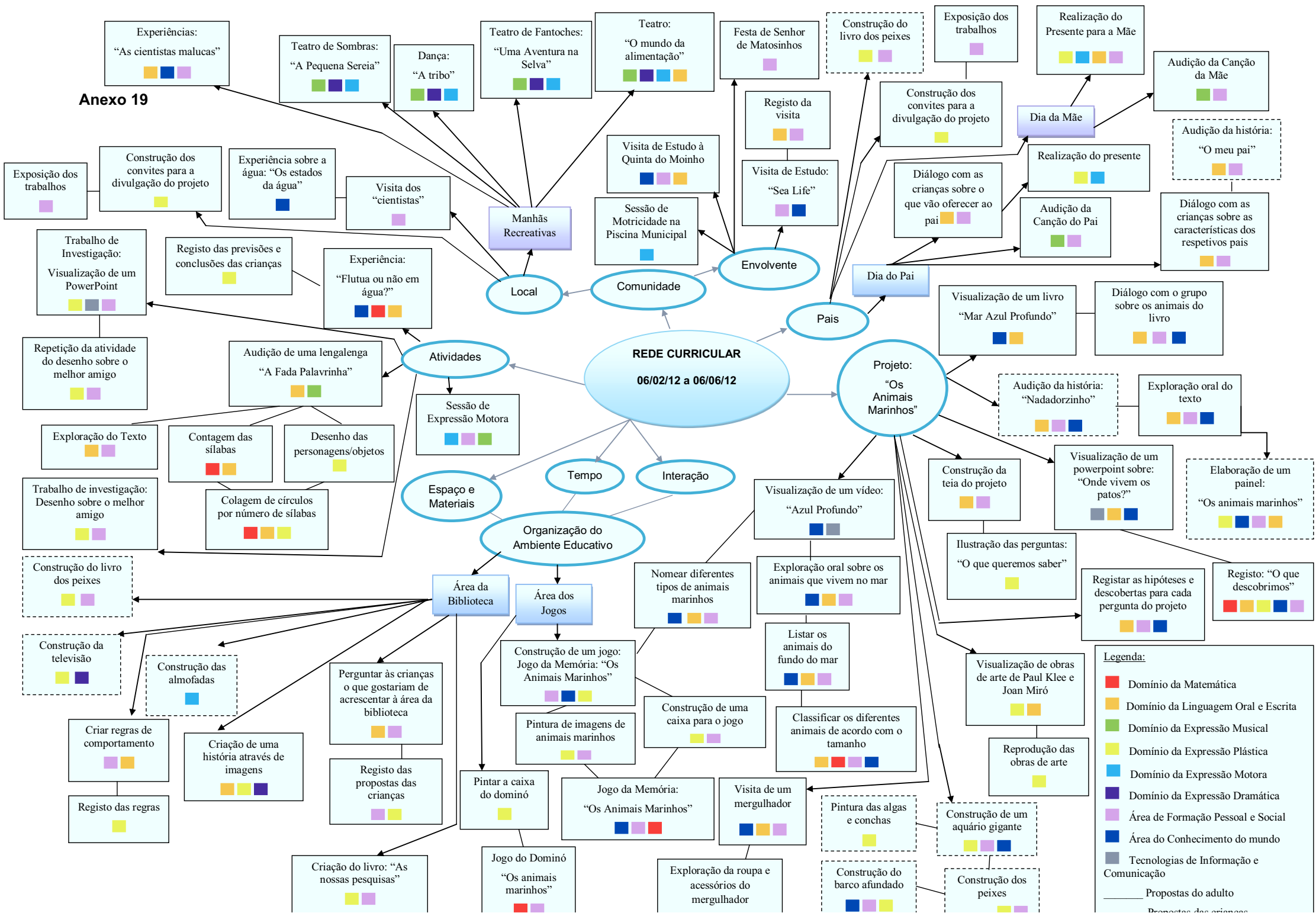
Ano: 2º **Turma:** A **Número de alunos:** 25 Alunos

Professora Cooperante: Maria Helena Teixeira **Professora Orientadora:** Brigitte Silva

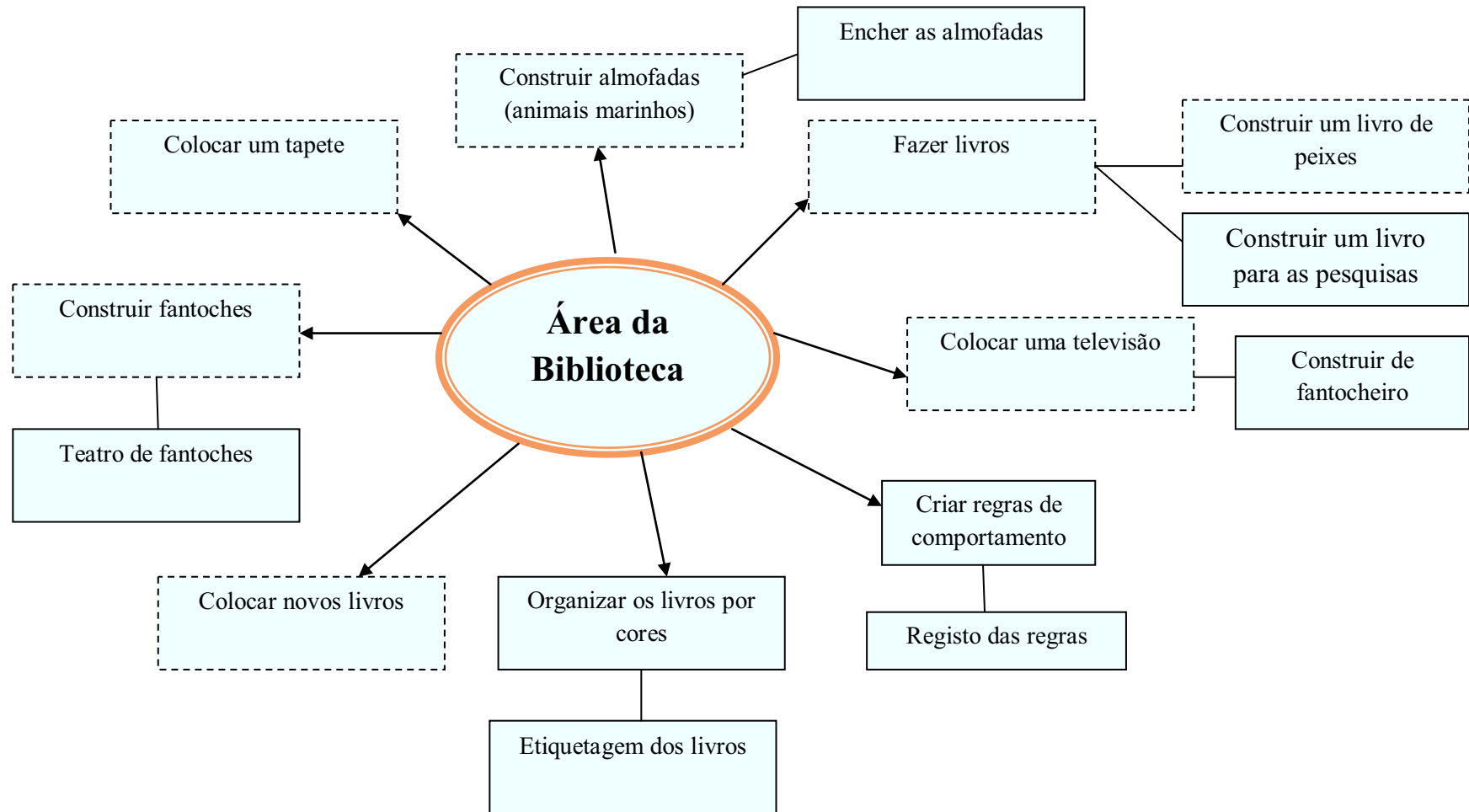
Data: 9 de janeiro de 2013

		Quarta-Feira								
		HORÁRIO	ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS		
Tema: As Profissões	Inicia: 09.00 Termina: 10.30	MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número; Compreender e memorizar factos básicos da adição e relacioná-los com os da subtração; Representar números na recta numérica. 	Operações com números naturais <ul style="list-style-type: none"> Adição Subtração Números naturais <ul style="list-style-type: none"> Relações numéricas 	<p>A adição e a subtração - A estagiária pede aos alunos que lhe digam dois números. Depois exemplifica, mostrando que se subtraímos uma das parcelas ao total de uma adição, ficamos com a outra parcela; se adicionarmos o que tirámos voltamos a ficar com o total. Assim, verificarão que a subtração é a operação inversa da adição.</p> <p>Jogo das operações inversas - A pares, os alunos fazem o jogo das operações inversas. Um diz um número e o colega diz outro. Em primeiro lugar fazem a soma dos dois números e registam. Depois, ao total tiram uma das parcelas utilizadas anteriormente e voltam a registar. Por fim, voltam a retirar ao total a outra parcela. Por exemplo: $3+2=5$; $5-3=2$; $5-2=3$.</p> <p>A reta numérica - A estagiária explica através de uma reta numérica como isso também se pode verificar. Serão colocadas algumas questões e os alunos terão de responder através da representação na reta numérica.</p> <p>Consolidação dos conhecimentos - Os alunos realizam os exercícios que a estagiária coloca no quadro sobre o que aprenderam anteriormente.</p> <p>Visualização de um vídeo - Uma vez que será o último dia de estágio, os alunos assistirão a um vídeo onde serão reunidas as fotografias de todas as atividades que foram feitas pelos mesmos ao longo destes meses.</p> <p>Caixa das mensagens - Cada aluno escreverá uma mensagem para as estagiárias. Podem dar a sua opinião sobre tudo o que foi feito, o que gostaram mais, o que gostaram menos, o que vão ter mais saudades, etc.</p>	20 min 20 min 20 min 30 min 20 min 30 min	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> Quadro Interativo; Computador; Música; 25 fichas de trabalho; 25 folhas para desenhar e legendar; Lápis de cor; Vídeo; Caixa. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Professora titular e duas estagiárias. 	Ficha de Trabalho	AVALIAÇÃO	
	Inicia: 11.00 Termina: 12.00	EXPRESSÕES Interdisciplinari dade: - Língua Portuguesa	Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Escrever mensagens e/ou opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto escrito Direccionalidade da escrita 	<p>Observação Direta</p>					

Anexo 19



Anexo 20 - Planificação da Dinamização da Biblioteca



ÁREA DA BIBLIOTECA

Situações de Aprendizagem:

- Construir almofadas (animais marinhos);
- Enchimento das almofadas;
- Colocar novos livros;
- Criação de uma história a partir de imagens;
- Fazer livros;
- Construir um livro de peixes;
- Construir um livro para as pesquisas;
- Organização dos livros por cores;
- Etiquetagem dos livros;
- Construção de um fantocheiro: televisão;
- Construção de fantoches;
- Teatro de fantoches;

Intenções Pedagógicas:

Linguagem oral e Abordagem à Escrita:

- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

Formação Pessoal e Social:

- Escolher as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza;
- Colaborar em tarefas de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade;
- Contribuir para a realização das regras em grupo;

Expressão Plástica:

- Utilizar diferentes materiais e meios de expressão;

Expressão Dramática:

- Interagir com outros em atividades de faz-de-conta;
- Experimentar e inventar personagens e situações de faz-de-conta;

Expressão Motora:

- Desenvolver a noção de quantidade: cheio/vazio;

Matemática:

Papel do adulto:

- Encaminhar as crianças para o processo de planificação e realização;
- Incentivar a tomada de decisões por parte das crianças;
- Estimular a partilha de informação;
- Recolher as sugestões das crianças respeitando as suas opções;
- Promover situações de diálogo entre as crianças;
- Desenvolver a curiosidade nas crianças;
- Encorajar a criança a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades;
- Ajudar a criança a distinguir o que é real do que é imaginário;
- Estimular nas crianças a responsabilidade pela organização do espaço e pela realização de tarefas.
- Fomentar o interesse pelos livros.

