

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

Um percurso do docente generalista:
a complementaridade entre a Educação
Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Raquel Pereira da Silva

Porto

2013/2014

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

Um percurso do docente generalista:
a complementaridade entre a Educação
Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Raquel Pereira da Silva

Orientador: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto

2013/2014

RESUMO

As alterações legislativas, relativamente à habilitação para a docência, passaram a compreender a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste trabalho, está presente a descrição do desenvolvimento da prática pedagógica enquanto estagiária.

O relatório encontra-se fundamentado teoricamente, de modo a perceber diferentes perspetivas de autores para sustentar toda a prática pedagógica. A articulação entre estes referentes teóricos e a prática educativa, apoiada numa constante reflexão, sustenta a elaboração deste relatório.

Toda esta prática desenvolve-se a partir dos interesses do grupo e de cada criança e de uma pedagogia ativa. De modo a que esta prática se desenvolvesse da melhor forma, foi prudente recolher dados, recorrendo a diversificados instrumentos, técnicas e procedimentos, para melhor selecionar os caminhos que emergiram na intervenção. Recorreu-se, ainda, à caracterização das instituições e dos grupos de crianças, no sentido de adequar a prática pedagógica.

Assim, este relatório descreve a intervenção educativa sustentada nas ações do observar, planificar, intervir e no avaliar.

Por último, pretende-se dar uma visão pelo trabalho realizado, demonstrando as competências adquiridas e necessárias para a prática e as dificuldades sentidas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Generalista, Aprendizagem Cooperativa, Lúdico

ABSTRACT

Legislative changes what concerns teachers qualification of teaching, came to extend the areas now include the qualification for both education pre-school and first cycle of basic education. In this work we describe the development of pedagogical practice as an intern.

The report is theoretically substantiated, in order to understand different perspectives of authors to support all pedagogical practice. The elaboration of this report was based upon the accommodation of these theoretical references and educational practice, supported by a constant reflection.

All this practice was influenced by the interests of the group, each child and an active pedagogy. Collecting data by using diverse tools, techniques and procedures was needed in order for this practice to develop in the best way possible and to better select the paths that emerged from this intervention. Moreover, the institutions and groups of children were analyzed to better adapt the pedagogical practice.

Thus, this report describes the educational intervention based on observing, planning, intervening and evaluating.

Lastly, an overview is given of the performed work, demonstrating the acquired and necessary skills for the occupation and the experienced difficulties.

Keywords: Kindergarten education, primary school education, generalist teacher, cooperative learning, recreational activities

AGRADECIMENTOS

Desde criança que tenho este sonho e nada melhor que, nesta reta final, agradecer às pessoas que contribuíram para que se tornasse real. Pois este percurso só foi possível com o apoio de todos que sempre me quiseram bem e daqueles que encontrei no decorrer do mesmo.

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão, pelo carinho, paciência e apoio incondicional que me deram nesta caminhada, sem a força deles não teria conseguido chegar a esta meta.

Um muito obrigada aos meus orientadores que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, pela disponibilidade dedicada e pelos conselhos.

Obrigada a toda a equipa pedagógica que me recebeu nas instituições cooperantes, pelo acolhimento e disponibilidade.

Um obrigada especial à Educadora e Professora cooperantes, pela dedicação, disponibilidade, confiança que depositaram em mim, pelo que me ensinaram e pela amizade.

Obrigada, às minhas amigas que estiveram sempre comigo nesta caminhada. À Cláudia Rodrigues que esteve comigo desde o início e à Cristina Martins que conheci no decorrer do percurso. Tenho que lhes agradecer pela paciência, pela partilha dos bons e maus momentos, pela ajuda, pelos desabafos e pela amizade.

Um agradecimento muito especial ao meu namorado: pela força, pelo carinho, pela paciência, por sempre acreditar nas minhas capacidades, pela compreensão, pela motivação, por estar sempre presente em todos os momentos e pelo amor.

Por fim, mas não menos importante, a todas a crianças que conheci e que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional, sem elas nada era possível.

Muito obrigada, a todos que estiveram comigo!

ÍNDICE

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1. A Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.2. O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
1.3. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	19
1.4. Aprendizagem Cooperativa.....	21
1.5. Trabalho de grupo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
1.6. O lúdico nas aprendizagens.....	24
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1. Tipo de estudo/Abordagem	27
2.2. Sujeitos de estudo	28
2.3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	29
3. INTERVENÇÃO.....	34
3.1. Caracterização das valências	34
3.1.1 Caracterização das instituições de estágio	34
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças e da turma.....	39
3.2. Intervenção Educativa.....	43
3.2.2. Planear/Planificar.....	45
3.2.3. Agir/Intervir.....	47
3.2.4. Avaliar	51
BIBLIOGRAFIA	59
ANEXOS	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Descrição diária do dia 02/04/2013, relativamente à EPE

Anexo 2 – Descrição diária do dia 20/10/2013, relativamente ao 1.º CEB

Anexo 3 – Registo de incidente crítico do dia 30/04/2013, correspondente à EPE

Anexo 4 – Registo de incidente crítico do dia 02/04/2013, correspondente à EPE

Anexo 5 – Registo de incidente crítico do dia 10/11/2013, correspondente ao 1.º CEB

Anexo 6 – Lista de verificação do dia 15/04/2013, correspondente à EPE

Anexo 7 – Lista de verificação do dia 15/04/2013, correspondente à EPE

Anexo 8 – Grelha de observação do dia 18/11/2013, relativamente à avaliação de situações problemáticas no 1.º CEB

Anexo 9 – Registo contínuo do dia 18/03/2013, relativamente à EPE

Anexo 10 – Amostragem de acontecimentos do dia 18/04/2013, em EPE

Anexo 11 – Inquérito por questionário realizado aos alunos

Anexo 12 – Guião da entrevista realizada às educadoras cooperantes

Anexo 13 – Registo da atividade significativa: a experiência sobre a fluutuabilidade

Anexo 14 – Registo da atividade significativa: digitinta

Anexo 15 – Excerto do registo do projeto lúdico

Anexo 16 – Grelha de avaliação do projeto lúdico

Anexo 17 – Registo de incidente crítico do dia 06/03/2013

Anexo 18 – Registo de incidente crítico do dia 02/12/2013, no 1.º CEB

Anexo 19 – Registo da atividade significativa sobre a fluutuabilidade, em EPE

Anexo 20 – Registo fotográfico da actividade sobre a fluutuabilidade, em EPE

- Anexo 21** – Excerto de avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, realizada em 1.º CEB
- Anexo 22** – Registo de incidente crítico do dia 23/10/2013, em 1.º CEB
- Anexo 23** – Grelha de observação do dia 18/10/2013, relativamente às regras de interação discursiva no 1.º CEB
- Anexo 24** – Lista de verificação do dia 15/04/2013
- Anexo 25** – Registo de incidente crítico do dia 20/03/2013
- Anexo 26** – Excerto da avaliação da semana de 01 a 04 de abril de 2013
- Anexo 27** – Excerto de avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, realizada em 1.º CEB
- Anexo 28** – Exemplo de uma planificação em rede
- Anexo 29** – Registo de uma assembleia
- Anexo 30** – Registo “O que vamos fazer e os materiais necessários”
- Anexo 31** – Exemplo de planificação em grelha
- Anexo 32** – Excerto da avaliação da semana de 08 a 11 de abril de 2013
- Anexo 33** – Excerto da avaliação da semana de 08 a 11 de abril de 2013
- Anexo 34** – Lista de verificação do dia 05/05/2013
- Anexo 35** – Grelha de observação do dia 08/01/2014
- Anexo 36** – Registo “O que queremos aprender para o nosso projeto”
- Anexo 37** – Excerto do registo do projeto lúdico
- Anexo 38** – Registo do portfólio da criança do dia 22/04/2013
- Anexo 39** – Excerto da planificação do dia 07/01/2014, relativamente ao 1.º CEB
- Anexo 40** – Excerto da planificação do dia 04/12/2013, da valência 1.º CEB
- Anexo 41** – Excerto da planificação do dia 21/10/2013, da valência 1.º CEB
- Anexo 42** – Excerto da planificação do dia 21/10/2013, da valência 1.º CEB
- Anexo 43** – Planta da sala no dia 06/03/2013
- Anexo 44** – Planta da sala do dia 18/04/2013
- Anexo 45** – Registo fotográfico da estante com os materiais de Expressão Plástica
- Anexo 46** – Excerto da planificação do dia 04/11/2013, em contexto 1.º CEB

Anexo 47 – Alguns trabalhos realizados pelos pais do grupo de EPE

Anexo 48 – Alguns trabalhos realizados pelos pais da turma do 1.º CEB

Anexo 49 – Registo da atividade significativa: workshop sobre experiências significativas

Anexo 50 – Registo da atividade significativa: manifestação sobre os cuidados a ter na praia

Anexo 51 – Excerto da avaliação semanal de 02 a 04 de dezembro de 2013

Anexo 52 – Excerto da avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, relativamente ao 1.º CEB

Anexo 53 – Excerto da avaliação da sessão de Expressão Motora do dia 29/05/2013

Anexo 54 – Exemplo de uma ficha de trabalho

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PT	Plano de Turma
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi proposta a realização do presente relatório de estágio.

A concretização deste relatório vem na sequência da realização de dois estágios onde se desenvolveu a intervenção educativa, sob a orientação da Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves e do Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes.

A instituição cooperante, na qual foi desenvolvido o estágio em Educação Pré-Escolar (EPE), no período de 13 de fevereiro a 6 de junho de 2013, encontra-se inserida no distrito do Porto, mais concretamente no concelho de Vila Nova de Gaia. Este estabelecimento de ensino é reconhecido como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), destinando-se a prestar apoio socioeducativo às crianças e famílias nas valências de Creche, Jardim-de-Infância e o Centro de Atividades de Tempos Livres. A sala onde decorreu a profissionalização era composta por 20 crianças, na faixa etária dos 4 anos de idade.

Relativamente à instituição na qual foi desenvolvida a intervenção educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no período de 23 de setembro de 2013 a 8 de janeiro de 2014, também fica situada no concelho de Vila Nova de Gaia. Esta instituição é de ensino particular e cooperativo, destinando-se às valências de Jardim-de-Infância e 1.º CEB. O estágio decorreu com uma turma do 1.º ano de escolaridade, sendo esta composta por 18 alunos.

A prática profissional tem como objetivos perceber o funcionamento da instituição, caracterizando-a através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, atuando em conformidade com os seus valores; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, recorrendo a métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica

entre a EPE e o 1.ºCEB e comparar o contexto organizacional das duas valências, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Assim, o relatório está organizado da seguinte forma: o primeiro ponto diz respeito ao enquadramento teórico, tendo em vista perspetivas teóricas sobre os contextos de EPE e 1ºCEB; o segundo ponto diz respeito à intervenção, onde consta a caracterização das instituições onde decorreram os estágios, de forma a perceber como estão organizadas, a caracterização do grupo de crianças e da turma e a intervenção desenvolvida ao longo do estágio, salientando o Observar/Preparar, o Planear/Planificar, o Agir/Intervir e o Avaliar; o terceiro ponto diz respeito às considerações finais, onde consta uma conclusão do trabalho realizado, com base nas reflexões realizadas ao longo dos estágios e as competências adquiridas; de seguida surge a bibliografia utilizada que sustentou todo o trabalho.

Por fim, surgem os anexos que vão de encontro às evidências especificadas ao longo do texto.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A palavra educação é um conceito polissémico. No entanto, refere-se a dois significados: *educare*, significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa e *educere*, significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser capaz de concretizar algo.

A Liga Internacional da Educação Nova considera que “[...] a educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo, quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade.” (citado por Cabanas, 2002:57). Assim sendo, a educação deve orientar o ser humano para a sua construção, respeitar os valores pessoais e ajudar a desenvolver a autonomia, o espírito crítico e criativo do educando.

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos anos, caminhando para que a criança seja o centro das aprendizagens, sendo vista como ativa e competente.

Paulo Freire (1997, citado por Cabanas, 2002) considera que educar não tem a ver com a transmissão de conhecimentos, mas antes implica desenvolver a curiosidade do educando e permitir que ele seja produtor do seu saber. Assim, propõe uma educação dialógica, sendo o diálogo um instrumento pedagógico.

Para Bruner (2000, citado por Cabanas, 2002), os educandos aprendem segundo quatro ideias: a primeira é a ação, que se desenvolve através de decisões e descobertas orientadas para um produto; a segunda ideia é a reflexão, onde deve pensar sobre a sua aprendizagem e refletir sobre o seu próprio pensamento; a terceira é a colaboração, pois procura o diálogo com o outro, conhecendo os seus pontos de vista e a última é a cultura, é o estilo de vida e de pensamento que é construído, ou seja, o nosso sistema de representações.

Tendo como ano de fundo as ideias de educação atrás apresentadas, a EPE e o 1.º CEB são etapas diferentes no percurso escolar da criança, mas valências interligadas e dependentes uma da outra. Assim sendo:

“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.” (Decreto-Lei nº5/97).

O 1.º CEB é baseado no Currículo que “[...] diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.” (<http://www.dge.mec.pt/ensinobasico/>).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a legislação que rege todas as disposições legais referentes à EPE e ao 1.º CEB e que organiza e estabelece as diversas normas que comandam a docência.

Desde 1986 que a EPE faz parte do sistema educativo tendo, desde então sofrido alterações, culminando no seu formato mais recente, datado de 27 de agosto de 2009. Porém, só em 1997, com a Lei-Quadro da EPE é que esta passa a ser vista como a primeira etapa da educação.

Segundo a Lei-Quadro (1997), a EPE tem como objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais, contribuir para a igualdade de oportunidades, desenvolver a expressão e a comunicação, estimular o desenvolvimento global da criança, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar ocasiões de bem-estar e segurança, promover a melhor orientação e encaminhamento da criança, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Ou seja, a EPE cria condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança e desenvolvendo competências que possibilitam que a criança reconheça as suas aptidões e progressos.

Relativamente ao 1.º CEB, a LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap. II, Art. 6.º).

Segundo esta legislação, o ensino básico tem os seguintes objetivos: assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, promovendo a sua realização individual; assegurar que na formação haja um equilíbrio entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; proporcionar o desenvolvimento físico e motor e promover a educação artística; proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; fomentar a consciência nacional; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva; facultar a aquisição de atitudes autónomas, de modo a formar cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática; assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades; fomentar o gosto pela atualização dos conhecimentos; participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; oferecer a aquisição de noções de educação cívica e moral e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap. II, Art. 7.º).

Podemos verificar que há complementaridade entre as duas valências, pois a EPE ajuda as crianças a desenvolver competências para a etapa seguinte (por exemplo, fomenta a inserção da criança em grupos sociais). O 1.º CEB dá continuidade ao trabalho realizado em EPE, fortalecendo as competências já adquiridas e fomentando novas competências, partindo das que as crianças já possuem (por exemplo, desenvolve competências para que as crianças se tornem cidadãos participativos na sociedade).

Na EPE, o educador deve reger a sua prática pedagógica através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento é fundamental para ajudar o educador na sua intervenção no que diz respeito à organização do ambiente educativo, sendo considerado “[...] o

suporte do trabalho curricular do educado [...]” (Departamento de Educação Básica, 1997:31) e às áreas de conteúdo, consideradas “[...] como âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer [...]” (Idem:47).

Relativamente ao 1.º CEB, os documentos que definem a organização programática são os programas curriculares que se encontram estabelecidos para as diferentes áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Cada programa refere as grandes áreas a serem abordadas, fornecem informações sobre os descritores de desempenho e os objetivos específicos.

Os programas curriculares do 1.º CEB pretendem dar oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras garantindo o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Departamento de Educação Básica, 2006:23).

De modo a especificar as competências e conhecimentos que as crianças e os alunos devem dominar no final da EPE e no final do 1.º CEB, foram criadas as Metas Curriculares. As Metas Curriculares “[...] organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino.” (<http://dqe.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>). Assim sendo, servem de apoio à planificação e organização do ensino, havendo uma complementaridade entre as diferentes valências e os diferentes anos de escolaridade.

Através deste documento, o educador prepara atividades de modo as crianças atingirem as metas propostas para a EPE e preparando-as para as metas seguintes. Relativamente ao professor, este fica a conhecer o que as crianças já alcançaram, ou deveriam ter alcançado, dando continuidade às suas aprendizagens de modo a atingirem as metas propostas para o ano de escolaridade em questão.

1.2. O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, que diz respeito aos perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, o educador concebe e desenvolve o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, contribuindo para a construção de aprendizagens integradas.

O educador para além de mobilizar “[...] o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto), deverá ter em conta os objetivos gerais da EPE, as áreas de conteúdo e as suas intencionalidades educativas.

A intencionalidade educativa “Decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (Departamento de Educação Básica, 1997:14). Então, a planificação deve envolver as crianças na sua realização, de modo a permitir “[...] ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (Idem:26).

Apos a execução da ação, o educador deve avaliar, tanto o processo como o produto. Pois, avaliar “*Implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*”. (Idem:27). O educador, na avaliação, deve incluir as crianças, pois permite estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Assim, a avaliação constitui um suporte para a planificação.

Comparativamente, o professor do 1.º CEB desenvolve o currículo, tendo em conta uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos e, ainda, promove a aprendizagem de

competências sociais, de modo a contribuir para uma cidadania ativa e responsável.

O professor avalia as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, desenvolvendo hábitos de autorregulação da aprendizagem. Para a avaliação, docente recorre a instrumentos adequados.

Um profissional em educação é responsável pela organização do ambiente educativo, das atividades e aprendizagens a concretizar, com vista à construção de conhecimentos integrados, de modo a proporcionar aprendizagens ativas e significativas nas crianças/alunos. O educador/professor deve aproveitar os conhecimentos prévios das crianças/alunos, bem como os obstáculos e os erros para a organização das atividades e aprendizagens.

De modo a enriquecer a intervenção educativa, o educador e o professor deverão ser profissionais com espírito crítico, refletindo individual e coletivamente, tendo em conta a comunidade educativa e os pais.

A reflexão sobre as práticas educativas leva à sua reestruturação, de modo a melhorar o desenvolvimento global da criança. Como refere Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000) “[...] a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar; enquadrando e resolvendo problemas *in loco*.” (2000:10).

Segundo Alarcão (1996), a reflexão na ação permite ajustar e reformular a prática, de modo a que as respostas sejam mais adequadas às novas situações que poderão surgir; a reflexão depois da ação permite reconstruir e analisar os acontecimentos, ajuda a tomar consciência do que aconteceu e a perceber o que escapa quando se está demasiado envolvido e a reflexão na ação permite desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas.

Assim, salientamos o professor-investigador, “*Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.*” (Alarcão, 2001:18). Ou seja, o professor-investigador, questiona-se intencional e sistematicamente, com vista à sua compreensão e solução.

O professor-investigador possui as seguintes atitudes: espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias dos outros, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade e, essencialmente, espírito de aprendizagem ao longo da vida (Idem:20).

1.3. Metodologia de Trabalho de Projeto

No seguimento do que as OCEPE afirmam, devemos pensar na “[...] *criança como ser ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, isto é, encaramo-la como sujeito e não como objecto do processo educativo [...]*” (1997:19) recorreremos à metodologia de trabalho de projeto em EPE.

