

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**Um profissional de educação com dupla
habilitação: um percurso com
semelhanças e diferenças**

Por **Juliana Pinto Rodrigues**

Sob a orientação da **Professora Doutora Brigitte Carvalho da
Silva e Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

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

fevereiro 2013

RESUMO

O presente documento resulta da intervenção educativa levada a cabo pela estagiária nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo da observação realizada a cada uma das instituições cooperantes, bem como ao grupo de crianças e alunos, organizou-se/planificou-se toda uma prática pedagógica de acordo com as necessidades ressaltadas pelas observações. Toda a intervenção teve como alicerce uma “pedagogia de animação” (Marcelino, 2002), respeitando a cultura da criança.

Em cada um dos períodos de estágio procedeu-se a uma investigação de abordagem qualitativa, a fim de compreender os contextos educativos, as crianças e os acontecimentos, por conseguinte, agir em conformidade.

Este trabalho exalta, portanto, toda a vivência ocorrida no decorrer do estágio, sobretudo a essência da prática pedagógica, sustentada em fundamentação teórica e evidências, como registos fotográficos, registos de observação, entre outros.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, pedagogia de animação, observação, planificação, avaliação.

ABSTRACT

This document is the result of educational intervention carried out by an intern in the contexts of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, within the framework of master in Pre-school education and teaching the 1st Cycle of Basic Education.

From the observation performed in each one of the cooperating institutions, as well as the group of children and students, it was organized/was planned an entire pedagogical practice according to the needs highlighted by the comments. The whole speech had as basis a “pedagogy of animation” (Marcelino, 2002), while respecting the culture of the child.

In each of the periods of stage an investigation was made of qualitative approach, in order to understand the educational contexts, the children and the events, therefore, act accordingly. This work exalts, therefore, the whole experience that

occurred during the internship, especially the essence of pedagogical practice, sustained in a theoretical basis and evidence, such as photographic records, records of observation, among others.

Keywords: Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, pedagogy of animation, observation, planning, evaluation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. O sentido de educar	10
2. Educação Pré-Escolar e 1ºceb: semelhanças e diferenças	10
3. Educador de infância /Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	13
4. Modelos curriculares e métodos pedagógicos	16
5. Envolvimento da família na escola.....	19
6. O educador/professor e a promoção da leitura	20
7. Pedagogia da animação	20
CAPÍTULO II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	22
1. Tipo de estudo/abordagem	22
2. Sujeitos do estudo	23
3. Instrumentos e procedimentos metodológicos	23
CAPÍTULO III-INTERVENÇÃO	27
1. Caracterização do contexto	27
1.1. <i>Caracterização do grupo/turma</i>	32
2. Intervenção educativa	34
2.1. <i>Observar</i>	34
2.2. <i>Planificar</i>	36
2.3. <i>Agir/Intervir</i>	38
2.3.1. Instrumentos de controlo da ação educativa	38
2.3.2. Projetos na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB	41
2.3.3. Estratégias de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras	43
2.3.4. Interação com os pais.....	51
3. <i>Avaliar</i>	52
3.1. Avaliação da intervenção	52
3.2. Avaliação das aprendizagens	54
CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

ANEXO II- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

ANEXO III- EXEMPLO DE UMA GRELHA DE OBSERVAÇÃO

ANEXO IV- ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

ANEXO V- ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

ANEXO VI- ENTREVISTA AOS ALUNOS

ANEXO VII- ENTREVISTA AO PROFESSOR COOPERANTE

ANEXO VIII- ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS

ANEXO IX- GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

ANEXO X- ANÁLISE DOS DADOS DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

ANEXO XI- TABELA DE OBSERVAÇÃO ESCALA PIP

ANEXO XII- INSTRUMENTOS DE CONTROLO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XIII- INSTRUMENTOS DE CONTROLO 1ºCEB

ANEXO XIV: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA CRIANÇAS/ALUNOS

ANEXO XV- ATIVIDADE SIGNIFICATIVA

ANEXO XVI- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XVII- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XVIII- REGISTOS DE MATEMÁTICA

ANEXO XIX- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XX- REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

ANEXO XXI- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XXII- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XXIII- “BINGO ORTOGRÁFICO”

ANEXO XXIV- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO XXV- QUADRO ESTRELAS “BOA EDUCAÇÃO”

ANEXO XXVI- REGISTO DE OBSERVAÇÃO

ANEXO XXVII- REGISTO DE OBSERVAÇÃO

ANEXO XXVIII- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

ANEXO XXIX- EXEMPLO PLANIFICAÇÃO NÃO-LINEAR PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXX- PLANIFICAÇÃO LINEAR 1ºCEB
ANEXO XXXI- ASSEMBLEIA SEMANAL PRÉ-ESCOLAR
ANEXO XXXII- REDE CURRICULAR
ANEXO XXXIII- PLANIFICAÇÃO SEMANAL NA SALA
ANEXO XXXIV- ASSEMBLEIA SEMANAL 1ºCEB
ANEXO XXXV- REFLEXÃO “INDISCIPLINA NA SALA DE AULA”
ANEXO XXXVI- PROJETO LÚDICO (PRÉ-ESCOLAR)
ANEXO XXXVII- GRELHA DE AVALIAÇÃO PROJETO LÚDICO (PRÉ-ESCOLAR)
ANEXO XXXVIII- FOLHAS DE REGISTOS DOS PROJETOS 1ºCEB
ANEXO XXXIX- AVALIAÇÃO PROJETOS 1º CEB
ANEXO XL- DIVULGAÇÃO PROJETOS 1ºCEB
ANEXO XLI- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO XLII- AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS
ANEXO XLIII- ESTRATÉGIAS ATIVAS 1º CEB
ANEXO XLIV- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO XLV- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO XLVI- CAIXA E GRELHA DE PROBLEMAS
ANEXO XLVII- TÉCNICAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA (PRÉ-ESCOLAR)
ANEXO XLVIII- TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1ºCEB)
ANEXO XLIX- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO L- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO LI- DISPOSITIVO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL (PRÉ-ESCOLAR)
ANEXO LII- “CANTO SOLIDÁRIO”
ANEXO LIII- PRESÉPIOS CONSTRUÍDOS PELOS PAIS
ANEXO LIV- REFLEXÃO “ENVOLVIMENTO PARENTAL”
ANEXO LV- MOMENTO DA ASSEMBLEIA SEMANAL 1ºCEB
ANEXO LVI- AVALIAÇÕES SEMANAIS (PRÉ-ESCOLAR E 1ºCEB)
ANEXO LVII- GRELHA DE AVALIAÇÃO PAR PEDAGÓGICO
ANEXO LVIII-GRELHA DE AVALIAÇÃO MENSAL
ANEXO LIX- LISTA DE VERIFICAÇÃO
ANEXO LX- GRELHA DE AVALIAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO
ANEXO LXI- REGISTO FOTOGRÁFICO
ANEXO LXII- REGISTO FOTOGRÁFICO

ANEXO LXIII- EXEMPLO DE UM ELEMENTO DO PORTEFÓLIO

ANEXO LXIV- GRELHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO 1ºCEB

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO Nº 1- Diferenças e semelhanças entre os contextos de estágio

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

A.T.L- Centro de Atividades Letivas

CEB- Ciclo de Ensino Básico

DGIDC- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS- Instituição Particular da Solidariedade Social

JI- Jardim de infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

ME- Ministério da Educação

MEC-Ministério da Educação e Ciência

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P.A.A- Plano Anual de Atividade

P.C.G- Projeto Curricular de Grupo

P.E- Projeto Educativo

RI- Regulamento Interno

ZDP- Zona Desenvolvimento Proximal.

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Estágio II, no mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi solicitado à estagiária a elaboração de um relatório único que contemplasse a ação pedagógica realizada em períodos distintos e em valências diferentes. O estágio na valência de educação pré-escolar teve a orientação da Mestre Ivone Neves e decorreu de 6 de janeiro a 6 de junho de 2012. O estágio na valência do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB) compreende o período de 8 de outubro de 2012 a 9 de janeiro de 2013, sob a orientação da Doutora Brigitte Silva.

A prática pedagógica iniciou-se pela caracterização de cada instituição, a fim de agir em conformidade com os ideários das mesmas. Esta caracterização foi possível através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de cada uma das instituições. Para além disso, foram ainda objetivos da intervenção pedagógica: aplicar de forma integrada os conhecimentos indispensáveis para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos; participar em situações de envolvimento parental e ao nível comunitário; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas. Para dar resposta aos objetivos gerais supracitados foi necessário planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa.

Como referido, cada um dos períodos de estágio ocorreu em valências e instituições diferentes. O estágio em educação pré-escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, no concelho e distrito do Porto. À estagiária foi-lhe atribuída um grupo de crianças de 3 anos de idade e uma educadora cooperante. Por sua vez, o segundo período de estágio, realizou-se numa escola pública, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. A turma atribuída à estagiária encontrava-se no 4º ano do 1ºCEB, sob a orientação de um professor cooperante.

O relatório integra cinco capítulos, alguns destes subdivididos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico da valência da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, anunciando-se as perspetivas teóricas sobre cada um dos contextos e que visaram a prática da estagiária. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia de investigação utilizada durante a intervenção educativa, os participantes de estudo e os

instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. O capítulo três diz respeito à intervenção da estagiária no contexto de Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB, ao nível da instituição, comunidade e do grupo/turma, realizando-se uma caracterização de cada centro de estágio, baseada em documentos da mesma, e das crianças/alunos. Os documentos analisados referem-se ao Projeto Educativo, ao Plano Anual de Atividades e ao Plano Curricular de Grupo/Turma. Neste capítulo evidencia-se o essencial do processo de observar, planificar, intervir e a avaliar. Todo este processo foi articulado pela teoria como pela prática da estagiária, traçando-se as prioridades de intervenção. No capítulo quatro ressaltam-se as considerações finais de todo o percurso do estágio, em cada um dos contextos, exaltando-se uma reflexão sobre a experiência do mesmo. Por fim, no último capítulo, no capítulo cinco, podem ser consultadas todas as referências teóricas utilizadas para construção e fundamentação do presente relatório.

O relatório contempla ainda um conjunto de anexos, como forma de evidências do trabalho descrito/apresentado.

Cada um dos períodos de estágio resultara numa experiência de prática pedagógica, próxima da futura atividade profissional. Nesse sentido, o presente documento visa retratar as semelhanças e diferenças do percurso vivido nos dois níveis educativos por um futuro profissional de educação, com dupla habilitação.

CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O sentido de educar

Antes de partir para a caracterização do contexto da educação pré-escolar e do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) torna-se de momento pertinente apresentar uma breve contextualização teórica sobre o conceito educar.

Através do senso comum, muitas vezes ouvimos dizer que educar é transmitir e inculcar valores, é dar exemplos, é formar um ser humano com competências e valores. É certo que, tudo isto faz parte do processo de educar e cada um educa a cada instante, seja em casa, na escola, no parque, etc. Talvez por ser um processo que acontece ao longo de toda a vida. Cada ser humano, ao longo da vida, vive um processo de educação, pois interage com diferentes pessoas, contextos e situações, tendo de ser capaz de agir nessas diferenças. A educação é, portanto, também um processo de socialização.

Contudo, quer na educação pré-escolar, quer no 1ºCEB educar vai muito mais além e predispõe atitudes específicas do educador/professor. Educa-se com um propósito, com fins determinados. Como afirma Vasconcelos (1997:19) educar *implica intensidade e envolvimento por parte do educador*, trabalhando para o desenvolvimento da criança. É deste modo, que se percebe que educar e educação estão inteiramente relacionados. Educar suporta, portanto, qualquer tipo de atitude.

Assim, o professor tem de se esforçar para criar na criança/alunos, hábitos de pensar, de agir, de pesquisa aos quais ela não teria chegado espontaneamente (Dias, 2009:37). A educação tem que ser um desafio. Um desafio para a criança/aluno e para o educador/professor, a nível social e intelectual (Vasconcelos, 1997:19). Cabe ao educador/professor proporcionar diferentes interações, diferentes momentos para que a criança/aluno seja motivada, desafiada e cativada.

2. Educação Pré-Escolar e 1ºCEB: semelhanças e diferenças

O capítulo II da Lei-Quadro da educação pré-escolar estabelece:

a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo

de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Portanto, a educação pré-escolar, por si só, não preparará as crianças para o futuro. A ação da família deve complementar a ação educativa da educação pré-escolar, para que haja um desenvolvimento harmonioso da criança e a construção de competências afetivas, sociais e cognitivas.

Contudo, verificam-se objetivos inerentes à educação pré-escolar que visam a construção dessas competências, bem como o desenvolvimento integral da criança. Esses objetivos são mencionados pela Lei-Quadro da educação pré-escolar, no capítulo II. Assim, são objetivos da educação pré-escolar:

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Os objetivos refletem as condições essenciais para o sucesso de aprendizagem de cada criança e, sobretudo, para a construção de um indivíduo com valores, tanto no presente como no futuro. Os objetivos referidos estão traduzidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), linhas orientadoras do processo educativo a desenvolver com as crianças. *As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa (Ministério da Educação, 1997:13), não se tratando de um currículo próprio, pois são diversas as opções educativas que se podem tomar, partindo das mesmas. Cabe, portanto, ao educador ter em conta as indicações apresentadas, organizando o seu processo educativo.*

Recentemente conhece-se um documento orientador, tanto para a educação pré-escolar como para o ensino básico, emanado pelo Ministério da Educação: as metas de aprendizagem. As metas de aprendizagem encontram-se definidas para cada ciclo, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Na educação pré-escolar,

a definição de metas finais, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo (Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação, 2012).

O 1º CEB, tal como a educação pré-escolar, insere-se no sistema educativo português. E, como tal, encontram-se estabelecidos objetivos específicos para este ciclo, contemplados pela Lei de Bases (Lei n.º 46/86). Assim, para o 1º ciclo, os principais objetivos são

o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Artº 8º-3-a).

Os objetivos articulados com o conjunto de conteúdos, estabelecidos para este ciclo, *constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos* (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho). O currículo do ensino básico refere-se, assim, ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam e ao modo como estão organizadas ao longo do percurso escolar.

O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva (Despacho n.º 17168/2011).

Nota-se, portanto, que o professor é detentor na forma como organiza e ensina o currículo. No entanto, existem referenciais para cada disciplina curricular, bem como conteúdos disciplinares oficiais e metas de aprendizagem, que balizam e orientam o ensino.

O programa do 1º ciclo, embora seja um documento prescritivo (diferenciando-se das OCEPE) representa-se

não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Todos eles têm por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. A selecção dos conteúdos e das metodologias é função desses mesmos objectivos, ou seja, é a que se julga melhor poder servir as metas fixadas (Ministério da Educação, 1998:12).

Como metas fixadas afiguram-se, recentemente, emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência, as metas curriculares (2012), em revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (2001) (Despacho nº_5306/2012 de 18 de Abril de 2012). As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico.

Conjuntamente com os atuais programas de cada disciplina, as metas curriculares clarificam o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade.

Assim, reconhecem-se objetivos para cada uma das valências, fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Contudo, os objetivos estabelecidos para a

educação pré-escolar são traduzidos pelas OCEPE, enquanto os objetivos para o 1ºCEB são definidos por um currículo (documento prescritivo), que em conjunto com os programas para este ciclo e as metas curriculares e de aprendizagem definem o que os alunos devem adquirir. As metas de aprendizagem balizam também as aprendizagens das crianças na educação pré-escolar.

3. Educador de infância /Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Antes de mais, é importante referir a etimologia da palavra Educador. *Educador deriva do latim educadore – e que significa aquele que cuida* (Dias, 2009: 44). E, de facto, seria impensável, atendendo às faixas etárias das crianças/alunos da educação pré-escolar e do 1ºCEB, não cuidar dos mesmos, das suas necessidades. O educador/professor não só educa, como cuida, dá atenção e tem em conta todas as necessidades das crianças/alunos. As características das crianças/alunos, dos sujeitos com que o educador/professor trabalha, condicionam, em certa parte, a sua forma de estar, de ser e de agir. O educador/professor adota comportamentos específico, para crianças específicas e atitudes específicas.

O Decreto-Lei nº 241 (2001 de 30 de Agosto) apresenta definido o perfil geral de desempenho geral do educador de infância. Tendo por base esse documento sabe-se que o educador de infância, com vista à construção de aprendizagens integradoras, planifica, organiza e avalia o ambiente educativo. *Observar, planificar e avaliar são alguma das intencionalidades do processo educativo, que caracterizam a intervenção profissional do educador* (Ministério da Educação, 1997: 25).

O mesmo decreto anuncia o perfil geral de desempenho geral do professor do 1.º CEB, referindo que o mesmo

Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.

Repara-se, assim, que tal como o educador de infância, também o professor do 1.º CEB, observa, planifica e avalia o processo de ensino. Portanto, a intervenção educativa quer do educador, quer do professor deve centrar-se na observação/preparação, no planeamento/planificação, na ação/intervenção e, por último, na avaliação.

O educador focalizará, naturalmente, a observação no seu grupo de crianças e, por seu turno, o professor focalizará a sua atenção na sua turma, nos seus alunos. Como lembra Parente (2002:166) a *observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência*. Portanto, ao canalizar a sua observação na criança/aluno, o educador/professor pretende investigar os seus alunos, a fim de poder adequar as suas intenções educativas às informações recolhidas sobre os mesmos.

A observação é essencial na fase inicial do processo educativo, não excluindo a sua necessidade ao longo do mesmo. Pois, através da mesma adquire-se cada vez mais informação acerca das crianças/alunos, essenciais para um ambiente educativo adequado.