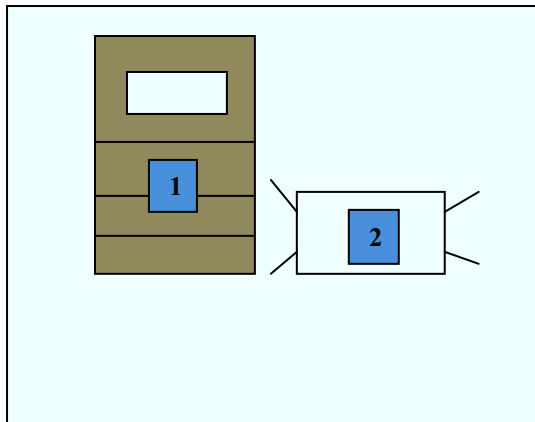
ÁREA DA BIBLIOTECA

Organização do Tempo:

As crianças utilizam este espaço durante as atividades da manhã. Nas atividades realizadas em grupo, esta área é utilizada para: ler/contar histórias; observar os livros (imagens); fazerem atividades de faz-de-conta através do fantocheiro; pesquisas.

Organização do Espaço:

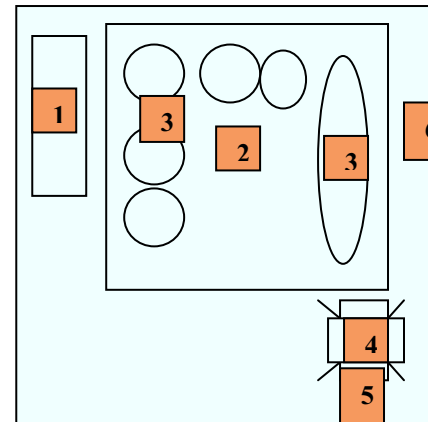
Antes:



Legenda:

1. Fantocheiro com prateleiras
2. Mesa

Depois:



Legenda:

1. Prateleiras com livros
2. Tapete
3. Almofadas (animais marinhos)
4. Fantocheiro (TV)
5. Mesa
6. História criada pelas crianças em exposição

Anexo 21 - Registo das propostas das crianças para a dinamização da biblioteca

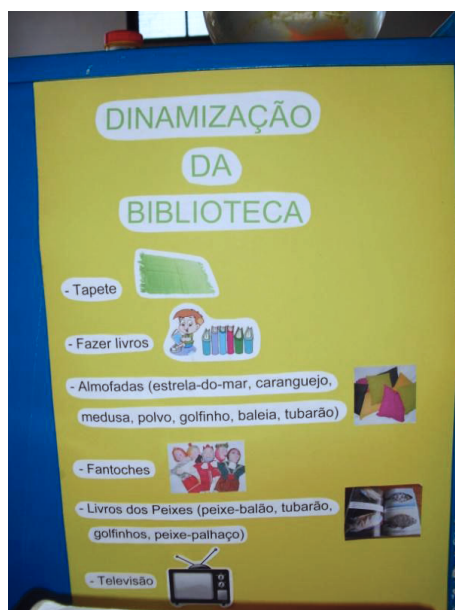


Foto 18 - "O que queremos fazer para a biblioteca"

Anexo 22 - Registos Fotográficos da “Área dos Jogos e Desafios”

Nome do jogo ou desafio	O que é o jogo ou desafio?	Quanto tempo dura?	Quantos jogadores?	Idade mínima	Idade máxima	Local onde se joga	Material necessário	Outros dados
1. Jogo da Memória								
2. Jogo da Velocidade								
3. Jogo da Atenção								
4. Jogo da Lógica								
5. Jogo da Imaginação								
6. Jogo da Criatividade								
7. Jogo da Comunicação								
8. Jogo da Cooperação								
9. Jogo da Solidariedade								
10. Jogo da Resiliência								
11. Jogo da Autoestima								
12. Jogo da Empatia								
13. Jogo da Tolerância								
14. Jogo da Paciência								
15. Jogo da Perseverança								
16. Jogo da Determinação								
17. Jogo da Coragem								
18. Jogo da Confiança								
19. Jogo da Honestidade								
20. Jogo da Integridade								



Foto 19 - Quadro para registarem o grau de dificuldade do Jogo ou Desafio realizado. À medida que iam surgindo novos jogos durante as aulas, ia-se acrescentando esses mesmos jogos à área.



Foto 20 - As crianças na “Área dos Jogos e Desafios”

Anexo 23 - Projeto de Sala de EPE
“Os Animais Marinhos”
(Powerpoint)

Anexo 24 - Registo Fotográfico: Dinamização das Manhãs Recreativas

Teatro de Fantoques: “A grande aventura”



Foto 21 e 22 - Apresentação do teatro de fantoches (Divulgação do Projeto “Os Animais”)



Foto 23 e 24 - Apresentação do teatro de mimica (Divulgação do Projeto “Os Índios”)



Foto 25 e 26 - Apresentação do teatro de mimica (Divulgação do Projeto “Os Índios”)



Foto 27 e 28 - Apresentação do teatro de sombras (Divulgação do Projeto “Os Animais Marinhos”)



Foto 29 e 30 - Apresentação do teatro de sombras (Divulgação do Projeto “Os Animais Marinhos”)



Foto 31 e 32 - Apresentação do teatro (Divulgação do Projeto “A Alimentação”)



Foto 33 e 34 - Apresentação do teatro (Divulgação do Projeto “A Alimentação”)



Foto 35 e 36 - Experiências






Anexo 25 - Planificação das Manhãs Recreativas

<p>26/04/2012 (5ª feira)</p> 	<p><u>Teatro de Fantoches</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Título: “A Grande Aventura”• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 2 aos 5 anos
<p>03/ 05/ 2012 (5ª feira)</p> 	<p><u>Dança</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Título: “A tribo”• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
<p>17/ 05/2012 (5ª feira)</p> 	<p><u>Teatro de Sombras</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Título: “A Pequena Sereia”• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
<p>24/05/2012 (5ªfeira)</p> 	<p><u>Teatro (Dramatização)</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Título: “Uma Viagem ao Mundo da Alimentação”• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
<p>06/06/2012 (4ªfeira)</p> 	<p><u>Experiências</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Título: “As cientistas malucas”• Local: Espaço Exterior• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL

Anexo 26 - Registo Fotográfico da Planificação das Manhãs Recreativas

MANHÃS RECREATIVAS

Programação

26/04/2012 (5ª feira) 	Teatro de Fantoches <ul style="list-style-type: none">• Título: "A Grande Aventura"• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 2 aos 5 anos
03/05/2012 (5ª feira) 	Dança <ul style="list-style-type: none">• Título: "A tribo"• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
17/05/2012 (5ª feira) 	Teatro de Sombras <ul style="list-style-type: none">• Título: "A Pequena Sereia"• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
24/05/2012 (5ª feira) 	Teatro (Dramatização) <ul style="list-style-type: none">• Título: "Uma Viagem ao Mundo da Alimentação"• Local: Salão• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL
06/06/2012 (4ª feira) 	Experiências <ul style="list-style-type: none">• Título: "As cientistas malucas"• Local: Espaço Exterior• Horas: 10h• Público-alvo: Salas dos 3 anos ao ATL

Anexo 27 - Registo Fotográfico: Tarde Recreativa no 1ºCEB com as crianças de EPE da Instituição



Fotos 37, 38 e 39 - Construção do Convite



Fotos 40,41 e 42 - Entrega do convite



Foto 43 - Experiência: "O balão encheu sozinho?"



Foto 44 - Experiência: "Vamos à pesca?"



Foto 45 - Experiência: "Flutua ou não flutua?"



Foto 46 - Experiência: "A música dos copos"



Foto 47 - Experiência: "Tudo ao contrário"



Foto 48 - Experiência: "Um vulcão em erupção"

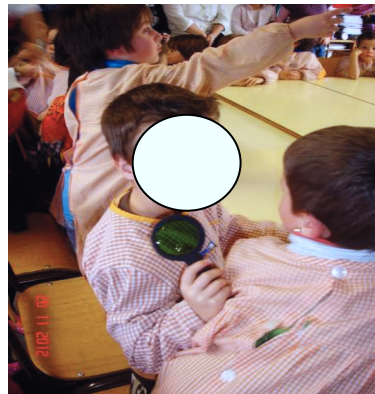


Foto 49 - A lembrança da tarde recreativa

Anexo 28 - Registo Fotográfico: Trabalhos realizados pelas crianças com a ajuda dos pais através de materiais recicláveis





Anexo 29 - Exemplos de Jogos realizados na área de Português



Foto 50 - Jogo das Rimas

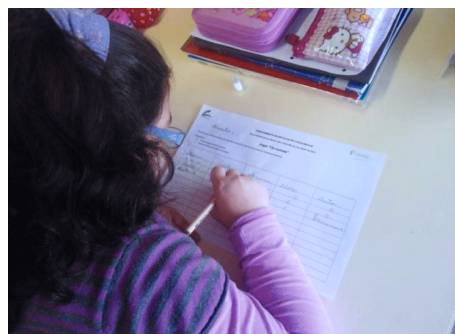


Foto 51 - Jogo dos Nomes



Foto 52 - A caixa dos jogos fantásticos



Foto 53 - À procura da palavra

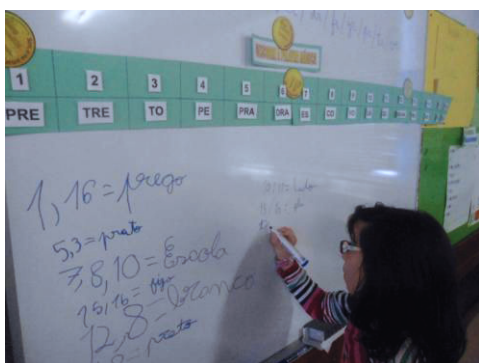


Foto 54 - Descobre a palavra mágica



Foto 55 - Descobre quem é



Foto 56 - À procura da família

Anexo 30 - Exemplos de Jogos realizados na área de Matemática

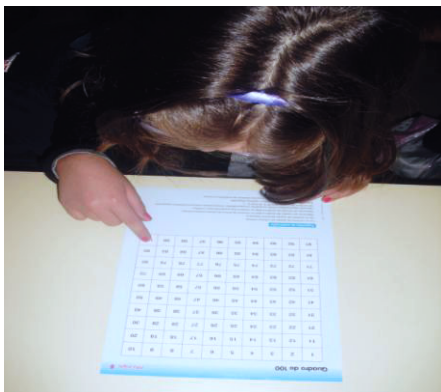


Foto 57 - Caça ao Número



Foto 58 - Encontra o par



Foto 59 - O quadrado mágico



Foto 60 - Os cubos matemáticos



Foto 61 - Jogo do Ábaco Reciclado



Foto 62 - Jogo do bingo matemático

Anexo 31 - Exemplos de Jogos realizados na área de Estudo do Meio



Foto 63 - Jogo da Alimentação



Foto 64 - Adivinha o que é - Tato



Foto 65 - "Vamos arrumar o lixo"