Segundo Katz & Chard, “*Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.*” (1997:3). O projeto pode iniciar-se através de um objeto novo levado para a sala, através de uma história ou de uma situação ou problema que surge na sala. Assim, o projeto deve ser do interesse do grupo cabendo a este a sua elaboração, desde as pesquisas à sua construção.

O trabalho de projeto tem como objetivo geral “ [...] *cultivar a vida da mente da criança mais nova.*” (Idem:6).

O projeto centra-se na criança, onde o educador é um mero orientador; é um processo interactivo, pois as decisões são coletivas; todas as fases do projeto são conhecidas pelas crianças, pois são estabelecidas em grande grupo; respeita as diferenças individuais, implicando todas as crianças no seu processo e desenvolve várias capacidades nas crianças. (Costa, 1994).

Para Lilian Katz (1997), o trabalho de projeto contém três fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões e conclusões.

Já Teresa Vasconcelos (2012), considera que há quatro fases: definição do projeto, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação e divulgação.

As crianças que trabalham em projeto “[...] *desenvolvem competências capazes de questionar, conceber, realizar e avaliar intervenções e são mais reflexivos do que aqueles a quem apenas é solicitado que acumulem*

informações.” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002:38). Com o projeto, as crianças adquirem saberes, adquirem novas competências (competências sociais, pessoais e destreza no manuseamento de instrumentos científicos), adquirem disposições e envolvem sentimentos. (Departamento de Educação Básica,1998).

Segundo Vasconcelos, Rocha, Loureiro et al (2012), com esta metodologia, as crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender. Assim sendo, dão sentido à sua própria experiência; colocam hipóteses, analisam e elaboram conjecturas, são curiosas, fazem previsões, verificando-as, são empíricas, persistentes na resolução de problemas, têm iniciativa, sentem-se responsáveis pelo que conseguem fazer e antecipam os desejos dos outros e as suas reações.

Este tipo de trabalho desenvolve nas crianças o sentido de responsabilidade, desenvolve a capacidade de decisão, desenvolve a capacidade de planificação, desenvolve o espírito de investigação, desenvolve o espírito de colaboração, fortalece a capacidade de relação e comunicação com os outros e desenvolve a satisfação e prazer no final do processo. (Costa, 1994).

Vasconcelos, Rocha, Loureiro et al, consideram que a prática desta metodologia é “[...] *um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar.*” (2012:21). Aprender a trabalhar por projetos contempla a capacidade de interpretar e abordar problemas, de contestar interpretações, negociar e procurar recursos locais. Com isto, a aprendizagem torna-se simultaneamente pessoal e organizacional.

1.4. Aprendizagem Cooperativa

No desenvolvimento do trabalho por projeto sentimos a necessidade de recorrer à aprendizagem cooperativa, de modo a que todos sentissem que a sua participação era essencial para a elaboração do projeto.

Segundo Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa não é um simples trabalho de grupo, pois a participação de cada um é necessária para a realização da tarefa pedida.

Segundo Cochito, a aprendizagem cooperativa é “[...] *um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos.*” (2004:18). No trabalho realizado em grupos heterogêneos, as crianças conhecem o outro, nomeadamente as diferenças e semelhanças, aceitando-as e respeitando-as. Para além disso, esta metodologia promove a igualdade de oportunidades, pois todos têm um papel fundamental nas aprendizagens e nas atividades.

A aprendizagem cooperativa baseia-se “[...] *na actividade em comum, está na base do desenvolvimento social e intelectual da criança.*” (Druart & Waelput, 2008:19). Esta aprendizagem contribui para que as crianças aprendam a trabalhar em grupo, ouvindo e respeitando as opiniões e os trabalhos dos outros e contribui para que sejam reflexivas e críticas.

Esta aprendizagem tem como principal objetivo “[...] *contribuir para o sucesso académico dos alunos, mas isso só será possível se de facto trabalharem em cooperação, se forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona.*” (Freitas & Freitas, 2003:30).

A aprendizagem cooperativa tem como princípios básicos a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual, o uso apropriado de skills interpessoais e de pequeno grupo e o feedback (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2008).

Esta aprendizagem permite que a criança respeite o outro e o considere indispensável no grupo, torne-se consciente do seu lugar no grupo, desenvolva o espírito de entajuda, respeite as opiniões dos outros, comunique as suas ideias, desenvolva o espírito crítico, desenvolva a autonomia e

responsabilidade, nomeadamente na sua aprendizagem e dos restantes elementos (Druart & Waelput, 2005:18).

Assim, esta aprendizagem desenvolve a autoestima das crianças e promove uma melhor integração social. (Varela de Freitas, 1997:163).

Segundo Cochito (2004), as atividades cooperativas desenvolvem-se em três fases: a orientação, o trabalho de grupo e a apresentação. Na primeira fase, o educador apresenta as atividades ao grupo, verifica os conhecimentos prévios das crianças e distribui as tarefas pelos elementos do grupo. Esta fase é importante para a motivação das crianças e para assegurar a sua adesão às atividades propostas. Na segunda fase, as crianças trabalham autonomamente e de forma cooperativa. Nesta fase, o educador vai dando o feedback das tarefas realizadas, de modo a orientar os educandos. Na última fase, são apresentados os produtos finais dos trabalhos realizados aos restantes colegas.

O êxito desta aprendizagem cabe ao educador, pois depende da maneira como este cria e conduz o espírito cooperativo na sua sala.

Freitas & Freitas (2003), apresentam as principais diferenças entre grupo de trabalho em aprendizagem cooperativa e grupo de trabalho tradicional. Nos grupos em aprendizagem cooperativa está presente a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a heterogeneidade, a liderança partilhada, a responsabilidade mútua, a preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo, o ensino direto dos skills sociais, dá ênfase na tarefa e na sua manutenção, o professor tem o papel de observar e intervir e o grupo acompanha a sua produtividade. Já nos grupos de trabalho tradicional, não há interdependência; não há responsabilidade individual; está presente a homogeneidade; há um líder designado; não há responsabilidade partilhada; está presente a existência de skills sociais, ignorando o seu ensino; dão ênfase à tarefa; o professor ignora o funcionamento do grupo e o grupo não acompanha a sua produtividade.

1.5. Trabalho de grupo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º CEB, utilizamos o trabalho de grupo para os alunos poderem realizar aprendizagens ativas, pois através do trabalho de grupo os alunos aprendem com as suas pesquisas e com as pesquisas dos restantes membros.

Idáñez designa trabalho de grupo como “ [...] ações e atividades que são realizadas de maneira coletiva.” (2004:14). Ou seja, são ações e atividades que se realizam mediante a interação de umas pessoas com outras dentro de um grupo.

Pato afirma, que através do trabalho de grupo, é possível “[...] ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências.” (1995:9)

As técnicas grupais são designadas como “[...] um conjunto de meios e procedimentos que, aplicados a uma situação de grupo, servem para conseguir um duplo objetivo: produtividade e gratificação grupal.” (Idáñez, 2004:15). Não existe nenhuma técnica que se possa aplicar sempre e em qualquer circunstância, pois cada técnica tem um potencial definido para o grupo e individualmente. Assim, é necessário escolher a técnica que melhor se adapte ao trabalho de grupo em concreto.

Pato (1995) apresenta algumas características que as salas de aula devem possuir para possibilitar a realização de trabalhos de grupo: a disposição das mesas deve favorecer a dinâmica intergrupos; os materiais necessários para a sua realização devem estar à disposição dos alunos e a existência de placares é importante para poderem afixar os resultados dos seus trabalhos.

Na formação dos grupos, o professor tem de ter em consideração o número de alunos por grupo, o número de grupos, a heterogeneidade dos grupos e a sua estabilidade/permanência (grupos fixos ou variáveis). Estes aspetos são importantes para a formação dos grupos, pois o professor tem de identificar quais os objetivos dos trabalhos para poder tomar esta decisão e

para haver um equilíbrio entre os diferentes grupos (Idem). Assim, todos os elementos do grupo devem sentir que têm a sua oportunidade para dizer e fazer, todos devem ir aprendendo a integrar o melhor das competências e das atitudes de cada um.

Para o bom funcionamento dos grupos é “[...] indispensável que os alunos contem, desde o começo, com algumas (poucas) regras, básicas e fundamentais [...]” (Idem:50). Ao serem apresentadas as regras, e estas devem ser formulados com os alunos, todos os grupos ficam com a responsabilidade de as cumprir.

Idáñez (2004) considera que, para a resolução de problemas de modo efetivo e gratificante, é necessário ter em conta alguns princípios básicos: a atmosfera grupal, o ambiente físico, o sentimento de igualdade e redução da intimidação e a forma como se apresenta o tema; a comunicação dentro do grupo; a participação e espírito de grupo; a liderança distribuída; a formulação do objetivo; a flexibilidade; o consenso; a compreensão do processo e a avaliação do grupo. Se estes princípios básicos forem respeitados, haverá uma participação efetiva, um bom funcionamento grupal e uma maior gratificação.

Cabe ao professor planificar e preparar as actividades, apresentar as propostas de trabalho e orientar os grupos para o trabalho a realizar e, no decorrer das actividades, tem a função de observar, orientar, dinamizar e avaliar os grupos e cada elemento (Pato, 1995).

Na avaliação dos grupos, é importante que o professor avalie, mas também que cada elemento do grupo faça uma auto e hetero-avaliação do trabalho desenvolvido. Nesta avaliação, devem ter em conta alguns aspectos, como conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes e valores e a progressão da aprendizagem (Ibidem).

1.6. O lúdico nas aprendizagens

Um das estratégias utilizadas no 1.º CEB foi o lúdico, pois quisemos proporcionar momentos de brincadeira de modo aos alunos ao brincarem

estarem a aprender algo. Assim, as aprendizagens tornam-se mais dinâmicas e divertidas.

A palavra lúdico significa brincar. No brincar está incluído os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Antunes considera que o jogo é visto como uma ferramenta ideal da aprendizagem, “[...] *na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir as suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico [...]*” (2000:37).

Já Huizinga considera que o jogo “*Vai além dos limites das actividades puramente físicas e biológicas. Tem uma função significativa [...]*” (2003:17). Ou seja, o jogo transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação, pois confere-lhe significado.

O jogo desfruta de duas funções a lúdica e a educativa. Na função lúdica, o jogo proporciona a diversão, o prazer e até o desprazer. Na função educativa, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo no seu saber, nos seus conhecimentos e na sua apreensão pelo mundo (Kishimoto, 1994).

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há ensino havendo apenas jogo. Quando a função educativa predomina, resta apenas o ensino (Ibidem).

O jogo pode ser utilizado como estratégia pedagógica, mas só pode ser considerado como tal quando provoca uma aprendizagem significativa, estimula a construção de um novo conhecimento e desperta o desenvolvimento de uma habilidade operatória (Antunes, 2000).

Quando um jogo é implementado na sala de aula, o professor tem de ter em conta os seguintes elementos: a capacidade de se construir um fator de autoestima para o aluno, condições psicológicas e ambientais favoráveis e fundamentos técnicos (Ibidem).

Kishimoto (1994) considera que o professor tem de verificar alguns critérios para garantir a essência do jogo: o valor experimental, permitindo a sua exploração e manipulação; o valor de estruturação, servindo de suporte à

construção da personalidade; o valor de relação, estabelecendo relações com os seus pares e com os adultos e o valor lúdico, avaliando se os objetos possuem as qualidades que estimulam a ação lúdica.

Huizinga (2003), destaca as seguintes características do jogo: é uma atividade livre, consciente, “não séria” da vida, de que não advém lucro, desenrola-se no interior dos seus limites de tempo e de espaço, possui regras e promove a formação de agrupamentos sociais.

No entanto, Kishimoto (1999) atenta que o jogo tem as seguintes características: a liberdade de ação do jogador ou o carácter voluntário, existência de regras, a incerteza de resultados, a não literalidade e a contextualização no tempo e no espaço.

Como Velenzuela (2005) afirma, o jogo desenvolve capacidades perceptivas, desenvolve capacidades motoras, desenvolve diferentes formas de expressão verbal, favorece a relação e a comunicação social e facilita processos de raciocínio lógico.

O professor pode recorrer ao lúdico nas diferentes áreas disciplinares, mas estes devem de ser estruturados previamente, pensando bem nos objetivos de cada jogo.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer destes estágios adotámos uma atitude de professor-investigador. Como tal desenvolvemos várias competências e atitudes, nomeadamente, a observação, a análise, a capacidade de questionar e de nos questionarmos, o espírito aberto e de constante aprendizagem.

Para a preparação de uma investigação, é necessário selecionar um tópico, o que se vai investigar, onde e quando se vai investigar. Após esta primeira etapa, é necessário identificar os objetivos da investigação e de seguida planear e delinear a metodologia adequada, escolhendo os instrumentos de pesquisa (Bell, 1997).

Portanto, em EPE, o assunto selecionado foi a aprendizagem cooperativa possuindo como principais objetivos compreender qual a importância que os educadores de infância dão a esta metodologia, perceber quais os contributos que esta transfere para as crianças e verificar se esta metodologia encaminha para aprendizagens mais produtivas.

Relativamente ao estudo realizado em 1.º CEB, cujo tema selecionado foi o jogo lúdico nas aprendizagens. Este estudo tem como principais objectivos perceber se os alunos gostam de realizar jogos na sala de aula, se têm a percepção que através desses jogos estão a aprender e o que aprendem.

Cabe ao investigador selecionar qual o tipo de estudo a realizar, identificar a amostra e selecionar técnicas/instrumentos necessários para que a recolha de dados seja eficaz. Assim sendo, neste capítulo está presente o tipo de estudo, os sujeitos do estudo e os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

2.1. Tipo de estudo/Abordagem

O método científico pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, etnográfica, entre outros. Como refere Bell, *“A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão*

da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.” (1997:20).

A abordagem de estudo apresentada tem um carácter misto. Isto é, possui um carácter qualitativo, relativamente às entrevistas realizadas e um carácter quantitativo, correspondente aos inquéritos realizados.

Bell afirma que *“Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles.”* (Idem:20). Ou seja, estes investigadores recolhem dados e dirigem a conclusões generalizadas. Assim, optámos por realizar este método nos inquéritos, de modo a generalizar as opiniões dos alunos relativamente ao tema em estudo.

Já no método qualitativo, Bell afirma que aos investigadores qualitativos importa *“ [...] compreender as percepções individuais do mundo.”* (Ibidem). Ou seja, os investigadores procuram compreensão, em vez de análise estatística. Optámos por esta metodologia na realização das entrevistas, bem como nos momentos de observação participante, de modo a perceber quais as percepções individuais sobre a mesma temática, obtendo uma vasta informação e mais detalhada.

2.2. Sujeitos de estudo

Os participantes deste estudo dividem-se em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito a cinco educadoras cooperantes da instituição onde decorreu a prática pedagógica e ao grupo de crianças dos quatro anos de idade da sala onde decorreu a mesma prática, relativa à EPE.

O segundo grupo diz respeito a dezoito alunos do 1.º ano de escolaridade, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos.

Optou-se por este tipo de amostra porque *“ [...] a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada indivíduo ou unidade.”* (Quivy & Campenhoudt, 1992: 163). Assim, escolhemos as educadoras da mesma instituição, de modo a constatar as diferentes percepções sobre a

aprendizagem cooperativa na mesma instituição e como cada educadora aplica a metodologia em estudo nas suas salas.

Também fomos observando diariamente o grupo de crianças, de modo a obter dados concretos sobre a mesma temática.

Relativamente aos alunos, realizámos um inquérito a todos os alunos, de modo a perceber qual as diferentes perspetivas sobre o jogo lúdico nas aprendizagens, dentro do mesmo grupo de alunos. No decorrer da prática pedagógica, também, realizámos registos de observação para perceber qual o impacto das atividades relacionadas com o lúdico nos alunos e, ainda, reflexões sobre as mesmas para perceber quais os pontos fortes e os pontos fracos.

2.3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

As técnicas utilizadas neste estudo aprofundado foram selecionadas tendo em conta o método e o objeto de estudo.

Estas podem ser de natureza documental e não-documental, sendo que ambas foram utilizadas no trabalho. A primeira diz respeito à fundamentação teórica que é de cariz documental tendo sido elaborada através de documentos já existentes, como livros. Como Bell refere “[...] *servirá para completar a informação obtida por outros métodos.*” (2007:90). Nas técnicas não-documentais existem duas opções: a observação participante, que ocorreu através de registos de observação direta relativamente às crianças e a observação não participante que ocorreu através de entrevistas e de inquéritos por questionário realizados.

Neste sentido, as técnicas e instrumentos de investigação utilizados foram a análise documental, as descrições diárias, os registos de incidentes críticos, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, o registo contínuo, a amostragem de acontecimentos, os inquéritos por questionário, as entrevistas, o registo de atividades significativas e a avaliação das aprendizagens.

Segundo Sousa, a análise documental caracteriza-se pelo “[...] *procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.*” (2009:88). Esta técnica foi utilizada na análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições onde decorreram os estágios. Ainda, recorreremos a esta técnica para a análise dos documentos oficiais orientadores da EPE e do 1.º CEB, bem como na consulta de artigos científicos e livros relacionados com problemáticas vivenciadas na prática pedagógica.

As descrições diárias são “[...] *uma forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários. [...] podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento.*” (Parente, 2002:180). Através deste tipo de registo, pudemos constatar a mudança de comportamento (Ver anexo 1) e o desenvolvimento de competências (Ver anexo 2).

Os registos de incidentes críticos “*São breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.*” (Idem:181). Estes registos devem ser objetivos, relatar o que aconteceu, o que foi dito, quando e onde foi dito. Recorreu-se a este registo para mencionar atitudes de cooperação (Ver anexo 3), de partilha (Ver anexo 4) e as suas conquistas (Ver anexo 5).

As listas de verificação ou controlo “*São listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento.*” (Idem:187). Através destas listas regista-se a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Este tipo de registo foi utilizado para registar comportamentos de interação discursiva (Ver anexo 6) e para o resultado de aprendizagens de leitura, mais concretamente a leitura dos ditongos (Ver anexo 7).

As grelhas de observação “[...] *permitem uma avaliação mais objectiva na avaliação dos trabalhos.*” (Roldão, 2005:149), pois permitem registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Assim,

estas grelhas foram imprescindíveis, no 1.º CEB, pois iam de encontro aos objetivos de cada atividade e, assim, permitiram avaliar os progressos e as dificuldades sentidas pelos alunos e, ainda, ter uma perceção global dos alunos sobre as competências a desenvolver e os objetivos a atingir (Ver anexo 8).

Relativamente ao registo contínuo, este trata-se de um “[...] *relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem*” (Parente, 2002:183). O observador regista o que vê e ouve sem a sua observação estar limitada a um específico comportamento ou acontecimento. Este tipo de registo foi apenas realizado no âmbito de EPE, permitindo observar comportamentos complexos e observar comportamentos de determinadas crianças em contextos específicos (Ver anexo 9).

Como refere Parente (2002), a amostragem de acontecimentos possibilita a focalização num tipo de comportamento, registando todas as ocorrências. Este instrumento de observação foi utilizado para registar, na EPE, a afluência das crianças às áreas temáticas (Ver anexo 10).

O inquérito por questionário “*Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas [...]*” (Quivy & Campenhoudt, 1992:190). As respostas são, normalmente, pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados têm de escolher as suas respostas entre as que lhes são propostas.