Partindo da observação das crianças/alunos, o educador/professor, encontra-se preparado para preparar/planificar atividades que vão ao encontro das suas necessidades e conhecimentos, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares, definidas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). No entanto, a planificação é um processo complexo, na medida em que é influenciada por muitos fatores, como o tempo, o espaço e as necessidades/ conhecimentos de cada criança/aluno. A planificação de qualquer intervenção educativa pode *prevenir muitos dos problemas de gestão* (Aires, 2010:68). No entanto, planificar deve servir sempre como um guia orientador para o educador/professor e não adotar um caráter rígido. A flexibilidade é uma das características a ter presente, adequando-se a planificação ao contexto.

O propósito da planificação culmina com a ação do que foi proposto na planificação. Nesse sentido, o educador/professor concretizará na *ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas* (Ministério da Educação, 1997: 27).

Por fim, é essencial avaliar o processo educativo percorrido até então.

Em contexto da educação pré-escolar conhecem-se algumas orientações normativas sobre a avaliação neste contexto. As principais diretrizes, a esse respeito, encontram-se nas OCEPE e no Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da Direção Geral e Inovação do Desenvolvimento Curricular (DGIDC). As orientações nelas estabelecidas articulam-se com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), devendo também ter em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar.

A avaliação, na educação pré-escolar, desenvolve-se como um processo contínuo e interpretativo (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2, 2011). Assumindo, portanto, uma função formativa. O processo de avaliação na educação pré-escolar abarca a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

Por seu turno, no 1º CEB, partindo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro reconhecem-se o Decreto-Lei 209/2002, de 17 de outubro, o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, o Decreto-Lei 94/2011, de 3 agosto e o Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Todos eles estabelecem os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos. Tal como na educação pré-escolar, também estes normativos articulam-se com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. É preciso, de igual modo, ter em conta os programas curriculares associados a cada área curricular, bem como as metas curriculares, definidas para o 1º CEB.

A avaliação, no 1º CEB, é um *processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno* (Arends, 2008:211). Assim, *fornece ao professor, ao aluno, [...] informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho* (Despacho normativo n.º 24-A/2012). Este processo ocorre em diferentes momentos, abrangendo uma avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Despacho normativo n.º 5/2005).

A avaliação diagnóstica orienta o educador/professor para as estratégias de diferenciação pedagógica a adotar (Despacho Normativo n.º 1/2005). Deste modo, conhece-se o que cada criança/aluno já sabem e são capazes de fazer, facilitando a adequação do processo educativo.

A avaliação formativa *fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho* (Despacho normativo n.º 14/2011). Este tipo de avaliação ressalta as aprendizagens e dificuldades do aluno durante o percurso educativo, dando-lhe oportunidade para rever o seu desempenho.

Por sua vez, a avaliação sumativa, como sublinha Arends (2008:211), tem como intenção *resumir o desempenho de um determinado aluno [...] perante um conjunto de objetivos de aprendizagem*.

Nota-se, deste modo, que a avaliação, apesar de ser um processo comum à educação pré-escolar e ao 1º CEB, ressalta pequenas particularidades que o diferenciam.

Contudo, para que os propósitos educativos sejam sempre fundamentados e tenham sempre em consideração o real interesse da criança/aluno é preciso que o professor reflita constantemente sobre a sua prática. Assim, investigar torna-se uma função indispensável do educador/professor, sendo imprescindível *uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática* (Alarcão, 2001: 18). A mesma autora anuncia que *a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional*. Assim, a investigação sobre a ação resume-se a dois objetivos: a alteração de aspectos da prática e a identificação e compreensão da causa dos problemas que afetam essa mesma prática.

Nesta perspetiva,

a investigação sobre a prática deve emergir como um processo genuíno dos actores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando uma solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional (Ponte, 2002:14).

4. Modelos curriculares e métodos pedagógicos

O educador/professor tem ao seu dispor um conjunto de modelos curriculares e métodos pedagógicos que o auxiliam na sua ação educativa, configurando-lhe intenções educativas, de modo a garantir a aquisição de aprendizagens, por parte das crianças/alunos.

Como afirma Spodek e Brown (2002:194) *um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo*. Estes modelos baseiam-se em possíveis recursos e estratégias que facilitem a aprendizagem para as crianças, bem como uma seleção do que é realmente essencial para estas saberem. Deste modo, um modelo curricular está na base de todas as tomadas de decisão curricular, manifestando-se ao longo do desenvolvimento curricular (Serra, 2004: 38).

O educador/professor adotará o modelo que mais se identificará com a sua prática educativa. Contudo, pode incluir nessa prática algumas das ideologias de cada um. Pires (2007:63) afirma que em Portugal os educadores *utilizam diferentes*

modelos, não se enquadrando a sua acção educativa especificamente em nenhum, adotando, antes, pequenas particularidades de cada um deles.

Apesar disso, em Portugal, os modelos curriculares mais adotados são a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o método João de Deus e o High-Scope (Serra, 2004).

O Trabalho de Projeto é caracterizado por Katz (1999, cit. Mendonça, 2002: 81), como *uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência da criança*. Esta metodologia insere-se numa perspectiva construtivista, pelo que, abordagens como esta partem dos conhecimentos que as crianças já têm, em relação ao que se pretende aprender de novo (Zabala, 2001).

Portanto, o Trabalho de Projeto pode ser considerado como uma educação aberta, onde os interesses, conhecimentos e motivações das crianças são fundamentais para o desenrolar do mesmo e na qual as mesmas realizam avaliação do trabalho. Sabendo que *um dos principais objetivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender* (Katz & Chard, 1997:10), justifica-se, portanto, a importância de uma Pedagogia de Projeto.

O MEM é um modelo pedagógico, fundado em Portugal, em 1966 e apoiado por técnicas de Freinet. Freinet era adepto dos métodos naturais, como é anunciado por Reizinho (1981:20): *a aprendizagem, tanto quanto possível, deve estar espontaneamente ligada à iniciativa dos alunos e aos seus trabalhos práticos*. Foi seguindo esta linha de pensamento que o MEM surgiu, em Portugal, tendo sido Sérgio Niza como um dos seus formadores. Este movimento decorreu também dos trabalhos de Vigotski e de Bruner, entre outros.

Neste modelo as crianças/alunos intervêm no planeamento das atividades curriculares, nos projetos e na avaliação, que é diária, semanal e periódica (Niza, 1998:142). Para tal existem instrumentos de organização e regulação educativa, chamados instrumentos de pilotagem, sendo eles, o plano de atividades, o quadro semanal de tarefas, o mapa de presenças, a lista dos projetos e o diário de grupo (Oliveira-Formosinho, 1996).

Para além disso, é permitido, ao educando, a realização de trabalhos individuais ou em grupo, tendo por base os seus interesses. Destaca-se, igualmente, neste modelo, a cooperação e o espírito de entreatajuda.

A abordagem High-Scope salienta que o poder de aprender está na criança. Deste modo, este modelo considera as crianças como *agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação* (Hohmann e Weikart, 2009:22).

A prática da estagiária na instituição A regeu-se pela pedagogia de Projeto, adotando particularidades do MEM.

Relativamente, aos métodos pedagógicos, de acordo com Gouveia et al (2007) existem quatro métodos pedagógicos: expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo. Os métodos pedagógicos permitem ao professor atingir finalidades e objetivos pedagógicos, a partir de um conjunto de ações planificadas. Estes métodos afiguram-se como um *modo de gestão* do que acontece em aula (Idem:8).

Através do método expositivo os conteúdos, as informações, um determinado saber, são transmitidos oralmente, podendo ser seguida ou não por questões, colocadas pelos alunos ou pelo professor (Gouveia et al., 2007:2) Os alunos são meros recetores do que lhes foi transmitido oralmente, evidenciando uma participação quase nula. Deste modo, não se verifica qualquer tipo de mudança significativa na opinião dos formandos.

O método interrogativo, segundo o autor, tem com objetivo envolver os alunos e o professor numa discussão e reflexão, conjuntas, com sentido.

O método demonstrativo, por sua vez, consiste na *transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação-demonstração – aplicação* (Idem: 45). Para aprendizagens rápidas e eficazes de tarefas, este método é preferencial.

Por fim, o método ativo é tido como um dos métodos pedagógicos mais eficazes, visto que reúne condições como: atividade, referência a conhecimentos adquiridos e motivação (Idem: 47). Assim, o aluno é motivado a *viver situações estimulantes de trabalho escolar* (Ministério da Educação, 2006:23), tornando-se um agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação (Gouveia et al., 2007). O MEM segue esta linha de ação, assumindo uma postura de diálogo, tornando-se o *instrumento fundamental de construção de projetos comuns e diferenciados* (Movimento Escola Moderna, 2012).

Ao longo do estágio, no contexto do 1º CEB, a prática pedagógica teve momentos orientados por três dos quatros métodos pedagógicos, à exceção do

método demonstrativo. Contudo, foram os momentos ativos, com particularidades do MEM, que marcaram a prática da estagiária.

5. Envolvimento da família na escola

Faça-se agora referência ao envolvimento parental, visto ter marcado a intervenção da estagiária. O envolvimento parental no jardim de infância (JI) e nas escolas do 1º CEB é uma realidade visível nos dias de hoje.

Partindo da Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, sabe-se que a educação pré-escolar é a primeira etapa no processo *de educação ao longo da vida*. Contudo, esta etapa é complementar da ação da família, de modo a garantir um desenvolvimento equilibrado da criança em termos educativos. O mesmo documento incentiva a participação das famílias no processo de educação das crianças.

Tendo por base o Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, dá-se conta que uma das experiências a favorecer aos alunos do 1º CEB são aquelas que criam nos alunos hábitos e atitudes positivos de relação e cooperação, na sua vinculação com a família. Repara-se, portanto, que também neste ciclo a participação da família é contemplada e tida como um objetivo.

E, de facto, conhecem-se benefícios nessa participação ativa. Marques (1998:9), refere que *quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola*. Portanto, e tendo por base Marques (2001:12),

não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos.

Neste sentido, para facilitar este envolvimento parental, garantindo um melhor desenvolvimento da criança/aluno, é necessário um diálogo entre educadores/professores e pais para que percebam os benefícios da sua participação no percurso educativo dos seus filhos.

6. O educador/professor e a promoção da leitura

Importa agora salientar a relevância atribuída à promoção da leitura, ao longo da prática da estagiária, pela hora do conto. Esta intervenção educativa tornou-se relevante, pois considera-se que a leitura é essencial na formação pessoal, social e escolar da criança. Sabe-se que a hora do conto, como Parafita (2007) refere, *cada vez mais tem um lugar insubstituível nos jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo do ensino básico (...), é uma valiosa atividade de animação à volta das histórias, sejam elas lidas ou narradas oralmente*

Atendendo ao que é referido por Cavalcanti (2005:25)

as histórias ouvidas ou lidas na infância devem ter a capacidade simbólica de remeter a criança para um espaço plural, no qual o leitor possa olhar para o mundo com largueza e sensibilidade buscando o encontro com o outro naquilo que é dor e amor. Literatura é arte. É metáfora. É vida alinhavada com palavras, fio de linguagem e sentimento, portanto espaço privilegiado para a emergência do leitor simbólico.

Neste sentido, ressalta-se o momento da hora do conto como um espaço privilegiado, onde é possível trabalhar a leitura e possibilitar à criança momentos de criatividade e de imaginação, para lá da realidade.

Além do mais, como afirma Chaves, citado por Schneid (2010)

Todos apreciam uma boa história, mas muito pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem. [...] Podemos afirmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos.

Assim, promover a leitura ajudará as crianças a tornarem-se cidadãos com mais conhecimento, mais conscientes, mais críticos, mais responsáveis e mais interventivos. Através dela consegue-se desenvolver a expressão oral, a capacidade de retenção de informação, exercitando a memória, a imaginação e a criatividade, que trabalhada desde muito cedo ajuda a que, futuramente, isso não seja um entrave para a criança/aluno se expressar. Para além disso, desperta nos ouvintes o gosto e o prazer da leitura.

7. Pedagogia da animação

Quando os educadores/professores reflectem sobre a sua prática pedagógica, muitas são as questões que se levantam: *Será que as atividades que propomos fazem sentido para as nossas crianças/alunos? Que tipo de pedagogia transmitimos?*

Estaremos verdadeiramente interessados no processo de aprendizagem ou apenas no produto final?

Todos os educadores/professores educam com um propósito, com fins determinados. A determinação para alcançar os fins que delimitamos muitas vezes faz com que nos preocupemos mais no produto final, ou seja, nas aprendizagens que as nossas crianças/alunos possuem. Esquecemo-nos do modo como adquirem esse conhecimento. Como refere Marcelino (2002: 87) *todas as atividades propostas guardam a filosofia de trabalhar preparando a criança para a seriedade futura*. Essa seriedade deixa, muitas vezes, de parte o caráter lúdico que se pode incutir nas aprendizagens. Desvaloriza-se a cultura da criança: o lúdico, como é anunciado pelo autor em assunto.

Piaget (citado por Machado, 2011:12) salienta que a *atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades [...] da criança, sendo, por isso, indispensáveis, à prática educativa*.

Referimo-nos, de acordo com Marcelino (2002) a uma “pedagogia da animação”. Esta pedagogia não significa a negação da escolarização, mas sim a sua transformação. Transformação, na medida em que exista uma ligação entre o processo educativo e a cultura própria da criança. Animação, nesta pedagogia, pretende criar ânimo nos alunos, provocar-lhe estímulos e incuti-los de esperança. Esperança neles próprios, nas suas capacidades. Esta forma de agir e pensar do professor faz com que se *rompa com uma visão tradicional da Educação* (Carvalho, 2008:12), praticando-se uma visão sócio construtivista. Assim, a criança/aluno adquire conhecimentos através da interação com o meio (Oliveira-Formosinho, 1998). Este tipo de pedagogia contempla ainda os princípios da pedagogia de participação, valorizando-se a experiência, os saberes e as culturas das crianças. Neste sentido, esta pedagogia participativa da criança, permite que as próprias construam *a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações* (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2009: 8).

De tal forma, primeiro de tudo, o professor tem de ressaltar o prazer da descoberta, a beleza dos conteúdos, para que os alunos os apreendam e percebam. A pedagogia da animação estará envolvida nessa exaltação, na medida em que une o trabalho ao lazer. Esta pedagogia não significa a ausência de autoridade, nem implica autoritarismo. Mas sim alegria, prazer e esforço (Marcelino, 2002).

CAPÍTULO II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo de cada período de estágio houve a necessidade de adequar a prática pedagógica a cada um dos contextos. Nesse sentido, as metodologias de investigação, permitiram selecionar as estratégias mais adequadas para compreender e descrever cada um dos contextos (Sousa e Baptista, 2011).

A investigação permitiu não só compreender os contextos educativos, adaptar-se aos mesmos, bem como adquirir saberes teóricos, éticodeontológicos e práticos, permitindo uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

Portanto, qualquer educador/professor deve *sentir-se implicado nas investigações que digam respeito ao seu campo de atividade* (Mialaret 1978, citado por Estrela 1994:26), visto que leva a uma melhoria na prática educativa. A qualidade educativa dependerá da capacidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e o modo crítico e sistemático como o analisa (Martins e Slomski, 2008:13).

1. Tipo de estudo/abordagem

A abordagem metodológica adotada ao longo da intervenção educativa da estagiária foi uma abordagem qualitativa, na medida em que se pretendeu *descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos* (Jean-Pierre Deslauries, 1997, por Guerra, 2008: 11) produzidos naturalmente.

A investigação qualitativa, segundo Sousa e Baptista (2011), é indutiva, holística e descritiva. Indutiva, pois, através da recolha de dados, há compreensão dos fenómenos. Holística, na medida em que há uma análise global da realidade, dada a sua complexidade. Por fim, é descritiva porque, partindo de documentos, entrevistas e da observação, são produzidos dados descritivos, que tem de ser descritos profunda e rigorosamente.

Neste tipo de abordagem o significado dos acontecimentos acarreta uma grande importância, daí a necessidade de se compreender os problemas, analisar os comportamentos e as atitudes da amostra selecionada.

Assim, a estagiária pretendeu refletir sobre a dinâmica educativa de cada um dos contextos, adequando a sua forma de agir a cada realidade.

2. Sujeitos do estudo

Os sujeitos de estudo constituem-se: pelas crianças da educação pré-escolar, pela educadora cooperante, pelos alunos do 4º ano do 1º CEB e pelo professor cooperante.

O grupo de crianças da educação pré-escolar tinha idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade e era constituído, maioritariamente, por crianças do género feminino, havendo 12 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino (consultar anexo I).

Por sua vez, a turma do 1º CEB era composta por crianças com idades abrangidas entre os 9 e 10 anos. Era constituída, na sua maioria, por crianças do género masculino, 14 no seu total. Do sexo feminino havia 10 crianças (consultar anexo II).

3. Instrumentos e procedimentos metodológicos

Sabendo que em pesquisas qualitativas se dispões de diversos métodos para a recolha de dados, como a entrevista, observação direta e análise de documentos (Denzin e Lincoln, 2006), cabe ao investigador adotar os que mais se adequam ao que pretende compreender. Nesse sentido, a estagiária selecionou alguns instrumentos metodológicos para intervir de forma eficaz, respondendo às necessidades e interesses manifestados pela criança/grupo e pelo aluno/turma.

Assim, recorreu-se à análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de cada uma das instituições (PE, PAA, PCA, RI), bem como documentos próprios do grupo e da turma, como o PCG e o PCT, respetivamente.

Para além de técnicas documentais também se socorreu a técnicas não documentais, como a observação, a fim de recolher e analisar os dados. A observação afirmou-se participante ao longo de ambos os estágios, visto que a estagiária se encontrava no contexto em observação. Este facto tornou-se vantajoso, pois facilitou o acesso aos acontecimentos observados, bem como aos intervenientes. Para tal, utilizaram-se: métodos categoriais, como as grelhas de observação (Sousa e Baptista, 2011), com categorias já inseridas, como se pode consultar um exemplo no anexo III; registos fotográficos; descrições diárias e registos de incidentes críticos.