Foto 66 - "Vamos arrumar o lixo"



Foto 67 - Puzzle das profissões



Foto 68 - Jogo da memória

Anexo 32 - Exemplos de Jogos realizados na área de Expressões



Foto 69 - Jogo dramático



Foto 70 - Jogo da Cabra cega



Foto 71 - Jogo da Mímica

Anexo 33 - Exemplos de Outras Atividades realizadas no 1ºCEB



Foto 72, 73 e 74 - Construção do Painel de Outono



Foto 75 - Construção dos calendários



Foto 76 - Desenho com tinta chinesa

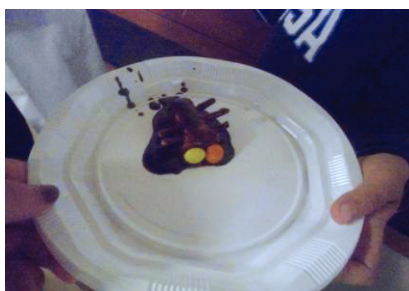


Foto 77- Confeção de "Aranhas doces"



Foto 78 - Cantaram músicas



Foto 76, 77 e 78 - Visita a uma Unidade de Multideficiência

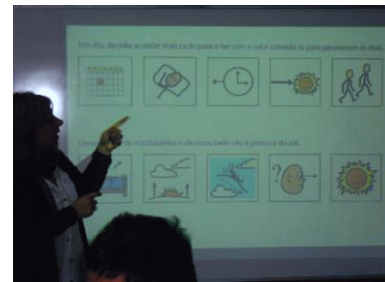


Foto 79 - Experiências



Foto 80 - Construção do "Mundo de Todas as Cores"

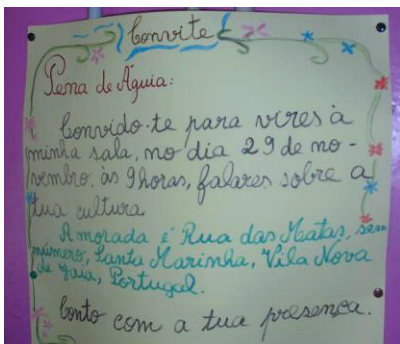


Foto 81 - Convite

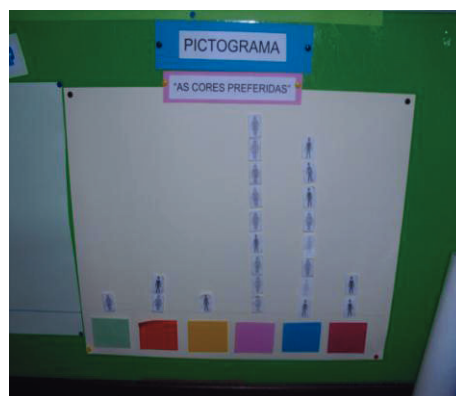


Foto 82 - Construção de pictogramas



Foto 83 - Visualização de Vídeos



Foto 84 - Hora do conto



Foto 85, 86 e 87 - Construção de mini-ecopontos



Foto 88 - Construção de diários reciclados



Foto 89 - Digitinta



Foto 90 - Ida aos Correios do Gaia Shopping



Foto 91 - Visita à biblioteca de Vila Nova de Gaia

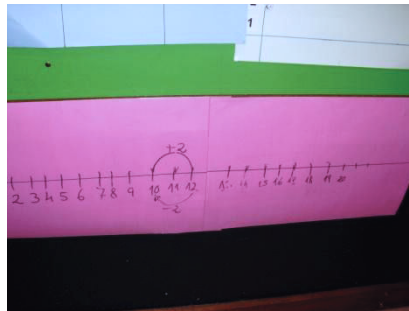
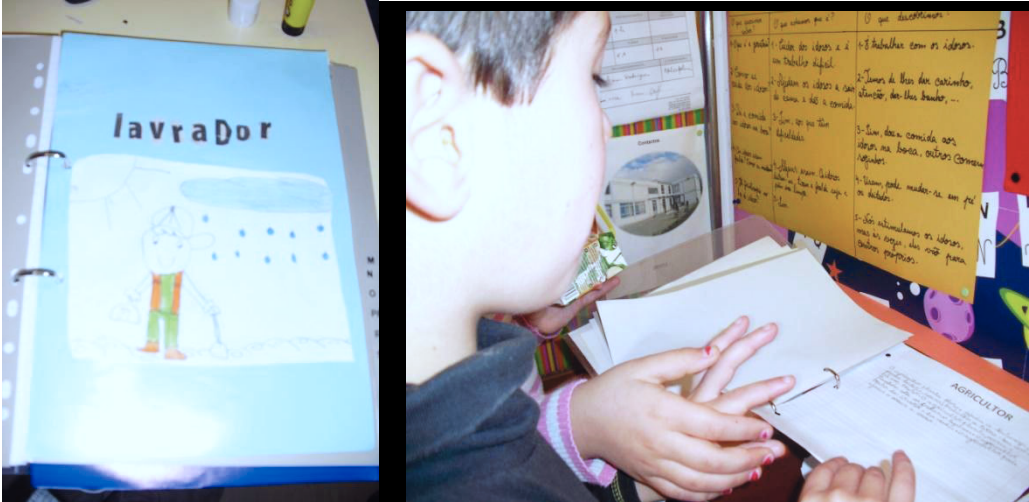


Foto 92 - A reta numérica

Anexo 34 - Registo Fotográfico: Dicionário das Profissões



Anexo 35 - Registo Fotográfico: Exposição de Natal no 1º CEB



Foto 93 e 94 - Família das Crianças na Exposição



Foto 95 e 96 - Outras turmas na exposição

Anexo 36 - Registo Fotográfico: Participação dos Pais na Sala de Aula



Foto 97 - Profissão: Cozinheira



Foto 98 - Profissão: Auxiliar de Geriatria

Anexo 37 - Registo dos Quadros de Investigação no 1º CEB

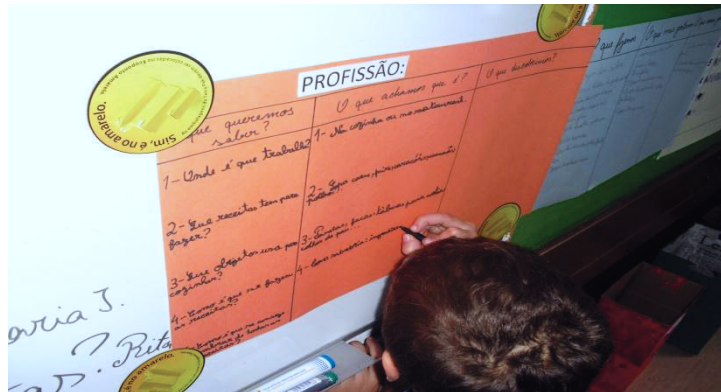


Foto 99 - Registo do que querem saber e de como acham que é



Foto 100 - Registo do que descobriram

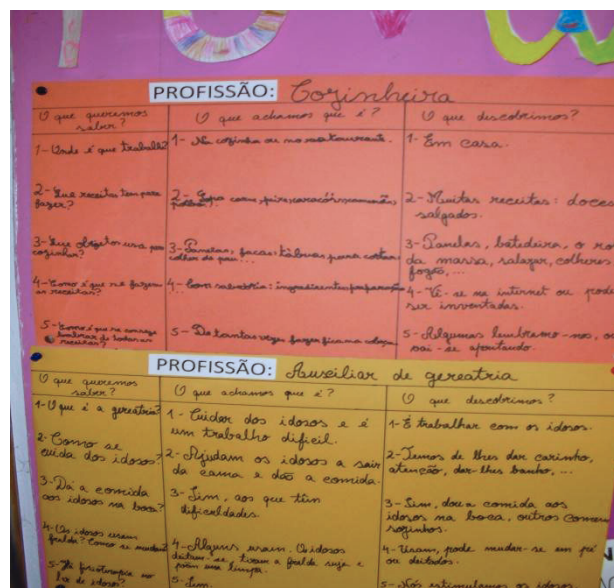


Foto 101 - Quadros de Investigação

Anexo 38 - Exemplo de Avaliação Semanal de EPE

AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO SEMANAL

De 23 a 26 de Abril

Na segunda-feira, as crianças visualizaram um PowerPoint baseado nas pesquisas que trouxeram sobre as perguntas que investigamos nessa semana. As crianças mostraram ter assimilado e compreendido toda a informação. Posteriormente, passamos para outras perguntas que também fazem parte do projeto com a intenção de registrar as hipóteses para as expostas das mesmas. As crianças deram as suas opiniões algumas eram comuns, outras não. No entanto, as crianças respeitaram as opiniões que foram dadas. No final, foram organizados pequenos grupos em que algumas crianças pintavam a caixa para oferecer à mãe, outras enfiavam as missangas para o colar da mãe e outras fizeram os cavalos-marinhos e os caranguejos para colocar no painel.

No dia seguinte, no acolhimento pedi então às crianças que relembressem o que tínhamos descoberto no dia anterior. Para além das crianças que costumam ser mais participativas terem respondido, fiquei surpreendida pelo facto da criança R que apresenta muitas dificuldades no desenvolvimento a nível cognitivo, linguístico e psicomotor, ter respondido espontaneamente: “O tubarão tem nariz para cheirar o sangue.” O que mostra que a criança apesar de se distrair facilmente conseguiu compreender e assimilar a informação, mostrando-se motivado para a aprendizagem.

Na quinta-feira as salas dos 2 aos 5 anos foram convidadas a assistir a uma manhã recreativa que consistia num teatro de fantoches sobre “Os animais” estando assim relacionado com o projeto que está a ser desenvolvido na sala dos 3 anos.

No final da apresentação, as crianças foram convidadas a manipular os fantoches para que os pudessem experimentar e a visualizarem como eram projetados os cenários.

As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas enquanto experimentavam e as que já haviam experimentado iam dançando ao som da música da história.

Anexo 39 - Exemplo de Avaliação Semanal de 1ºCEB

AVALIAÇÃO SEMANAL - 3/12 a 5/12

Durante esta semana abordamos o tema da reciclagem, para isso comecei por mostrar à turma um saco com diversos materiais, os quais identificaram facilmente que se tratavam de materiais recicláveis. A partir daí houve um diálogo com a turma sobre quem faz reciclagem, a sua importância, etc. O facto de os alunos estarem sentados no chão, em roda, penso que foi uma estratégia que resultou bastante bem, pois estes mostraram-se envolvidos e interessados em participar e dar a sua opinião. Para além disso, penso que também gostaram de ouvir a história contada através de imagens, pois foi uma dinâmica diferente do que é habitual na hora do conto. Para a exploração do conto foi realizado o jogo “Descobre o que é”, em que a maioria dos alunos queria ir para a frente da turma tentar adivinhar o que estava nas suas costas. Todos os alunos foram capazes de adivinhar, sendo que uns foram mais rápidos do que os outros e alguns também fizeram mais perguntas do que outros para chegar à resposta.