Bell afirma que o objetivo de um inquérito “[...] *é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.*” (1997:25). Nos inquéritos devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, sempre que possível, nas mesmas circunstâncias. Através desta técnica, a superficialidade das respostas está presente, o que não permite a análise de certos processos.

O questionário realizado foi de administração indireta, pois o inquiridor é que o completa a partir das respostas fornecidas pelo inquirido (Ver anexo 11). O conteúdo dos inquéritos foi analisado e tratado de forma quantitativa. Assim, pudemos descrever, comparar e relacionar as respostas obtidas, generalizando as características ao grupo de alunos.

Recorreu-se, também, ao uso de entrevistas, pois estas distinguem-se “[...] *pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana [...] estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.*” (Quivy & Campenhoudt, 1992:193). Com este método, o grau de profundidade das respostas é maior, havendo maior flexibilidade nas perguntas a colocar.

Este método tem como características um contacto direto entre o investigador e o interlocutor e uma fraca diretividade.

A entrevista utilizada foi a semidiretiva (Ver anexo 12), pois nesta entrevista o investigador “[...] *dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.*” (Idem: 194).

O conteúdo das entrevistas foi analisado e tratado de forma qualitativa, recorrendo ao método de análise intensiva, pois serão analisadas informações complexas e detalhadas, em pequeno número.

O registo de atividades significativas foi realizado na EPE, consistindo na descrição de atividades que, por algum motivo, tiveram um maior impacto no grupo. Assim, registámos a realização de algumas experiências científicas (Ver anexo 13) e a exploração da atividade da digitinta (Ver anexo 14).

O registo do projeto lúdico (Ver anexo 15) permite uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e o trabalho desenvolvido. Neste registo as atividades são descritas, mencionando as competências trabalhadas e os comportamentos manifestados pelas crianças. A grelha de avaliação do projeto lúdico (Ver anexo 16) permitiu a avaliação das competências alcançadas pelas crianças e a avaliação da equipa pedagógica relativamente à sua atuação.

Os registos de avaliação das aprendizagens foram também utilizados para recolha de dados, pois permitem a regulação das aprendizagens em simultâneo com os registos de observação. Relativamente ao 1.º CEB estes instrumentos são as fichas de trabalho realizadas pela estagiária, as

estratégias promotoras de aprendizagem ativa pelo aluno, concretamente os trabalhos de pesquisa, de grupo e os experimentais e, ainda, as estratégias lúdicas, onde os alunos brincam aprendendo.

O registo fotográfico acompanhou a prática profissional em ambas as valências. Assim, executou-se o registo de todas as atividades, do modo como a turma e o grupo desenvolveram as atividades.

Como pudemos constatar a observação é crucial. Bell considera mesmo que *“Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.”* (1997:143). As informações recolhidas através da observação permitem a identificação das dificuldades dos alunos e a resposta às necessidades de cada um. Quanto mais pormenorizada for a observação mais detalhes conseguimos retirar. Foi nesse sentido que nos socorremos da observação como prática sistemática e como base fundamentadora para a intervenção.

3. INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização das valências

3.1.1 Caracterização das instituições de estágio

Antes de iniciarmos o estágio, foi importante conhecermos o contexto, de forma a atuarmos em conformidade com o mesmo. Para tal, foi imprescindível a consulta e a devida análise dos documentos orientadores das instituições cooperantes. Assim sendo, foi importante perceber a importância de cada um deles, através da legislação existente.

O Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho, emanado pelo Ministério de Educação e Ciência, aprova o regime de autonomia, de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básicos e secundários.

Os estágios decorreram em instituições distintas, situados no concelho de Vila Nova de Gaia. O estágio em EPE teve lugar numa IPSS e em 1.º CEB teve lugar numa instituição de ensino particular.

No início de cada estágio, analisámos o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano de Turma (PT) e o Projeto Pedagógico (PP) das instituições.

O PE *“[...] pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas [...]”* (Leite, 2002:11).

Após a sua análise na instituição de EPE, verificámos que a instituição tem como principal missão a promoção da educação e do desenvolvimento integral das crianças e jovens e o apoio à integração socioprofissional dos adultos da comunidade do concelho. A instituição pretende ser uma Organização de referência qualificada, tendo como compromisso permanente a melhoria do seu desempenho na prestação dos seus serviços de ação educativa e social.

Assim, a instituição *“[...] pauta-se pelos valores de compromisso [...] tentando sempre agir com probidade com os seus clientes, colaboradores,*

parceiros e comunidade em geral, de justiça e cidadania, promovendo condições de igualdade e de participação nas ações educativas e sociais que promovam a dignidade humana e de responsabilidade social, através da participação em iniciativas comunitárias que promovam o desenvolvimento local e a integração social.” (PE, 2010:13).

A instituição abarca as valências de Creche, Jardim de Infância, Atividades de Tempos Livres do 1.º Ciclo e Atividades de Tempos Livres/Salas de Estudo 2.º/3.º Ciclos.

Relativamente ao Jardim de Infância, este encontra-se dividido em cinco salas, nomeadamente duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e uma sala de 5 anos. Estas crianças dispõem do serviço de refeições num refeitório, um parque de diversões exterior, um campo de jogos coberto, um salão polivalente, um dormitório e espaços sanitários.

Para a realização do PE tem de haver diálogo entre todos os elementos da comunidade educativa. Assim, o PE “[...] *confere singularidade à escola e é reflexo da sua identidade da escola.*” (Leite, 2002:12). O PE desta instituição é construído partindo de três pontos essenciais: a apreciação dos seus profissionais e encarregados de educação relativamente ao que vale a pena ser ensinado, as características específicas das crianças e do objetivo principal da Instituição – promover a educação integral de crianças e jovens -, procurando ter uma visão holística.

Para isto, realizou-se um diagnóstico através de questionários à comunidade inteira, de forma a conhecer as verdadeiras necessidades e dificuldades das crianças e jovens, dos encarregados de educação e dos profissionais.

Após a sua análise constataram que as crianças não cumprem as regras e normas de convivência social, assim como revelam comportamentos agressivos, ausência de valores e respeito pelos outros e falta de hábitos de higiene. Outro aspeto é a falta de participação dos pais na vida escolar.

Assim sendo, surgiram alguns projetos: *Saber Ser, Saber Estar*, projeto que tem como finalidade motivar e promover a formação profissional dos colaboradores, tornando as crianças e os pais mais satisfeitos; A Magia nos

Tempos Livres, que tem como principal objetivo fazer com que os tempos livres das crianças e jovens da instituição sejam aproveitados de forma rentável; *Juntos Vamos à Escola*, visando envolver os pais e Encarregados de Educação ativamente no meio escolar do seu educando; *Educar Mais*, que tem como finalidade combater comportamentos agressivos.

No que diz respeito ao 1.º CEB, verificámos que a instituição tem como ação educativa a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes respeitando o desenvolvimento dos valores humanos e cristãos. Portanto, a instituição promove “[...] *uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente.*” (PE, 2011:7). Cada aluno é formado para ser livre, autónomo e responsável, flexível a situações novas, com capacidade de decisão, crítico e criativo, solidário e participativo.

Esta instituição cooperante tem como princípios orientadores garantir a qualidade de ensino, estimulando o gosto pela aprendizagem e pela curiosidade científica; transmitir uma sólida formação científica, sócio-cultural, moral e religiosa; favorecer o desenvolvimento global dos alunos; desenvolver uma abordagem interdisciplinar; respeitar a diversidade cultural da comunidade educativa; fomentar o interesse pelas manifestações de ordem cultural e sensibilizar para o respeito pelo meio ambiente e pela sua preservação.

Após estes princípios orientadores surgem os objetivos gerais no âmbito pedagógico, dando especial atenção à especificidade da instituição com o meio, à diferenciação pedagógica, à interdisciplinaridade, à investigação e à avaliação; no âmbito institucional, contemplam as relações com outras entidades educativas, com a comunidade em geral, com a função dos docentes, os critérios de seleção dos mesmos e a formação contínua; no âmbito relacional, estão definidas as relações escola/família, as interpessoais e com outras instituições e no âmbito administrativo-financeiro, visa assegurar a contínua e progressiva qualidade da ação educativa.

A instituição abrange as valências de Jardim de Infância e 1.º CEB, procurando concretizar um PP global; encontrar um equilíbrio entre a promoção

de atitudes e valores e o domínio de aptidões, capacidades, competências e conhecimentos; privilegiar uma pedagogia ativa; usar modelos educativos multidimensionais; recorrer a metodologias ativas e inovadoras e aferir a qualidade dos projetos pedagógicos construídos.

Relativamente ao 1.º CEB, encontra-se dividido em nove salas, correspondendo duas ao 1.º ano de escolaridade, três ao 2.º ano de escolaridade, duas ao 3.º ano de escolaridade e duas ao 4.º ano de escolaridade. Os alunos desta valência dispõem de uma sala para as aulas de Língua Inglesa, outra sala para as aulas de Expressão Musical, o ginásio para as aulas de Expressão Motora, do refeitório, espaços sanitários, biblioteca, sala de informática, mediática e de espaços ao ar livre, preenchidos com extensas zonas verdes, de cultivo, mata e jardim, parques de recreio e campos de jogos.

O PE desta instituição, também, menciona a organização e funcionamento da mesma, salientando os órgãos fundamentais e as suas competências.

Analisámos, também, o RI, documento que, segundo Costa define “[...] *de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.*” (1992:31). Com isto, a instituição tem uma maior autonomia e responsabilidade para introduzir novas áreas, atividades e competências necessárias na regulamentação interna (Ibidem).

O RI do estabelecimento de EPE, esclarece a organização pedagógica e administrativa, apresentando os membros e as competências que cabe a cada um, esclarece questões relacionadas com a comunidade educativa, esclarecendo sobre a inscrição e matrícula, o processo individual do utente, os direitos e deveres dos utentes, dos clientes e dos colaboradores e questões ligadas à Associação de Pais; refere aspetos relacionados com serviços e horários, o processo de admissão e mensalidades e, ainda, aborda questões como a alimentação, os cuidados médicos e de saúde.

Relativamente ao RI do 1.º CEB, recolhe o conjunto de normas e orientações que regulam o funcionamento da instituição nos seus aspetos mais

importantes. Assim, este documento apresenta o modelo educativo do estabelecimento; a comunidade educativa do mesmo, mencionando os direitos e os deveres de cada membro; o organograma dos órgãos de regimento da instituição e as suas funções; a organização da ação educativa e o funcionamento geral da escola.

No seguimento destes dois documentos, consultámos, também, o PAA, considerado o *“Instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização de estratégias, meios e recursos para os implementar.”* (Idem:27). Segundo o mesmo autor, os conteúdos do PAA têm que ter em conta as características reais da instituição, o PE e as opções dos intervenientes no mesmo.

O PAA, na valência de EPE, é composto pelo nome da atividade a realizar, a data na qual se vai realizar a atividade, a faixa etária a que cada atividade diz respeito, as estratégias utilizadas para cada atividade, os objetivos correspondentes a cada atividade e os recursos humanos necessários para a sua concretização.

No PAA do 1.º CEB, estão apresentadas as atividades que vão decorrer ao longo do ano letivo. Então, este PAA é composto pelo nome da atividade, os objetivos para cada atividade, os dinamizadores, os destinatários e a data em que vai decorrer a atividade. Algumas destas atividades estão relacionadas com os projetos da instituição.

Assim sendo, as atividades mencionadas nestes documentos estão relacionadas com a intervenção na comunidade e sociedade e a relação familiar.

Tendo um carácter mais particular, em EPE, temos o Projeto Pedagógico (PP), este documento é realizado para cada sala, elaborado por cada educadora e é concretizado ao longo de todo o ano letivo, estando sujeito a alterações de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

O PP é *“[...] um documento orientador de toda a acção educativa a partir do qual o educador de infância se baseia para realizar as suas planificações.”* (PP, 2012:1). Neste documento estão presentes objetivos para

cada área de conteúdo, algumas sugestões de atividades, a sua calendarização e os recursos necessários. Para além disto, contém uma descrição geral do grupo em questão.

No que concerne ao 1.º CEB, analisámos o PT, este documento é realizado para cada turma, elaborado pela professora. Embora ainda não estivesse terminado, foi possível analisar que este é composto pela caracterização da turma, tanto a nível familiar como sociológico; possui as competências gerais de cada área, ou seja, as metas curriculares; inclui os projetos que vão realizando ao longo do ano letivo; inclui os documentos legais da instituição; as atas das reuniões com os encarregados de educação e as autorizações legadas pelos mesmos.

3.1.2. Caracterização do grupo de crianças e da turma

O grupo de crianças com quem decorreu a prática pedagógica em EPE tem quatro anos de idade e é constituído por vinte crianças, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. É um grupo que, na sua maioria, veio com a educadora desde a sala dos três anos, estando já familiarizados com toda a instituição.

Já a turma do 1.º ano de escolaridade com quem decorreu a prática é constituída por dezoito alunos, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. O grupo tem idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade. Esta turma, na sua maioria, frequentou a EPE na mesma instituição, já estando habituados com os procedimentos da instituição.

De modo a conhecer melhor o grupo de crianças e a turma, iremos realizar uma caracterização mais pormenorizada, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio-afetivo.

Para fundamentar esta caracterização, recorreremos a registos de observação realizados no decorrer da prática pedagógica.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (in Papalia, Olds & Feldman, 2001) definiu como estágio pré-operatório a faixa etária

compreendida entre os dois e os sete anos de idade. Neste estado, “[...] *as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.*” (Idem:312). As crianças de ambas as valências encontram-se neste estágio.

As crianças neste estágio utilizam a função simbólica. No grupo de EPE e como afirmam os mesmos autores, “*As crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem.*” (Idem:313). A imitação diferida “[...] *é a repetição de uma acção observada num momento anterior.*” (Ibidem). No jogo simbólico, as crianças fazem com que um objeto represente outro. As crianças recorrem frequentemente ao jogo simbólico nas suas brincadeiras faz-de-conta (Ver anexo 17). Para além da função simbólica, as crianças recorrem ao animismo e a imitação. No 1.º CEB, este aspeto só se manifestava nos intervalos (Ver Anexo 18), recorrendo essencialmente às brincadeiras faz-de-conta.

Outra característica presente nos grupos é a perícia na classificação ou agrupamento de objetos. Na realização de uma atividade sobre flutuação, as crianças conseguiram agrupar os objetos que flutuam e os que não flutuam, ou seja, o critério utilizado é a flutuação (Ver Anexo 19). A mesma atividade ocorreu com a turma de 1.º ano de escolaridade, embora com objetos diferentes, situação na qual apresentaram esta perícia sem qualquer dificuldade (Ver Anexo 20).

Outro aspeto do pensamento pré-operacional presente em ambos os grupos é a compreensão do número, ou seja, a capacidade de contar e de lidar com quantidades. Em EPE, realizou-se um registo relacionado com o animal preferido de cada criança, construiu-se colunas, onde as crianças escreveram o seu nome na imagem do seu animal marinho favorito. No final do registo, houve um momento de diálogo, onde as crianças contaram os nomes que constava em cada coluna e compararam as quantidades de uma coluna com as outras, enumerando qual o animal com mais nomes, identificando qual o mais e o menos preferido pelo grupo. Já no 1.º CEB, os alunos lidavam bem com quantidades, identificando sem dificuldade quais os conjuntos que possuíam maior, menor ou igual quantidade.

Tivemos, também, em conta as limitações do pensamento pré-operatório para que Piaget (Idem) alertava, tais como: a centração, o egocentrismo e a incapacidade para distinguir a aparência da realidade. A centração é designada quando a criança se centra “[...] *apenas num aspeto de uma situação e negligencie os demais.*” (Idem: 314), o egocentrismo designa-se pela incapacidade da criança “[...] *para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio.*” (Idem:316).

No início da prática pedagógica em EPE, o egocentrismo e a centração, estavam presentes no grupo. As crianças, nas suas brincadeiras e nas tomadas de decisão, tinham dificuldade em respeitar a opinião dos outros e em partilhar os brinquedos com as restantes crianças. Mas ao longo do estágio estes aspetos foram trabalhados e as crianças conseguem respeitar a opinião dos outros chegando a um consenso comum. Relativamente à turma, a única atitude manifestada foi a impaciência para escutarem os seus colegas e aguardarem pela sua vez para falar (Ver Anexo 21).

No grupo de quatro anos em EPE, havia crianças que, ainda, tinham dificuldade em distinguir a fantasia da realidade. Era frequente utilizarem em conversas “*humanos que voam*”, “*sou um robot que tenho muita energia elétrica*” e quando confrontadas com a questão de saber se isso era possível afirmavam positivamente. Comparativamente no 1.º CEB, os alunos distinguem a fantasia da realidade, pois em alguns desenhos representavam fantasmas, que sabiam que não existiam na realidade (Ver Anexo 22).

Verificámos que a noção de causa e efeito se encontra presente nas duas valências. Pois, quando uma criança ou aluno fazia algo não apropriado os colegas alertavam “*Olha partiste a caixa, vais ficar de castigo. Não podes andar em cima das caixas que estragas.*” ou “*Não podes correr nos corredores vais ficar sem intervalo.*”

No que concerne ao desenvolvimento linguístico, Papalia et al afirmam que “*A facilidade crescente com que as crianças mais novas se expressam através do discurso, ajuda-as a formar a sua própria visão única do mundo [...]*” (2001:322). Relativamente a este desenvolvimento, a linguagem oral era utilizada como um verdadeiro meio de comunicação em ambas as valências.

Embora, nem todas as crianças e alunos estivessem ao mesmo nível, pois algumas tinham dificuldade em pronunciar corretamente certas palavras, de um modo geral possuíam uma boa articulação e dicção. Tanto em EPE como no 1.º CEB, algumas crianças tinham dificuldade em pronunciar alguns fonemas, nomeadamente *R, L, V e S*.

Diariamente, os dois grupos conseguiam ter um diálogo com um objetivo, trocando ideias e chegando a uma conclusão, conseguiam narrar acontecimentos e descrever objetos e situações. No entanto, nem sempre conseguiam respeitar as regras de socialização, esperando pela sua vez para falar (Ver Anexo 23 e 24).

Os dois grupos eram muito curiosos e sempre que contávamos uma história ou no decorrer de um diálogo, era pronunciada uma palavra desconhecida, elas interrompiam e questionavam sobre o seu significado. Interiorizando com facilidade o novo vocabulário e introduzindo-o diariamente (Ver Anexo 25).

No que respeita ao desenvolvimento sócio-afetivo, em EPE, inicialmente, o grupo era egocêntrico, mas evoluiu para um clima de cooperação e partilha por exemplo quando uma criança estava a fazer um desenho ou uma pintura gostava que um colega o ajudasse. De referir, contudo, que ainda havia momentos de egoísmo, nomeadamente nos brinquedos que traziam de casa (muitas vezes solicitavam o adulto a dizer que o colega não emprestava o brinquedo).

Relativamente ao 1.º ano de escolaridade, o grupo não manifestava atitudes de egocentrismo, pois gostavam de partilhar os materiais escolares, os objetos e as pesquisas que traziam de casa.

Tanto o grupo de EPE como o do 1.º CEB demonstraram uma grande motivação na realização de atividades e na descoberta de novas aprendizagens, pois sempre que algo de novo era introduzido todos queriam participar e, quando participavam, faziam-no com entusiasmo.