A observação acompanhou toda a ação educativa da estagiária, tornando-se uma ferramenta básica nesse processo. Para além de permitir a compreensão dos acontecimentos, também serviu de suporte à planificação do ambiente educativo e resultou como ferramenta de avaliação.

Sendo a entrevista um instrumento qualitativo a fim de *obter informação* (Coutinho, 2011:291) onde *o objetivo é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto atual em estudo* (Idem), efetuaram-se entrevistas a quatro das vinte e duas crianças da sala dos 3 anos (consultar anexo IV), à educadora cooperante (consultar anexo V), a quatro dos vinte e quatro alunos do 4º ano do 1º CEB (consultar anexo VI) e ao professor cooperante (consultar anexo VII), de modo a perceber qual a importância e impacto da hora do conto, momento inserido pela estagiária. Note-se que, por se tratar de crianças em ambos os contextos, optou-se por realizar a entrevista apenas a quatro das crianças, de cada valência. Os critérios que levaram à seleção destas quatro crianças/alunos foram a sua facilidade de recordação dos momentos da hora do conto, de comunicação e serem crianças assíduas nesses momentos. Todas as entrevistas realizadas foram recolhidas através de um gravador de som, para que a sua análise fosse a mais fidedigna possível.

Após a recolha da informação procedeu-se à sua análise qualitativa do conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica para o tratamento de dados que se propõe a identificar o que é anunciado acerca de um assunto (Vergara, 2005). Esta análise está estritamente relacionada com a análise temática, visto ter como princípio *revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso* (Quivy e Campenhoudt, 1998:228). A análise do conteúdo resultou na categorização do mesmo (consultar anexo VIII). Desta fase resultaram as seguintes categorias: dinamização do livro e da hora do conto; contribuição da hora do conto nas aprendizagens das crianças/alunos; técnicas de dinamização da hora do conto, técnica de dinamização preferencial das crianças/alunos e frequência na biblioteca da sala/escola.

Para compreender as consequências deste momento, elaborou-se também grelhas de observação, associadas ao comportamento das crianças/alunos relativamente à hora do conto e à biblioteca (consultar anexo IX). Note-se que na sala do 1º CEB não existe a área da biblioteca, como na sala de JI, mas esse espaço fica em frente à sala em assunto. Por este facto, a observação dos alunos na biblioteca foi facilitada.

Posteriormente analisaram-se as grelhas de observação, elaborando-se gráficos para facilitar a leitura dos dados. Todavia, foi indispensável uma leitura qualitativa desses gráficos, a fim de ressaltar a importância das considerações da estagiária (consultar anexo X).

Durante os períodos de estágio utilizaram-se também instrumentos de controlo da ação educativa, de modo a organizar o grupo/turma. Na educação pré-escolar alguns desses instrumentos já existiam antes da intervenção da estagiária. Já no 1ºCEB não existia qualquer tipo de instrumento, pelo que os mesmos foram criados, tanto pela estagiária como pelo par pedagógico, com intencionalidade.

De tal forma, na educação pré-escolar destacam-se os seguintes instrumentos de monitorização da ação educativa: quadro de presenças, quadro de aniversários e o mapa do tempo (consultar anexo XII). Cada um destes instrumentos organizava a consciência temporal das crianças, sobretudo o quadro das presenças e do tempo. O recurso a estes dois instrumentos estava inserido nas rotinas diárias das crianças.

No 1º CEB, aplicaram-se instrumentos que respondessem às vontades e necessidades dos alunos. Portanto, utilizaram-se os seguintes instrumentos: as regras da sala de aula, o quadro de tarefas, a lista dos projetos, a caixa dos problemas e a caixa das composições (consultar anexo XIII). O quadro de tarefas foi introduzido, a fim de organizar as tarefas da sala e fomentar o espírito de responsabilidade nos alunos. Neste quadro contemplavam-se tarefas fixas, associando-se, a cada uma delas, diferentes responsáveis, semanalmente. A lista de projetos organizou as tarefas de cada grupo de trabalho, nomeando os seus constituintes, definindo datas de apresentação, bem como críticas construtivas. Este instrumento foi aplicado para desenvolver a aprendizagem ativa dos alunos, a cooperação e o espírito responsável de cada um. Por fim, tanto a caixa dos problemas, como a caixa das composições eram destinadas ao trabalho autónomo dos alunos. Contudo, a sua utilização foi intencional, a fim de dar resposta a dificuldades sentidas pelos alunos, sendo elas: a realização de composições e a realização de problemas matemáticos. Estas caixas eram acompanhadas por grelhas, que avaliavam as produções dos alunos. Estas avaliações eram realizadas quer pelos alunos quer pelas estagiárias. Reconhecia-se, assim, o ritmo de cada criança, bem como a sua progressão a nível académico.

Assim, com esta investigação constatou-se o modo como se organiza os contextos educativos, as especificidades de cada um e as suas características. Reconhece-se que, em cada um dos contextos, a investigação qualitativa foi a mais adequada pois o interesse da estagiária consistiu nos significados das experiências

vividas pelas crianças/alunos e não por acumular dados essenciais para uma generalização.

CAPÍTULO III-INTERVENÇÃO

1. Caracterização do contexto

Todo o trabalho desenvolvido durante o estágio, na valência da educação pré-escolar, aconteceu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (instituição A), situada numa das mais antigas freguesias da cidade do Porto. A sua localização permite ter uma larga comunidade envolvente, abrangendo diferentes Instituições e Organismos Sociais, como hospitais, escolas e faculdades, museus, entre outros. Esta Instituição tem em plena atividade uma Creche, um Jardim-De-Infância e um Centro de Atividades Letivas (A.T.L).

Na valência de 1º CEB, o estágio decorreu numa escola pública (instituição B), situada na cidade de Gaia. É a segunda mais populosa do concelho e tem como limites as freguesias de S. Pedro da Afurada, Canidelo, Madalena, Mafamude e Oliveira do Douro. A localização da escola permite que possibilite de uma alargada comunidade envolvente, abarcando as caves do vinho do Porto, hospitais, bibliotecas, faculdades, etc. Esta escola faz parte de um Agrupamento Vertical e possui as valências do pré-escolar e do 1º CEB. O princípio e valores defendidos por esta instituição passam por “Aprender a cultivar”, cultivar o respeito pelos outros, humildade e solidariedade.

Ressalta-se, assim, que, de facto, a realidade de cada instituição é diferente, não apenas pelo carácter semi-privado (IPSS) e público que assumem, mas também pelas exigências específicas comarcadas a cada valência e a cada um dos profissionais de educação cooperantes.

Durante os diferentes períodos de estágio a estagiária pôde consultar diferentes instrumentos das instituições, da qual se retiram algumas ilações. Assim, foram analisados o Projeto Educativo (P.E), o Plano Anual de Atividades (P.A.A) e o Plano Curricular de Grupo (P.C.G)/ Projeto Curricular de Turma (P.C.T).

O Projeto Educativo é definido por Lemos e Silveira (1998: 204) como um *documento que consagra a orientação educativa da escola (...) por um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a instituição escolar se propõe cumprir a sua função educativa*. Neste sentido analisou-se o Projeto Educativo da instituição A, conhecendo-se os objetivos da Instituição, bem como elementos estruturantes da sua identidade.

Segundo o P.E da Instituição A, verificou-se que os objetivos da mesma referem-se ao desenvolvimento dos valores das crianças, bem como as relações entre escola e família.

Através do documento em assunto foi possível caracterizar o espaço da referida Instituição. A parte exterior era composta por vários espaços: de jardim e uma área de cultivo, de responsabilidade de um jardineiro e a qual pode ser visitada pelas crianças, sempre que desejarem. No interior do espaço, na creche, encontram-se as salas dos 0 anos, 1 ano e 2 anos. No Jardim-de-Infância, encontram-se as salas dos 3, 4 e 5 anos, os vestiários, o dormitório e o recreio de exterior. No A.T.L há salas para o 1º, 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para além disso, existem espaços comuns a todas as valências como um campo polivalente e a cozinha.

A Instituição oferece atividades extra curriculares: música, inglês, ginástica e natação, tendo professores específicos para as mesmas.

Analisando o P.E da instituição B verificou-se que o mesmo espelha os problemas da escola, a planificação do trabalho de campo para combater esses problemas, o desenvolvimento do mesmo e apresentação dos resultados. E, de facto, o documento retrata o que é realçado por Carlinda Leite (2000:7): *define as opções curriculares da escola*. A escola procura resolver os problemas que identifica, para que os alunos possam “aprender a cultivar”.

Relativamente ao P.A.A da instituição A, constatou-se que está organizado em tabela, onde se tem uma visão global sobre o que se propõem: atividades comum a toda a Instituição para o presente ano letivo. Assim, apresenta-se o dia e o mês em que se pretende desenvolver a atividade, bem como os objetivos inerentes à mesma e a descrição da atividade sugerida. São exemplos de atividades propostas as saídas da escola (visitas de estudo) e os dias de comemoração de datas reconhecidas. Algumas das atividades do P.A.A envolvem a participação dos pais.

O da instituição B apresenta uma estrutura semelhante, também construído em tabela, permitindo uma visão alargada do que se pretende. No entanto, apenas reflete atividades programadas para o 1º período do ano letivo e não atividades para todo o ano letivo, como acontece na instituição B. São apresentados o tema da intervenção, os objetivos, a atividade, os recursos, o local onde irá decorrer, bem como o dia, o mês e o orçamento previsto para a mesma.

A organização do P.A.A de ambas as instituições vão ao encontro do que é definido por Costa (1992: 27), como entendimento de Plano Anual de Atividades, pelo que define como sendo um *instrumento de planificação das atividades escolares para*

o período de um ano letivo, consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.

Ao examinar o Projeto Curricular de Grupo do grupo da instituição A verificou-se que a educadora cooperante, expõe as necessidades do referido grupo, bem como os objetivos delineados para o presente ano letivo. Para além disso, reflecte a sua prática educativa, pois organiza, planeia, reflete e avalia o seu trabalho, expondo as características do grupo, tais como as suas motivações e interesses.

A circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emanada do Ministério da Educação, define o Projecto Curricular de Turma como sendo um *documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma*. Portanto, parece-se fundamental que qualquer estratégia de execução, partindo das OCEPE, seja sempre adequada ao contexto do grupo, pois todas as crianças a que ele pertence são únicas, com interesses e necessidades próprias. Cabe então ao educador observar o grupo, para então depois planificar a sua acção, avaliá-la, adequando portanto o processo educativo ao grupo.

Outro aspeto a salientar no contexto da educação pré-escolar é a organização do ambiente educativo, destacando-se a organização do grupo, do espaço e do tempo. *A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador* (Ministério da Educação, 1997:31), sendo necessário a sua planificação, percebendo os interesses das crianças, pois tanto as crianças, como o meio em que estão inseridas, influenciam-se mutuamente, criando espaços educativos próprios de cada contexto.

A sala dos 3 anos, da instituição A, em assunto está organizada em áreas, existindo áreas diferenciadas como a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área das construções e garagem, área da cozinha, a área do quarto e a área da biblioteca. Cada uma das áreas usufrui de material especializado para as funções, havendo variedade de materiais, de fácil acesso às crianças, a fim de estimular a sua aprendizagem. Verifica-se que a maioria dos espaços é constituído pelos materiais propostos para a mesma, segundo a Escala utilizada, a Escala PIP- Perfil de Implementação do Programa (consultar anexo XI).

Relativamente às rotinas do grupo, verificou-se que cada dia da semana era destinado a diferentes atividades, que norteavam a orientação temporal das crianças.

Assim, a segunda-feira era o dia de trazer a mochila com a bata e os lençóis para casa, a terça-feira era o dia da ginástica, a quarta-feira o dia da história, a quinta-feira o dia da música e a sexta-feira o dia da surpresa. No entanto, todos os dias eram marcados por momentos comuns a cada um deles, como: os bons dias, as atividades dirigidas, as atividades não dirigidas, o recreio, o momento de higiene, o almoço, a sesta, o recreio e o lanche. Esta sucessão de acontecimentos era conhecida pelas crianças, que sabiam o que iriam fazer e o que antecedia/precedia cada um dos momentos. Todas estas atividades aconteciam das 9h00 às 17h00, diariamente.

No contexto do 1º CEB sabe-se que a sala de aula é o local onde *se desenrola grande parte do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma grande parte da vida escolar das crianças* (Parental, 2005:3). E, como tal, também a organização do espaço e dos materiais servem de suporte ao trabalho curricular do professor. A sala de aula da instituição B é bastante diferente da sala da instituição A. Não estava organizada por áreas como na instituição A. A sala da instituição B tinha as mesas dispostas em filas e não apresentava nenhuma área de interesse individualizada. Algumas das paredes eram forradas a cortiça, funcionando com expositores de trabalhos elaborados pelos alunos, bem como para expor alguns dos instrumentos de organização de sala de aula. Em frente das mesas dos alunos estava posicionada a mesa do professor, alinhada à direita da sala.

Relativamente aos materiais, verificou-se uma grande falha na diversidade dos mesmos. Na sala existiam cartolinas de várias cores, folhas brancas lisas, lápis de cor e canetas de feltro, pertencentes a cada um dos alunos. No entanto, seria essencial à sala e, conseqüentemente, aos alunos a disponibilização de pinturas, lápis de cera, entre outros materiais artísticos. Encontravam-se também na sala um computador, um projetor, um quadro interativo e um quadro branco. Os instrumentos tecnológicos permitiam a concretização de atividades variadas, como, a título de exemplo, a projecção de textos, músicas, vídeos e utilização da “escola virtual”. No que diz respeito ao quadro branco destaca-se o seu mau posicionamento na mesma. O quadro branco encontrava-se na parede lateral direita, dificultando a visualização do mesmo por uma parte dos alunos.

A organização do grupo também se diferencia do contexto da educação pré-escolar. No 1º CEB existia um horário semanal para as diferentes áreas curriculares. O horário dado a conhecer à estagiária, no início do ano letivo, foi imposto, mas que poderia ser flexível e alternar a organização do mesmo. As aulas decorriam das 9h00

às 12h00 e das 13h15 às 17h30. Contudo, foi possível estabelecer algumas rotinas como, a hora do conto, que acontecia à quarta-feira, quinzenalmente.

Com efeito, é a partir do desenrolar do quotidiano de vida, dentro da sala de aula, que sobressai *a natureza da acção e dos sentidos da acção* (Sarmento, 2000: 26).

Por seu turno ao avaliar o P.C.T. repara-se que o professor cooperante do 1º CEB exalta, tal como a educadora cooperante, a caracterização da turma, a avaliação diagnóstica da mesma, os problemas reais da turma, bem como a sua prática profissional. Refletindo, portanto sobre a sua prática, tendo em conta a turma e os seus problemas reais.

A fim de sintetizar toda a informação supracitada, segue-se um quadro conclusivo, espelhando algumas das diferenças e semelhanças entre as duas valências mencionadas.

Quadro nº 1- Diferenças e semelhanças entre os contextos de estágio

	Instituição do estágio em:	
	Educação Pré-escolar	1º CEB
Concelho	Porto	Vila Nova de Gaia
Distrito	Porto	Porto
Tipo de instituição	IPSS	Pública
Níveis educativos presentes no agrupamento	Creche, Jardim de infância e A.T.L	Jardim de infância, 1º, 2º e 3º CEB
Níveis educativos presentes na escola	Creche e Jardim de infância	Jardim de infância e 1º CEB
Nº de crianças/alunos	22 crianças	24 alunos
Heterogeneidade	Crianças de ambos os sexos com 3 e 4 anos	Crianças de ambos os sexos com 9 e 10 anos
Organização da sala	Organização por áreas: expressão plástica; jogos; construção e garagem; cozinha; quarto e biblioteca	Organização em filas de mesas
Diversidade de materiais disponíveis	Grande variedade em cada uma das áreas	Pouca variedade: cartolinas, quadro branco, projetor, quadro interativo e folhas brancas.
Organização do tempo	Organizado por rotinas	Organizado segundo um horário semanal por áreas curriculares

1.1. Caracterização do grupo/turma

O grupo de crianças da sala dos 3 anos de idade era um grupo heterogéneo, constituído por vinte e duas crianças que revelava diferentes características nos vários níveis de desenvolvimento. Contudo encontrava-se no estágio pré-operatório, devido à sua faixa etária. Jean Piaget denominou o período pré-escolar como estágio pré-operatório (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

Por sua vez, a turma do 1º CEB, encontrava-se no 4º ano de escolaridade e era composta por 24 alunos. Ao preencher a faixa etária entre os 9 e os 10 anos estas encontram-se no período escolar, no estágio das operações concretas, segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Resumindo de um modo geral a sua caracterização verifica-se que o crescimento diminui; a força e as competências atléticas progridem, bem como há uma diminuição do egocentrismo. As crianças começam a ter um pensamento lógico mas concreto. Nota-se um progresso a nível da memória e da linguagem.

No início dos estágios procedeu-se a uma caracterização do grupo/turma a nível psicomotor, cognitivo, linguístico e psicossocial (consultar anexo I e II). Para além disso elaborou-se uma caracterização socioeconómica das famílias das crianças/alunos com os dados disponíveis (consultar anexo XIV). A caracterização socioeconómica indica o número de irmãos das crianças, a sua área de residência, as habilitações literárias dos pais e a profissão dos mesmos.

Deste modo, as atividades propostas ao longo do ano tiveram por base a caracterização efetuada, garantindo a adequação das mesmas ao grupo, desenvolvendo essas características.

Já no final do estágio foi possível fazer uma segunda caracterização do grupo/turma.