Apesar de as estratégias anteriores terem corrido bastante bem, o mesmo não se verificou no jogo “Encontra a família”, uma vez que a turma foi dividida em grupos e teriam de encontrar as palavras da mesma família. O fator que prejudicou a atividade penso que foi a competitividade, pois a equipa a terminar primeiro receberia um ponto. Isto fez com que os grupos estivessem pouco concentrados na atividade em si, mas mais empenhados em ser os primeiros a terminar, o que levou a que o tempo de aprendizagem fosse reduzido e que a atividade não corresse como era esperado. Também o facto de estes alunos não estarem habituados a trabalhar em grupo teve uma influência negativa pois aproveitavam o facto de estar em grupo para conversar ao invés de estarem atentos à atividade. Portanto, não deveria ter havido competitividade neste jogo e talvez corresse melhor se fossem organizados em grupos menores para que, aos poucos, se fossem habituando a cooperar e a trabalhar em grupo.

Na aula de Matemática, e de acordo com o tema da semana, foram utilizados materiais recicláveis para os jogos que foram realizados. Para que não acontecesse o mesmo que no jogo anterior, estes jogos foram realizados sem qualquer tipo de competitividade e penso que correram bastante melhor.

Na aula de Estudo do Meio começaram por ver um vídeo sobre a reciclagem e aspetos importantes relacionados com o tema. Tal como já tinham demonstrado na semana anterior, eles interessam-se pela visualização de vídeos e estão sempre bastante atentos, e desta vez não foi diferente.

Depois disso dialogamos sobre a higiene que demos ter nos diferentes espaços (casa, escola, rua,..) referindo o que devemos e não devemos fazer. E, no final, os alunos arrumaram os materiais que se encontravam num saco colocando nos respetivos mini ecopontos que haviam sido construídos por eles na aula de Expressões. Esta atividade foi importante e teve impacto nos alunos, isso pôde se verificar no intervalo pois todos quiseram arrumar o lixo que tinham do lanche nos ecopontos correspondentes.

Por fim uma outra atividade relacionada com o tema foi a construção dos diários reciclados. Em primeiro lugar comecei por explicar qual seria o objetivo dos diários e como eles poderiam fazê-los. Cada aluno decorou o seu diário sozinho e obtiveram trabalhos muito criativos. Algumas crianças fizeram questão de dizer que já haviam escrito no diário, mas outras não o quiseram partilhar e tinham esse direito, já que se trata de um diário.

Apesar de a semana ter sido mais curta em termos de intervenção, uma vez que as crianças realizaram fichas de avaliação na terça-feira à tarde e na quarta-feira de manhã, penso que a semana se tornou produtiva e proveitosa.

Anexo 40 - Exemplo de Avaliação da Participação das Crianças no Projeto

Mês de Maio

Nome da Criança	Com Material		Com Informação			
	Ideias	Material	Livros	Revistas	Pesquisa (Internet)	Vídeos
F					Pesquisas sobre o urso polar e as medusas – 17/05/12	
S					Pesquisas sobre as medusas – 10/05/12	
RD		Concha - 14/05/12				
M		Desenho (Livro dos peixes) - 23/05/12				
AF		História e desenho (Livro dos peixes) - 25/05/12				
J		História e imagens (Livro dos peixes) - 28/05/12				

N		História e ilustração (Livro dos peixes) - 31/05/12				
V		História e ilustração (Livro dos peixes) - 31/05/12				

Anexo 41 - Exemplo de Avaliação das Manhãs Recreativas

“A Pequena Sereia”

Esta manhã recreativa tinha como objetivo a divulgação do projeto da sala onde me encontro a estagiar “Os animais marinhos”.

Para isso selecionámos uma história que incluísse diferentes tipos de animais marinhos que foram abordados no projeto. A história pela qual nos guiamos foi “A Pequena Sereia” mas fizemos uma adaptação desta para que se focasse mais nos animais.

Inicialmente começámos por criar o guião da história, pensando já nas músicas que iríamos incluir nos diferentes momentos da dramatização. Depois disso, passamos então à gravação da narração da história e das falas dos personagens para posteriormente inserirmos as músicas, construindo assim a banda sonora da apresentação.

A construção dos acessórios, guarda-roupa e elementos decorativos foi dividida pelo grupo.

O mais difícil foi a construção das caudas de sereia pois queríamos que dessem o efeito de que estavam mesmo a nadar. Para tal, utilizamos cartão e um elástico para pendurar no pescoço. No final penso que as caudas ficaram bem conseguidas. Quanto aos tentáculos da bruxa pretendíamos que estes tivessem movimento para que se percebesse que se tratavam de tentáculos, então amarrámos fios de pesca nas pontas e durante a apresentação ficaria uma pessoa de cada lado do lençol a movimentarem os tentáculos, segurando no fio de pesca.

Em relação aos animais, visto que queríamos inserir bastantes, optámos por colocar os animais figurantes num acetato para serem projetados enquanto os animais principais, tais como o caranguejo, o linguado e o tubarão foram construídos em cartão para aparecerem como se fossem fantoches em que eram suportados através de um pau.

Para que nada falhasse fizemos alguns ensaios para definir o papel que cada uma de nós iria representar e as posições das personagens.

Na minha opinião, a manhã recreativa correu bem tirando o facto de quase no final da apresentação um pedaço do lençol ter descaído mas acabamos por superar esse obstáculo e tudo terminou bem. No final, as crianças organizadas por salas puderam ir para trás do lençol experimentar fazer sombras e brincar com os animais (fantoches) utilizados no teatro.

Segundo o feedback das educadoras, elas gostaram imenso e disseram que correu tudo muito bem e que foi muito giro.

Além disso foi feita uma avaliação com as crianças em que elas disseram que gostaram de tudo, gostaram da Pequena Sereia, gostaram dos animais (caranguejo e tubarão), gostaram de dançar e fazer as sombras, gostaram da parte em que a bruxa prendeu a Ariel, gostaram de ver o rei e a Pequena Sereia a nadar.

Anexo 42 - Grelha de Avaliação do Projeto

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

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

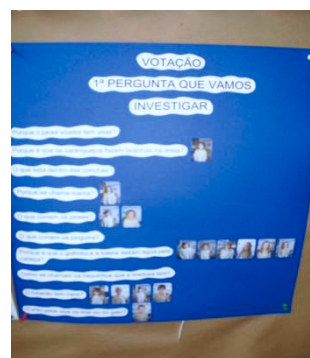
Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

Com este projeto as crianças puderam desenvolver saberes e competências através de diversas situações de aprendizagem que lhes foram proporcionadas, para que estas trabalhassem todas as áreas de conteúdo. Na planificação tentava-se sempre abordar as várias áreas de conteúdo, articulando-as de modo a responder às suas intenções e objetivos específicos. No entanto, não foi possível trabalhá-las a todas de igual forma sendo que umas foram mais abordadas do que outras. As áreas de conteúdo mais abordadas foram: Área do Conhecimento do Mundo, Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Área de Formação Pessoal e Social e Expressão Plástica. As áreas de conteúdo menos trabalhadas foram: Área da Matemática, Expressão Dramática, Expressão Motora, Expressão Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Apesar disso foram criadas diversas atividades que desenvolveram de uma forma integrada as várias áreas de conteúdo. Assim, as crianças, numa postura de partilha, levantaram questões e hipóteses e partilharam as suas aprendizagens sobre a temática. Além disso foram criadas situações, de modo, a incentivar as crianças a colocarem mais questões, a resolverem as suas dificuldades e a aumentarem o seu conhecimento de fenómenos significativos relacionados com o projeto e que elas desconheciam, como por exemplo, através dos quadros de investigação, tanto no diálogo como no seu registo. Antes de partirem para a pesquisa, fizeram uma votação para definirem por onde queriam começar, depois realizaram um diálogo em grande grupo em que diziam o que sabiam acerca das questões e registaram, para depois pesquisarem e confrontarem com o que descobriram.

Os diálogos estabelecidos favoreceram a autonomia das criança que sentiram mais poder na tomada de decisões e mostraram-se muito mais empenhadas e envolvidas na planificação de tudo aquilo que é desenvolvido por eles, pois tudo o que surgiu na sala derivou daquilo que as crianças propuseram. O trabalho em equipa ocorreu na grande maioria das atividades, como tal o grupo tornou-se muito mais cooperante, pois todas as crianças sabiam que tinham um papel fundamental no trabalho de projeto.

As pesquisas nos computadores, enciclopédias, imagens reais, vídeos, histórias, músicas que traduziam características de animais, visita ao Sea Life, visita do mergulhador permitiram às crianças conquistar grandes descobertas. O grupo adotou uma linha de investigação que lhes permitiu ter conhecimento de várias características de diferentes animais que vão sendo descobertas durante as pesquisas. Os pais também foram implicados no projeto, uma vez que realizaram pesquisas com os filhos que foram posteriormente apresentadas por eles ao restante grupo da sala. Tudo aquilo que as crianças questionaram, pesquisaram e descobriram foi colocado em quadros de investigação e livros construídos muito pertinentes para a organização da informação. Através do projeto o grupo adquiriu muitos conhecimentos sobre o mundo



através do projeto o grupo adquiriu muitos conhecimentos sobre o mundo

que o rodeia. Com todo este espírito de pesquisa/descoberta, as crianças foram ficando cada vez menos inibidas em explorar o desconhecido. Para além disso realizaram diversas experiências o que lhes permitiu desenvolver o espírito crítico.

A criação e audição de histórias bem como a exploração do texto realizada pelas crianças, os registos, as teias, os diálogos constantes, a partilha de ideias e das suas descobertas, as planificações das atividades permitiram ao grupo o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita.

Também foram realizados registos em gráfico, contagem de votações, através de jogos, como por exemplo: o jogo de memória e o jogo do dominó. A matemática foi também trabalhada ao longo do projeto, uma vez que estabeleceram classificações de objetos e de tamanhos. A noção de tempo foi também desenvolvida, pois as crianças começaram a ter consciência das suas rotinas e dos seus tempos de trabalho e brincadeira.

As atividades de expressão plástica foram uma constante neste grupo, ora em tarefas orientadas, ora em tarefas livres trabalharam diferentes meios de expressão que se associaram muitas das vezes ao tema do projeto. Para a construção do projeto de sala, as crianças construíram o painel dos animais marinhos e a construção do aquário em que cada criança construiu o seu próprio peixe proporcionou-lhes um grande contacto com uma diversidade de materiais, pois foram realizados com diferentes objetos que as crianças aprenderam que podem ser reciclados e reutilizados até para fazer aquilo que eles mais gostam. Outra atividade significativa foi a visualização, interpretação e reprodução de obras de arte de Paul Klee e Joan Miró.



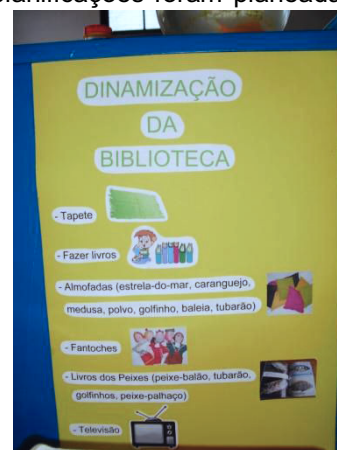
Através da divulgação do projeto os pais e a comunidade envolvente tomaram conhecimento de tudo o que foi abordado e construído ao longo do projeto, de modo a tomarem consciência das aprendizagens dos filhos através deste projeto.