De um modo geral, ambos grupos eram coesos, gostavam de experimentar atividades novas, bem como de partilhar os seus conhecimentos com os outros e expor as suas ideias e opiniões, justificando as suas escolhas.

Ao longo da prática pedagógica foi proporcionado e estimulado o espírito de entreatajuda, cooperação, partilha e trabalho em grupo. Com isto, foi dada importância ao respeito pelo outro, fazendo com que as crianças conseguissem conviver em comunidade.

3.2. Intervenção Educativa

No processo educativo, o educador e o professor deve ter em conta diferentes etapas na sua intervenção: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Estas etapas estão interligadas, não sendo possível desvincular umas das outras.

3.2.1. Observar/Preparar

Os docentes (educadores como professores) têm que observar cada criança e o grupo, de modo a conhecer as suas capacidades, dificuldades e interesses. Estes aspetos são necessários para conhecer e compreender as características das crianças/alunos, adequando a intervenção educativa às suas necessidades.

Tal como afirma Quivy & Campenhoudt, a observação é interpretada como “[...] *uma etapa intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses e o exame dos dados utilizados para as testar.*” (1998:163). Portanto, a observação é um processo que abrange a atenção voluntária direcionada para um objetivo sobre um objeto para dele recolher informação.

Como afirma Parente, a observação direta das crianças “[...] *é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças.*” (2002:180).

No decorrer dos estágios, a observação foi constante, sendo registada através dos diferentes instrumentos de registos de observação.

A observação antes, durante e após a intervenção foi crucial para a prática pedagógica, pois permitiu que houvesse uma reflexão constante sobre

a prática pedagógica, o que, por sua vez, contribuiu para a reformulação da mesma sempre que necessário.

Assim, “[...] a observação constitui [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Departamento de Educação Básica, 1997:25). É através da observação que conseguimos extrair a informação necessária para colocar em prática o processo educativo e a sua intencionalidade.

Na EPE como no 1.º CEB, a observação constante e sistemática foi imprescindível para compreender os interesses das crianças, de modo a preparar atividades estimulantes. Na EPE, foi através da observação dos interesses do grupo e individual que surgiu o projeto lúdico “O Mar”, onde todas as crianças colaboraram com motivação e entusiasmo.

Analogamente, no 1.º CEB, foi através da observação que conseguimos perceber quais as atividades de que os alunos mais gostavam. Neste contexto, no processo de ensino-aprendizagem, recorreu-se a atividades de grupo, a experiências científicas, a jogos e a atividades que envolvessem as expressões artísticas.

A observação foi realizada em relação ao grupo/turma, mas também em relação ao educador/professor. Neste sentido, foi importante observar os docentes para entender as rotinas diárias, como deveríamos atuar em diferentes circunstâncias, quais os métodos utilizados pelos docentes e a interação entre as crianças/alunos e a educadora/professora.

A observação foi importante no dia a dia, pois, algumas vezes estavam planeadas atividades e as crianças/alunos não estavam motivadas nem interessadas para a realização daquela atividade, naquele momento. Então, foi essencial observar os grupos e realizar outra atividade ou recorrer a outra estratégia que, naquele momento, despertasse maior interesse. Assim, recorria-se ao currículo emergente (Ver Anexo 26 e 27).

Como refere Parente, a informação recolhida através da observação pode servir “[...] como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças.” (2002:180). As informações recolhidas através da observação permitiram a

identificação das dificuldades dos discentes e pudemos dar resposta às necessidades de cada um, através de uma planificação de atividades que contemplasse estratégias de apoio adequadas e o recurso à pedagogia diferenciada.

3.2.2. Planear/Planificar

O docente deve planear de acordo com o que conhece do grupo, de modo a proporcionar aprendizagens e um ambiente educativo estimulantes, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma igualdade de oportunidades.

Segundo as OCEPE, “*Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo [...]*” (Departamento de Educação Básica, 199726). Este planeamento terá em consideração as diferentes áreas de conteúdo/curriculares e a sua articulação, proporcionando um ambiente educativo onde a criança/aluno possa explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos diversificados. Assim, o educador/professor deve planificar situações de aprendizagem que sejam enriquecedoras e desafiadoras.

Na EPE, as planificações eram realizadas semanalmente, contando com o apoio da educadora cooperante. Relativamente ao 1.º CEB, as planificações eram realizadas quinzenalmente, após facultada pela professora cooperante, a planificação diária.

De modo a sustentar as planificações elaboradas, recorriamos a documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação, como as OCEPE, os Programas e as Metas Curriculares, e documentos institucionais, como o PE, o PAA, o PP e o PT.

Em EPE, a planificação era estruturada em rede, permitindo uma leitura fácil e rápida. Esta planificação continha as atividades a serem realizadas, tanto as propostas pelas crianças como as propostas pelo adulto e os objetivos que as crianças deveriam atingir (Ver Anexo 28). Como referem as OCEPE, a

planificação deve ser realizada com o grupo de crianças, pois “[...] *permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.*” (Ibidem).

Para a elaboração das planificações semanais, tínhamos como ponto de partida os interesses das crianças. Realizávamos assembleias semanais, de modo a que as crianças contribuíssem com os seus interesses na planificação semanal, havendo um diálogo e, posteriormente, o seu registo onde expunham as suas ideias e o que gostariam de fazer (Ver Anexo 29). Com o contributo do grupo, a planificação ficou mais rica, de modo a que as crianças estivessem mais motivadas nas suas aprendizagens e envolvidas na planificação.

No decorrer do projeto lúdico, realizámos a planificação do que as crianças queriam construir para o projeto e como iríamos construir, registando os materiais necessários para a construção (Ver Anexo 30). Para além desta planificação, fomos planificando quem construía o quê, dividindo as tarefas pelos elementos do grupo. Com esta planificação, as crianças sabiam sempre o que se iria realizar, como realizar e quem o iria realizar.

Relativamente ao 1.º CEB, as planificações eram estruturadas em grelha, tendo um carácter mais pormenorizado. Nas planificações constavam as áreas curriculares e os conteúdos a serem abordados, os objetivos a serem atingidos pelos alunos, as atividades a realizar, assim como a descrição das estratégias utilizadas, os recursos materiais necessários para a sua realização e a avaliação das mesmas (Ver Anexo 31). Estes parâmetros vão de encontro ao que defende Zabalza (2000), que considera que a planificação deve incluir os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e a avaliação.

Nesta valência houve uma certa dificuldade em responder completamente aos interesses das crianças, pois sentimos a necessidade de seguir os conteúdos programáticos. Mas recorremos a atividades que despertavam o interesse dos alunos, havendo uma maior motivação para o ensino-aprendizagem.

A planificação deve ter um carácter flexível, pois sempre que necessário devemos adiar ou antecipar atividades ou parte delas. Por vezes, esta

alteração depende do interesse das crianças naquele momento ou por outro fator. Em ambas as valências, foi necessário adiar ou antecipar actividades, por falta de tempo ou por falta de predisposição das crianças/alunos naquele momento (Ver Anexo 32 e 33).

Na preparação de todas as actividades tivemos a preocupação que todas as crianças/alunos participassem em todas as actividades realizadas e que houvesse materiais disponíveis para todo o grupo. Houve, ainda, a preocupação de realizar actividades diferenciadas para as crianças e alunos que possuíam maior dificuldades e para os que já iam mais avançados.

3.2.3. Agir/Intervir

O agir é concretizar na acção as intencionalidades educativas, adaptando-as ao grupo e a cada criança/aluno.

A este respeito, tivemos em consideração os saberes e capacidades de cada criança/aluno, de modo a que houvesse progressão. Roldão afirma que devemos

“ [...] mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência.” (2003:43).

Na sequência do que foi referenciado, houve uma preocupação em utilizar estratégias diversificadas e proporcionar actividades significativas e motivadoras para as crianças e alunos. Assim, apostamos na cooperação, na comunicação com o grupo e no reforço positivo.

No que concerne à cooperação, esta foi desenvolvida na EPE: o grupo aprendeu a partilhar os materiais e desenvolveu o espírito de entreatajuda.

Em ambas as valências, a comunicação com o grupo foi uma característica fundamental porque através desta surgia a “chuva de ideias”, a troca de informação e a resolução de problemas. Assim, havia períodos planificados para a comunicação, mas sempre que necessário iniciávamos destes momentos.

Outro aspeto comum às duas valências foi, inicialmente, haver alguma dificuldade no controle dos grupos nos períodos destinados à comunicação, pois todos queriam participar com as suas ideias. Após alguma reflexão, sentimos a necessidade de, antes de iniciar estes períodos, relembrar as regras básicas, como o levantar o dedo e esperar pela sua vez para falar, assim como, respeitar e ouvir as opiniões dos colegas. Relembrar estas regras facilitou bastante a comunicação, dando oportunidade para todas as crianças participar com as suas opiniões. Assim, houve uma evolução nos comportamentos do grupo, tanto na EPE como no 1.º CEB, pois desenvolveram competências de cidadania e socialização (Ver Anexo 34 e 35).

Outra característica presente na prática pedagógica foi o reforço positivo. Este serviu para encorajar as crianças/alunos para irem mais além, para continuarem o seu trabalho e para combaterem as suas dificuldades. No 1.º CEB, era frequente os alunos dizerem que não eram capazes de realizar alguma atividade ou que não eram bons em alguma área. Sempre que surgia alguma destas situações, a equipa pedagógica intervinha de modo a incentivar o aluno e ajudar a realizar a tarefa para lhe provar que, afinal, conseguia.

No que diz respeito à EPE, a tomada de decisões foi sempre realizada em grande grupo, nomeadamente na realização do projeto “O Mar”. Todo o trabalho desenvolvido em torno do projeto lúdico teve um carácter construtivista, desde a seleção do que queriam aprender para o nosso projeto (Ver Anexo 36), passando pela pesquisa até à planificação da construção de cada animal e a sua própria construção. Em todas estas fases, as crianças tiveram oportunidade de tomar decisões e resolver problemas (Ver Anexo 37). Todo o trabalho desenvolvido à volta do trabalho de projeto era planificado, desde a formação dos grupos à divisão de tarefas para cada elemento do grupo.

O recurso ao trabalho de projeto e à aprendizagem cooperativa, em EPE, desenvolveu nas crianças várias competências, nomeadamente a partilha, responsabilidade e o respeito pelos outros (Ver Anexo 38).

No que concerne ao 1.º CEB, sempre que planificávamos tínhamos o cuidado de criar uma temática diária com alguma estratégia de motivação associada, como por exemplo através de uma história (Ver Anexo 39).

Recorremos a diversas estratégias de modo a proporcionar atividades significativas, ativas e diversificadas. Para isto, recorremos a jogos lúdicos (Ver Anexo 40), a partir dos quais os alunos extraíam uma nova aprendizagem ou então realizavam a consolidação dos conteúdos aprendidos. Antes de iniciar as atividades lúdicas, foi necessário estabelecer algumas regras para garantir a eficácia da mesma.

Outra estratégia utilizada foi a realização de trabalhos de grupo (Ver Anexo 41) e as experiências científicas (Ver Anexo 42). O objetivo era que os alunos construíssem o seu conhecimento, tornando as aprendizagens mais duradouras, pois estas aprendizagens fazem mais sentido quando são construídas pelos próprios.

Outro aspeto que tivemos em consideração no decorrer dos estágios foi a organização dos espaços, modificando-os sempre que necessário. Em EPE, por exemplo, com o surgimento do projeto lúdico, houve a necessidade de alterar as áreas da sala, de modo a reservar um lugar para a construção do mar. Assim, tivemos que alterar algumas áreas da sala (Ver Anexo 43 e 44). Em 1.º CEB, por seu turno, o espaço era alterado sempre que as atividades o exigiam, nomeadamente na organização dos trabalhos de grupo e na realização de jogos lúdicos.

No que concerne aos materiais, tivemos sempre o cuidado de os manter ao alcance dos grupos. Na valência de EPE, estavam colocados em prateleiras devidamente legendadas, de modo a facilitar a sua organização (Ver Anexo 45). Já no 1.º CEB, eram dispostos nas mesas dos alunos sempre que era necessário o seu recurso, embora alguns estivessem na mesa da professora, de modo a que, caso algum aluno se esquecesse de algum material escolar, o pudesse lá ir buscar (Ver Anexo 46).

O envolvimento parental foi tido em conta em ambas as instituições, pois enriqueceu a prática pedagógica. Este contributo foi essencial na realização de pesquisas e na realização de alguns trabalhos. Em EPE, este envolvimento

enriqueceu o projeto lúdico que estava a ser desenvolvido (Ver Anexo 47). Deste modo, no 1.º CEB, os pais realizaram pesquisas relacionadas com o Natal e realizaram outros trabalhos relacionados com os conteúdos abordados (Ver Anexo 48).

Além do envolvimento parental, houve a preocupação de envolver a comunidade educativa. Em EPE, realizámos um *workshop* de experiências científicas (Ver Anexo 49), organizámos manhãs recreativas (Ver Anexo 50) e, ainda, participámos em dias festivos. Em 1.º CEB, participámos em dias festivos, nomeadamente a celebração do Magusto e do Natal.

Relativamente à EPE, contámos com o apoio de outra instituição para trocar informações via *e-mail*, escolhemos o e-mail visto ser mais rápida a receção e o envio de informações. Nesta troca eram abordados diferentes assuntos, como a caracterização do nosso grupo e da nossa instituição, assim como a partilha de atividades e de saberes e a resolução de problemas. Com isto, o grupo ficou a conhecer a realidade de outro grupo com a mesma faixa etária.

A pedagogia diferenciada foi uma preocupação sentida, nomeadamente no 1.º CEB, pois encontramos diferenças muito demarcadas na turma. Contudo, houve sempre a preocupação de realizar atividades que todos os alunos conseguissem executar. Os alunos que tinham mais dificuldades deviam realizar atividades de modo a combatê-las e os que já possuíam algumas aprendizagens deviam executar atividades que lhes proporcionasse uma maior curiosidade e os ajudasse a evoluir.

No decorrer destes estágios, a estagiária, a educadora e a professora cooperante tiveram um papel indispensável, pois competia-lhes motivar e orientar as crianças/alunos, preparar as atividades, prever uma organização que possibilitasse a autonomia às crianças/alunos, mediar os conflitos, promover aprendizagens, garantir as regras, observar as interações sociais e gerir o tempo.

3.2.4. Avaliar

Segundo as OCEPE, “ *Avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.*” (Idem:27). Portanto, avaliar é uma das etapas mais importantes da intervenção educativa, visto oferecer indicações ao docente acerca das crianças/alunos e ajudá-lo a direccionar a sua intervenção tendo em conta as necessidades e interesses dos discentes.

A auto-avaliação é um processo imprescindível para a prática pedagógica pois, através desta reflexão, o docente torna-se consciente do que poderá ser melhorado e alterado. Mas, para esta reflexão, o docente tem que refletir criticamente sobre as suas intervenções e as suas propostas. Esta reflexão foi constante no recorrer do estágio, pois foi um meio facilitador para verificarmos o que não estava tão bem e poder alterar consoante o grupo e individualmente.

Para tal, a concretização das avaliações semanais foi uma mais valia, pois permitiu descobrir os aspetos a melhorar numa próxima intervenção e os que se destacaram positivamente. Ou seja, podíamos reformular a intervenção, de modo a que melhorar a prática. A título de exemplo, no contexto de EPE, esta avaliação permitiu constatar a eficácia de estratégias utilizadas (Ver Anexo 51). Já no 1.º CEB, tivemos um exemplo da má gestão de tempo numa atividade de diálogo (Ver Anexo 52).

A avaliação foi, de facto, um elemento regulador da prática pedagógica. Primeiramente, avalia-se para perceber em que nível os educandos se encontram, depois é essencial haver uma avaliação constante ao longo do processo e, posteriormente, é necessário avaliar os resultados finais.

Então, a avaliação contempla três finalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo “*Saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem.*” (Gouveia, 2007:131). Esta avaliação teve lugar no início dos estágios, nomeadamente no período de observação e as conversas informais com os docentes cooperantes.

Relativamente à avaliação formativa, esta tem como objetivo “*Regular e proporcionar duplo feedback (formador e formando).*” (ibidem). No estágio em EPE, o acompanhamento de cada criança e os registos de observação foram instrumentos que suportaram a avaliação formativa do grupo. Outro instrumento utilizado foi o portfólio da criança, que documenta e regula a evolução da criança e traça novos objetivos para a mesma.

Na EPE, a avaliação é meramente formativa, pois desenvolve-se “[...] *num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.*” (Circular nº.4/2011:1). Nesta valência, a avaliação foi realizada com as crianças e revelou-se importante, pois a reflexão a partir do que íamos observando possibilitou estabelecer a progressão das aprendizagens do grupo e de cada criança. Esta avaliação era realizada semanalmente em assembleia e, por vezes, no fim de algumas atividades, (por exemplo, no fim de todas as sessões de Expressão Motora, havia lugar a um diálogo, de modo a perceber aquilo que as crianças mais tinham gostado da sessão (Ver Anexo 53)).

Assim, a avaliação suportou o planeamento, pois a opinião das crianças deu-nos uma perceção diferente de como tinham corrido as atividades e o que poderíamos realizar, indo ao encontro dos seus interesses.

Comparativamente no 1.º CEB, esta avaliação foi realizada através do acompanhamento de cada aluno, a execução de tarefas, de jogos, de pesquisas, de trabalhos de grupo, de experiências científicas, de fichas de trabalho (Ver Anexo 54) e, também, de registos de observação.

No que concerne à avaliação sumativa, esta tem como objetivo “*Fornecer um balanço de uma determinada etapa.*” (Ibidem), ou seja, determinar se os objetivos estipulados foram alcançados pelos alunos. Em 1.º CEB, este tipo de avaliação não foi por nós colocado em prática, pois esta tarefa competia à professora cooperante. De referir, contudo, que, foi possível verificar os bons resultados obtidos.

Em suma, podemos afirmar que a avaliação, para além de regular as aprendizagens de todos os atos educativos, tanto em EPE como no 1.º CEB,

suporta a planificação, de modo a melhorá-la e indo de encontro às necessidades e interesses das crianças e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estágio foi bastante importante para a prática profissional, pois tivemos a oportunidade de utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e no mestrado.

No início dos estágios, a ansiedade, o receio e muitos medos estavam presentes, mas logo desapareceram. A recepção e a disponibilidade de toda a comunidade educativa foram fulcrais para a nossa integração nas instituições.

A construção do profissional generalista levou a uma preocupação acrescida relativamente à articulação entre EPE e 1.º CEB.

No contexto de 1.º CEB, houve alguma dificuldade em compreender esta ponte, devido a haver um programa para cumprir. Contudo, rapidamente conseguimos perceber esta ponte, realizando atividades onde recorremos a jogos lúdicos, a trabalhos de grupo, a momentos destinados ao acolhimento e ao diálogo.

Relativamente ao contexto de EPE, e uma vez que se tratava de um grupo com quatro anos de idade, fomos trabalhando alguns aspetos de continuidade pedagógica, apesar de não ser uma necessidade muito marcada porque, ainda, iriam ter mais um ano para trabalhar os aspetos de “preparação” para o 1.º CEB. Assim, fomos trabalhando as regras de interação discursiva, como colocar o dedo no ar antes de falar e aguardar a sua vez para falar e proporcionámos vários momentos de diálogo para colocar em prática as regras de interacção discursiva e para que as crianças se fossem habituando a estar algum tempo sentadas.