Foque-se a atenção no grupo de 3 anos. A nível do raciocínio lógico-matemático salienta-se que as crianças adquiriram noções de orientação espacial (consultar anexo XV), noções de geometria e medida, reconhecendo, explicando e formando padrões (consultar anexo XVI), bem como conseguem ordenar temporalmente partes de histórias (consultar anexo XVII).

No 1º CEB também foi notória uma evolução no domínio matemático. Importa realçar que a maioria dos alunos demonstrava dificuldade em operações aritméticas, nomeadamente, na multiplicação (tabuadas) e na divisão. Este facto foi evidenciado aquando da realização de duas atividades (ver anexo XVIII). Neste sentido realizaram-

se atividades direcionadas para combater e melhorar estas dificuldades (ver anexo XIX). As atividades adquiriram um caráter lúdico de modo a motivar os alunos para essas atividades. Realizando a avaliação desses momentos, concluiu-se que houve uma evolução satisfatória no desempenho dos alunos.

Relativamente ao domínio da linguagem destaca-se que o grupo de 3 anos foi tomando consciência do progresso linguístico, identificando erros linguísticos entre os colegas (consultar anexo XX). As crianças auxiliavam-se entre si, tentando combater essas falhas. Para além disso, sempre que se identificava algum problema linguístico tentava-se combatê-lo, corrigindo a criança.

A turma do 1º CEB, inicialmente, apresentava dificuldades em escrever sem erros ortográficos, como se pode constatar aquando da realização de textos (consultar anexo XXI) e em realizar composições (ver anexo XXII). Perante estas dificuldades foram propostas atividades, a fim de as dissuadir. Atividades como o “bingo ortográfico”, onde, segundo uma regra ortográfica os alunos teriam de escrever as palavras que a estagiária retirava de um saco (ver anexo XXIII) e a “caixa das composições”, caixa onde os alunos colocavam composições solicitadas pelas estagiárias ou partindo autonomamente de cada um deles, (ver anexo XXIV), atividades repetidas em sala de aula, tornaram-se uma mais-valia para a progressão das aprendizagens dos alunos.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor reconhece-se que o grupo é capaz de reconhecer todo o esquema corporal. Ao nível da motricidade fina a maior parte do grupo não demonstra dificuldades a este nível, tendo-se identificando tais factos através da manipulação de pincéis.

A evolução, a nível motor, no 1ºCEB, foi um facto que não se pôde avaliar, visto a turma ter um professor específico para a Expressão e Educação Físico-Motora, impossibilitando a intervenção da estagiária.

É importante referir que, a nível da formação cívica, o primeiro grupo cumpria, na generalidade, as regras da sala. Denotando-se uma maior autonomia e responsabilidade do mesmo ao longo do estágio.

Por seu turno, no 1ºCEB, a falta de regras e o incumprimento das existentes era evidente, na maioria dos alunos. Assim, envergou-se por estratégias, em sala de aula, para a formação de regras e o cumprimento das mesmas. Destaca-se o quadro das “estrelas da boa educação” onde o cumprimento da regra semanal, escolhida e criada pelos alunos, era assinalado por uma estrela (ver anexo XXV). Esta foi uma estratégia positiva, visto que os alunos, para além de a maioria as ter cumprido na

totalidade, eram capazes de reconhecer se merecia ou não a estrela daquela semana, como se pode verificar pelo comentário de um aluno (consultar anexo XXVI). A melhoria de comportamento dos alunos foi o aspeto mais notório durante toda a prática pedagógica.

2. Intervenção educativa

A intervenção educativa compreende várias etapas, que se devem relacionar, tendo em conta o contexto educativo, os interesses e necessidades das crianças/alunos, realizando, portanto, uma prática educativa meta-reflexiva. É de referir que ao longo deste processo as perspetivas pedagógicas do educador/professor não devem ser descuradas. Neste sentido, a intervenção do profissional de educação é contemplada pela observação, pela planificação, pela intervenção e avaliação.

Estando a intervenção cruzada com toda a prática é natural que se torne uma mais-valia ao longo de todo o processo. A reflexão permite ao docente uma melhoria da sua ação, de modo a garantir um ambiente de aprendizagem proporcionador de atividades significativas para as crianças/alunos.

De tal modo, toda a prática da estagiária, em ambos os contextos educativos, foi concebida em torno da observação, planificação, intervenção e avaliação, acompanhada de uma reflexão contínua, desenvolvendo-se uma ação especializada (Roldão, 2009).

2.1. Observar

Sabe-se que um dos aspetos que caracteriza a intervenção profissional do educador/professor é o ato de observar. E, observar, não é mais do que olhar atentamente para um foco de atenção seleccionado.

Tanto na educação pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico o educador/professor focaliza a sua observação, naturalmente, nas suas crianças/alunos. Como lembra Parente (2002:166) a *observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência*. Portanto, ao se canalizar a observação na criança/aluno, pretendeu-se investiga-la, adequando as intenções educativas às informações recolhidas sobre as mesmas.

Para além disso, a observação, como refere John Dewey, citado por Hohmann e Weikart (1997:141), *é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida*. Quando se observa uma criança/um aluno, numa primeira fase, os seus interesses, as suas necessidades e o seu contexto familiar encontram-se camuflados. Não é possível, portanto, proporcionar-lhe um ambiente educativo adequado ao que realmente necessita.

Assim, no início do estágio, em ambas as valências, foi fundamental observar as particularidades de cada uma, para que se percebesse os seus interesses, as suas necessidades, facilitando as decisões educativas. Para tal recolheu-se informação com base em diferentes instrumentos de observação, como: fichas individuais das crianças/alunos, grelhas de observação, listas de verificação, registos de incidente crítico, registos contínuos, descrições diárias, amostragens de acontecimentos e registos fotográficos. Note-se que a observação foi uma prática ocorrida do início ao fim no estágio em educação pré-escolar e no estágio no 1ºCEB. Como afirma Morgado (2004:22,23) *o professor deve adotar uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevante*.

Neste sentido, procedeu-se a uma observação estruturada quando se definia à priori as categorias de observação e o modo como seriam operacionalizadas (Parente, 2002). São exemplos disso, na educação pré-escolar, as listas de verificação para as sessões de motricidade e as grelhas de observação para a produção de textos e para a leitura, no 1ºCEB. Estes instrumentos eram aplicados sistematicamente, reconhecendo-se o desenvolvimento da criança/aluno.

Por outro lado, também se verificaram momentos de observação não estruturada, resultando os registos de incidentes críticos, as descrições diárias e os registos fotográficos. Este tipo de observação ao ser ocasional, sem ter categorias de observação definidas, tornou-se simples e assistemática. Consequentemente, registaram-se comportamentos e atitudes espontâneas, dando ênfase ao autêntico.

Ao longo deste processo obtiveram-se informações fundamentais para desenvolver as capacidades das crianças/dos alunos e alargar os seus interesses.

Deste modo, a observação serviu de suporte à planificação, na medida em que se adequaram estratégias/atividades educativas à especificidade de cada criança/aluno.

Tome-se como exemplo a criança X, do JI, que durante uma atividade do domínio da matemática não foi capaz de identificar algumas das cores presentes.

Perante esta dificuldade, quando a criança se encontrava na área do desenho, deu-se resposta a essa dificuldade. Para isso, sempre que a criança efectuava um desenho, a estagiária perguntava à criança quais eram as cores dos lápis, que tinha à sua frente e pedi-lhe para lhe dar o lápis de acordo com a cor que anunciasse (consultar anexo XXVII).

A mesma adequação é notória em alguns alunos do 1ºCEB, que apresentaram dificuldades “na divisão”. Para responder a esta dificuldade realizaram-se duas atividades, em conjunto com a turma, onde os alunos teriam, através de jogos, realizar contas de dividir para serem os vencedores da partida (consultar anexo XXVIII).

Cada um dos exemplos apresentados evidencia uma observação individualizada e cuidada, obtendo-se uma intervenção com resultados eficazes.

Ressalta-se a importância de uma observação contínua, em cada contexto, a fim de perceber a evolução da criança/aluno, adequando, de tal forma, o processo educativo de forma sistemática.

2.2. Planificar

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 241/2001, sabe-se que o educador de infância *tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras*, bem como uma intervenção educativa flexível, integradora de vários domínios curriculares, a fim de desenvolver globalmente a criança. O mesmo decreto anuncia que o professor do ensino básico *organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens*. Portanto, o professor é um organizador do ensino que seleciona, de entre uma imensa variedade de conhecimentos, o que é mais relevante e necessário para o processo ensino-aprendizagem.

Em ambos os contextos a planificação é um processo complexo, na medida em que é influenciada por muitos fatores, como o tempo, o espaço e as necessidades e conhecimentos de cada criança/aluno.

Durante os períodos de estágio elaboraram-se apenas planificações semanais, tomando-se conhecimento apenas da planificação anual, em ambas as valências, e da planificação mensal, no 1ºCEB. Contudo, as planificações semanais elaboradas foram

distintas, relativamente à sua conceção. No JI, a planificação semanal assumiu um carácter não linear e foi construída em rede (consultar anexo XXIX), partindo das ações das crianças, passando pelos resultados das mesmas e, por fim, atribuindo objetivos a essas ações (Arends, 2008). Já no 1ºCEB, a planificação semanal adotou um carácter linear e foi construída em grelha (consultar anexo XXX), definindo-se, primeiramente, as finalidades e depois as estratégias para atingir o que se pretendia (Idem).

Tome-se como exemplo o contexto da sala dos 3 anos. A planificação do ambiente educativo e das atividades partiram da observação das crianças, contemplando os seus interesses e as suas necessidades, bem como da avaliação semanal, dos efeitos desses mesmos aspetos no processo de ensino-aprendizagem. Nela foi contemplada a organização do ambiente educativo, da organização social do grupo e das atividades (consultar anexo XXIX). Todas as propostas presentes na planificação têm implícitas intenções pedagógicas, anteriormente delineadas, baseadas na observação do grupo. Note-se que a planificação semanal teve o contributo das crianças, pois estes apresentavam o que gostariam de fazer, de ver ou modificar, na assembleia de grupo realizada todas as semanas (consultar anexo XXXI).

Todas as planificações constaram numa rede curricular que se encontrava na sala. A rede era atualizada semanalmente com todas as atividades e com as intervenções a nível da comunidade, da organização do ambiente educativo e dos instrumentos de organização social do grupo. Deste modo havia uma visão global da prática pedagógica (consultar anexo XXXII).

Foque-se agora atenção no contexto do 4º ano do 1ºCEB. Na planificação semanal contemplou-se as diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ação, os recursos e a avaliação, com base na planificação mensal (realizada pelos docentes do Agrupamento a que pertence a instituição) e nas metas curriculares para o ensino básico. Através da mesma era possível ter uma visão global da semana e organizar cuidadosamente a mesma. Reconhecia-se quanto tempo era necessário para cada atividade, bem como o que era preciso para a mesma e o modo como se avaliariam os resultados da turma (consultar anexo XXX). Segundo Arends (2008:96), *uma planificação cuidadosa dos professores pode fazer com que as aulas decorram de forma regular*. A planificação era dada a conhecer à turma, no início de cada semana, a fim de que a mesma soubesse o que iria acontecer em cada um dos dias. Para além disso, a planificação era exposta na sala, para que os alunos a consultassem sempre que necessitassem (consultar anexo

XXXIII). Tal como no JI, também neste contexto se realizavam assembleias semanais. A avaliação que os alunos realizavam semanalmente, nesses momentos (consultar anexo XXXIV), era tida em conta em planificações posteriores. Qualquer tipo de dificuldade referida pelos alunos seria contemplado no processo de aprendizagem.

Em ambas as valências é comum a participação das crianças/alunos na planificação. A estagiária considera importante a participação do grupo/da turma nestes momentos, pois, para além de implicar a criança/o aluno no processo educativo, toma-se consciência dos interesses do mesmo, consoante o percurso educativo. Iniciam-se, portanto, *práticas democráticas* (Leandro, 2008:4). Para além do que,

desenvolvem social e moralmente os alunos. [...] constroem-se, em suma, por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor e dos seus pares, possa chegar aos objetivos comuns de aprendizagem (Niza, 1998: 89).

Contudo, quer a planificação linear, quer a planificação não-linear possuíram caráter flexível, pois os interesses das crianças/alunos podiam modificar-se ou não estar predispostos, naquele momento, a determinadas atividades planificadas. Tem-se assim em conta o currículo emergente, currículo que se constrói a partir dos interesses e necessidades das crianças/alunos, ligadas à experiência concreta e aos problemas colocados (Edwards, 1999).

2.3. Agir/Intervir

2.3.1. Instrumentos de controlo da ação educativa

Os instrumentos de controlo ou de trabalho da ação educativa fruíram um papel muito importante nos estágios em educação pré-escolar e no 1ºCEB. Estes instrumentos, em cada um dos contextos, tornaram-se imprescindíveis, tanto para as crianças/alunos como para a estagiária. Niza (1994 por Vasconcelos 2005) define-os como um modelo organizacional que permite aos educadores e professores uma orientação. Esta metodologia usada orientou-se pelo modelo pedagógico do MEM.

Em contexto da educação pré-escolar, quando se iniciou o estágio verificou-se que havia alguns instrumentos de trabalho, na sala, como o quadro de presenças e o quadro dos aniversários. A estes instrumentos juntou-se o mapa do tempo, durante a intervenção da estagiária.

O mapa do tempo surgiu após se verificar que as crianças se referiam ao estado do tempo frequentemente. Assim, passou a ser assinalado todos os dias o estado do tempo.

Todos os instrumentos (ver anexo XII) ofereceram às crianças a noção da temporalidade e, ao mesmo tempo, marcaram as rotinas semanais.

Já no 1ºCEB não se verificaram qualquer tipo de instrumentos de trabalho aquando da chegada da estagiária. Ao contactar com a turma e com as suas particularidades sentiu-se a necessidade de criar alguns instrumentos de trabalho (MEM) para organizar a vida na sala de aula, bem como para fomentar uma aprendizagem mais ativa. Comparativamente com o estágio anterior foram criados diferentes instrumentos, como: as regras da sala de aula, o quadro de tarefas, a lista dos projetos, a caixa dos problemas e a caixa das composições (consultar anexo XIII). A criação e a utilização dos instrumentos foi uma estratégia intencional das estagiárias tendo em vista um maior envolvimento dos alunos na própria regulação e gestão do seu processo de aprendizagem.

As regras da sala foram escolhidas pelos alunos, semanalmente, estando afixadas numa das paredes da mesma. O cumprimento da regra semanal significava uma estrela no quadro das “estrelas da boa educação” (ver anexo XXV). Contudo, nas semanas posteriores as regras anteriores não deveriam deixar de ser cumpridas, pois isso implicaria menos uma estrela no quadro. No total foram escolhidas 10 regras e cumpridas, maioritariamente, pelos alunos, como se pode verificar pelo anexo XXV. Esta estratégia foi utilizada com o intuito de adquirirem regras de comportamento e harmonizar o ambiente na sala de aula, na medida em que:

As principais situações que marcam a indisciplina, no presente estágio, são sem dúvida alguma, o incumprimento das regras na sala e, conseqüentemente o desrespeito pelo professor. Perante isto, foi necessário adotar estratégias para dar resposta à situação. Entre elas, destaco duas fortemente utilizadas: o desenvolvimento de competências de comunicação, que permitiram à criança aprender a ouvir o outro e a aceitar e a respeitar a opinião dos outros; bem como a criação de condições ambientais que promovam o bom ambiente na sala de aula e o respeito entre todos os que nela interagem: “As estrelas da boa educação”. (Exerto da reflexão- “Indisciplina na sala de aula”, consultar anexo XXXV)

Notou-se uma evolução positiva no comportamento dos alunos e no ambiente sala de aula. O quadro das “estrelas da boa educação” corrobora o que é explanado pelo “Projeto mais Educação”, emanado pelo Agrupamento da escola. Este projeto foi pensado e executado por docentes, não docentes, pais e encarregados de educação, a fim de *dar resposta a atitudes incorrectas* (Projeto Curricular de Agrupamento, 2009:29) dos alunos. Nesse sentido, o mesmo documento, ressalta que o *sucesso escolar passa pelo cumprimento de regras instituídas e favorece uma boa convivência*

social e o respeito entre todos os membros da comunidade escolar (Idem). As estrelas da boa educação vigoravam regras para que houvesse uma boa convivência social e, sobretudo o respeito pelos colegas, funcionários e professores, a título do exemplo, referem-se as seguintes regras: “nunca mentir, mas a verdade transmitir”, “quem quer falar deve por o dedo no ar”; “os amigos não devem acusar porque assim estou a errar”, “opiniões do outro respeitar, mesmo se não concordar”.

O quadro das tarefas surgiu pela necessidade de organizar a vida na sala de aula. As tarefas foram escolhidas pela turma, de acordo com as necessidades da mesma. Dessa escolha resultaram as seguintes tarefas: arrumar a sala, apagar o quadro, recolher os trabalhos de casa, dirigir a assembleia, registar o conteúdo da assembleia e colar as estrelas no quadro “as estrelas da boa educação”. Todos os alunos, no decorrer das semanas, ficaram responsáveis por diferentes tarefas. A distribuição das tarefas fomentou a responsabilidade dos alunos, tornando-os mais capazes nesse sentido e mais autónomos. A maioria da turma sabia quem eram os responsáveis semanais por cada tarefa, sabendo sempre quem deveria fazer o quê e verificando se cumpriam ou não o seu dever. Este facto levou a que os alunos se tornassem mais responsáveis, pois sabiam que tinham deveres a cumprir e que esses deveres eram reconhecidos.