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

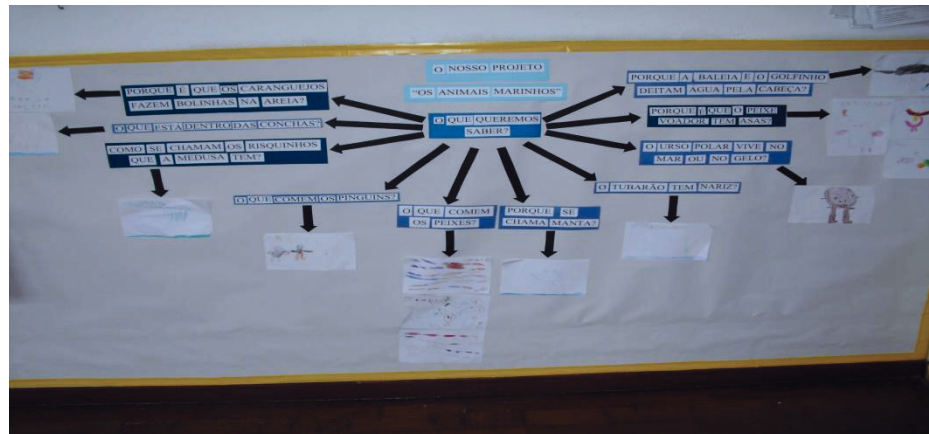
Todo o projeto se baseou nas ideias e decisões do grupo. Todas as planificações foram planeadas pelas crianças que eram estas que orientavam todo o trabalho de sala. Muitas vezes, as atividades eram alteradas ou adiadas, pois dependiam do ritmo do grupo, assim como dos seus interesses. Um dos maiores desafios que as crianças nos propuseram, apesar de não ser diretamente foi a utilização de diversificadas estratégias, pois para o grupo a exploração e a brincadeira são fundamentais. É necessário adotar diferentes métodos e técnicas constantemente diferentes para motivar a atenção e empenho das crianças.

As crianças planificavam e registavam as tarefas que pretendiam executar com a equipa pedagógica. Todos tinham oportunidade de expressar as suas opiniões e ideias, registar, pesquisar e avaliar.

O empenho das crianças em todas as fases do projeto é notável, pois mesmo na alteração/ escolha de áreas, definição de construções, o grupo deu as suas propostas e decidiu como queria que tais transformações ocorressem. O grupo gere o seu espaço e sabe que tem de manter as áreas e todo o seu material de forma organizada, por isso dividem tarefas e auxiliam-se sempre que necessário. Tornaram-se crianças bastante autónomas e com capacidades

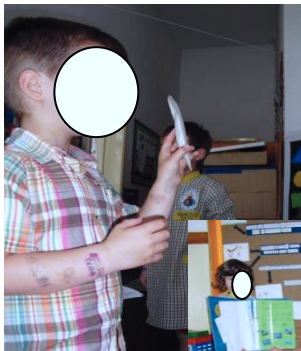


de resolução de problemas, pois por diversas vezes são-lhes apontados problemas ou questões, às quais tinham de dar respostas e soluções.



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

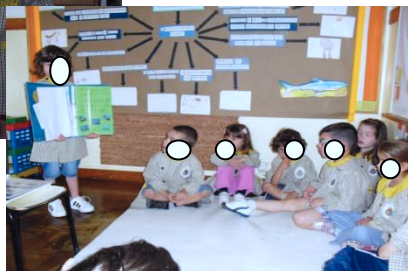
Neste sentido de cooperação, as crianças foram desenvolvendo muitas qualidades, pois gostavam muito de trabalhar em equipa e isso é fundamental para realizar o trabalho de projeto. As investigações e pesquisas auxiliaram as crianças na sua partilha dos seus conhecimentos, o que motivava muito o grupo que se sentia confiante para partilhar as suas descobertas. A interação com os pais, na medida em que estes participavam nas pesquisas que eram posteriormente apresentadas ao grupo pelas respetivas crianças também foi um fator



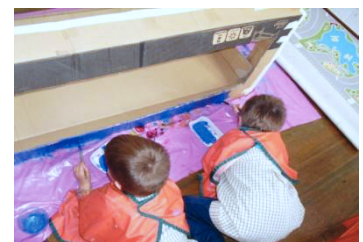
que promoveu a cooperação, pois cada criança mostrava-se entusiasmada para mostrar às restantes crianças o que aprenderam. O projeto salientou muitas vezes a cooperação, pois o grupo sentia necessidade de interagir, atuar, brincar em conjunto e trabalhar em equipa para se conseguirem ajudar mutuamente.



intervindo de mudança na



Este projeto permitiu a todas as crianças, mesmo aquelas que eram mais inibidas, mudar de atitude, forma ativa, o que também lhes proporcionou uma auto-estima.



As crianças intervieram em diferentes fases, participando em todas as atividades, de modo a conseguirem tirar partido de um maior leque de experiências. As crianças eram apoiadas pela equipa pedagógica e pelos próprios colegas, criando assim uma relação com base na confiança, partilha, carinho e respeito.

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

A motivação e o envolvimento foram notórios no desenvolvimento do projeto. As crianças conseguiam executar uma atividade do início ao fim, sendo que muitas das vezes até pediam para fazer mais. Todos juntos orientaram o trabalho de uma forma muito coerente e se inicialmente apresentavam dificuldades na definição das suas ideias, posteriormente conseguiam utilizar toda uma lógica correta e eficaz.

O uso do diálogo diário e sistemático, a planificação e avaliação das atividades permitiram ao grupo

refletir e tomar decisões em conjunto. Após todas as ideias serem escutadas, o grupo procedia a votações e registos. As crianças tinham noção de que aquilo que é decidido tem de ser respeitado e aceitavam as decisões tomadas em conjunto.

O grupo ganhou bastante confiança na execução dos seus trabalhos, mesmo as crianças com mais insegurança a este nível, neste momento já não sentem necessidade de dizer que não sabem ou não conseguem fazer.

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

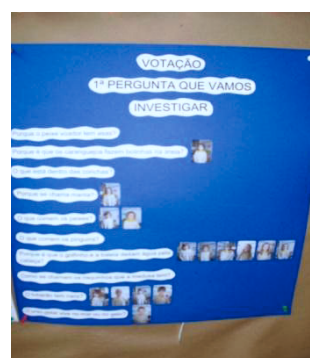
As crianças sentiam uma grande responsabilidade relativamente aos trabalhos desenvolvidos no projeto. Nas pesquisas ficavam muito atentos e queriam descobrir tudo de forma a poderem depois evidenciar as suas descobertas e partilharem com todos. Quando alguma atividade era proposta, todos queriam participar, gerando até um certo conflito, pois por vezes estão de tal maneira empenhados na execução que não querem parar para dar vez a outra criança. Uma das grandes motivações do grupo para as suas descobertas é também a possibilidade de através do quadro de investigação quem for visitar a sala poder compreender os conhecimentos que eles já adquiriram. Além disso, quando os pais iam à sala, as crianças aproveitavam para lhes mostrar o que andam a fazer, o que descobriram, o que viram, etc. Desta forma as crianças mostraram-se implicadas e responsáveis pelo que estava a ser desenvolvido na sala e queriam mostrar isso aos pais.



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

A resolução de problemas e a tomada de decisões foram uma constante no trabalho de projeto, pois foi necessário decidir o que fazer, como fazer e para quê. As crianças deram propostas que foram escutadas e apresentadas ao restante grupo. Quando as ideias eram muitas e diversificadas, realizam-se votações que levam todos a chegar a um consenso. As crianças davam importância a este tipo de decisões e respeitando o elemento que ganhou. A equipa pedagógica também os auxiliou na resolução de problemas, mas tentando sempre que fossem as próprias crianças a chegarem à solução.

Houve uma grande evolução nas negociações das crianças, que evidenciaram conseguir de forma gradual resolver os seus conflitos de modo mais calmo, e com um maior respeito pelo outro.



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.

Todas as atividades foram planificadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo. No trabalho de projeto as crianças começaram por realizar uma teia onde estabeleceram aquilo que

pretendiam descobrir. À medida que o projeto foi se desenvolvendo, o interesse pela descoberta aumentava, e sempre que necessário ia-se adaptando as atividades às necessidades emergentes do grupo. Toda a planificação do projeto foi realizada com as crianças, tendo a equipa pedagógica apenas o papel de orientadores e mediadores do processo de aprendizagem. Antes de partir para a pesquisa, as crianças foram estimuladas para que se tornassem agentes investigadores, para tal, inicialmente a equipa pedagógica apoiou o grupo, de modo a ter contacto com meios de pesquisa como vídeos, enciclopédias e livros, pois a maior parte das crianças só tinham contacto com a televisão e livros de contos. Posteriormente, já eram as crianças que decidiam onde podiam pesquisar quando o faziam com o apoio da família. As crianças partiram à pesquisa e levaram para a sala livros, pesquisas da Internet, vídeos, material, etc. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar e demonstrar os seus interesses, necessidades e ideias, assim sendo todas foram escutadas e implicadas nas diversas tarefas. O grupo sempre se mostrou bastante motivado para a construção do aquário gigante, até porque foi uma ideia que surgiu por parte deste. Além disso, através do diálogo em grande grupo, as crianças foram dando as suas ideias sobre o que se poderiam construir para colocar no aquário gigante. É muito importante, que estas explorem as suas ideias tanto a nível de grande grupo, como individualmente pois assim são adquiridas competências sociais de funcionamento em grupo e em democracia. Todas as crianças têm características individuais e assim sendo foi necessário proceder de modo a que todas tivessem igualdade de oportunidades.

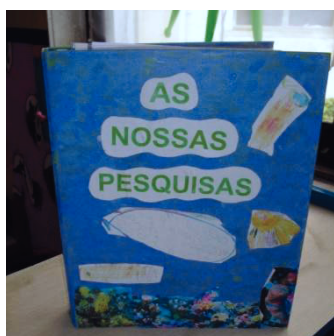
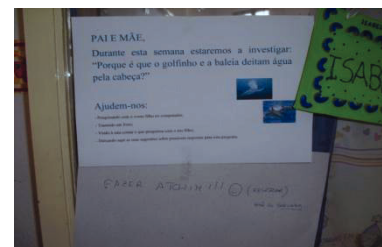
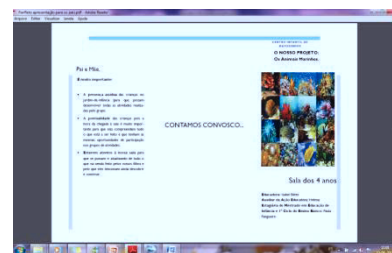
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

O projeto surgiu a partir dos interesses das crianças por animais marinhos. Após ter sido observado o interesse das crianças por estes animais através das suas brincadeiras e dos seus trabalhos, foi-lhes proporcionada a visualização de um filme sobre os mesmos, que por sua vez, despertou-lhes bastante curiosidade e a partir desta situação de aprendizagem foi desencadeado o projeto “Os animais marinhos”.

Todos os conteúdos do projeto foram trabalhos de forma continuada e interligada, de maneira a que o grupo percebesse a sua relação. Tudo tinha a sua ordem para que as crianças fossem compreendendo o que iam fazer a seguir. O projeto alcançou um sucesso incrível, pois quando o projeto foi divulgado, as outras salas depararam-se com um grupo de crianças capaz de explicar aquilo que construíram e aprenderam ao longo do projeto. Na verdade, estas crianças tornaram-se investigadores natos e, neste momento, encaram os novos conhecimentos com uma grande motivação para evidenciar nas suas ações, brincadeiras e diálogos.

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.