A relação pedagógica foi uma preocupação desde o início no trabalho em ambas as valências. Esta relação foi nutrida diariamente através da atenção concedida aos grupos e a cada criança, do reforço positivo, das brincadeiras e dos afetos trocados. Assim, o companheirismo, o carinho e proximidade estiveram sempre presentes. Por vezes, é importante sermos mais assertivos, mas nada impede que haja momentos de carinho, pois fortalece a relação.

No que concerne à caracterização das instituições de ensino, procedeu-se a uma leitura cuidada dos documentos de autonomia e gestão das instituições, de modo a atuar em conformidade com os mesmos. Esta leitura foi imprescindível para melhorar a intervenção, pois defendemos os seus ideários e os seus objetivos, intervindo em conformidade com os mesmos. Estes foram respeitados no contexto de sala, mas também com a comunidade educativa.

O envolvimento parental e da restante comunidade educativa foram tidos em conta, de modo a enriquecer a prática pedagógica. Participámos em momentos de partilha e convívio com a comunidade educativa e o envolvimento dos pais foi regular, incentivando os mesmos a participar no trabalho dos seus filhos desenvolvidos na sala.

Os pais foram um aspeto positivo no decorrer do estágio, pois depositaram confiança em nós, vendo-nos como elementos da equipa pedagógica. Sempre que nos encontravam, perguntavam como estavam os filhos, qual o seu comportamento e iam dando respostas do que era realizado na sala. Como afirma Arends, *“A família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens em relação à escola e à aprendizagem.”* (2008:493). Desta forma, o docente deve tirar partido do envolvimento parental e criar estratégias que aproximem as famílias da escola, pois *“[...] o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais.”* (Departamento de Educação Básica, 1998: 26).

A observação foi crucial no decorrer deste estágio. Para isso, foi necessário recorrer a instrumentos de registos de observação, através dos quais foi possível registar os vários momentos proporcionados no decorrer do mesmo. Esta capacidade de observação foi melhorando com o tempo. Inicialmente, houve alguma dificuldade em conciliar a prática pedagógica com a observação. Com o passar do tempo, a confiança foi aumentando e permitiu uma observação mais eficaz. Esta observação foi importante para adequar a planificação à realidade vivida.

As planificações eram centradas nos grupos de estágio, tendo em conta o desenvolvimento global de cada criança. No contexto de EPE, as planificações tinham em conta os interesses e necessidades de cada criança, indo ao encontro das metas propostas para esta valência. No que diz respeito ao 1.º CEB, estas planificações tinham por base o programa para o 1.º ano de escolaridade, sendo adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, de modo a proporcionar aprendizagens ativas e significativas.

Encarámos as planificações com um carácter flexível, mas sempre que ficava alguma atividade por realizar havia o sentimento de frustração. Assim, realizávamos reflexões de modo a perceber quais os motivos e encontrar estratégias para colmatar as situações menos conseguidas.

No que diz respeito às metodologias utilizadas, no contexto de EPE, foi privilegiada a metodologia de projeto e a aprendizagem cooperativa, havendo uma pedagogia participativa. Já no contexto de 1.º CEB, o método ativo foi privilegiado, recorrendo ao diálogo para a exploração e troca de saberes e opiniões, valorizando o que cada aluno sabia e construindo, assim, o saber de cada um.

A avaliação e a observação estiveram interligadas, pois os instrumentos de observação utilizados serviram para avaliar o desenvolvimento das crianças, identificando as suas necessidades.

No decorrer do estágio, houve sempre uma grande preocupação em estabelecer uma boa relação com a equipa pedagógica. Esta relação é muito importante, pois a equipa trabalha para o bem-estar das crianças. O companheirismo, a cordialidade e a entreatajuda estiveram sempre presentes. A boa relação permite a troca de ideias e experiências que poderão ser úteis para o futuro, como por exemplo na resolução de problemas.

Após estas experiências tão enriquecedoras, verificámos a importância da complementaridade entre uma valência e outra. São duas valências distintas, pois em EPE podemos responder livremente aos interesses do grupo e individualmente e, no 1.º CEB, temos de acompanhar um programa, apesar de isso não nos impedir de responder às necessidades individuais e do grupo.

As atividades realizadas em EPE são mais livres, mas podemos

transportar atividades mais sérias e mais direcionadas, de modo a ir preparando o grupo para a valência seguinte. Assim, as crianças percebem que vão ter de encarar momentos mais sérios, sem impedir a existência de momentos de brincadeira.

Em 1.º CEB, as atividades são mais direcionadas e os alunos têm de ter uma postura mais séria, sendo que, também aqui, nada impede que haja momentos de brincadeira. Aliás, através de brincadeiras e de jogos lúdicos, os alunos aprendem de uma forma mais dinâmica e constroem o seu conhecimento. Os momentos de acolhimento e de criação de áreas na sala de aula também são preocupações a ter em conta.

Finda esta experiência, podemos afirmar que crescemos tanto a nível profissional como a nível pessoal. A nível profissional desenvolvemos competências para a realização de planificações, para lidar e para abordar o grupo, para criar atividades atrativas e dinâmicas, consoante os interesses e necessidades do grupo e individuais, para saber aplicar as atividades nos momentos mais apropriados e para saber modificá-las no momento e, ainda, desenvolvemos competências para abordar os pais e a comunidade educativa, promovendo o diálogo com os mesmos.

A nível pessoal, esta experiência fez com que nos tornássemos mais seguros e mais confiantes.

Tantos medos e dúvidas que surgiram inicialmente, logo se desvaneceram, pois as crianças é que criam o seu caminho para as aprendizagens e nós só temos de o alimentar e orientar. De resto, os alunos surpreendem-nos diariamente com os seus avanços nas aprendizagens.

Para o futuro, há algumas preocupações. Por exemplo, continuar a realizar pesquisas teóricas sobre a gestão do tempo e sobre a escuta das crianças. Isto porque a gestão do tempo foi uma preocupação constante no decorrer do estágio e verificou-se uma má gestão do mesmo, embora houvesse uma progressão nessa gestão. Uma boa gestão irá fazer com que se realize um maior número de actividades com qualidade.

A escuta das crianças é outro tema de interesse, porque devemos de escutar com atenção as crianças, de modo a responder às suas necessidades

e interesses. Esta escuta proporcionará um maior número de atividades do interesse das crianças e não deverá ser limitado a determinado assunto, mas sim a todo o tipo de atividades a desenvolver.

Terminado este estágio, que será recordado sempre como uma experiência inesquecível, verificou-se que é muito importante o diálogo entre o grupo e o docente, pois isso facilitará todo o processo de aprendizagem. Ser educador/professor é uma profissão muito gratificante, ver a evolução de uma criança e a relação de respeito e carinho é inexplicável.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (1996). *Outro lado da competência comunicativa: a do professor*. Revista da E.S.E. de Viana do Castelo.
- ALARCÃO, Isabel (2001). “Professor- investigador. Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol 1, pp.21-31.
- ANTUNES, Celso, “O jogo e o brinquedo na escola” in Santos, Santa Marli (org.) (2000). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, pp. 37-42.
- ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª edição.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- CABANAS, José M. Q. (2002). *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa, 1ª edição.
- COCHITO, Isabel (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- DRUART, Delphine, WAELPUT, Michelle (2008). *Cooperar para prevenir a violência: jogos e actividades de aprendizagem para crianças dos 2,5 aos 12 anos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- FREITAS, Cândido (1997). “A aprendizagem cooperativa”. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp.163-177). Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, João (2007). *Métodos Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para formadores*. Braga: Expoente.
- HUIZINGA, Johan (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- IDÁÑEZ, María José (2004). *Como animar um grupo: Princípios Básicos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- KISHIMOTO, Tizuko (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- KISHIMOTO, Tizuko (1999). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora. 3.^a edição
- LEITE, Carlinda (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: conber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa, 4.^a edição.
- LOPES, Jorge, SILVA, Helena (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- NUNES, Jorge (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendoks; FELDMAN, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina, “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- PATO, Maria Helena (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu, ALONSO, Maria Luisa (2005). *Ser Professor do 1º ciclo*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- SOUSA, Alberto (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2.^a edição.
- VALENZUELA, Alfonso (2005). “O jogo no ensino fundamental”. In Murcia. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELOS, Teresa, ROCHA, Carla, LOUREIRO, Cristina et al (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ZABALZA, Miguel (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS:

CIRCULAR n.º4 de 11 de abril (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DECRETO-LEI n.º 241/2001, de 30 de agosto.

DECRETO-LEI n.º 137/2012, de 2 de julho.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de Setembro e pela Lei n.º49/2005, de 30 de agosto).

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar n.º5/97, de 10 de fevereiro.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS:

Projecto Educativo da Instituição de EPE – 2010/2013.

Regulamento Interno da Instituição de EPE – 2012/2013.

Plano Anual de Atividades da Instituição de EPE – 2012/2013.

Projeto Pedagógico sala dos 4 anos – 2012/2013.

Projecto Educativo da Instituição de 1.º CEB – 2013/2014.

Regulamento Interno da Instituição de 1.º CEB – 2013/2014.

Plano Anual de Atividades da Instituição de 1.º CEB – 2013/2014.

Plano de Turma – 2013/2014.

SITOGRAFIA

Ministério da Educação e Ciência. *Ensino Básico*,
[<http://www.dge.mec.pt/ensinobasico/>]. Disponível em 25/01/2014.

Ministério da Educação e Ciência. *Metas Curriculares*.
[<http://dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>]. Disponível em 25/01/2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Descrição diária do dia 02/04/2013, relativamente à EPE

Nome da Criança: H

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 02/04/2013

Descrição:

Durante o acolhimento estávamos todos sentadas a conversar e a criança H disse que trouxe um livro que queria que a estagiária lesse para o restante grupo. A criança foi buscar o livro e pediu à estagiária para ler. A estagiária começou a ler e a meio da leitura a criança tira o livro à estagiária e diz “Já chega”. A estagiária questiona qual o motivo e a criança diz que não quer mostrar mais a história aos colegas porque se não eles ficam a conhecer a história e depois querem brincar com o livro.

Comentário:

A criança em questão é uma criança sociável e não costuma ter este tipo de atitudes. É importante estarmos atentas pois poderá haver alguma situação que incomode a criança.

Anexo 2 – Descrição diária do dia 20/10/2013, relativamente ao 1.º CEB

Nome da Criança: M.L.

Idade: 6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 20/10/2013

Descrição:

Durante a aula deste dia, a aluna M.L. teve intervenções recorrentes e sistemáticas, no sentido de ressaltar o desenvolvimento das suas competências, fazendo questão de salientar o fato de estar a realizar todas as atividades propostas com empenho e sem perturbar a turma.

Comentário:

Esta situação é importante porque esta aluna tem dificuldade na motricidade fina e diz constantemente que não consegue, deixando os exercícios por realizar.

Neste sentido, é importante a motivação e o reforço positivo, de modo a evitar situações de desistência.

Anexo 3 – Registo de incidente crítico do dia 30/04/2013, correspondente à EPE

Nome da Criança: R

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 30/04/2013

Observação:

Está um grupo de crianças a pintar o farol e a criança H pede ajuda à criança R porque já está cansada. A criança R disponibiliza-se imediatamente para a ajudar.

Comentário:

Considero esta observação importante porque a criança H consegue pedir ajuda sem hesitar e a criança R ajuda sem qualquer problema. Aqui temos presente uma situação de cooperação entre o grupo.

Anexo 4 – Registo de incidente crítico do dia 02/04/2013, correspondente à EPE

Nome da Criança: I

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 02/04/2013

Observação:

Numa atividade coletiva, a I dirige-se à estagiária e diz *“Estás a ver? Estamos a ser amigos porque estamos a partilhar a tinta. Eu gosto muito de partilhar.”*

Comentário:

Esta criança revela capacidade de partilha, não demonstrando atitudes de egoísmo.

Anexo 5 – Registo de incidente crítico do dia 10/11/2013, correspondente ao 1.º CEB

Nome da Criança: S.B.

Idade: 6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 10/11/2013

Observação:

A aluna S.B. está a resolver exercícios de Português e chama a estagiária, esta dirige-se à criança e ele diz “*Olha como já consigo ler bem.*” e começa a ler as frases que estão nos exercícios.

Comentário:

Esta aluna quis partilhar uma das suas conquistas com a estagiária, para além de partilhar fez questão de lhe mostrar que já sabe ler bem.

Anexo 6 – Lista de verificação do dia 15/04/2013, correspondente à EPE

Nome da Criança: H

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 15/04/2013

Observação:

- Sabe ouvir os outros
- Sabe esperar pela sua vez para falar
- Aceita a opinião dos outros
- Participa activamente em diálogos

Comentário:

Esta criança participa ativamente em diálogos e aceita a opinião dos seus colegas, mas tem dificuldade em aguardar pela sua vez para falar, falando ao mesmo tempo que os outros.

Anexo 7 – Lista de verificação do dia 22/10/2013, correspondente ao 1.º CEB

Nome da Criança: A.T.

Idade: 6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 22/10/2013

Observação:

- Sabe ler o ditongo ui
- Sabe ler o ditongo iu
- Sabe ler o ditongo oi
- Sabe ler o ditongo ou
- Sabe ler o ditongo eu
- Sabe ler o ditongo ei
- Sabe ler o ditongo au
- Sabe ler o ditongo ai
- Sabe ler o ditongo ia

Comentário:

Este aluno, demonstra dificuldade na leitura dos ditongos, o que revela que tem de haver mais treino relativamente à leitura, onde a estagiária tem de encontrar estratégias para facilitar a leitura dos mesmos.

**Anexo 8 – Grelha de observação do dia 18/11/2013,
relativamente à avaliação de situações problemáticas
no 1.º CEB**

	Interpreta problemas representados de diversas formas.	Explica ideias e processos oralmente.	Explica ideias e processos por escrito.	Justifica os resultados.
A.	X	X	X	X
A. T.	X		X	
A.P.	X		X	X
B.	X	X	X	X
C.	X		X	
G.	X	X	X	
I.	X		X	X
J.	X		X	
J.P.	X		X	
L.	X	X	X	X
M.M.	X		X	
M.L.	X		X	X
M.	X	X	X	
M.C.	X		X	
P.	X		X	X
R.M.	X	X	X	
R.A.	X	X	X	X
S.B.	X		X	

Anexo 9 – Registo contínuo do dia 18/03/2013, relativamente à EPE

Nome da Criança: C

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 18/03/2013

Contexto de observação: na sala de aula no início das atividades da tarde

Observação:

A estagiária pergunta às crianças para onde querem ir trabalhar, a C diz que quer ir para a casinha, mas depois pede para ir fazer um desenho sobre as profissões ligadas ao mar porque quer contribuir para o livro das profissões (um livro que estávamos a construir). A estagiária dá-lhe uma folha e a criança vai buscar os marcadores e senta-se na mesa de desenho e diz *“Fica à minha beira para me ajudares”*

Quando o desenho terminado diz *“ Já tá. Agora quero-te ajudar a montar o livro”*. Vai com a estagiária buscar uma folha de cartolina e a rafia. Depois diz *“Oh Cátia, esqueceste-te da tesoura!”* e foi à prateleira buscar uma tesoura. De seguida disse *“Eu seguro na cartolina e tu cortas”*. Quando cortamos a cartolina, a criança disse *“Agora seguras tu (na rafia) e eu corto”*.

Depois furamos as folhas e colocamos a rafia. Quando o livro estava terminado a criança disse *“Já está. Agora anda comigo para colocarmos na biblioteca”*.

Comentário:

Através desta observação podemos constatar que esta criança gosta de participar nas atividades orientadas e de ajudar o adulto. Para além destes aspetos, já sabe identificar quais os materiais necessários para construirmos os nossos livros.

Anexo 10 – Amostragem de acontecimentos do dia 18/04/2013, em EPE

Objetivo da observação: As escolhas das crianças

Grupo: B, C, D, E, R, F, J, N, V, S, I, Q, H, O, G, K, U, M, T, L

Observador: Cátia (estagiária) **Data:** 18/04/2013

Tempo de observação: 10:00h – 10:30h

	10h	10 h 15m	10 h 30m
Área dos Jogos e construções	O	→	
	Q	→	→
	R	→	→
	S	→	→
Área da Casinha	H	→	→
	I	→	→
	L	→	→
	M	→	→
Área das Expressões	D	→	→
	G	→	→
	K	→	→
	T	→	→
	U	→	→
		O	→
Biblioteca	B	→	→
	C	→	→
	E	→	→

Garagem	F	→	→
	N	→	→
	V	→	→
Área da Música			

Após este registo verifiquei que a área da biblioteca começou a ser mais frequentada e as crianças dão mais continuidade às suas brincadeiras, ficando nas mesmas áreas.

A área da música continua a ser pouco solicitada. Terei que arranjar novos instrumentos ou realizar atividades com os existentes.

Anexo 11 – Inquérito por questionário realizado aos alunos

Identificação

1.1) Idade:

5 anos

6 anos

7 anos

1.2) Sexo:

Feminino

Masculino

2. O lúdico nas aprendizagens

2.1) Gostas de realizar jogos?

Sim

Não

2.2) Gostas de realizar jogos na sala de aula?

Sim

Não

2.3) Achas que aprendes através dos jogos que realizas na sala de aula?

Sim

Não

2.4) Se sim, o que aprendes?

Aprendo a respeitar os outros

Aprendo a ser competitivo

Aprendo alguns conteúdos em estudo

Aprendo a ser mais rápido

Aprendo a trabalhar em equipa

Aprendo que existem regras

Aprendo a jogar

2.5) Em que áreas disciplinares gostas mais de jogar?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Língua Inglesa

Expressões Artísticas

Todas

2.6) Gostas de receber um prémio como vencedor?

Sim

Não

2.7) Através dos jogos aprendes ou divertes-te?

Aprendo

Divirto-me

Aprendo e divirto-me

Nenhuma das opções anteriores

2.8) Gostas mais de jogos coletivos ou individuais?

Coletivos

Individuais

Obrigada pela colaboração!

Anexo 12 – Guião da entrevista realizada às educadoras cooperantes

I. Situação profissional das entrevistadas

1. Qual as suas habilitações académicas?
2. Há quanto tempo exerce a função de Educadora de Infância?

II. Aspetos relacionados com a Aprendizagem Cooperativa

1. Costuma aplicar a aprendizagem cooperativa?
2. Considera importante utilizar a aprendizagem cooperativa a partir de que faixa etária? Porquê?
3. Considera esta metodologia importante? Porquê?
4. Encontra desvantagens nesta metodologia?
5. Na formação dos grupos cooperativos que critérios costuma ter em conta? Porquê?
6. Na sua prática, qual o impacto da aprendizagem cooperativa nas crianças?
7. Considera que as aprendizagens são mais produtivas com este tipo de metodologia?
8. De que forma as atividades realizadas são avaliadas?
9. Qual a postura do educador perante esta metodologia? Como deve conduzir esta aprendizagem?
10. Deseja acrescentar mais algum assunto que considere pertinente?

Anexo 13 – Registo da atividade significativa: a experiência sobre a flutuabilidade

Data: 28/02/2013

Nº de crianças: Grande grupo

Nº de adultos: 3

Local de realização: Sala

Descrição da atividade:

Começamos por mostrar diferentes objetos e perguntamos às crianças o que acham que irá acontecer a cada objeto quando colocado no recipiente com água e registamos essas previsões. Havia um objeto para cada criança, de modo a que todas participassem. Havia, ainda, um recipiente transparente para que a visualização, do que acontece aos objetos, fosse facilitadora.