A lista dos projetos apareceu, pelas estagiárias, a fim de desenvolver uma aprendizagem ativa nos alunos. A lista anunciava todos os temas dos projetos da turma, bem como os responsáveis por eles. Os temas foram escolhidos, desenvolvidos, divulgados e avaliados pelos alunos. Essa mesma lista apresentava a avaliação dos mesmos (ver anexo XIII). A elaboração de projetos fomentou o trabalho em grupo, o espírito crítico e democrático dos alunos. Contudo, reconhece-se que se deveria ter desenvolvido esta metodologia mais cedo, pois a turma estava bastante motivada com os mesmos, não tendo sido possível responder a todas as suas ideias.

Por fim, a caixa dos problemas e a caixa das composições foram introduzidas na sala depois de se verificarem dificuldades a nível da matemática e na realização das composições. As caixas estavam acompanhadas por grelhas que marcavam o número de problemas/composições realizadas, bem como a avaliação de cada um dos trabalhos, assinalada pela estagiária. Os alunos, autonomamente, realizavam problemas ou composições, de acordo com as suas dificuldades. Esta estratégia vai de encontro aos ficheiros escolares de Freinet, onde a criança tem um envolvimento ativo nas aprendizagens (Freinet, 1975).

A utilização de instrumentos de controlo, em cada um dos contextos, tornou-se uma mais valia para a prática da estagiária, bem como para o desenvolvimento das crianças/grupo. Tanto no JI como no 1ºCEB organizaram o tempo e o trabalho da sala. Contudo, a falta de tempo impossibilitava a continuidade do trabalho nos restantes dias, sendo difícil a construção e implantação de outros instrumentos de monitorização.

2.3.2. Projetos na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB

Ao longo dos estágios, em cada uma das valências, a intervenção da estagiária orientou-se também por uma Pedagogia de Projeto, indo igualmente ao encontro do MEM. Adotou-se este tipo de abordagem, pois pode ser considerado uma educação aberta, onde os interesses, conhecimentos e motivações das crianças são fundamentais para o desenrolar da ação educativa e na qual se valoriza o envolvimento das mesmas na avaliação do trabalho.

Todos os projetos seguiram as seguintes fases: “Definição do Problema”; “Planificação”; “Execução” e “Avaliação/Divulgação” (Vasconcelos, 2011). No entanto, no JI as crianças desenvolveram apenas um projeto: “Os animais da quinta”, enquanto no 1ºCEB os alunos desenvolveram mais do que um projeto, resultando projetos como: “o sistema solar”, “os maiores rios de Portugal”, “a energia eólica”, “a água”, “os primeiros socorros”, “a reciclagem” e “o estádio de Coimbra”. Para além disso, as crianças da educação pré-escolar trabalharam todas no mesmo projeto, enquanto os alunos do 1ºCEB trabalharam individualmente ou em grupo nos diferentes temas, de acordo com as suas preferências.

Assim, na sala dos 3 anos, definido o problema de estudo, partiu-se para a planificação do projeto. Para tal, o grupo decidiu o que queria fazer e os animais que queria conhecer. No entanto, o grupo não conseguiu dar resposta ao “como fazer”, tendo esse trabalho sido auxiliado pela estagiária. Seguidamente iniciou-se a execução do projeto, onde se apresentaram características de diferentes animais e construíram alguns animais da quinta a três dimensões. Por fim, divulgou-se o projeto final aos pais das crianças, onde as mesmas explicaram o que fizeram na e para a quinta dos animais. As diferentes etapas do projeto lúdico podem ser consultadas em anexo, no anexo XXXVI.

O grupo mostrou-se muito interessado em desenvolver o projeto, pois todos eles queriam participar nas diferentes etapas. Através da grelha de avaliação do

projeto pode verificar-se as diferentes dimensões e particularidades do produto final (consultar anexo XXXVII).

Por sua vez, no 1º CEB os projetos seguiram um percurso um pouco distinto. As estagiárias, inicialmente, abordaram a turma sobre a questão de realizarem projetos. A maioria dos alunos nunca tinha trabalhado em projetos, pelo que foi necessário explicar o conceito aos alunos. Verificando-se o interesse em trabalhar em projetos, foi pedido aos alunos que, abrindo o manual de Estudo do Meio, escolhessem um tema do seu agrado. Optou-se por esta estratégia, para que os temas englobassem matéria curricular, dando resposta ao programa para este ciclo.

Partiu-se em seguida para a sua exploração. Os trabalhos foram desenvolvidos em sala de aula e, alguns deles, em casa com os pais. Ao longo da execução dos projetos os alunos foram documentando o trabalho, através de folhas de registo, como o plano de projeto (MEM) e grelhas de auto-avaliação (consultar anexo XXXVIII). No final, os trabalhos foram apresentados e avaliados pela turma, como se pode consultar nas folhas de registo dos projetos (consultar anexos XXXIX e XXXVIII). Para além disso, os projetos foram expostos no exterior da sala para que toda a comunidade educativa tomasse conhecimento dos mesmos. Na exposição dos projetos encontrava-se um livro onde a comunidade educativa registou os comentários aos projetos (consultar anexo XL).

Conclui-se que os intervenientes aprendem a ser, através da sua própria autonomia perante as propostas, atitudes do educador de infância/professor.

Portanto, ao atingir estes objetivos, toda a intervenção do educador/professor estará adaptada à construção própria de cada criança/cada aluno, favorecendo e estimulando a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) (Vygotsky, 1979). Através deste conceito, desenvolvido por Vygotsky (1979:112), repara-se que:

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

Deste modo, a ZDP salienta o que a criança/o aluno consegue realmente fazer sozinho e aquilo que consegue realizar por intermédio de outro, de alguém com mais conhecimento que ele próprio. Nesse sentido, o educador/professor potencia a capacidade que a criança tem de aprender, pois sabe que a mesma ainda não completou esse processo. Apesar desses conhecimentos estarem temporariamente fora do alcance da criança, são potencialmente atingíveis.

2.3.3. Estratégias de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras

Ao longo dos períodos de estágio foram planeadas atividades, a par do trabalho já anunciado, ativas, diversificadas, significativas, integradas e socializadoras. Na valência da Educação Pré-Escolar as atividades envolveram as diferentes áreas de conteúdo, as rotinas do grupo e os interesses/necessidades das crianças. No 1º CEB as atividades iam ao encontro do programa preconizado para o 4º ano, tendo em conta todas as áreas curriculares, bem como as necessidades da turma. Em todos esses momentos privilegiou-se uma pedagogia de animação, como definida no capítulo I.

Seguidamente destacam-se, a título de exemplo algumas atividades, dos diferentes domínios, consideradas pertinentes.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no JI, a estagiária optou por um momento semanal denominado a hora do conto. No 1ºCEB também se instaurou este momento, acontecendo, por sua vez, quinzenalmente. Concorda-se com Santos (2002:69) quando este anuncia que *julgamos correto encarar a leitura como um hábito, quando, através, de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como atitude integrada na própria vida da pessoa*. Com este momento a estagiária pretendia suscitar o interesse pela leitura e demonstrar que a leitura e a escrita transmitem informação. Destes momentos, no JI, derivaram diferentes atividades como o registo das histórias, a ordenação sequencial das histórias, a construção de histórias e a manipulação de livros. Consequentemente verificou-se que as crianças sabiam pegar corretamente nos livros, utilizavam diferentes instrumentos de escrita, como o lápis e a caneta, utilizavam o flanelógrafo e demonstravam interesse no momento da hora do conto. E, a título singular, a criança X iniciou já o processo de escrita, escrevendo parte do seu nome (consultar anexo XLI). Repara-se, portanto, *pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome* (ME, 2008:32).

No 1º CEB, após o momento da hora do conto, executaram-se diferentes atividades relacionadas com a escrita criativa. Também, neste contexto, se verificou o interesse no momento da hora do conto.

A este respeito veja-se, então, as conclusões e as análises retiradas após a análise do conteúdo das entrevistas realizadas (à educadora e ao professor

cooperantes e às crianças) e da construção dos gráficos e quadros, relativamente a este momento (consultar anexos VIII e X).

Para perceber o impacto da hora do conto na dinamização da área da biblioteca/biblioteca escolar, o seu contributo e impacto nas aprendizagens das crianças/alunos, realizou-se, como já anunciado, entrevistas à educadora e ao professor cooperantes e entrevistas a um pequeno grupo de crianças e alunos.

A educadora atribui muita importância à hora do conto, quer na educação pré-escolar, no P.A.A e na planificação. Refere que *é um momento muito importante, acho que deveria oferecer atividades que se proporcione a exploração do livro e que uma vez por semana acho que era importante acontecer esse momento* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º1). Também o professor cooperante atribui muita importância à hora do conto, reconhecendo-o como um momento que deveria acontecer semanalmente e estar presente no P.A.A e na planificação: *acho importante e que deveria estar sempre presente; uma vez por semana é suficiente* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º5).

A dinamização do livro e da hora do conto, na opinião dos entrevistados, é visto como um momento importante que deveria ser contemplado no P.A.A de cada instituição e acontecer, pelo menos, uma vez por semana, reconhecendo-a como uma rotina semanal/atividade semanal. Na perspetiva de Santana (1998), a rotina da hora do conto tem o objectivo de desenvolver o prazer pelas histórias e o interesse pelo livro. Neste sentido, a educadora reconhece o momento da hora do conto como um momento de desenvolvimento cognitivo e linguístico: *ajuda a desenvolver a linguagem e a articular as ideias das crianças* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º1). O professor considera, igualmente, um momento de desenvolvimento linguístico, pois é capaz de *desenvolver a leitura fluente dos alunos e criar o gosto pela leitura de livros* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º5).

Seguidamente averiguou-se a opinião da educadora e do professor relativamente à contribuição/não contribuição da hora do conto nas aprendizagens das crianças/alunos. A partir da resposta da educadora conclui-se que a mesma reconhece a hora do conto como uma fonte proporcionadora de desenvolvimento para as crianças, realçando que *ajuda na concentração, no desenvolvimento da linguagem, na articulação de ideias, na criatividade. Se for bem trabalhada a Hora do Conto proporciona nas crianças o desenvolvimento de várias áreas do desenvolvimento* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º2). Pela resposta do professor repara-se que o mesmo considera a hora do conto como a origem para outras aprendizagens. Neste

sentido afirma que é uma *vertente que permite trabalhar outro tipo de aprendizagens e que contribui para aprendizagens curriculares* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º6).

Ambas as respostas justificam, certamente, a regularidade do momento da hora do conto, bem como a sua importância no desenvolvimento da criança/aluno. Para além disso, vai ao encontro do que anunciado por Frank Smith (citado por Albuquerque, 2000:15), acerca dos benefícios da hora do conto para as crianças: *teoria do mundo na cabeça, uma construção cognitiva, afectiva e moral do mundo que lhe irá permitir, ao mesmo tempo que constrói múltiplas variantes de contextos, optar por um ou outro em particular.*

Posteriormente tentou perceber-se, recordando as técnicas de dinamização da hora do conto utilizadas pela estagiária, o impacto das mesmas nas crianças/alunos, nomeadamente nos seus comportamentos/hábitos. Sobre estes aspetos verificou-se que, em ambos os contextos, as técnicas utilizadas na dinamização da hora do conto tiveram um impacto positivo nas crianças/alunos, captando a sua atenção e interesse durante a audição das histórias.

A educadora reconhece que o *conto redondo, o teatro de sombras, o flanelógrafo e a mala de histórias* foram as técnicas que fruíram mais impacto nas crianças. Para além disso, procuraram mais a biblioteca da sala: *houve uma alteração nos hábitos do grupo e utilizaram o flanelógrafo nas suas brincadeiras: perceberam que as histórias se podem contar de diferentes maneiras* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º3).

Já no 1º CEB o professor considera que o *conto redondo e o baú*, os que tiveram mais impacto. Ainda, constata que houve, por parte dos alunos, outra visão sobre a leitura e maior procura pela biblioteca: *mais gosto pela leitura e utilizam os intervalos para requisitar livros ou ler histórias na biblioteca da escola* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º7).

Reconhece-se assim que as crianças/alunos não se ficaram apenas pelo interesse e entusiasmo no momento da audição das histórias, reflectindo-o nas suas brincadeiras/momentos de intervalo. Esta consequência revela-se bastante positiva, pois a hora do conto tornou-se num momento significativo, onde se verificou a aquisição de competências.

Ressalta-se agora a análise da entrevista realizada às crianças e aos alunos. Recorrendo a um computador, durante a entrevista ao grupo de 3 anos, mostrou-se

fotografias sobre as diferentes técnicas utilizadas para a dinamização da hora do conto. Optou-se por esta estratégia devido à faixa etária do grupo.

Após estas visualizações, e recordando-as, perguntou-se às crianças qual tinham gostado mais. Unanimemente identificaram a dramatização de uma história, onde a estagiária encarnou um pintor. As crianças refeririam que *Gostei do pintor* (confrontar com anexo VIII, quadro n.º4). Estas afirmações permitem concluir que este momento foi bastante significativo, não o esquecendo e relembrando-o corretamente.

Por sua vez, os alunos do 1º CEB, referiram o momento da hora do conto com o recurso a um dispositivo pedagógico, como a técnica preferida na hora do conto. Os alunos anunciaram: *gostei muito da abóbora, porque era mesmo grande e não sabíamos o que ia sair de lá de dentro* (aluno C). Contudo, obtiveram-se respostas como *eu gostei de todas, porque eram maneiras diferentes de contar histórias* (aluno A) (confrontar com anexo VIII, quadro n.º8). Como sublinham Hohmann e Weikart (1997), o educador/professor, ao enriquecer o conto, tornam-no num processo interativo com as crianças, muito significativo para elas.

Abordou-se também se, quando ouviam histórias, iam mais ou menos vezes para a biblioteca da sala/biblioteca da escola. Em ambas as valências foram registadas respostas distintas.

No grupo de 3 anos obtiveram-se respostas como, *eu ia para as outras áreas* (criança A) e *eu ia para a biblioteca, para contar as histórias* (criança B) (confrontar com anexo VIII, quadro n.º4).

Na turma do 4º ano do 1º CEB verificaram-se respostas como *eu sempre que ouvia as histórias na hora do conto ia à biblioteca, aqui à frente, para levar um livro para casa. Fiquei com mais vontade de ler histórias* (aluno A) e *às vezes ia, mas outras não. Porque ficava a pensar na história que tinhas contado* (aluno D) (confrontar com anexo VIII, quadro n.º8).

Através destas respostas conclui-se que a audição das histórias, no JI, não fazia com que todas as crianças fossem imediatamente para a biblioteca, recontar histórias, mas que as que se dirigiam para lá recontavam a história ouvida. Já no 1º CEB, percebe-se que a hora do conto foi um momento significativo para os alunos, despertando o prazer e o gosto da leitura por outras histórias e, conseqüentemente, a utilização da biblioteca.

Relativamente às grelhas de observação, como já mencionado, foram submetidas a um tratamento descritivo.

Este procedimento permitiu concluir que a maioria das crianças do JI, cerca de 60%, manifesta, por vezes, nas suas brincadeiras, interesse pelo livro. No entanto, 40% da amostra manifesta interesse pelo livro em todas as suas brincadeiras (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º1). Todas as crianças manifestaram interesse pelo livro, não havendo nenhuma que não o demonstrasse.

Por sua vez, no 1ºCEB a maioria dos alunos, 79%, manifesta interesse pelos livros durante os intervalos das aulas (momentos livres), enquanto 17% só algumas vezes o manifesta. Por outro lado, 4% dos alunos não manifesta qualquer tipo de interesse pelos livros (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º5).

Os resultados obtidos consideram-se positivos, pois o interesse pelo livro é manifestado pela maioria das crianças/alunos, o que no contexto da educação pré-escolar e escolar é fundamental, sendo os livros um meio de informação, conhecimento do mundo e desenvolvimento global da criança.

Aferiu-se igualmente que o grupo de 3 anos, na maioria das vezes (65%), mostram interesse quando as histórias são lidas. Outras evidenciam este interesse sempre que as histórias são lidas, ou seja, 35% das crianças (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º2).

Por seu turno, todos os alunos manifestam interesse quando as histórias são lidas, concluindo-se ser um momento apreciado e significativo para a turma. Esse interesse é demonstrado por 87% dos alunos em todos os momentos, quando as histórias são lidas. Contudo, 13% dos alunos apenas o demonstram algumas das vezes (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º6).

Os dados permitem concluir que as histórias lidas às crianças/alunos são interesse dos mesmos, mas que nem sempre isso acontece, pelo que a técnica empregada nesse momento não deve ser a primordial da criança/aluno.

Quando observado se as crianças do JI pediam para lhe lerem histórias verificou-se que a percentagem das que não o fazem é equivalente às que o fazem, às vezes, um percentagem de 45%. 10% das crianças sempre que estão na área da biblioteca pedem para lhe lerem histórias (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º4). Estes valores anunciam que as crianças apesar de demonstrarem interesse em ouvir histórias pelos outros, também têm interesse em “lerem” elas próprias as histórias, através das ilustrações, criando o seu próprio imaginário, retirando o que é a mais significativo para cada uma delas.

No 1º CEB constata-se que apenas 4% dos alunos nunca pediu para lhe lerem histórias, mas que 25% dos alunos, algumas vezes, solicitam para lhe lerem histórias.

71% dos alunos, quinzenalmente pedem para lhe lerem histórias. Estes dados relacionam-se com um registo de observação de um dos alunos, evidenciando a vontade de ouvir um adulto a contar-lhe uma história (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º8).

Contrariamente ao que acontece no JI, os alunos manifestam interesse nas histórias contadas por outrem. Este facto leva os alunos a relacionarem-se com a história, associando emoções próprias e mundos específicos.