O projeto teve como linha condutora a observação, planificação, avaliação e constante reflexão. Como tal sentiu-se uma grande necessidade de dar resposta aos interesses das crianças de forma eficaz para a construção do conhecimento das mesmas. Além disso, procurou-se envolver a família, de modo a alargar a diversidade do processo interativo, apelando para que a participação dos pais enriquecesse o projeto. Para isso foram utilizadas várias estratégias, tais como: panfleto de apresentação do projeto com tudo o que queríamos descobrir e como os pais poderiam ajudar; recados na porta que informavam os pais sobre o que estávamos a pesquisar em cada semana para que estes pesquisassem, levassem livros, ou fossem à sala contar o que descobrissem; construção do livro dos peixes para que os pais ajudassem as crianças a criarem uma história, um desenho ou uma canção.



As atividades selecionadas pelas crianças e as propostas da equipa pedagógica com base nos interesses de grupo apoiaram-se muito no mundo da fantasia, do lúdico e da surpresa. Estes fatores foram aproveitados para que se pudessem explorar diversas atividades para motivá-las, por exemplo: a utilização da personagem “o mergulhador” e a exploração do fato e acessórios de mergulho, o contacto mais possível com a realidade através dos documentários e da visita de estudo ao Sea Life. De modo a



estimular o desejo de criar, explorar e transformar das crianças, estas tiveram oportunidade de realizar uma série de atividades propostas por elas e enriquecidas pela equipa pedagógica, tais como: a construção de jogos para a área dos jogos; a realização de experiências; a visualização, interpretação e elaboração de obras de arte; a construção de um painel dos animais marinhos; a construção de livros e almofadas para a biblioteca; a construção de um aquário gigante para a área da casinha, entre outros. A pesquisa por parte das crianças, onde constroem o seu próprio conhecimento permitiu também uma maior envolvimento e eficácia nas aprendizagens, pois assim aprenderam através da exploração e não da memorização. A exploração é demasiado importante para as crianças que necessitam de mexer, tocar, ver e ouvir para realmente conseguirem construir o seu próprio conhecimento. Em alguns momentos, o grupo trouxe para a sala assuntos que foram abordados e trabalhados, como dúvidas, objetos, livros, pesquisas, vídeos. Estes momentos foram aproveitados da melhor forma pois constituem situações enriquecedoras para o grupo que trabalha aspetos suscitados por este.

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

As planificações foram momentos muito importantes para o grupo e para a equipa pedagógica, uma vez que desenvolveram competências e promoveram valores como o respeito e a partilha. As crianças têm consciência que nem tudo aquilo que sugerem pode ser executado, mas para isso não basta dizer não, é necessário que a criança compreenda o porquê. Os interesses do grupo sempre foram colocados em primeiro lugar e por isso mesmo eram posteriormente integrados nas propostas da equipa para que fossem atingidos determinados objetivos. A negociação foi uma palavra de ordem na construção do projeto, pois as decisões foram todas pensadas pelas crianças, que fizeram votações sobre o que deveriam fazer, chegando às resoluções necessárias. Deste modo, as crianças passaram a respeitar e aceitar a opinião dos outros.

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

A equipa tem um papel fundamental na motivação e empenho do grupo relativamente às atividades. Para isso é muito importante uma boa relação que promova o trabalho de todos num único sentido. A organização foi uma constante na equipa pedagógica, que preparava tudo ao pormenor, conseguindo

assim atingir melhores resultados.

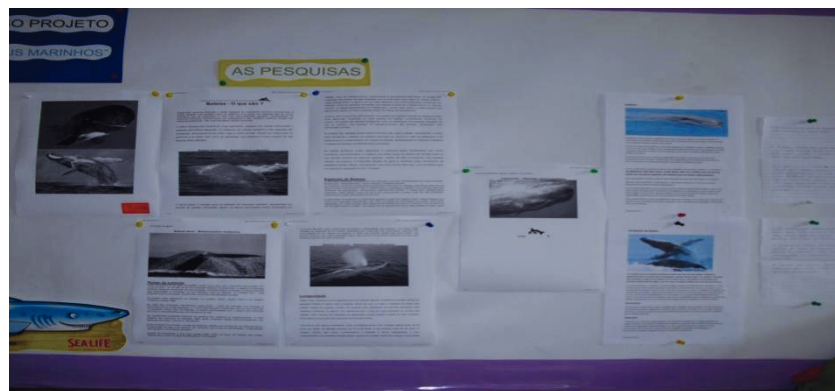
A partilha de conhecimentos entre crianças e adultos também foi bastante importante pois o projeto permitiu obter conhecimento sobre aquilo que as crianças já sabiam e aprenderam a respeito do tema através da partilha em grande grupo. Esta participação tornou-se indispensável para a equipa pedagógica e para o desenvolvimento de todo o grupo que se sente à vontade para expor as suas ideias, pois sabe que todos são escutados com atenção e têm um papel fundamental no projeto.

As famílias também intervieram na partilha, pois uma das grandes motivações do grupo era contar aos pais o que iam aprendendo. É importante referir que as famílias também se entregaram bastante ao que lhes era proposto, construindo materiais fantásticos de apresentação tanto para as pesquisas como para o livro dos peixes.



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

A pertinência deste projeto verifica-se na medida em que as crianças aprendem que todos os seres são importantes no mundo, nós precisamos deles, assim como eles precisam de nós. As crianças compreenderam que têm de tratar bem os animais e conseqüentemente as pessoas, desenvolvendo assim os valores da amizade, respeito, entrega, ajuda entre outros. As crianças sentiam necessidade de alertar a família e a comunidade para a importância destes animais. Com o projeto, as descobertas sobre os animais marinhos permitiu abordar aspetos importantes, tais como: alimentação, habitat, características individuais de animais que se relacionam com o tema.



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

Ao longo do projeto como não poderia deixar de ser foram muitos os momentos de reflexão que surgiram, pois através das planificações e avaliações, o grupo ia pensando sobre aquilo que estava a acontecer e o que queriam que se sucedesse. Na resolução de problemas foi necessária uma grande reflexão, tanto da parte do adulto como da criança que necessitava encontrar soluções para os seus problemas, sendo a equipa pedagógica uma mera auxiliadora e mediadora do processo. Os registos das atividades permitiram a todos os membros da sala e da comunidade envolvente compreender a realidade em que nos encontrávamos. O portefólio também permitiu momentos de reflexão, pois a

criança analisava os seus desenhos e fotografias, comentando os momentos vivenciados por esta no projeto e explicando o que fez e o que poderia alterar. O portefólio reflexivo foi também um instrumento que auxiliou o estagiário ir avaliando e refletindo sobre a sua intervenção. Os momentos de reunião com a equipa pedagógica também constituíam situações de grande interesse, uma vez que em conjunto eram analisados vários aspetos sobre diferentes pontos de vista.

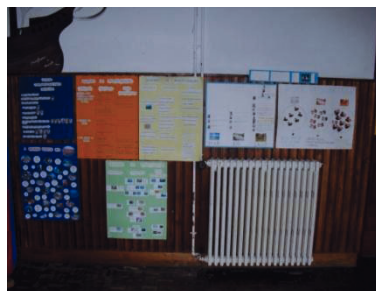
No decorrer do projeto houve necessidade de o grupo avaliar as suas atividades, o que permitiu ao mesmo o desenvolvimento do seu sentido crítico. Através do diálogo aprenderam a respeitar-se e a expor as suas ideias, escutando e refletindo sobre a opinião dos outros.

Responsabilidade: 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)

A divulgação do projeto foi apresentada à comunidade envolvente e aos pais através da visualização de um vídeo e de uma exposição que ilustravam o desenvolvimento de todo o projeto e de tudo o que as crianças descobriram e construíram durante o mesmo.

Nessa divulgação foram expostos todos os registos feitos pelas crianças, os trabalhos que foram sendo realizados pelas mesmas. A fase de investigação do grupo que posteriormente deu origem ao livro das pesquisas permitiu organizar as informações, de forma a também poder ser utilizada na divulgação do projeto.

A troca de informações entre a equipa pedagógica e os pais é fundamental, pois assim é possível compreendermos como as crianças difundem o projeto com a família.



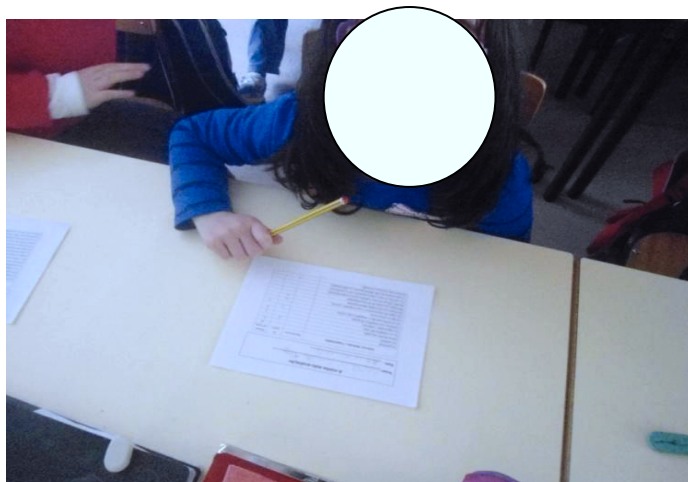


Anexo 43 - Exemplo de Registo da Assembleia Geral no 1º CEB

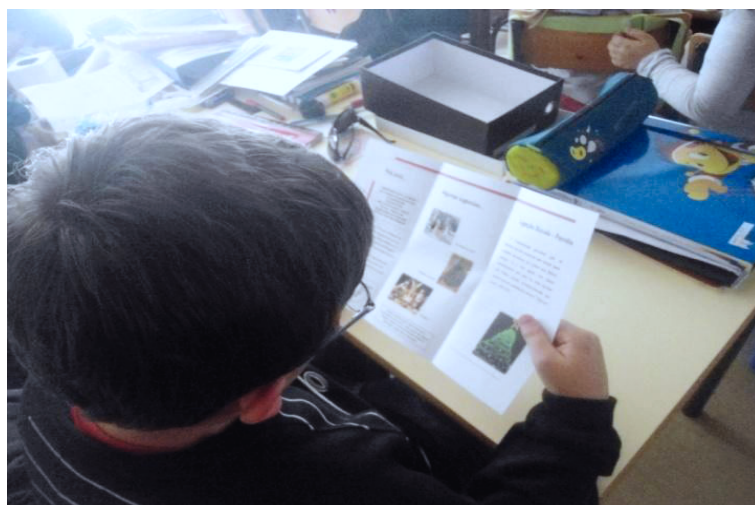


O que fizemos	O que mais gostamos	O que menos gostamos
<ul style="list-style-type: none">- O jogo dos cubos.- Ouvimos a história de cada do bit- Jogamos dois jogos de equipa- Juntos todos a fazer um- Fizemos um filme.- O jogo de encontrar palavras- O jogo das desonras- O jogo da caixa dos contos fant- O jogo de quebra-cabeça-mágico.	<ul style="list-style-type: none">- Jogar o jogo dos cubos.- Ouvir a história.- Ter o filme.- O jogo do quebra-cabeça mágico.- O jogo da caixa dos contos fantásticos.- O jogo das desonras.	<ul style="list-style-type: none">- Lendas mágicas (sem papel)- O jogo das palavras mágicas (porque foi difícil).