“Eu acho que o clip vai flutuar.” (D)

“Vai ficar em cima (bola de esferovite).” (P)

“Vai ao fundo porque é de ferro e é pesado.” (H)

De seguida, demos a oportunidade às crianças para experimentarem o que acontece aos objetos quando colocados na água. Depois, confrontamos as previsões com as observações, introduzindo os termos “flutua” e “não flutua”.

Posteriormente, as crianças agruparam os objetos, numa cartolina, em função do seu comportamento.

No final, sistematizamos o que as crianças aprenderam com esta atividade.

Anexo 14 – Registo da atividade significativa: digitinta

Data: 19/04/2013

Nº de crianças: Grande grupo/Pequenos grupos

Nº de adultos: 4

Local de realização: Sala/Exterior

Descrição da atividade:

Começamos por fazer a digitinta na sala em grande grupo. Depois levamos duas mesas para o exterior e cortamos sacos de plástico para fazer de aventais. De seguida, foram duas crianças de cada vez para o exterior e colocamos digitinta na mesa para cada uma, deixamos elas explorarem à vontade e fazerem os desenhos que quisessem.

No fim de desenharem, colocamos uma folha de papel por cima e o desenho

ficou na folha, as crianças ficaram admiradas porque *“parece um carimbo”* (L).

“Isto suja as mãos todas.” (S)

“Fico todo sujo.” (F)

“Isto é mesmo divertido, gosto de pintar com as mãos.” (H)

Depois foram lavar as mãos e colocamos os desenhos expostos na sala.

Objetivos:

- Explorar, livremente, esta técnica de pintura.

Avaliação:

Esta atividade despertou interesse nas crianças porque as crianças gostam de desenhar e como é uma maneira diferente ainda as cativa mais.

Todas as crianças participaram nesta atividade e algumas quiseram fazer mais do que uma pintura.

Embora, houvesse algumas crianças que não gostaram da ideia de desenhar com as mãos porque não gostam de se sujar.

Anexo 15 – Excerto do registo do projeto lúdico

Construção do tubarão

Antes da sua construção houve um diálogo sobre as características do tubarão, a sua alimentação e alguns aspetos do seu comportamento. Assim, como a visualização imagens de diferentes tipos de tubarão.

Vimos, ainda, alguns vídeos de tubarões no fundo do mar. ao qual uma criança disse “*olha ele anda assim (fazendo gestos ao zigue-zague)*” (H).

É de salientar que antes da sua construção, decidimos em grande grupo de que cor vamos pintar o tubarão. “*Podíamos pintar das cores do tubarão que vimos no aquário.*” (tubarão pontas-negras).

Para a realização deste utilizamos jornal, cola branca, tinta cinzenta e preta e um copo de plástico. Nesta construção, tentamos que todas as crianças dessem o seu contributo, colando as folhas de jornal ou pintando.

Juntamos várias folhas de jornal, formando a estrutura do corpo de um tubarão e fomos colocando cola branca para unir as folhas.

Depois de seco, pintamos de cinzento e as pontas pretas, pois as crianças decidiram fazer o tubarão pontas pretas porque foi um dos tubarões que vimos numa visita de estudo ao Sealife. Para os dentes utilizamos um copo de plástico branco.

Após a sua construção, realizamos um desenho em ponto pequeno para colocar no painel com a sua curiosidade. As crianças utilizaram a técnica de colagem para decorar o tubarão.

Com a realização desta atividade, as crianças ficaram a conhecer algumas das características do tubarão (aspetos físicos, modo de vida e alimentação), diferentes tipos de tubarões e algumas curiosidades sobre os mesmos.

Anexo 16 – Grelha de avaliação do projeto lúdico

Procure caracterizar o projecto 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 projecto.

Considero que este projeto foi rico em aprendizagens porque as crianças conheciam algumas coisas que existem no mar, mas não sabiam as suas características físicas, o seu modo de vida e algumas curiosidades.

À medida que construíamos um animal, iniciamos com imagens, vídeos e um diálogo sobre as características de cada animal. Algumas crianças trouxeram pesquisas, mas este número foi reduzido, o que levou a uma maior pesquisa por parte do adulto.

Durante a construção dos animais, as crianças iam chamando à atenção para alguns aspetos físicos: “*Depois temos que pintar os buraquinhos da raia [...] os buraquinhos por onde respiram.*” (L), “*A carapaça da tartaruga é mais alta.*” (R).

Outro momento, onde foi possível verificar que as crianças conseguiram aprender algo de novo com este projeto lúdico, foi na preparação para a divulgação do projeto, as crianças tiveram que enumerar algumas das características dos animais ou objectos construídos. Fiquei satisfeita com o resultado, pois todas as crianças foram capazes de identificar características dos animais sem o auxílio do adulto:

“*A raia esconde-se na areia para se esconder dos animais e atacar os animais para comer.*” (H), “*A estrela-do-mar pode ter muitos braços.*” (C), “*A baleia deita água quando respira*” (K), “*O polvo tem oito tentáculos.*” (S), “*O polvo lança tinta para se defender.*” (U), “*O farol avisa os barcos onde é a areia.*” (E), “*A orca é o maior animal marinho.*” (I), “*Os dentes dos tubarões quando caem, nascem logo outros.*” (G), “*As tartarugas tapam os ovos com areia.*” (D), entre outras características que foram mencionadas.

Muitas das características mencionadas não foram mencionadas correctamente, mas foram apreendidas e considero isso muito importante porque com o projeto consegui transmitir novos saberes, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

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

No decorrer do projeto, construímos um ficheiro de imagens do que existe no mar, que se encontra na área da biblioteca, o mesmo pode ser consultado sempre que quiserem. Assim, as crianças poderão rever o que foi apresentado sempre que quiserem. Este ficheiro é consultado diariamente pelas crianças e quando não se lembram algum nome, solicitam ajuda. Por vezes lembram-se de parte do nome, como acontece nos seguintes registos: “*Esta é a medusa leão.*” (S), o nome correto é medusa juba de leão, mas a criança consegue associar a imagem ao nome; “*Olha o tubarão martelo*” (I), “*Olha a raia manta.*” (B), “*Aqui está o caranguejo azul.*” (I).

Criamos um espaço para o nosso projeto, onde as crianças podem ir sempre que quiserem, brincando com o que consta lá, dando asas à sua imaginação. Assim, as crianças podem usufruir dos objectos que construíram utilizando-os nas suas brincadeiras, como podemos verificar nos seguintes comentários: “*Sou uma princesa e vou andar de barco no rio.*” (L), no mar uma criança brinca com dois polvos e tem o seguinte diálogo “*Olá filho, vamos passear pelo mar?*”.

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

Ao longo do projeto a cooperação foi trabalhada no grupo. Na construção do projeto as crianças, em pequenos grupos, ajudaram-se na construção do mesmo, aprendendo a partilhar os materiais disponíveis e a ajudar os seus pares sempre que estes precisassem. Como podemos verificar nos registos seguintes “*Cátia, estamos a partilhar a mesma tinta.*” (L), “*Olha estou a ajudar a B a pintar o barco porque é muito grande.*” (O) Outra vantagem desta

cooperação, é que as crianças tinham que terminar o que iniciaram, pois houve distribuição de tarefas. Com esta medida, as crianças tornaram-se mais responsáveis: *“B ajuda-me porque temos que acabar o golfinho.”* (L).

Nas assembleias e nos diálogos em grande grupo, as crianças partilham os seus saberes sobre o que conhecem do mar, partilhando o que sabiam sobre os animais construídos.

Quando alguma criança levava um animal construído com a ajuda dos pais, esta explicava aos colegas o que era e como procedeu a construção do mesmo: *“O meu pai usou uma garrafa de plástico e forrou com jornal, fez o bico do focinho com jornal e depois pintou e fez as barbatanas com cartão e pintou e depois colou ao peixe. Foi assim que fizemos o peixe espada”.* (Q).

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

Cada criança, individualmente, contribuiu para que o projeto fosse crescendo, contando com a ajuda dos pais, nas pesquisas e nas construções realizadas. Deste modo, o nosso projeto foi crescendo.

Os trabalhos em grande e pequenos grupos realizados contribuíram para resultados positivos, pois sempre que era atribuída uma tarefa a um grupo, esse mesmo grupo trabalhava de forma a que a sua construção ficasse terminada e preocupando-se com aspetos estéticos. Como podemos verificar no seguinte comentário: *“Tem cuidado a pintar as bóias porque vais pintar o barco e depois fica feio.”* (M)

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

Ao longo do projeto todas as crianças contribuíram para a construção do mesmo, umas estavam mais envolvidas do que outras. No início tentávamos que todas participassem na mesma construção, mas como estavam tão envolvidas, sentimos a necessidade de começar a dividir o grupo em pequenos

grupos e distribuir tarefas pelos membros desse mesmo grupo.

Com esta medida, todas as crianças participaram na construção do mesmo, mas com tarefas definidas de modo a ser mais organizado.

As crianças que não estavam tão envolvidas são crianças mais tímidas, mas sempre que era solicitado a sua participação, estas participavam de forma ativa e empenhadas.

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

No início do projeto, as crianças tiveram alguma dificuldade em negociar porque algumas só queriam que fosse validada a ideia delas, não respeitando as ideias dos colegas.

Esta negociação começou a ser realizada na tomada de decisões em grande grupo, como por exemplo na decisão das cores que iríamos pintar os animais, o barco e o farol. Nesta negociação é importante escutar a opinião de todas as crianças de forma ordenada, até chegarmos a um consenso.

Na minha opinião é importante as crianças aprenderem a negociar porque futuramente há momentos em que as crianças terão que ceder em alguma situação.

Aqui relato um pequeno diálogo sobre uma negociação: *“De que cor vamos pintar o barco?”* (estagiária), as crianças iam levantando o dedo e iam dizendo, mas só mencionaram duas cores: o azul e o vermelho. Como só referiram estas cores, fizemos uma votação entre as duas. As crianças iam levantando o dedo e ia contando, no final comparamos a contagem e verificamos que o azul tinha ganho. *“Então o vermelho tem 5 votos e o azul tem 7 votos, quem ganhou?”* (estagiária) / *“O azul tem mais”* (G) / *“Mas eu quero vermelho porque é a minha cor favorita.”* (H) / *“Então fazemos assim, pintamos o barco de azul porque foi a cor que ganhou e pintamos as bóias de vermelho.”* (estagiária) / *“Então eu pinto as bóias.”* (H) / *“Combinado, mas os meninos que escolheram*

vermelho também te ajudam, vocês são a equipa vermelha. Os que escolheram azul pintam o barco, são a equipa azul.” (estagiária).

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 projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

A equipa pedagógica teve sempre o cuidado de dar resposta às necessidades e interesses dos grupos.

Um dos primeiros passos do projeto foi definir o que as crianças queriam construir para o nosso projeto e ao longo do mesmo, nomeadamente nas assembleias, as crianças foram dizendo o que queriam construir para a próxima semana.

Após um balanço intermédio, o grupo quis construir mais do que estava planeado. A equipa pedagógica respondeu a estas necessidades e construímos que as crianças quiseram. Novamente, decidiram em grande grupo como iríamos construir os novos objectos.

A equipa pedagógica explicou sempre os aspetos mais relevantes numa linguagem científica, mas de modo a que as crianças entendessem. Mostrou sempre várias imagens reais, de modo a mostrar às crianças a variedade de espécies existente no fundo do mar.

Com esta variedade de informação, as crianças ficaram a conhecer uma realidade até aqui desconhecida, tirando as ideias estereotipadas que tinham (por exemplo, tinham a ideia que os tubarões tinham o mesmo aspeto físico e que eram todos grandes e assim viram que há tubarões pequenos, com diferentes nomes e com aspetos físicos diferentes).

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

Considero que este projeto teve efeitos positivos, embora nem todos fossem previstos. Pois, pensei que algumas das características dialogadas não ficassem interiorizadas e para meu espanto ficaram.

De um modo geral, o grupo captou bastante informação, sabendo explicá-la sem a ajuda do adulto. Como podemos ver neste comentário: “*O peixe-balão fica grande porque enche de ar e água e forma os picos para quando os tubarões os comerem picarem a língua.*” (R), a explicação é esta, embora a criança tenha adaptado para a sua linguagem.

Para além das características mencionadas, este projeto foi importante para a socialização das crianças, pois conseguiram trabalhar em grupo, tendo todos um objectivo em comum, alcançando-o; desenvolveram o espírito de partilha, onde conseguiram partilhar os materiais disponíveis e desenvolveram o espírito de cooperação. Para além destes aspetos, desenvolveram o respeito pelos outros, aceitando as suas opiniões.

Ao longo do projeto estes aspetos foram trabalhados diariamente, aos quais as crianças foram respondendo positivamente e foram aplicando de forma autónoma.

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

A equipa aplicou estratégias diferenciadas para responder aos problemas levantados pelo projeto. No início a equipa estava a optar por mostrar imagens reais, mas foi sentindo a necessidade de acrescentar algo de novo. Então, decidiu aplicar vídeos verídicos sobre o fundo do mar, de modo as crianças a verem, por exemplo, a locomoção dos animais e a sua reprodução. De modo a não se tornar rotineiro, sentimos a necessidade de aplicar outro tipo de vídeos,

utilizamos desenhos animados para mostrar algumas características e curiosidades de alguns animais. Outra estratégia utilizada foi o contar histórias que contassem o modo de vida dos animais marinhos.

As metodologias utilizadas conseguiram motivar as crianças, nomeadamente os vídeos. As crianças faziam silêncio para escutarem com atenção os vídeos e no final dialogávamos sobre os mesmos e as crianças enumeravam as características visualizadas.

Considero que estas metodologias deram resposta aos problemas levantados pelo projeto.

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

Inicialmente, a negociação não foi fácil porque algumas crianças queriam que só as suas ideias fossem as escolhidas, sem escutar o restante grupo. Tentamos mostrar às crianças que tinham que ouvir as outras e eramos uma equipa e por isso tínhamos que estar todos de acordo, de modo a arranjar uma solução.

Com o decorrer do projeto esta negociação foi trabalhada e foi conseguida com sucesso, pois as crianças conseguiram perceber que todas tinham o direito de expressar a sua opinião e que funcionávamos como uma equipa, chegando a um consenso de modo a solucionar problemas.

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

A equipa pedagógica proporcionou momentos onde as crianças pudessem partilhar as suas ideias, nas assembleias e nos diálogos em grande grupo.

No decorrer do projeto, a cooperação foi trabalhada com o grupo. As crianças ajudaram-se mutuamente nas construções elaboradas para o projeto, para

estas construções foram formados pequenos grupos com tarefas específicas para cada elemento do grupo. Assim, as crianças sentiram-se responsáveis pelo início, desenvolvimento e fim das construções.

A equipa pedagógica nestas construções foi dando uma ajuda, mas foi um mero orientador porque as crianças iam realizando as construções autonomamente. Inicialmente houve uma maior intervenção do adulto, mas depois as crianças foram capazes de desenvolverem o trabalho sozinhas. Embora, o adulto estivesse sempre por perto para supervisionar e intervir só quando solicitado ou necessário.

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

A equipa pedagógica considera que as propostas do projeto são importantes para as crianças porque responde aos interesses e às necessidades das crianças.

Este grupo é muito interessado e curioso, o que faz com que uma informação de qualidade seja desafiadora para o mesmo.

Visto a sua curiosidade ser sobre o fundo d mar, abordamos este tema utilizando metodologias diversificadas e construindo o que as crianças iam solicitando. Assim, vamos respondendo às questões colocadas pelas crianças.

Para além do que existe no fundo do mar, falamos sobre outros aspetos ligados a este tema, como as profissões ligadas ao mar e a sua poluição. Todos estes aspetos contribuem para a qualidade de vida destas crianças porque ficam mais instruídas, satisfazendo a sua curiosidade e conhecendo aspetos reais do seu dia-a-dia, alguns deles preocupantes (como é o caso da poluição).

Muitas crianças transmitem em casa o que aprendem na instituição. Assim, transmitem a informação para além da instituição, podendo alargar o seu interesse realizando pesquisas com os familiares.

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

No decorrer do projeto, houve momentos de auto e hetero-avaliação. Um desses momentos era nas assembleias semanais, onde as crianças mencionavam o que mais gostaram e o que menos gostaram de realizar na semana anterior. Este registo serve de avaliação porque através do mesmo percebemos o que correu bem e o que não correu tão bem nas actividades, normalmente quando as coisas não correm tão bem as crianças têm tendência para dizer que não gostaram.

Outra forma de avaliação era na construção do projeto, onde verificávamos se as crianças conseguiam transpor as características físicas para as suas construções. Se conseguissem mencionar o que faltava fazer é sinal que as crianças perceberam o que foi transmitido.

Considero que outra forma de avaliação foi a motivação e participação das crianças na construção do projeto. Pois, ao ver o envolvimento das crianças no projeto percebemos que estas estão interessadas na construção do mesmo, o que leva a continuarmos o projeto.

Quando as crianças desmotivam poderá ser sinal que está na altura de terminar o projeto, pois a sua curiosidade poderá ter terminado.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)

Ao longo do projeto, foram atribuídas responsabilidades às crianças para a sua construção, de modo a estas terem uma participação ativa e a responsabilidade de terminar o projeto.

As crianças na divulgação do projeto foram capazes de transmitir as informações aprendidas ao longo do mesmo. Esta transmissão foi realizada às crianças das restantes salas. As crianças ao apresentar o animal que levavam,

tiveram que ser críticas na selecção de uma característica ou curiosidade desse mesmo animal. Esta selecção foi realizada pelas crianças, estas conseguiram mencionar uma característica ou curiosidade, sem a ajuda do adulto.

Nos diálogos realizados na sala, as crianças iam usando a informação que aprenderam, completando as informações com as dos restantes colegas. Pois nem todos se lembravam dos mesmos aspetos.

No final do projeto, realizamos um registo sobre o que mais gostaram no projeto. À medida que as crianças iam dizendo, íamos perguntando o que sabiam desse animal ou objecto.

Anexo 17 – Registo de incidente crítico do dia 06/03/2013

Nome da Criança: L

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 06/03/2013

Incidente:

A L está na casinha com o Q, C. e T. A L diz: “Hoje sou a mãe e vamos fazer um piquenique. Anda para o nosso piquenique.” A estagiária dirige-se à casinha e participei no piquenique. A L pediu ao marido (pai) para colocar a toalha no chão e disse às filhas para se sentarem e a estagiária era a amiga.

Foi dizendo o que tirava do cesto “Trouxe bolo de chocolate, mousse de chocolate, sumo, fatias de *pizza* e croquetes. Primeiro vamos comer a comida e depois comemos os doces. ”

Comentário:

Através deste registo pode-se verificar que a L é capaz de realizar um jogo faz de conta com outras crianças como também é capaz de dirigir e organizar a brincadeira. Percebe-se, ainda, que consegue enumerar alguns dos alimentos possíveis de levar para um piquenique. Também consegue identificar que a “comida” tem que ser antes dos doces (sobremesa).

Anexo 18 – Registo de incidente crítico do dia 02/12/2013, no 1.º CEB

Nome da Criança: M.L.