No que respeita à inclusão do livro, por parte das crianças do grupo de 3 anos, nas suas atividades livres verificou-se que todas o fazem, semanalmente. Este item salienta o interesse pelos livros, bem como a familiaridade com os mesmos. Estes dados vão de encontro aos dados recolhidos na amostragem de acontecimentos (consultar anexo XLII). Na amostragem de acontecimentos observa-se que a área da biblioteca é uma área de interesse das crianças, pelo que a inclui nos seus momentos de brincadeira livre.

Verifica-se que recontar histórias pelos livros não é uma prática de metade dos alunos (50%) do 1º CEB. Mas que 33% da turma o faz depois da hora do conto. Só algumas vezes é que 17% dos alunos o fazem. Estes últimos dados salientam que os alunos não estão familiarizados com situações de recontar histórias, adotando outro tipo de “brincadeiras” nesses momentos (confrontar com anexo X, quadro e gráfico n.º7).

Todos os dados recolhidos das entrevistas à educadora e ao professor revelaram a extrema importância da hora do conto no desenvolvimento/aprendizagens das crianças/alunos. Além disso, tanto a educadora como o professor referiram a importância de concretizar estes momentos de forma eficaz, para que despertem o interesse e motivação das crianças/alunos para o livro e para as histórias. Estas conclusões vão de encontro ao que é referido por Cavalcanti (2006:22) e o que se deve ter em conta no momento da hora do conto. Neste sentido o educador/professor,

deve estar consciente da importância das histórias e sensibilizado para organizar o espaço de leitura de maneira que a criança sinta que o prazer de ouvir/ler é tão preservado como o desejo de brincar, de amar e de buscar sentido para o mundo.

Certamente que as técnicas escolhidas pelas crianças e alunos foram as mais significativas para elas e, decerto, na qual a estagiária evidenciou mais eficazmente as suas capacidades de motivar, cativar e tornar aquele momento importante para elas. No entanto, como afirma Cavalcanti (2004:65) *a melhor técnica de narrar histórias (...) é em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo “faz-de-conta”.*

Ainda na área do Português, no 1ºCEB, destacam-se algumas estratégias ativas, significativas, integradas e socializadoras como consolidação de aprendizagens. Assim, o “dominó da família das palavras”, “o jogo da memória: sinónimos e antónimos” e o “jogo da glória: gramática” (consultar anexo XLIII) foram estratégias para consolidar os respetivos conteúdos, motivando e envolvendo os alunos. As estratégias anunciadas permitiram que os alunos socializassem uns com os outros, na medida em que decorreram em grupo, ao mesmo tempo que aprendiam por si só. Para dar resposta a dificuldades sentidas pela turma, nesta área, aplicaram-se estratégias como o “bingo ortográfico” e a “caixa das composições”, já anunciadas anteriormente (confrontar com capítulo III.II). Para além disso, quando se pretendia motivar os alunos para uma atividade, considerada como “habitual”, como a realização de textos”, utilizaram-se instrumentos, vistos como motivadores, sendo eles, “o cocas” e o “dado”. Cada um deles indicava como se deveria iniciar o texto (consultar anexo XLIV), cabendo ao aluno continuar a dar asas à imaginação. Em cada uma delas os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos.

Na área da matemática, no JI, realizaram-se atividades em pequenos grupos (socializadoras) e individualmente, a fim de identificar o desenvolvimento de cada um. Todas as atividades, relacionadas com este domínio, tiveram um fio de continuidade umas com as outras, aumentando o nível de dificuldade para as diferentes crianças. No entanto, em todas elas foram utilizadas diferentes estratégias. Uma das estratégias que mais suscitou o interesse do grupo para a sua realização foi a atividade que envolvia um dado e tampas, para construir padrões (consultar anexo XLV).

No 1º CEB, na área da matemática, verificaram-se, desde logo, dificuldades na tabuada e na divisão, pela grande parte dos alunos. Portanto, encontraram-se estratégias significativas para combater tais dificuldades, bem como motivar e entusiasmar os alunos para esses conteúdos, como referido anteriormente (confrontar capítulo III.II). Para além disso, destaca-se também a “caixa dos problemas”. Esta caixa tinha problemas no seu interior, que poderiam ser resolvidos pelos alunos em casa ou em sala de aula, sempre que terminavam uma tarefa/atividade (consultar anexo XLVI). A avaliação dos problemas, resolvidos pelos alunos, encontrava-se afixada junto à caixa, para que os mesmos tomassem conhecimento do seu desempenho, motivando-os para tal.

Relativamente às áreas das expressões, evidencia-se que a área da Expressão Plástica, em contexto da educação pré-escolar, foi uma área bastante trabalhada, certamente, por se terem construído os animais em três dimensões, com materiais

recicláveis. No entanto, também se realizaram outras atividades, ativas, significativas e integradas, com diferentes técnicas, para que as crianças contactassem com diferentes formas de criação plástica, aproximando-as à arte. Como são o caso da técnica de mergulho, a técnica do berlinde e a técnica de découpage (consultar anexo XLVII). O contacto com a arte também foi proporcionado às crianças, com uma visita ao Museu Soares dos Reis.

No 1º CEB, também se deu ênfase à expressão artística, realizando-se atividades plásticas, aplicando-se técnicas como a técnica do mergulho, a técnica da borboleta e a técnica do pompom (consultar anexo XLVIII). Para além disso, apresentou-se à turma a vida e obra do pintor Miró, partindo-se da história *O quadro mais bonito do mundo*, no momento da hora do conto. Os alunos tiveram oportunidade de reproduzir uma das obras do pintor (consultar anexo XLIX). Valorizou-se, portanto, o contacto com a arte.

Deste modo tantas as crianças do JI como as do 1ºCEB vivenciaram diferentes experiências artísticas, *pois a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros)* (Ministério da Educação, 2010:10).

No 1º CEB destaca-se, ainda, a “caça aos conhecimentos”. Esta atividade, adotando características da tradicional “caça ao tesouro”, foi bastante apreciada pelos alunos. Os alunos empenharam-se em realizar todas as tarefas que encontravam pelo caminho (abrangendo conteúdos de todas as áreas curriculares), pois sabiam que só assim poderiam ganhar o jogo (consultar anexo L). Assim, de uma forma lúdica, os alunos realizaram revisões de toda a matéria dada, mantendo-se ativos, motivados e em socialização nesse momento, em vez de ouvirem, passivamente, a estagiária.

É de referir que em ambos os contextos para além dos jogos, utilizaram-se vídeos e músicas para consolidar aprendizagens.

Ao longo de todas as atividades, em cada um dos contextos, foi fundamental ressaltar o prazer da descoberta, de modo a motivar as crianças/os alunos, garantindo o desenvolvimento de aprendizagens. Cativar as crianças/os alunos tornou-se essencial para que as atividades se desenrolassem naturalmente e para que os objetivos fossem alcançados. A estagiária considera que o sucesso das estratégias utilizadas deveu-se ao facto de respeitar a natureza da criança: a atividade lúdica, bem como permitir que estas tivessem em contacto umas com as outras.

Assim, como afirma Neto (1994:94) *o jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta [...] uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.*

2.3.4. Interação com os pais

Com o intuito de integrar os pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos, deu-se ênfase ao envolvimento parental, como anunciado no capítulo I. *O envolvimento parental assume uma natureza multidimensional, concretizada através de atitudes e comportamentos diversificados no que concerne à participação dos pais ou famílias na educação e com as escolas* (Pereira et al., 2003 citado por Barreiros (2008:7).

Neste sentido, ao longo do primeiro mês de estágio em educação pré-escolar foi possível verificar que o trabalho da educadora cooperante direcionou-se nessa perspectiva. Algumas das modalidades que visaram o envolvimento parental, implementadas pela educadora, foram a colocação da planificação semanal no placar exterior da sala, bem como alguns dos trabalhos realizados pelo grupo, durante essa semana. Através desta estratégia, o principal objetivo prende-se por realçar o trabalho que se vai realizando com o grupo, de modo a que os pais se interessem pelas atividades dos filhos. Outra estratégia para envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças, de iniciativa da estagiária, foi a realização de pesquisas, envolvendo pais e filhos, em casa, a fim de elaborar um dossier de animais (relacionando com projeto lúdico de sala) e a construção de um dispositivo de envolvimento parental: um caderno de histórias, com histórias sobre os animais, criadas pelos pais e crianças (consultar anexo LI).

No 1º CEB a interação com os pais também aconteceu em diferentes momentos. Assim, os pais contribuíram para a criação do “canto solidário”, em sala de aula, através de alimentos, roupas/brinquedos e tampinhas para pessoas menos favorecidas (consultar anexo LII). Para além disso, também construíram, em suas casas, em conjunto com os seus filhos, presépios para colocar na árvore de Natal da sala (consultar anexo LIII).

Ressalta-se que, tanto no JI como nos 1ºCEB, as reuniões com os pais foram, igualmente, momentos de participação dos mesmos, bem como as festas relativas a

dias comemorativos (como o dia da mãe/pai, a festa de fim de ano e a festa de Natal), anunciadas em cada um dos P.A.A.

A estagiária considera fundamental o envolvimento dos pais em atividades do dia-a-dia da criança, pois também eles estarão envolvidos nas atividades dos seus filhos, conhecendo as suas motivações e interesses (Excerto da reflexão-“Envolvimento parental”, consultar anexo LIV).

3. Avaliar

3.1. Avaliação da intervenção

Uma das etapas do processo educativo, de intencionalidade do educador de infância e do professor do ensino básico, é avaliar. O educador/professor deve avaliar a sua acção, percebendo os seus efeitos no processo de aprendizagem da criança/aluno e consciencializando-se da mesma.

Desta forma, este processo de avaliação deve incluir as crianças/os alunos, pois através dos mesmos adquire-se a informação essencial sobre a acção do educador/professor. Portanto, *a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.* (ME, 1997: 27).

Seguindo esta linha de pensamento mais uma vez as assembleias, realizadas em cada valência, puderam contribuir para o pensamento reflexivo das crianças/dos alunos e da estagiária. Refletiu-se com o grupo/a turma sobre as atividades semanais, bem como sobre determinados comportamentos ou situações. Para além disso, as assembleias permitiam que as crianças/os alunos indicassem o que tinham realizado e aprendido durante a semana, bem como o que queriam realizar /aprender na semana seguinte (consultar anexos XXXI e XXXIV). No JI as assembleias eram dirigidas pela estagiária, recorrendo-se a fotografias de diferentes momentos da semana, para facilitar o processo de recordação das crianças, devido à faixa etária das mesmas. No 1ºCEB as assembleias eram dirigidas por dois alunos, escolhidos no princípio da semana, aleatoriamente. Havia dois alunos que de frente para a turma iniciavam esses momentos. Um outro aluno registava o conteúdo das assembleias numa cartolina (consultar anexo LV). Todos os alunos, ao longo das diferentes semanas, dirigiram as assembleias. Apesar de, serem dois dos alunos a dirigir a assembleia, os restantes

podiam acrescentar o que considerassem mais significativo. Contudo, como a turma nunca tinha realizado assembleias, antes da intervenção da estagiária, numa fase inicial, foi preciso orientar esses momentos. Com o passar do tempo os alunos demonstraram autonomia, responsabilidade e sinceridade nessas avaliações.

A par das assembleias a estagiária elaborava uma avaliação individual da semana. Essas avaliações permitiram que se refletisse sobre a prática pedagógica, sobre o desenrolar das atividades, bem como sobre os comportamentos das crianças e dos alunos nas mesmas (consultar anexo LVI). As avaliações semanais foram essenciais para se tomar consciência da ação, das aprendizagens/dificuldades das crianças/alunos e planejar a intervenção educativa.

No 1ºCEB, sendo o estágio realizado com um par pedagógico, semanalmente, era preenchido uma grelha de acompanhamento do par (consultar anexo LVII). As grelhas serviam também de suporte para realizar uma avaliação mensal (consultar anexo LVIII). Estes instrumentos revelaram-se essenciais ao longo do estágio, na medida em que davam conta de especificidades a ser melhoradas.

Os registos de observação foram também elementos integrantes das avaliações semanais. Com os mesmos recolheu-se informação pertinente para agir e planificar a ação, recorrendo-se a listas de verificação/grelhas de observação, registos de incidente crítico, registos fotográficos, descrições diárias e registos contínuos, em ambas as valências. Os instrumentos utilizados permitiram

sistematizar e organizar a informação recolhida permitindo “ver” o aluno sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador/professor elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Carvalho, 2007:53).

Deste modo, estes instrumentos serviram igualmente para avaliar as aprendizagens, como se poderá averiguar no subcapítulo seguinte.

A estagiária avaliou também a intervenção educativa realizando reflexões constantes. Essas reflexões integraram um portfólio reflexivo, construído ao longo dos períodos de estágio. As reflexões realizadas auxiliaram nas práticas profissionais, bem como a nível pessoal. Como salienta Ponte (2002:3) *para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e de competências, que podemos designar por conhecimento profissional*. Na opinião da estagiária, através do portfólio reflexivo, há um reconhecimento das competências que se possui e das que faltam adquirir, resultando, portanto, um conhecimento profissional.

Estas reflexões marcaram um processo de construção pessoal e profissional, na medida em que se reconheceu dificuldades na prática educativa, modos de agir e uma procura de fundamentação teórica, para sustentar tais reflexões.

Portanto, os portfólios reflexivos são instrumentos necessários para capturar, registrar e conhecer o processo de formação de um estagiário. Alarcão (2001:24-25), sobre este instrumento, refere que *continuadamente se pensa a si próprio, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo*. Trata-se, assim, de um processo de construção de conhecimento, reflectindo-se sobre e na ação.

3.2. Avaliação das aprendizagens

Como referido no capítulo I, o processo de avaliação na Educação Pré-Escolar abarca a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, enquanto no 1º CEB, para além das referidas para a Educação Pré-Escolar, abarca ainda a avaliação sumativa.

Partamos da avaliação diagnóstica, aquela que tem por objetivo realizar uma análise de competências e saberes que uma criança/um aluno deve ser detentor num determinado momento para que possa iniciar novas aprendizagens (Ribeiro e Ribeiro, 2003). Esta avaliação foi realizada em ambos os contextos. No JI, através de alguns instrumentos de observação, verificava-se, sobretudo, durante as sessões de motricidade e quando as crianças se encontravam na área do desenho, o conhecimento que tinham sobre o esquema corporal e sobre as cores, respetivamente. No 1ºCEB, segundo o professor cooperante, tomou-se conhecimento que os alunos realizaram fichas sumativas, no início do ano letivo. Estas fichas são obrigatórias por lei (Despacho normativo nº3/2005). A avaliação diagnóstica articulava-se, em ambos os casos, com a avaliação formativa.

Relativamente à avaliação formativa, sabe-se que esta ressalta as aprendizagens e dificuldades do aluno durante o percurso educativo, dando-lhe oportunidade para rever o seu desempenho.

De tal modo, encontraram-se uma variedade de estratégias para efetivar este tipo de avaliação, de acordo com cada contexto.

Tanto no JI como no 1ºCEB foram criadas atividades que funcionaram como elemento de avaliação. São exemplos o loto dos animais, para a educação pré-escolar e o dominó das famílias de palavras para o 1º CEB. Com o primeiro jogo foi possível avaliar se as crianças identificavam o som do animal que ouviam, reconhecendo-o e

assinalando-o nos seus cartões. Através do segundo jogo verificou-se se os alunos identificavam palavras da mesma família.

Ainda em relação aos dois contextos, utilizaram-se instrumentos de observação para as aulas/atividades, resultando como instrumentos de avaliação.

Utilizaram-se as listas de verificação, no JI, quando se desejava identificar a ausência ou presença de um comportamento particular durante uma atividade. Assim, a título de exemplo, distingue-se um jogo de atenção auditiva sobre sons dos animais, onde se avaliou se o grupo identificava o som dos animais “sem repetição” ou “com repetição” (consultar anexo LIX).

Foram elaboradas e utilizadas grelhas de avaliação quando se desejava avaliar uma atividade com critérios pré-definidos, no contexto do 1º CEB. Exemplo disso são as grelhas da avaliação para a produção de textos e para a leitura (consultar anexo LX).

Recorreu-se a registos de incidente crítico quando se determinava previamente o que se pretendia observar, sendo esse aspeto orientador da observação. Por sua vez, os registos contínuos permitiram identificar os comportamentos das crianças/dos alunos em situações específicas, mas não previamente determinadas.

Os registos fotográficos foram fundamentais para captar situações e comportamentos dificilmente registados em suporte escrito. Um desses momentos foi um atividade de expressão musical, no JI, captando-se o envolvimento ativo das crianças em representar as diferentes emoções (consultar anexo LXI). Salienta-se, em contexto do 1ºCEB, os momentos de planeamento e divisão de tarefas aquando da realização dos projetos (consultar anexo LXII).

Relativamente ao contexto da educação pré-escolar destaca-se o portfólio da criança. O portfólio desde o início foi concretizado para e com a criança. Os portfólios não são mais que uma *compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo* (Mcafee e Leong, 1997, citado por Cardoso, 2006:30). Tratam-se portanto de um instrumento de avaliação com informações relevantes sobre a criança. Este tipo de instrumento apenas foi utilizado neste contexto.

O portfólio da criança foi dividido pelos diferentes domínios da educação pré-escolar e em cada um deles foram colocadas fotografias demonstrativas de aprendizagens significativas da criança, seleccionadas pela mesma ou pela estagiária, mas comentadas, todas elas, pela criança (consultar anexo LXIII). Considera-se esta

prática importante, pois a criança assimilou as suas aprendizagens, tomando conhecimento do que foi realizando.

No que concerne ao 1ºCEB destacam-se, agora, instrumentos de avaliação unicamente utilizados neste contexto: grelhas de auto avaliação, fichas de trabalho e fichas de avaliação.