**Anexo 44 - Exemplo de Registo da Grelha de Auto-Avaliação no
1º CEB**



Anexo 45 - Registo Fotográfico do Panfleto Para a Exposição de Natal no 1º CEB





Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

PROJETO DE SALA “OS ANIMAIS MARINHOS”

Sala dos 4 anos

Paula Fangueiro
Nº 2008068 Turma B

Fase 1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Como surgiu o projeto?

Partindo do interesse das crianças vimos um vídeo sobre os animais marinhos.

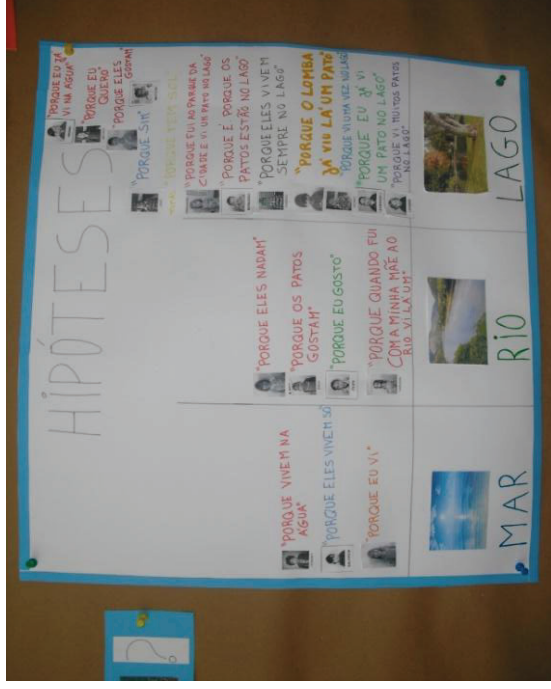


No final falamos sobre esses animais e as crianças começaram a colocar algumas questões.



As crianças começaram a trazer livros relacionados com o tema e foram colocando mais questões.

“Onde vivem os patos?”



Registraram as hipóteses

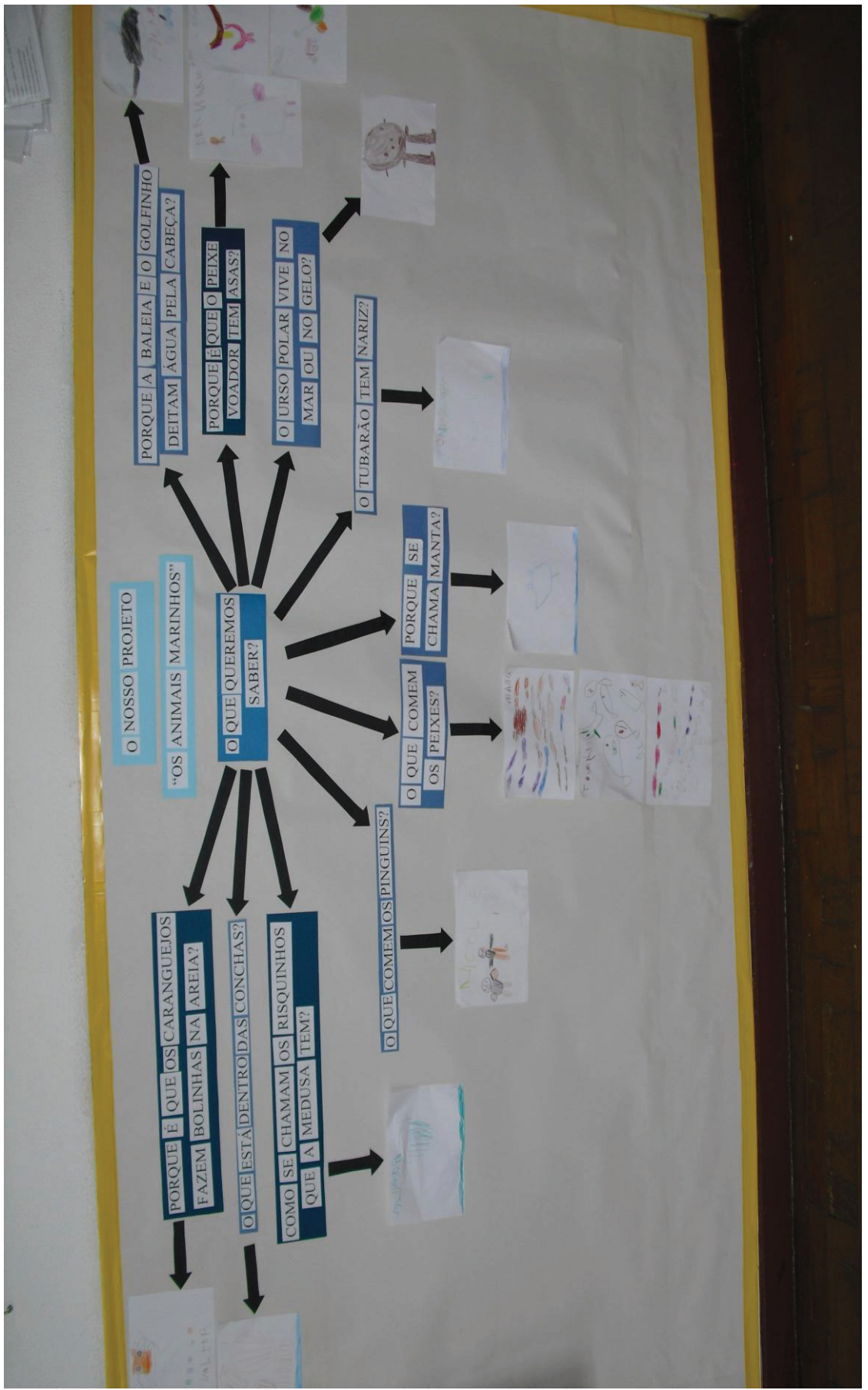


Trouxeram as pesquisas



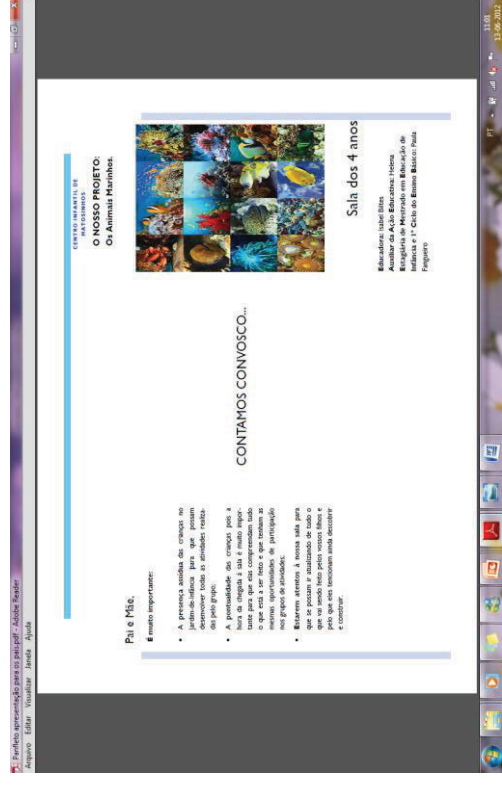
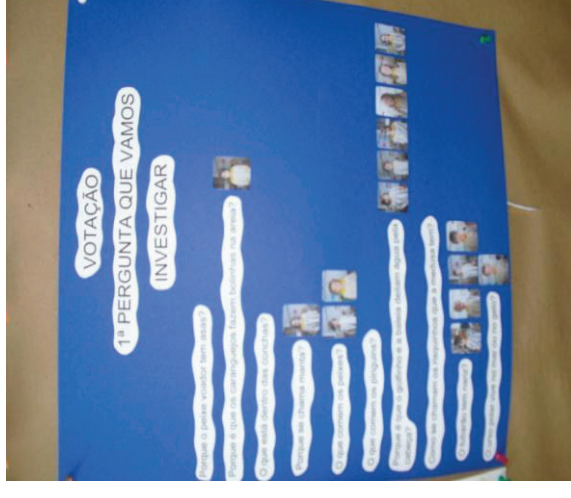
Registraram o que descobriram

Fizeram o registo do que queriam saber através de uma teia ilustrada com os seus desenhos



Fase 2. PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

- Fizeram uma votação para decidirem por onde haveriam de começar;
- Diálogo sobre como poderiam responder às questões que colocaram;
- Diálogo sobre os meios que poderiam utilizar para pesquisar;
- Entrega de um panfleto aos pais com a apresentação do projeto, com tudo o que queríamos descobrir e explicando que era importante que os pais participassem no projeto e de que forma poderiam ajudar.



Fase 3 - EXECUÇÃO

Na fase da execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas:



Em primeiro lugar, as crianças registaram as hipóteses para cada questão.

Foram colocados recados na porta, de modo a informar aos pais sobre o que estávamos a pesquisar em cada semana.



As crianças partiram à pesquisa:



Pesquisas da Internet

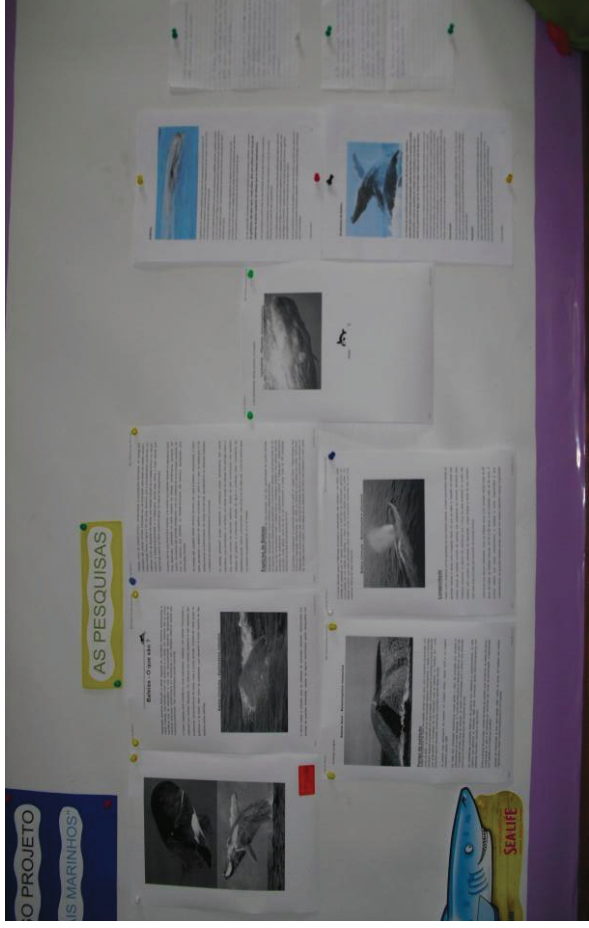
Livros



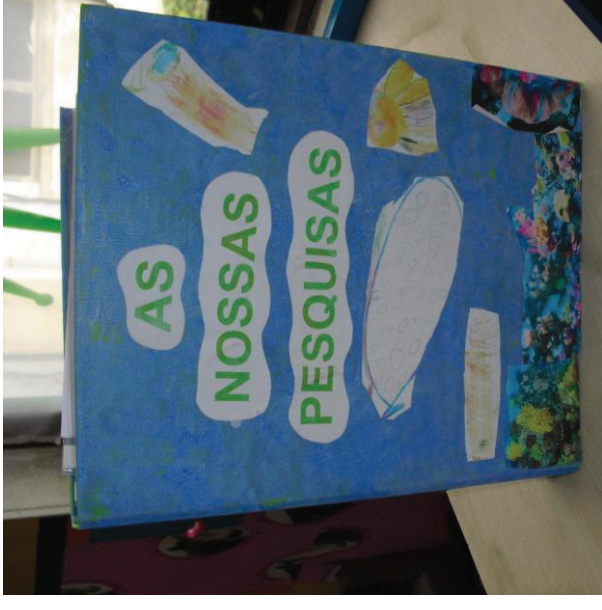
Material

Vídeos

Começaram a ser tantas pesquisas que...