Idade: 6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 02/12/2013

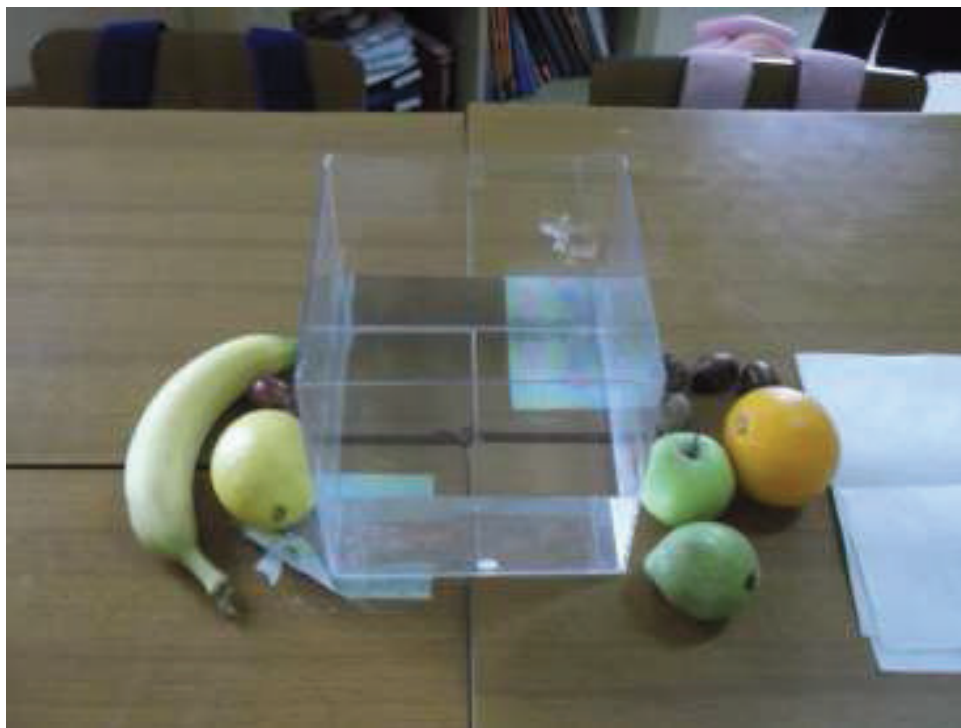
Incidente:

A M.L. dirige-se à estagiária e relata que no intervalo estiveram a brincar aos médicos *“Eu era a médica, a M.C. a mãe, a L. a filha e a M. a irmã. Elas foram ao médico porque a filha estava com dores de garganta e de ouvidos. Tive que lhe receitar muitos medicamentos.”*.

Comentário:

Através deste registo pode-se verificar que este grupo de crianças recorre ao faz de conta para realizar as suas brincadeiras. Havendo uma sequência nas suas brincadeiras.

Anexo 20 – Registo fotográfico da actividade sobre a flutuabilidade, em EPE



Anexo 21 – Excerto de avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, realizada em 1.º CEB

“ No acolhimento, os alunos contam como foi o seu fim de semana. Inicialmente, os alunos estão atentos ao que os colegas contam, mas à medida que vão contando como foi o seu fim de semana, começam a ficar impacientes ao ouvir os seus colegas. Para colmatar esta situação, a estagiária tem que encontrar estratégias de modo a que todos estejam atentos ao que o restante grupo diz. Uma das estratégias poderá ser relembrar as regras antes de iniciar a atividade. ”

Anexo 22 – Registo de incidente crítico do dia 23/10/2013, em 1.º CEB

Nome da Criança: M.

Idade: 6 anos

Observadora: Estagiária

Data: 23/10/2013

Incidente:

A M. está a realizar um desenho e diz o seguinte à estagiária “*É um fantasma.*”. A estagiária questiona se os fantasmas existem, ao qual a M. responde “*Claro que não. Eu desenhei, mas não existem fantasmas.*”.

Comentário:

Através deste registo pode-se verificar que esta aluna distingue a fantasia da realidade. Embora, mencione e registe elementos correspondentes à fantasia.

Anexo 23 – Grelha de observação do dia 18/10/2013, relativamente às regras de interação discursiva no 1.º CEB

	Coloca o dedo no ar para falar.	Aguarda a sua vez para falar.	Participa ativamente em diálogos.	Ouve a opinião dos seus colegas.	Respeita a opinião dos seus colegas.
A.			X	X	X
A. T.			X		
A.P.			X		X
B.	X	X	X	X	
C.	X	X	X	X	
G.	X	X	X		
I.	X	X	X	X	X
J.			X		
J.P.			X		
L.	X	X	X		
M.		X	X		X
M.L.			X		
M.M.			X		
M.C.		X	X		
P.	X		X		
R.M.			X		
R.A.			X		
S.B.			X	X	X

Anexo 24 – Lista de verificação do dia 15/04/2013

Nome da Criança: P

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 15/04/2013

Observação:

- Sabe ouvir os outros
- Sabe esperar pela sua vez para falar
- Aceita a opinião dos outros
- Participa ativamente em diálogos

Comentário:

Esta criança participa ativamente em diálogos, mas tem dificuldade em aguardar pela sua vez para falar, falando ao mesmo tempo que os outros e não aceita nem respeita a opinião do restante grupo.

Anexo 25 – Registo de incidente crítico do dia 20/03/2013

Nome da Criança: L

Idade: 4 anos

Observadora: Estagiária

Data: 20/03/2013

Incidente:

A L está a ver um livro e diz à estagiária “*Olha, é um cardume*”. Esta palavra tinha sido aprendida a uns dias atrás.

Comentário:

Esta criança interiorizou um novo vocábulo e utiliza-o no contexto certo.

Anexo 26 – Excerto da avaliação da semana de 01 a 04 de abril de 2013

“O diálogo sobre as características e curiosidades das raias e a criação dos panfletos não foi possível realizar. Um dos motivos foi as crianças estarem mais agitadas, o que levou a sua dispersão e falta de atenção.

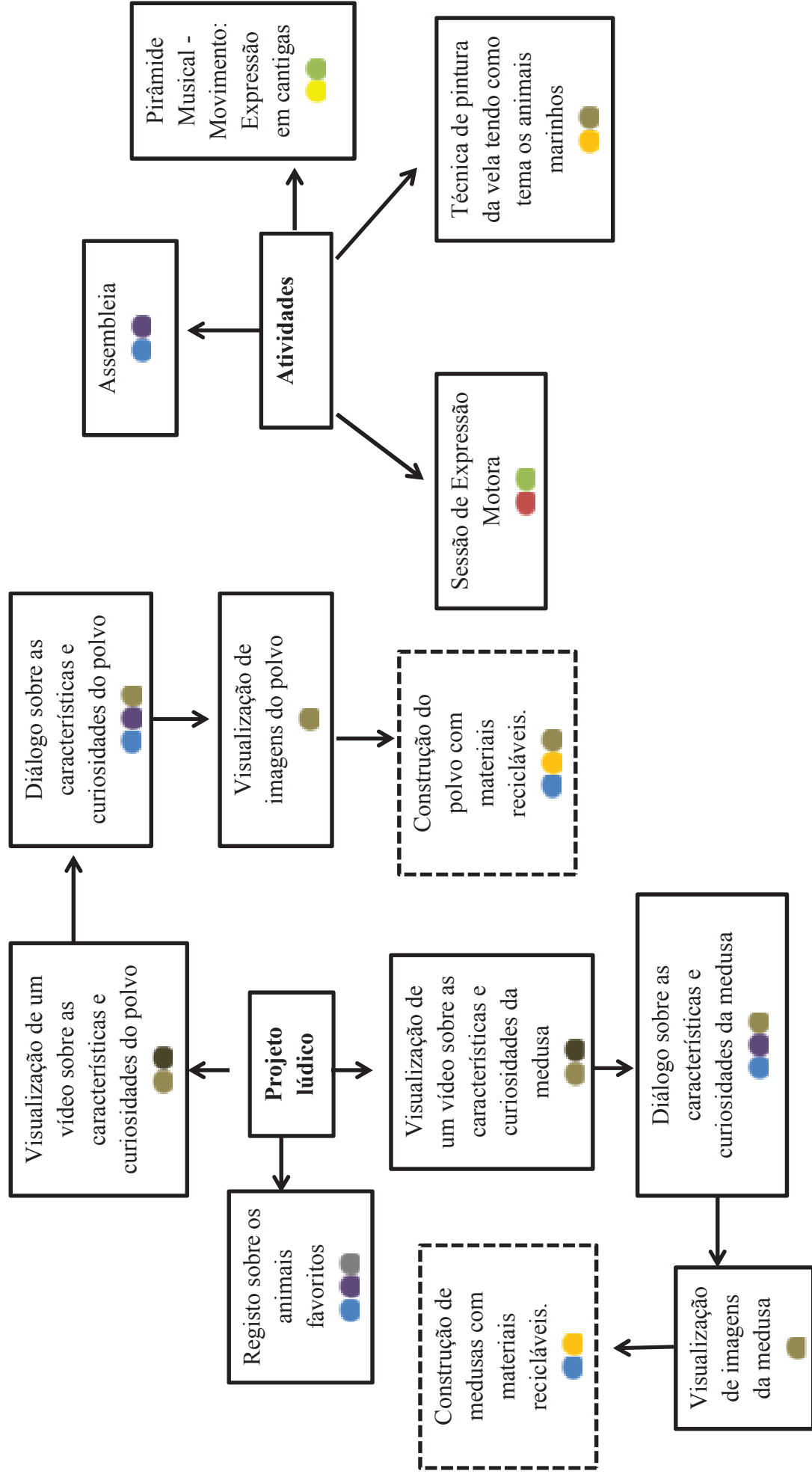
Para colmatar esta situação, realizamos um jogo de modo a fazer silêncio e de seguida um jogo onde as crianças tinham de seguir as instruções dadas, como por exemplo vamos todos chorar, vamos todos dar gargalhadas. Assim, o grupo correspondeu à atividade e as que não conseguimos realizar ficarão para realizar num momento mais oportuno.”

Anexo 27 – Excerto de avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, realizada em 1.º CEB










“ A iniciação do fonema/grafema P, não foi realizada porque a turma apresentava várias dificuldades em relação à leitura dos ditongos e à identificação das vogais aprendidas. Assim sendo, realizamos atividades de leitura e reconhecimento das vogais estudadas anteriormente.”

Anexo 28 – Exemplo de uma planificação em rede

Planificação de 22 a 26 de abril de 2013



Legenda:

-  Área de Formação Pessoal e Social
-  Domínio da Expressão Motora
-  Domínio da Expressão Dramática
-  Domínio da Expressão Plástica
-  Domínio da Expressão Musical
-  Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
-  Domínio da Matemática
-  Área de Conhecimento do Mundo
-  Tecnologia da informação e comunicação

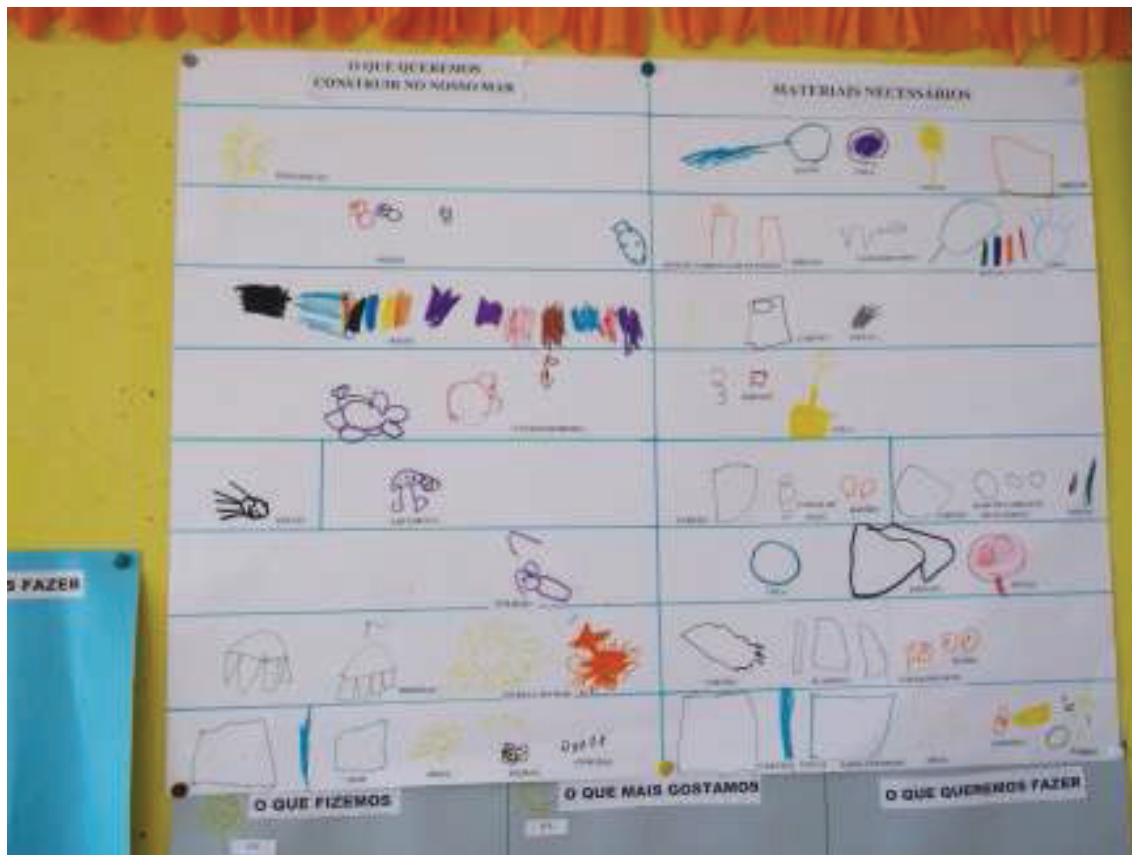
 Atividade proposta pelo adulto

 Atividade proposta pela criança

Anexo 29 – Registo de uma assembleia



Anexo 30 – Registo “O que vamos fazer e os materiais necessários”



Anexo 31 – Exemplo de planificação em grelha, utilizada em 1.º CEB

Estagiária: Cátia Raquel Silva		PLANIFICAÇÃO DIÁRIA			Data: 23/10/2013 Turma: 1ºB	Recursos
Tip	Área c. e domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores de Desempenho	Atividades e estratégias		
09:45 / 10:30	Estudo do Meio	A descoberta dos outros e das instituições	Os membros da sua família. - Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade. - Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós). - Representar a família.	1º Apresentação de diferentes famílias Visualização de imagens sobre diferentes famílias e diálogo sobre as mesmas. No decorrer da visualização é solicitado que os alunos digam em qual a sua família se enquadra. 2º Realização de exercícios Realizam as atividades que estão no manual escolar, onde terão que legendar os membros da família. 3º A minha família... Os alunos irão realizar uma árvore genealógica, onde vão ilustrar e legendar a sua família e este trabalho será exposto na sala de aula (consultar anexo 1).		Imagens de diferentes famílias Folhas com as árvores genealógicas
11:00 / 12:30	Matemática	Localização e orientação no espaço	Orientação espacial. - Descrever a localização relativa de objectos no espaço, utilizando vocabulário apropriado.	1º Apresentação de uma tabela Vou apresentar uma tabela à turma e vou questionar se sabem o nome das faixas (coluna e linha). 2º Registo no caderno Após a explicação, vou solicitar que os alunos façam o registo de		

	-Geometria e medida			<p>uma tabela no caderno diário e no <i>dossier</i> que começamos a construir.</p> <p>3º Resolução de exercícios Realização dos exercícios propostos no manual escolar, relativamente à coluna e à linha. Para a realização destes exercícios vou solicitar os alunos para irem ao quadro.</p> <p>4º Realização de um jogo Vão ser projectadas tabelas no quadro e peço que os alunos respondam individualmente às questões, como por exemplo “Que animal está na coluna C?”, “Que animal está no cruzamento da coluna C com a linha 3?” (consultar anexo 2).</p>	
--	---------------------	--	--	---	--

Anexo 32 – Excerto da avaliação da semana de 08 a 11 de abril de 2013

“Não estava planejado, mas ainda foi possível a visualização de imagens de várias tartarugas e baleias. Isto surgiu porque a mãe de uma criança levou uma orca e uma baleia, então houve necessidade de avançar com o projeto.

**Anexo 33 – Excerto da avaliação da semana de 08
a 11 de abril de 2013**

“Nesta semana não foi possível realizar a brigada verde devido ao estado do tempo e não realizamos a experiência sobre a dissolução devido ao surgimento da orca e da baleia.”

Anexo 34 – Lista de verificação do dia 05/05/2013

Nome da Criança: H

Idade: 5 anos

Observadora: Estagiária

Data: 05/05/2013

Observação:

- Sabe ouvir os outros
- Sabe esperar pela sua vez para falar
- Aceita a opinião dos outros
- Participa ativamente em diálogos

Comentário:

Esta criança participa activamente em diálogos, aceita a opinião dos seus colegas, sabe ouvir os outros e espera pela sua vez, mas impacientemente.

Há uma evolução, pois já consegue ouvir os outros e aguardar pela sua vez, embora esquecesse de colocar o dedo no ar, mas basta um gesto ou um olhar para a criança perceber e aguardar pela sua vez.

Anexo 35 – Grelha de observação do dia 08/01/2014, no contexto de 1.º CEB

	Coloca o dedo no ar para falar.	Aguarda a sua vez para falar.	Participa ativamente em diálogos.	Ouve a opinião dos seus colegas.	Respeita a opinião dos seus colegas.
A.	X	X	X	X	X
A.T.	X	X	X	X	X
A.P.	X	X	X	X	X
B.	X	X	X	X	X
C.	X	X	X	X	X
G.	X	X	X	X	X
I.	X	X	X	X	X
J.			X	X	X
J.P.			X		X
L.	X	X	X	X	X
M.	X	X	X	X	X
M.L.			X		X
M.M.	X	X	X	X	X
M.C.	X	X	X	X	X
P.	X	X	X	X	X
R.M.			X		X
R.A.			X	X	X
S.B.	X		X	X	X

Anexo 36 – Registo “O que queremos aprender para o nosso projeto”



Anexo 37 – Excerto do registo do projeto lúdico

“Antes de iniciar a construção do barco, houve uma visualização de imagens de diferentes barcos.

Depois houve um diálogo sobre qual o barco que iríamos construir e surgiu a construção de um barco a remos. Para a construção deste, contamos com a ajuda de um funcionário da instituição de modo a construir um barco com bancos, onde as crianças pudessem estar a brincar.

O barco é em cartão, onde tem umas boias de esferovite e os bancos e os remos são de madeira.

Antes de iniciarmos a pintura do mesmo, houve um diálogo sobre as cores de que seria o barco. A maioria quis o barco de azul e a minoria de vermelho. Como só surgiram duas cores escolhidas, decidimos pintar o barco de azul e as boias e os remos de vermelho, de modo a agradar todas as crianças.

Começamos por pintar o barco de azul e de seguida as bóias e os remos de vermelho. Quando este ficou seco tivemos que decidir onde iria ficar “*Tem de ficar em cima do mar*” (H), “*Mas assim estraga os animais*” (L) “*Então fica à beira do mar*” (I). Após o comentário da última criança, pedimos para ela ir apontar onde iria ficar o barco. Assim, ficou decidido que o barco iria ficar junto do mar e não em cima porque estragava os animais marinhos.”