As grelhas de auto avaliação foram utilizadas em todas as semanas, tanto pela estagiária como pelo par pedagógico. Estas grelhas referiam-se a cada uma das áreas curriculares e eram preenchidas por cada um dos alunos (consultar anexo LXIV). A utilização das grelhas foi essencial, na medida em que os alunos tomaram consciência das suas aprendizagens/dificuldades, bem como permitiram o acompanhamento de cada aluno, permitindo assinalar dificuldades não detetadas por outros meios.

As fichas de trabalho, embora pouco utilizadas durante as aulas, também auxiliaram o processo de avaliação. Estas fichas de trabalho muitas vezes funcionavam como consolidação de aprendizagens, consciencializando quer o aluno quer a estagiária.

Por seu turno, as fichas de avaliação permitiram uma recolha precisa da informação. As fichas de avaliação eram entregues, de igual modo, a todos os alunos, todos os meses.

Todos os dados recolhidos pela avaliação formativa, avaliação contínua, servem de base para concretizar a avaliação sumativa. A avaliação sumativa, segundo o artigo nº13 do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, *realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos*. Assim, no final do período letivo, o professor cooperante, reunindo toda a informação ocorrida da avaliação formativa, preencheu uma grelha de avaliação, atribuindo uma nota qualitativa para cada área curricular e a cada aluno.

Através das estratégias avaliativas foi então possível realizar a caracterização final do grupo e da turma, evidenciando a sua evolução (confrontar com capítulo I, sub-capítulo 3.1), garantindo-se o acompanhamento do ritmo de aprendizagem das crianças e dos alunos, assegurando-lhes todo o auxílio pedagógico necessitado.

CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de decorridos os dois períodos de estágio, faz todo o sentido refletir acerca da sua pertinência, mensurando o fruto de todas as intervenções, ou seja, a aquisição de um leque de competências necessárias à prática futura, pela estagiária.

Toda a intervenção da estagiária teve por base um conjunto de valores, inatos e outros adquiridos. Durante todo o percurso fez escolhas relativamente ao modo de agir que melhor se adequou ao seu perfil e, sobretudo, ao perfil do grupo e da turma. Estas escolhas só foram possíveis pela autoconsciência que a estagiária foi adquirindo, à custa das reflexões que foi efetuando, sobre a sua prática. Estas reflexões privilegiaram as convicções da estagiária, ressaltando-se o que a mesma defende, como educa e os métodos e as estratégias que favorece.

Os seminários, as orientações tutoriais e uma constante pesquisa, foram igualmente essenciais para a aquisição de competências fundamentais. Estes momentos permitiram que a estagiária cruzasse a sua experiência em estágio com toda a teoria aprendida durante a licenciatura e o mestrado. Deste modo, foi-lhe possível refletir, avaliar e melhorar a sua prática: refletindo na e sobre a ação. Destaca-se ainda as orientações de cada supervisora, pois permitiram reconhecer a importância das reflexões, das avaliações semanais e dos registos de observação. Ambas avaliaram as atividades e a postura da estagiária, de uma forma crítica construtivista, motivando-a para melhorar e continuar. Como afirma Sá-Chaves (2000:193), citado por Coimbra, Ferreira e Martins (2001) (...) *a supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais.*

Para além de privilegiar a investigação e a reflexão na sua prática pedagógica, a estagiária considera ainda fundamental a pedagogia da animação e um método ativo na sua ação. A primeira ressalta o respeito pela cultura da criança: o lúdico. Este facto pode ser um impulsionador de aprendizagens, constituindo-as significativas para as mesmas. Associando-se a esta ideia está o método ativo, no qual as crianças são os agentes ativos das suas aprendizagens.

Neste percurso a estagiária teve a liberdade de traçar o seu caminho, efetuando as suas escolhas. Ressalta-se que esta liberdade foi importante, pois a estagiária cresceu como pessoa, cabendo-lhe a ela contornar todos os obstáculos e limitações que foram surgindo, aos quais se fazem referência seguidamente.

No JI, as maiores dificuldades foram sentidas na capacidade de envolver todas as crianças nas atividades, bem como na capacidade de organizar o tempo. Envolver todas as crianças inicialmente foi um obstáculo pois, uma das crianças carenciava de um ensino atento e quase individualizado, uma vez que era portadora de autismo. Neste sentido houve a necessidade de explorar, o *autismo*. Com esta exploração inicial, foi possível adequar cada intervenção, previamente planeada, às características e necessidades do grupo, e assim conduzir a sua intervenção a um produto final bastante positivo. Sublinha-se a importância e insistência constante da estagiária ao integrar as pequenas especificidades acima descritas nas atividades, de modo a integrar todo o grupo no momento das mesmas. Tal facto veio confirmar a importância da diferenciação pedagógica, *que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades* (ME, 1997: 25), pois exigiu a seleção de estratégias educativas nos diferentes momentos do dia para essa mesma criança. Esta pequena limitação tornou-se uma mais-valia traduzindo-se numa oportunidade de aprendizagem bastante proveitosa.

No 1ºCEB os obstáculos prenderam-se pela indisciplina da turma, repercutindo-se nas suas aprendizagens. A falta de regras era evidente, o que dificultava o bom ambiente em sala de aula, bem como a motivação dos alunos para as atividades propostas. As estratégias encontradas pelas estagiárias, para contornar tais obstáculos, como as estrelas da boa educação, recompensas e trocas de lugar tornaram-se uma mais-valia, verificando-se consequências bastantes positivas.

A observação do grupo e da turma, nomeadamente identificar quer os seus interesses e necessidades, quer as capacidades inerentes, foi crucial para a planificação das atividades, bem como para dar resposta a dificuldades e ultrapassar limitações. Daqui surge como ideia central que a observação tornou-se o pilar de todo o processo educativo, pelo que justifica o tempo despendido nesta etapa.

Sendo que todo este estágio foi-se desenvolvendo de uma forma gradual, todas as dificuldades encontradas deixaram de existir, graças às estratégias utilizadas. Assim é de referir que as expectativas inicialmente traçadas foram atingidas na sua totalidade.

É de salientar que, apesar de todos os contratemplos que foram surgindo ao longo deste percurso, a estagiária conseguiu solucioná-los, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade e autonomia na resolução dos problemas, bem como pela aquisição de competências necessárias para a sua prática profissional.

Destaca-se também que foi fundamental organizar, de uma forma eficaz, o tempo disponível, para que tudo fosse possível e exequível no mesmo, desde as atividades realizadas e aos registos teóricos realizados pela estagiária, fora do horário de estágio. Tudo isto exigiu uma grande disponibilidade e organização, que inicialmente se vira quase como impossível.

Finalmente pode dizer-se que os medos, que dominavam no início de cada período de estágio: não cativar as crianças, não conseguir atender às necessidades das mesmas, não conseguir motivá-las para as atividades, não saber encontrar solução/ estratégia adequada para uma situação inesperada, que as ideias apresentadas não sejam bem aceites pela educadora/pelo professor, não conseguir planificar em grupo, foram dissipados. É certo que nem sempre as atividades aconteceram como se esperava. Mas foram esses momentos que levaram à tal prática reflexiva da estagiária, percebendo-se o porquê de ter acontecido menos bem e encontrar soluções para mais tarde fazer melhor.

Todas as experiências ocorridas foram significativas pois com todas elas se pôde retirar ilações para futuras situações profissionais.

Assim, as competências profissionais que se foram adquirindo tornaram-se essenciais na estruturação do comportamento de ensino e da aprendizagem, responsáveis pelas decisões pedagógicas. Para além disso, o conhecimento das competências a adquirir pelas crianças na educação pré-escolar, bem como as competências que as crianças terão no 1ºCEB, consciencializou a estagiária para a importância da continuidade educativa.

Considera-se, portanto, fundamental a capacidade de avaliar, refletir na e sobre a prática pedagógica, articulando alguns dos saberes pessoais e profissionais e uma constante formação pessoal e profissional. Com isto reconhece-se que o desempenho dos educadores e professores é cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios de situações particulares, em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. Portanto, o professor generalista tem a *necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional* (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro).

Por tudo isto, considera-se que a dupla habilitação na docência, aprovada pelo Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, traz vantagens ao docente, na medida em

que averigua que a educação pré-escolar e o 1ºCEB não são “mundos à parte” um do outro, mas que adotam especificidades semelhantes.

Como desejo pessoal e profissional surge uma formação na área da educação especial. Não só para se realizar como pessoa, devido ao fascínio por essa área, mas também para se sentir mais segura e dar o melhor de si quando lidar com crianças com necessidades educativas especiais.

Resta concluir que toda a experiência conquistada ao longo deste percurso, o apoio prestado por todos que fizeram parte do mesmo e o empenho e dedicação da estagiária, tornam-na capaz de se assumir como uma profissional preparada para exercer e dar uma parte de si à profissão que escolheu.

Esta experiência ficará para sempre na memória da estagiária, acompanhando-a no seu futuro, na certeza de que o educador/professor aprende sempre que ensina, mas será um eterno aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, L. (2010). *Disciplina na sala de aula- um guia prático de boas práticas*. Lisboa: Edições Silabo;
- ALARCÃO, I. (2001). “Professor investigador: Que sentido? Que formação?” in Campos , B. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora;
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill (7ª edição);
- CARLINDA, L.F. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, Projecto curricular de turma, O que têm de comum? O que os distingue?*, Lisboa;
- CARVALHO, M. (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde;
- CAVALCANTI, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fada numa abordagem psicocrítica*. Recife: Prazer de Ler;
- CAVALCANTI, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus;
- COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas : teoria e prática*. Coimbra: Almedina;
- COSTA, J. (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora;
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artemed;
- DIAS, J. (2009). *Educação – O caminho da nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora;
- EDWARDS, C; GANDINI, L & FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed;
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora;
- FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOUVEIA, J., OLIVEIRA, A., MACHADO, C., et. al (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente;
- GUERRA, I (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia;

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- LEANDRO, M. (2008). *Jornadas pedagógicas- Movimento da Escola Moderna*. Lisboa;
- MACHADO, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Editora Marcador;
- MARCELINO, N. (2002). *Pedagogia da animação*. Porto Alegre: Artmed;
- MARQUES, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença;
- MARTINS, G. & SLOMSKI, V. (2008). *O conceito do professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil, pp.6-24;
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições Asa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Organização Curricular e Programas – 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- NETO, C. (1994). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em crianças de idade pré-escolar*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.
- NIZA, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa* in Formosinho, J. (org) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional dos educadores de infância: Um estudo de caso. Dissertação do Doutoramento em Estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2009). *Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Limoeiros e laranjeiras- revelando aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação;
- PAPALIA, D., OLDS, S.& FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-hill;

- PARAFITA, A. (2007). *O rei na barriga*. Porto: Âmbar;
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002), "A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola". Porto: Porto Editora;
- PIRES, C. (2007). *Educador de Infância – teoria e práticas*. Porto: Profedições;
- PONTE, J. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM;
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- REIZINHO, E. (1981). *Introdução à Pedagogia*. Lisboa: Publicações Europa-América;
- RIBEIRO, A & RIBEIRO, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de Ensino- o saber agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão;
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia;
- SANTANA, I. (1998). *Como organizar um canto de leitura na sala de aula. Interação com a biblioteca da escola*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação;
- SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;
- SOUSA, M & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa. Pactor;
- SPODEK, B & CHAVES, A. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande- A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;
- VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto;
- ZABALA, A. (2001). *Novas perspectivas para a acção pedagógica in O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa;

LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986), Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, DR: I Série A, de 14 de outubro de 1986;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997^a) Lei n.º 5/97. - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de Fevereiro de 1997;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001), *Reorganização do Ensino Básico*, Decreto-Lei n.º 6/2001, DR: I Série A, 18-01-2001;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2001), Decreto-Lei n.º.241/2001 , DR: I Série A, 30-08-2001, p.5572;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2002), Decreto-Lei n.º.209/2002 , DR: I Série A, 17-10-2002;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2005), Despacho normativo n.º3/2005, DR: I Série B, 10-2-2005;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2005), Despacho normativo n.º1/2005, DR: I Série B, 5-1-2005;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007), Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, 10 de Outubro, p.2;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007), Decreto-Lei n.º 43/2007, DR: I Série, 22-2-2012;

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2007), Decreto-Lei n.º.396/2007, DR: I Série, 31-12-2007;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), Decreto-Lei n.º.94/2011, DR: I Série, 3-08-2011;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2011), Despacho normativo n.º 14/2011, DR: II Série A, 18-11-2011;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2011), Despacho normativo n.º17168/2011, DR: II Série, 23-12-2011;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Gabinete do Ministro (2012), Despacho normativo n.º 5306/2012, DR: II Série, 18-4-2012;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2012), Decreto-Lei n.º.139/2012, DR: I Série, 5-6-2012;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012), Gabinete do Ministro (2012), Despacho Normativo n.º 1/2005, DR, II Série, 6-12 2012;

SITOGRAFIA

CARVALHO, M. (2007), *Contributo para a especificidade educativa do Jardim de Infância*, Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23358/2/67107.pdf>), consultado em 12-12-2012;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Direção-Geral da Educação, “Metas de aprendizagem”, (<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=2>), consultado em 30-11-2012;

MOVIMENTO ESCOLA MODERNA, “Participação democrática direta”, (2012), (<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/participacao-democratica-direta/>), consultado em 13-12-2012;

PARENTAL, E. A (Re)Construção do Ambiente Educativo das Escolas e a Educação Multi/Intercultural (2005), [<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4726/1/A%20reconstru%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo.pdf>], disponível em 10-11-2012;

ANEXOS

Anexo I- caracterização do grupo

Faixa etária: 3 anos

17-02-2012

O presente grupo é constituído por vinte e uma crianças, nove do sexo masculino e doze do sexo feminino. As vinte e uma crianças inserem-se na faixa etária dos 3 anos. Contudo, três das crianças completaram os três anos no mês de janeiro e fevereiro, do presente ano civil. Quinze já tinham frequentado a creche.

Revelam preferência por histórias, canções, danças, atividades de expressão plástica e ginástica. A ginástica é uma dos momentos preferidos pelas crianças que demonstram particular afeto pelo professor de ginástica cooperante. De uma forma geral, o grupo demonstra interesse nas atividades dirigidas por um adulto. Envolvem-se, participam, questionam e respondem ao adulto presente, concluindo-as, desta forma, positivamente.

A nível psicomotor estas crianças ainda não adquiririam todas as capacidades para se vestirem sem ajuda. São capazes de puxar as calças para cima, calçarem-se sozinhas, porém apenas quando o calçado não possui atacadores. Quando sobem ou descem escadas conseguem alternar os pés (notando-se que nem todas as crianças quando descem as escadas conseguem alternar os pés) e correr a um ritmo moderado. Estes dados foram observados durante uma sessão de motricidade. O grupo consegue igualmente saltar com os dois pés para dentro e fora de objetos, bem como é capaz de segurar objetos pequenos e reconhecer objetos familiares. A maioria das crianças, tem a lateralidade definida, contudo, salienta-se que há ainda crianças que trocam o talher de mão, não demonstrando, assim esta capacidade.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo o grupo encontra-se no estágio pré-operatório. Nas brincadeiras livres é possível observar um dos progressos cognitivos deste estágio: a função simbólica. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) a função simbólica entende-se pela capacidade para usar símbolos ou representações mentais aos quais se atribui significado. É caracterizada ainda pela ausência de pistas sensoriais e motoras. As crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida (repetição de uma ação observada num momento anterior), do jogo simbólico (um determinado objeto simboliza outra coisa) e da linguagem. As crianças deste grupo conseguem realizar brincadeiras de faz-de-conta, sendo pais e filhos uns dos outros. Foi possível verificar alguns destes momentos enquanto as crianças se

encontravam em brincadeira livre, na área da casinha. Outros progressos cognitivos deste estágio e evidenciados pelo grupo são, a compreensão das identidades e a capacidade para classificar. A compreensão das identidades refere-se à concepção de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas, mesmo se se mudar a forma, o tamanho ou a aparência.

Classificar refere-se a qualificar os objetos, quanto à forma e à cor, ou as pessoas como boas ou más. A maior parte do grupo já consegue classificar facilmente objetos quanto à sua cor ou à forma que têm, se são círculos, quadrados, triângulos ou retângulos.

Para além disso, o grupo possui o conceito de tamanho, sabe se é pequeno ou grande.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, as crianças estão ainda num processo de construção linguístico. Algumas destas verbalizam expressões como “fazi” em vez de “fiz”. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001:322) expressões deste tipo são “*um sinal normal de progresso linguístico*”, pois ainda “*não aprenderam as exceções à regra*”. A maioria do grupo fala fluentemente, de forma compreensível e gramaticalmente aceitável, usando os plurais e o pretérito passado, conhecendo a diferença entre o eu, o tu e o nós.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças evidenciam diferentes tipos de jogos sociais e não sociais. Se por um lado têm momentos em que fazem jogo paralelo, por outro também podem jogar associativamente. Segundo os autores em assunto, no jogo paralelo a criança brinca de forma independente, mas no meio de outras crianças, utilizando os mesmos brinquedos, mas não necessariamente brincando com eles da mesma maneira. Por outro lado, no jogo associativo, as crianças brincam umas com as outras, falando acerca das suas brincadeiras e emprestando e pedindo brinquedos. Para além disso, as crianças deste estágio são egocêntricas, pois têm a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio, tal como acontece neste grupo.

Anexo II- caracterização da turma

Turma: 4º ano do 1º CEB

1-10-2012

O presente grupo é composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Para ser possível a sua caracterização foi necessário uma observação atenta a fim de se obter o melhor resultado. Assim, da mesma caracterização irão constar aspetos relativos às preferências das crianças, características psicomotoras quanto ao estágio que integram, bem como cognitivas.