Construímos um arquivo para as pesquisas

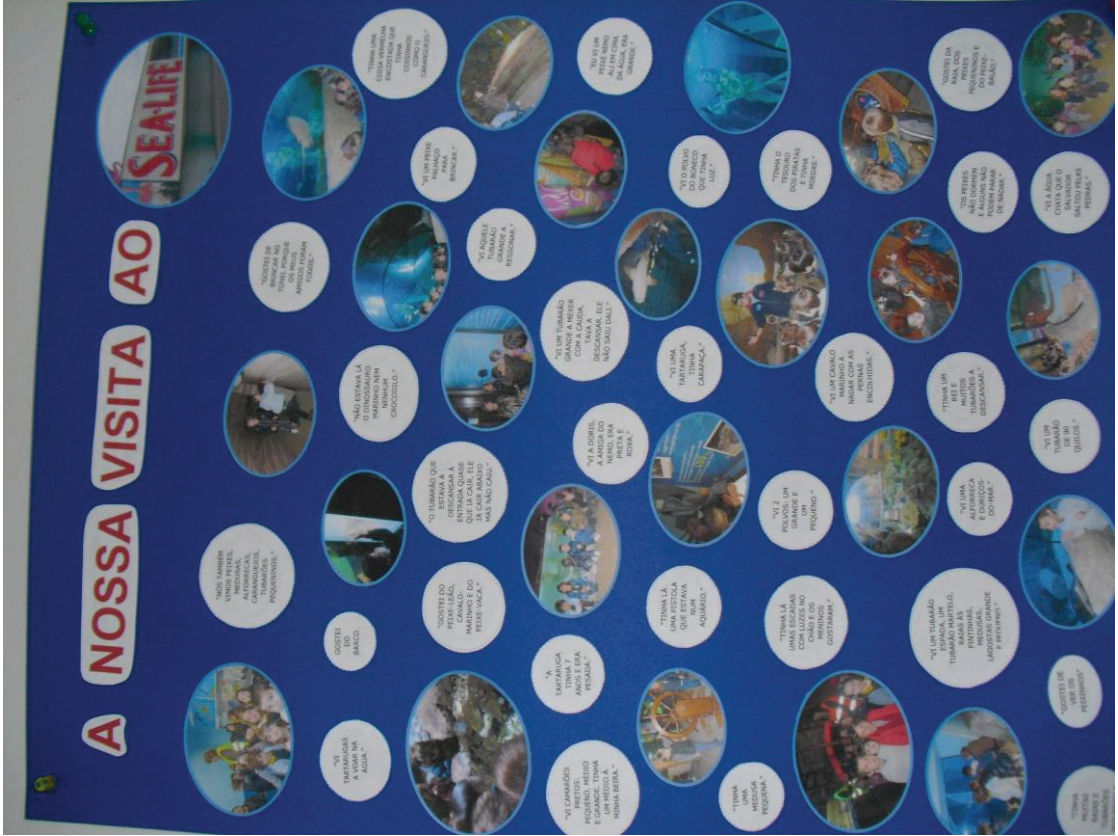


As crianças faziam questão de contar aos pais tudo o que iam aprendendo

Já que tanto falávamos sobre os animais marinhos decidimos ir visitá-los...



Quando chegamos à sala registamos o que vimos, o que aprendemos, o que mais gostamos...



E algumas crianças mostraram aos pais

Depois foi a nossa vez de receber uma visita... De um mergulhador.



E também quisemos ser mergulhadores por um dia...



Mas não ficamos por aqui fizemos muito mais coisas divertidas durante o projeto...

✓ Construimos jogos



Jogo da memória



Dominó

✓ Fizemos experiências



✓ Fomos à “pesca”



✓ Fizemos obras de arte:

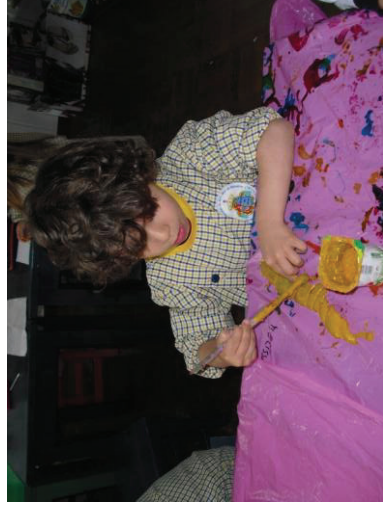


“O peixe dourado”



“O peixe cantor”

✓ Construimos um painel dos animais marinhos



PAINEL DOS ANIMAIS MARINHOS



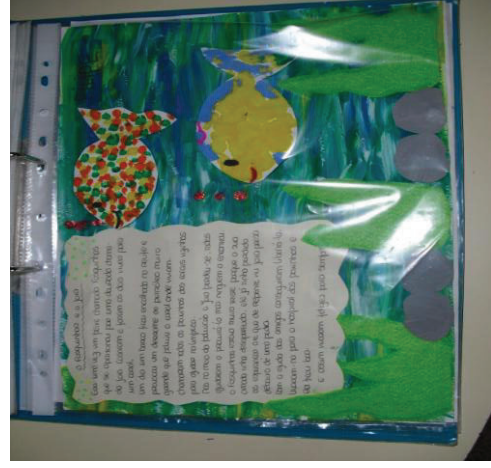
✓ Construimos o “Livro dos Peixes”



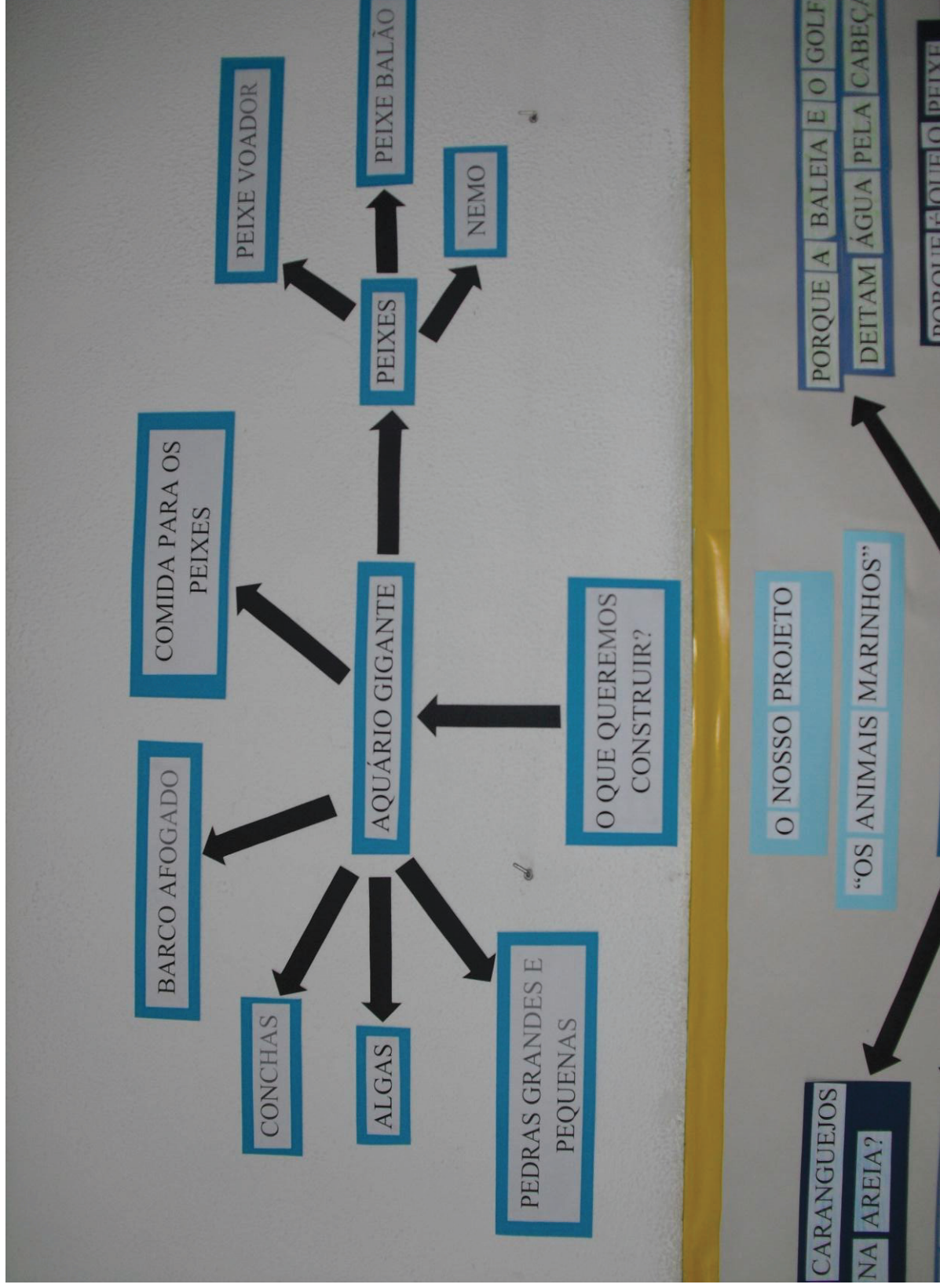
Levamos para casa...



E fizemos trabalhos muito especiais com a família...



Certo dia tivemos uma grande ideia: construir um aquário gigante na sala





✓ Construimos o aquário gigante



✓ Construimos os peixes



✓ Pintamos as algas e as conchas



✓ Pintamos os corais e o barco afogado

O Aquário Gigante



O Aquário Gigante



Fase 4. DIVULGAÇÃO

- Divulgação à comunidade

Teatro de Sombras



EXPLORAÇÃO DAS SOMBRAS



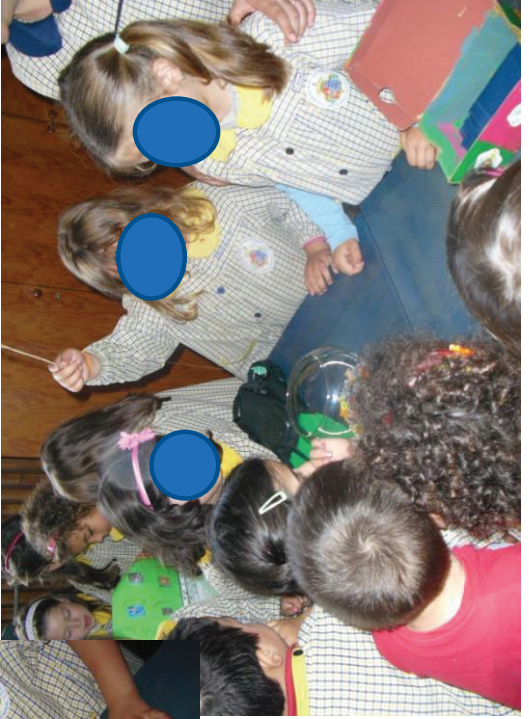
VISUALIZAÇÃO DE UM VÍDEO





EXPOSIÇÃO

EXPOSIÇÃO



➤ DIVULGAÇÃO AOS PAIS