Anexo 38 – Registo do portfólio da criança do dia 22/04/2013

Data de escolha: 22/04/2013

Data de comentário: 22/04/2013

Escolha feita por: Estagiária

Registo: Após a visualização de um vídeo sobre as características e curiosidades do polvo, chegaram algumas crianças atrasadas e não visualizaram. A L veio ter comigo e pediu para mostrar o vídeo aos amigos que chegaram tarde, pois ela explica-lhes o que é.

Comentário da estagiária: Esta atitude da L é importante, pois ela está a ter um gesto de solidariedade com os pares.

Comentário da criança: Eles também têm que ver para aprender coisas sobre o polvo.

**Anexo 39 – Excerto da planificação do dia
07/01/2014, relativamente ao 1.º CEB**

“1º Audição da história “Se eu fosse muito pequenino”

Audição da história “Se eu fosse muito pequenino”, de António Mota. Esta história será o tema do deste dia, pois vai ser o conteúdo abordado em Estudo do Meio. Para a audição desta história, os alunos sentam-se numa manta. Esta história serve como motivação para as aprendizagens deste dia.”

**Anexo 40 – Excerto da planificação do dia
04/12/2013, da valência 1.º CEB**

“1º Jogo “Quem quer ser matemático”

Este jogo contém situações problemáticas, onde os alunos terão 3 respostas e terão que recorrer ao cálculo mental para a sua resolução. Por cada resposta correta, os alunos recebem um *smile*.”

Anexo 41 – Excerto da planificação do dia 21/10/2013, da valência 1.º CEB

“1º Audição da história “Uma aventura... com o amigo esquilo.”

Audição da história para iniciar um novo capítulo do manual escolar.

2º Interpretação e exploração da história

Após a audição da história serão realizadas algumas questões, como por exemplo “O que viu a Estrela?”, “Onde estava o animal?”. Para esta interpretação vamos recorrer ao manual escolar para a resolução dos exercícios de interpretação.

3º Trabalho de grupo

Formação de grupos para pesquisarem sobre os diferentes tipos de esquilos, tendo em conta as suas características físicas, a sua alimentação e o seu habitat.

4º Apresentação dos resultados

Cada grupo irá apresentar o que pesquisou à restante turma.

Após a explicação vão ser apresentadas imagens de diferentes esquilos.”

Anexo 42 – Excerto da planificação do dia 21/10/2013, da valência 1.º CEB

“1º Formação de grupos

Vamos formar dois grandes grupos e deixar que manipulem e comentem quais os frutos que têm à sua disposição. De seguida, explicamos o que é flutuar e não flutuar, explicando assim a experiência.

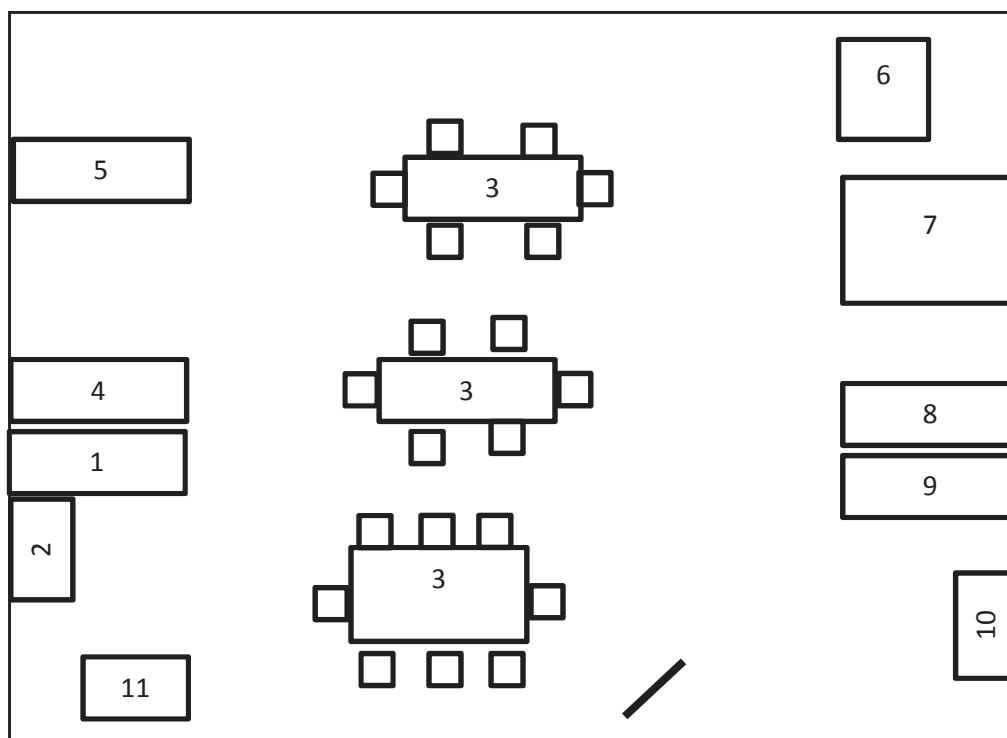
2º Previsão de resultados

Cada grupo preenche uma tabela com o que considera que vai acontecer a cada fruto, para depois comparar os resultados esperados com o que realmente aconteceu.

3º Realização da experiência

Cada elemento do grupo vai introduzir um fruto num recipiente com água e verificar o que acontece. Assim, vão verificar que há alimentos que flutuam e outros que não flutuam.”

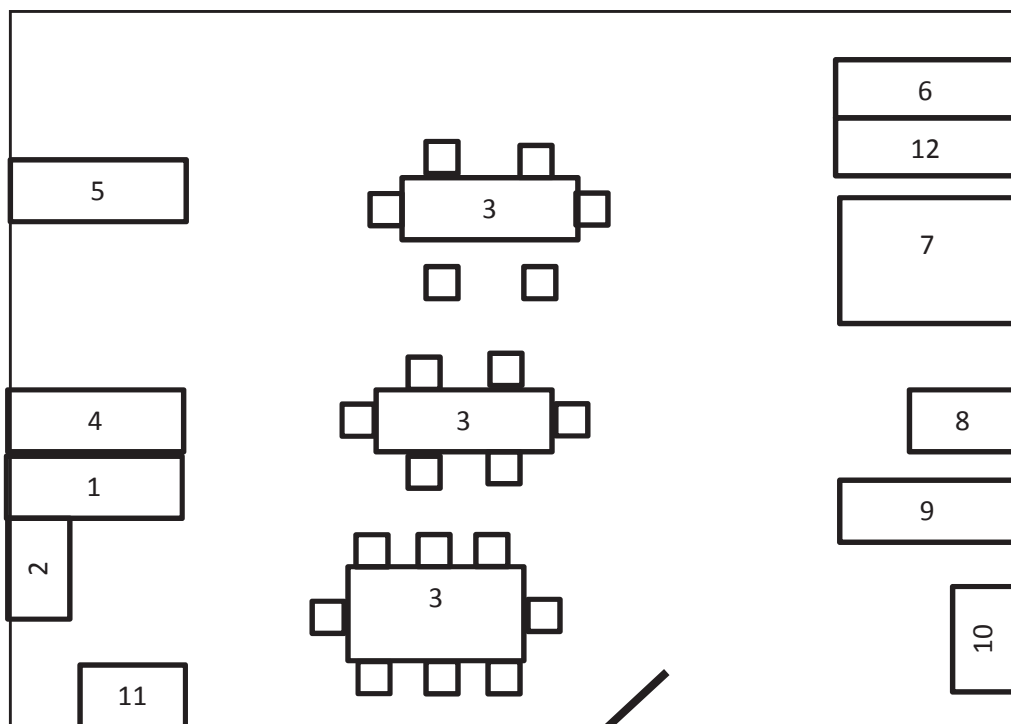
Anexo 43 – Planta da sala no dia 06/03/2013



 Porta

- 1 – Móvel com materiais de expressão plástica
- 2 – Carrinho com materiais de expressão plástica
- 3 - Mesas de expressão plástica
- 4 – Área da casinha (cozinha)
- 5 – Área da casinha (quarto)
- 6 – Fantocheiro
- 7 – Acolhimento
- 8 – Biblioteca
- 9 – Área dos jogos e construções
- 10 – Garagem
- 11- Área da música

Anexo 44 – Planta da sala do dia 18/04/2013



 Porta

- 1 – Móvel com materiais de expressão plástica
- 2 – Carrinho com materiais de expressão plástica
- 3 - Mesas de expressão plástica
- 4 – Área da casinha (cozinha)
- 5 – Área da casinha (quarto)
- 6 – Área da biblioteca
- 7 – Acolhimento
- 8 – Área da música
- 9 – Área das construções
- 10 – Garagem
- 11- Área do projeto lúdico
- 12- Área dos jogos de concentração

Anexo 45 – Registo fotográfico da estante com os materiais de Expressão Plástica

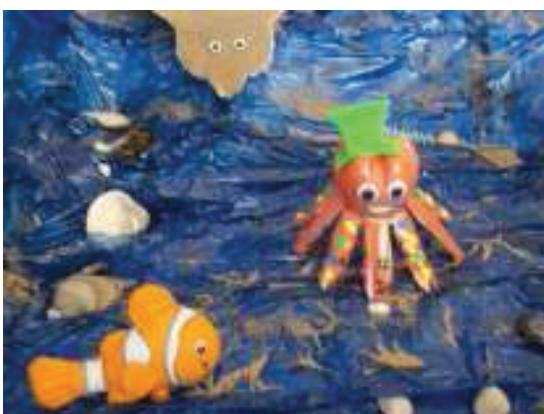
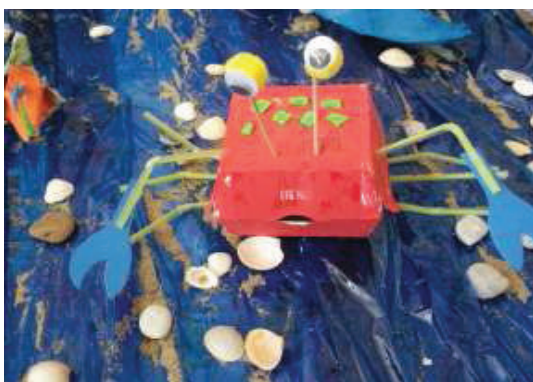
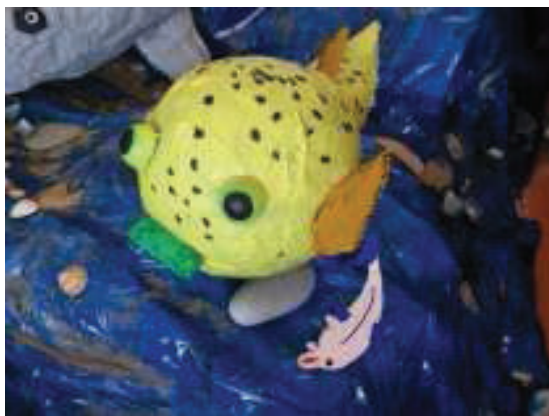


Anexo 46 – Excerto da planificação do dia 04/11/2013, em contexto 1.º CEB

“Após a audição da história, são introduzidos sete objetos (lápiz de carvão).

Para guardar estes objectos, os alunos vão construir um porta lápis para guardar os lápis que lhes vamos oferecer. Para esta construção, os alunos vão decorar rolos de papel higiénico, este porta lápis ficará sempre na secretária da professora e sempre que precisarem de um lápis poderão ir lá buscar. “

Anexo 47 – Alguns trabalhos realizados pelos pais do grupo de EPE



Anexo 48 – Alguns trabalhos realizados pelos pais da turma do 1.º CEB



Anexo 49 – Registo da atividade significativa: workshop sobre experiências significativas

Data: 17/04/2013

Nº de crianças: Salas do jardim de infância

Nº de adultos: Educadoras, estagiárias e auxiliares

Local de realização: Salão

Descrição da atividade:

Antes das crianças se dirigiram ao salão, dirigimos a todas as salas para entregar um bilhete a cada criança para a entrada na “Manhã da Ciência”.

Depois uma das estagiárias ia buscar as crianças de cada sala para realizarem as experiências. Na entrada do salão estava outra estagiária para ver os bilhetes. As crianças depois de mostrarem os bilhetes, sentavam-se nos bancos para vestirem batas feitas de sacos de plástico e colocarem uns óculos. Pois, as crianças estão habituadas a ver os cientistas de óculos e batas brancas.

De seguida, as crianças deslocaram-se às diferentes mesas, cada mesa tinha uma experiência. Uma mesa tinha a experiência “Não se misturam”, num prato colocávamos leite e corante de diferentes cores, com um palito embebido em detergente da loiça tocávamos nas cores e elas separavam-se.

“Parece magia.”

“As cores separam-se.”

Depois passaram para a mesa onde está a experiência “A flor muda de cor” ou “Flutua ou não flutua”. As crianças das salas dos 3 anos realizaram a segunda experiência porque esta é mais fácil para perceberem. Esta experiência consta em mostrar às crianças alguns objetos que flutuam e outros que não flutuam.

“Oh foi ao fundo.”

Na experiência “A flor muda de cor”, colocamos num copo água com corante e depois uma flor branca. A flor irá absorver a água com corante e esta mudará de cor, ficará da cor do corante.

“Ah, a flor fica verde porquê?”

Na última mesa, estava a experiência que as crianças mais gostaram “O Pega Monstro”. Acho que foi a que mais gostaram porque é a construção de um brinquedo e todas queriam realizar a experiência e levar um pega monstro para casa.

Em cada experiência foi explicado cada passo e o porquê do comportamento de alguns objetos.

Objetivos:

- Observar a realização das experiências científicas;
- Realizar experiências científicas.

Avaliação:

Esta atividade teve grande adesão por parte das crianças, pois para além das experiências não serem abordadas frequentemente no jardim de infância, foram experiências dinâmicas e com alguma “magia” à mistura. Outro fator que considero importante é o facto das crianças poderem realizar as experiências.

Se voltasse a realizar esta experiência, utilizaria mais experiências, pois as crianças estavam tão envolvidas que seria interessante haver mais experiências dinâmicas.

Anexo 50 – Registo da atividade significativa: manifestação sobre os cuidados a ter na praia

Data: 09/04/2013

Nº de crianças: Todas as crianças do jardim de infância

Nº de adultos: Educadoras, auxiliares e estagiárias do jardim de infância

Local de realização: Salão

Descrição da atividade:

As crianças realizaram desenhos sobre os cuidados a ter na praia, para colocar

em cartazes e fazer panfletos, de modo a sensibilizar as restantes salas.

As crianças das outras salas entraram no salão e sentaram-se, as crianças da

nossa sala que levavam os cartazes ficaram cá fora e entrava um cartaz de cada vez,

onde as crianças diziam a frase que estava presente no cartaz.

Quando entraram todos os cartazes, cantamos uma música alusiva para não poluirmos o mar.

Como não havia cartazes para todas as crianças, as outras distribuíram panfletos às crianças das outras salas.

Objetivos:

- Sensibilizar a comunidade educativa sobre a poluição dos mares;
- Cuidar do ambiente.

Avaliação:

Considero que esta atividade foi bem sucedida, pois a mensagem foi transmitida a todas as salas.

O facto de não entrarem todos os cartazes ao mesmo tempo, fez com que as crianças estivessem atentas para ver o que vinha a seguir.

Outro aspeto a salientar é que todas as crianças pediram os panfletos e colocaram na mochila, pensamos que, assim, a mensagem também chegou aos pais.

Anexo 51 – Excerto da avaliação semanal de 02 a 04 de dezembro de 2013

“ A atividade correspondente ao jogo “Quem quer ser milionário” funcionou muito bem. Todos os alunos participaram com entusiasmo e colocaram a postura séria “*porque é um jogo sério*”. Quando terminou o jogo, os alunos queriam jogar novamente. Após esta atitude dos alunos, considero que esta metodologia funcionou bem, levando aos alunos atingirem os objetivos propostos.”

Anexo 52 – Excerto da avaliação semanal de 21 a 23 de outubro de 2013, relativamente ao 1.º CEB

“ No acolhimento, os alunos demoraram muito tempo a contar o seu fim de semana, pois contavam tudo ao pormenor. Nesta atividade excedemos o tempo previsto para a realização da mesma. Para colmatar esta má gestão do tempo, a estagiária terá que recorrer a algumas estratégias. Para uma futura atividade deste género, a estagiário poderá solicitar que os alunos contem as novidades de fim de semana ou então aquilo que mais gostaram de fazer.”

Anexo 53 – Excerto da avaliação da sessão de Expressão Motora do dia 29/05/2013

“Inicialmente, pensamos que esta sessão de expressão motora não fosse correr bem porque como utilizamos os balões pensamos que não fossem dispersar. Mas, a sessão correu muito bem, os balões foram uma forma de motivação, seguiram os exercícios que foram indicados e estavam com atenção. Como estava a correr tão bem, prolongamos alguns exercícios.

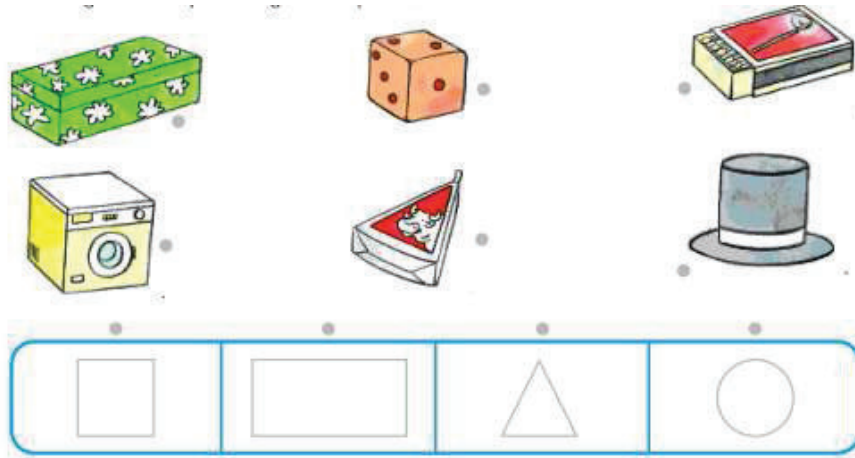
No final da sessão, sentamo-nos em círculo e conversamos para perceber se gostaram da sessão. Então surgiu as seguintes questões “Gostaram da sessão? Porquê?”

- “Eu gostei porque temos balões e é mais divertido” (G)

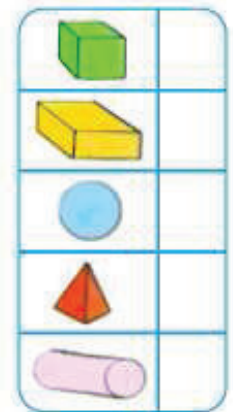
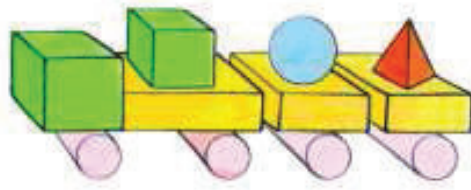
- “Eu também gostei muito porque os jogos com balões são divertidos” (H).”

Anexo 54 – Exemplo de uma ficha de trabalho

1. Liga cada objeto à figura geométrica do quadro.



2. Conta os sólidos e preenche o quadro.



3. Pinta, da mesma cor, as figuras com a mesma forma.