Embora o contacto tenha sido escasso, visto estarmos no limiar deste novo ano letivo foi possível perceber que a curiosidade e atenção de todas elas envergam por atividades integradas na disciplina de matemática, contudo com particularidades distintas em cada uma delas. Com a sua exploração foi possível levantar algumas delas. Entre elas, verificou-se que aquelas crianças que acompanham o docente desde o início 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) demonstram menos dificuldade na resolução destas atividades, ao invés das restantes.

Ao preencher a faixa etária entre os 9 e os 10 anos estas encontram-se no período escolar. (Papalia, Olds e Feldman, 2001) Resumindo de um modo geral a sua caracterização verifica-se que o crescimento diminui; a força e as competências atléticas progridem, bem como há uma diminuição do egocentrismo. As crianças começam a ter um pensamento lógico mas concreto. Nota-se um progresso a nível da memória e da linguagem.

Especificando a nível psicomotor, durante o período escolar, as capacidades das crianças continuam tipicamente a desenvolver-se. Tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Foi notório a incessante prática do jogo “brincar à luta” entre algumas crianças deste grupo, característica marcante desta faixa etária. Esta brincadeira, ocupa, segundo a mesma autora, 10% dos jogos livres destas crianças. Aparte deste jogo livre, foi possível observar outras características como: correr, saltar, jogar à bola, etc.

Ao partir para a caracterização cognitiva a abordagem piagetiana não pode deixar de ser mencionada. Precisamente o enquadramento destas crianças no estágio das operações concretas.

Durante o contacto com este grupo e através do diálogo algumas características saltaram à vista, particulares e comuns neste estágio. Demonstram

uma compreensão maior das diferenças entre a fantasia /realidade, concretizam um raciocínio indutivo e dedutivo, bem como permanece a capacidade para fazer julgamentos de causa e efeito. São mais competentes com os números (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

Anexo III- Exemplo de uma grelha de observação

Critério	1	2	3
Entoação	Lê com boa entoação, de forma expressiva que traduz uma correcta interpretação do texto;	Lê com pouca entoação, tendo dificuldades em pronunciar algumas palavras;	Lê com dificuldades, soletrando muito as palavras o que dificulta a interpretação do texto;
Palavras	Lê corretamente todas as palavras presentes no texto;	Lê, mas repete, omite ou troca algumas palavras do texto;	Não lê corretamente, omite, repete e troca palavras do texto;
Tom	Lê com um tom de voz audível a toda a turma;	O tom é apropriado ao longo de quase todo o texto;	Lê baixo, sendo solicitado que eleve a voz;
Ritmo	Lê num ritmo normal, adequado ao texto apresentado;		Lê a um ritmo lento ou rápido
Pausa	Lê respeitando os sinais de pontuação presentes no texto;	Respeita alguns sinais de pontuação;	Não respeita os sinais de pontuação;

	Entoação	Palavras	Tom	Ritmo	Pausa
A.C					
B.S					
B.					
D.					
F.R.					
F.S.					
F. T.					
I.					
I.T.					
I.R.					
J. P.					
J.					
L.					
M.					
M.C.					
M.M.					
M.R.					
N.					
R.					
R.S.					
R.M.					
R.O.					
R.G					
S.					

Anexo IV- entrevista às crianças

Gostaram de ouvir histórias na sala? Porquê?

“Sim, porque aquelas histórias eram bonitas.”

Como é que gostaste mais de ouvir histórias? Foi quando usamos o livro, o flanelógrafo, as sombras, quando veio um pintor, quando veio um espantalho?

“O pintor era a Juliana. Gostei muito da do pintor” (criança A)

“Eu gostei do pintor” (Criança B)

“Eu também” (Criança C)

“Humm, a do pintor.” (criança D)

Quando ouvias histórias ia para a biblioteca ou para as outras áreas?

“Eu ia para as outras áreas.” (criança A)

“Eu ia para a biblioteca. Para contar a história.” (criança B)

“Eu pensava que não gostava de histórias, mas depois gostei. Também contava histórias na biblioteca.” (criança C)

“Eu ia para colar os animais e a mãe e o pai para contar no livro.” (criança D)

Como é que gostavas de ouvir contar histórias?

“Com bonecos” (criança A)

“Eu não gosto.” (Criança B)

Mas nos já ouvimos com fantoches. São outros bonecos?

“Sim. Aqueles grandes.” (Criança A)

Anexo V- entrevista à educadora cooperante

O estudo a desenvolver surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, precisando da sua colaboração para o concretizar.

O seu contributo permitirá o esclarecimento de aspectos acerca do contexto onde decorrerá a abordagem temática.

Nesta entrevista serão abordados assuntos relativos ao livro e à leitura e da sua influência nos comportamentos das crianças em atividades livres.

A entrevista será gravada, se for do seu consentimento, para que a análise das suas respostas seja a melhor e mais coerente possível.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Questões da Entrevista:

Acha relevante que a Instituição, onde trabalha, contemple no plano Anual de Atividades a dinamização do livro e da hora do conto?

“Acho. Acho que é importante porque os hábitos de leitura e as histórias ajudam a criança a crescer e a desenvolver-se em determinadas áreas, desde pequeninos. Acho então importante a Instituição investir em livros e também oferecer atividades que se proporcione o desenvolvimento e a exploração do livro.”

Qual a importância que atribui à hora do conto e hábitos de leitura na Educação Pré-Escolar?

“Considero esse momento muito importante e acho que todas as semanas devemos contemplar na nossa planificação a Hora do Conto ou uma atividade direcionada para a literatura, porque para além de desenvolver a linguagem, ajudar as crianças a articular as ideias, acho que também é muito importante eles terem o contacto com o livro, o saber que o livro é um instrumento importante, quer de entretenimento quer também de aprendizagem e acho que isso deve ser feito progressivamente e com uma certa assiduidade, para que depois as crianças também sejam autónomas na manipulação do livro e consigam recontar as histórias.”

Na sua opinião a Hora do Conto (Literatura para a Infância) pode contribuir nas aprendizagens das crianças? Porquê?

“Sim, acho que contribui em tudo. Acho que a Hora do Conto ajuda na concentração, no desenvolvimento da linguagem, na articulação de ideias, na criatividade. Se for bem trabalhada a Hora do Conto proporciona nas crianças o desenvolvimento de várias áreas do desenvolvimento.”

Com que regularidade deverá a hora do conto estar presente no dia-a-dia das crianças? Porquê?

“Eu pelo menos uma vez por semana acho que era importante. Depois nas atividades livres, quando se puder estar com as crianças na biblioteca é fundamental, pois assim podemos ajudar a ver um livro, ajudar as crianças a manusear o livro, a perceber como funciona o livro: que tem letras e imagens e que através dessas letras e dessas imagens se conta uma história.”

Acompanha algumas das suas crianças desde da creche. Nesse contexto as crianças tinham hábitos de leitura?

“Sim, já na creche tinha um momento que era a Hora do Conto em que eu contava uma história e que depois explorava com eles as imagens e incentivava a que eles manusessem e procurassem a biblioteca para ver os livros. É claro que de uma forma diferente que agora os três anos. Na altura eram histórias mais pequenas e eram muito dramatizadas e mimadas. Mas tinham já uma biblioteca com os livros, quer os livros que contava na Hora do Conto e outros para manusearem e explorarem.”

Recordando as técnicas de dinamização da Hora do Conto, utilizadas pela estagiária, teatro de sombras, dramatização, teatro de fantoches, conto redondo, mala que conta histórias, o recurso ao livro, flanelógrafo, qual terá tido mais impacto nas crianças?

“Eu acho que todas elas tiveram um impacto, mas é claro que umas de uma forma diferente das outras. Mas acho que o conto redondo, o teatro de sombras, o flanelógrafo e a mala de histórias foram as que tiveram mais impacto, porque eram técnicas diferentes, que cativaram as crianças, prendendo-as às histórias e fizeram com que procurassem a biblioteca quer

para manusear os livros quer para contar histórias com o flanelógrafo. Não se pode escolher uma porque acho que todas elas tiveram a sua importância e impacto nas crianças.”

E Terão tido influência nos comportamentos das crianças nas suas atividades? Porquê?

“Alteraram. Notei uma maior procura da biblioteca nas atividades livres e notei que as crianças gostavam de pegar no flanelógrafo e recontar histórias e ordenarem as imagens com uma certa sequência. Notei também, para além da procura que foi maior, porque tinha outros materiais sem ser só livros, que foi uma ajuda para perceberem que as histórias são importantes e que se podem contar de diferentes maneiras.”

Esses momentos terão alterado os hábitos de leitura das crianças?

“Sim, sem dúvida, como já fui referindo. Mas notei que houve alteração principalmente naqueles que não procuravam tanto a biblioteca. Essas crianças começaram a procurar mais a biblioteca e muitas vezes encarnavam as próprias personagens das histórias e a fazer a mudança de voz como ouviam, que era uma coisa que elas não faziam tanto. As que já procuravam foram demonstrando interesse em manusear o flanelógrafo em sequenciar as imagens de uma história.”

A Hora do Conto poderá influenciar os comportamentos das crianças nas atividades livres? Porquê?

“Sem dúvida. Acho que a Hora do Conto ajuda as crianças a organizarem o seu pensamento e também ajudam a que eles saibam estar numa biblioteca e saibam ler o livro, à maneira deles, e recontem e mostrem interesse pelo que estão a ver e pelo que estão a fazer. É que se fosse uma orientação para. Nós fazemos a Hora do Conto e eles depois dão continuidade nas atividades livres.”

Gostaria de acrescentar alguma questão não mencionada durante a entrevista?

“Não, acho que está!”

Anexo VI- entrevista aos alunos

Gostaram de ouvir histórias na sala? Porquê?

“Eu gostei de ouvir as histórias, porque achei muito interessante. Tinham muitas aventuras e eram muito giras” (Mara) **A**

“Gostei das histórias porque eram muito engraçadas, principalmente naquela que referia as cores do pintor.” (Nuno) **B**

“Gostei, porque foi uma maneira diferente de ouvir histórias” (Daniel) **C**

“Eu gostei das histórias porque havia muitas emoções e podíamos imaginar outras coisas” (Sofia) **D**

Como é que gostaste mais de ouvir histórias? Foi quando usamos o livro, as sombras chinesas, quando usamos a abóbora ou o conto redondo ?

“Eu gostei da abóbora. Era uma abóbora pra aí deste tamanho e saíam coisas de lá de dentro, que faziam parte da história. E também porque a professora tinha um chapéu e uma vassoura de bruxa.” (Sofia) **D**

“Eu gostei de todas, porque eram maneiras diferentes de contar histórias” (Mara) **A**

“Gostei de todas, mas principalmente as sombras chinesas. Foi uma maneira muito engraçada de ouvirmos a história do S. Martinho” (Nuno) **B**

“Eu gostei muito da abóbora, porque era mesmo grande e não sabíamos o que podia sair de lá de dentro.” (Daniel) **C**

Depois de ouvires as histórias, na hora do conto, ias com mais frequência à biblioteca da escola?

“Eu sempre que ouvia as histórias na hora do conto ia à biblioteca, aqui à frente, para levar um livro para casa. Fiquei com mais vontade de ler histórias” (Mara) **A**

“Sim, eu ia. Ia lá porque gosto de ler e ficava com curiosidade de conhecer outras histórias.” (Nuno) **B**

“Às vezes ia, mas outras não. Porque ficava a pensar na história que tinhas contado.” (Sofia) **D**

“Sim, ia.” (Daniel) **C**

Como é que gostavas de ouvir contar histórias?

“Eu gostava como fizeram no ano passado. Vieram cá umas senhoras e iam contando a história com música.” (Mara) **A**

“Eu gostava de ver com aqueles bonecos que se põem nas mãos, os fantoches.” (Sofia) **D**

“Gostava de fazer teatro, ser uma personagem.” (Nuno) **B**

“Também podíamos fazer uma pintura com uma história, para ficar aqui na sala. Quem quisesse ler podia ler à vontade.” (Mara) **A**

“Gostava de ouvir uma história só com mímica.” (Daniel) **C**

Quando é que devia haver a hora do conto? Porquê?

“Podia ser todos os dias, de manhã logo. Uma história diferente todos os dias.” (Sofia) **D**

“Devia ser uma vez por mês para a escola inteira e todas as semanas para a nossa sala.” (Mara) **A**

“Eu acho que devia ser como a Mara disse. Para toda a gente, ali no polivalente.” (Nuno) **B**

“Podia ser todas as semanas. Assim conhecíamos muitas formas de contar histórias.” (Daniel) **C**

Anexo VII- entrevista ao professor cooperante

Introdução:

O trabalho a desenvolver surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, precisando da sua colaboração para o concretizar.

O seu contributo permitirá o esclarecimento de aspectos acerca do momento da hora do conto.

Nesta entrevista serão abordados assuntos relativos ao livro e à leitura e da sua influência nos comportamentos dos alunos em atividades livres.

A entrevista será gravada, se for do seu consentimento, para que a análise das suas respostas seja a melhor e mais coerente possível.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Questões da Entrevista:

Acha relevante que a Instituição, onde trabalha, contemple no plano Anual de Atividades a dinamização do livro e da hora do conto?

“Acho importante e que deveria estar sempre presente. Aliás essa é uma prática em uso nesta escola, muito antes do PNL. Há muitos anos que aqui se realiza semanalmente a “hora do conto” e temos um outro projeto de leitura com hora marcada, que consiste em que todas as turmas à mesma hora procedam à leitura da mesma história e para a qual são convidadas as funcionárias da escola que participam ativamente no concurso. Para além disso, ainda se realiza um concurso mensalmente de leitura com a participação de dois alunos por turma”

Qual a importância que atribui à hora do conto e hábitos de leitura 1º Ciclo do Ensino Básico?

“Acho que é um momento importante. Além de desenvolver a leitura fluente dos alunos ela pretende criar o gosto pela leitura de livros em formato de papel. Na era digital considero importante sentir “o cheiro do livro”.”

Na sua opinião a Hora do Conto (Literatura para a Infância) pode contribuir nas aprendizagens dos alunos? Porquê?

“Essa é uma outra vertente que permite trabalhar outro tipo de aprendizagens, não só as curriculares mas também a educação cívica.”

Com que regularidade deverá a hora do conto estar presente no horário semanal da turma? Porquê?

“Acho que uma vez por semana é suficiente. Mais do que isso poderá “banalizar” esse momento, muito importante.”

Acompanha alguns dos seus alunos desde o 1º ano do 1º CEB. Nesse contexto os alunos tinham hábitos de leitura?

“Alguns sempre demonstraram gosto e hábitos de leitura. Contudo, com o passar dos anos isso tem-se demonstrado mais. Para além disso, os hábitos de leitura em casa há muito foram abandonados pelas famílias, contudo é de registar que havia e há quatro famílias que tinham hábitos de leitura com os seus filhos.”

Recordando as técnicas de dinamização da Hora do Conto, utilizadas pela estagiária, teatro de sombras, conto redondo, baú que conta histórias, o recurso ao livro, qual terá tido mais impacto nos alunos?

“Todas as técnicas utilizadas se mostraram interessante e por isso torna-se difícil escolher uma. Acabaram por todas terem um impacto nos alunos. Mas considero que o conto redondo e o baú foram as que tiveram mais impacto. O baú, porque ficaram curiosos com o que poderia sair de lá de dentro. O conto redondo, porque todos criaram a história.”

E Terão tido influência nos comportamentos dos alunos nas suas atividades? Porquê?

“Mostraram influência nos comportamentos, não só sociais mas sobretudo ao nível do gosto pela leitura. Isto é facilmente comprovado com o nível de requisições que os alunos passaram a fazer na biblioteca da escola.”

Esses momentos terão alterado os hábitos de leitura dos alunos?

“Sim, isso foi notório. Alteraram os hábitos de leitura, basta ver os registos de requisição de livros.”

A Hora do Conto poderá influenciar os comportamentos dos alunos nas atividades livres (ida à biblioteca da escola)? Porquê?

“Como disse os alunos mesmo nos intervalos vão para a biblioteca requisitar ou ler histórias.”

Gostaria de acrescentar alguma questão não mencionada durante a entrevista?

“Não, acho que ficou tudo dito.”

Anexo VIII- análise categorial das entrevistas

A dinamização do livro e da hora do conto		
Na Educação Pré-Escolar	No plano anual de atividades	Na planificação semanal
Momento muito importante.	Oferecer atividades que se proporcione a exploração do livro.	Uma vez por semana.
Contemplar semanalmente na planificação uma atividade direcionada para a literatura.		
Ajuda a desenvolver a linguagem.		
Articula as ideias das crianças.		

Análise categorial da entrevista à educadora cooperante

Quadro nº1- A dinamização do livro e da hora da conta

Contribuição da hora do conto nas aprendizagens das crianças
Contribui em tudo.
Ajuda na concentração.
Ajuda no desenvolvimento da linguagem.
Ajuda na articulação de ideias.
Ajuda na criatividade.
Desenvolvimento de áreas do desenvolvimento.

Quadro nº2- Contribuição da hora do conto nas aprendizagens das crianças

Técnicas de dinamização da hora do conto	
Impacto das técnicas nas crianças	Influência das técnicas nos comportamentos/hábitos de leitura das crianças
Todas tiveram um impacto.	Grande influência nos comportamentos das crianças.
As que tiveram mais impacto: O conto redondo, o teatro de sombras, o flanelógrafo e a mala de histórias.	Alteração nos hábitos do grupo.
Captaram a atenção das crianças às histórias.	Maior procura da biblioteca nas atividades livres.
Procuraram mais a biblioteca.	Utilizaram o flanelógrafo para contar histórias e ordenar imagens.
Manusearam o flanelógrafo.	Perceberam que as histórias se podem contar de diferentes maneiras.

Quadro nº3- Técnicas de dinamização da hora do conto

Técnica de dinamização preferencial	Frequência na biblioteca da sala ou outras áreas
<p>O pintor era a Juliana. Gostei muito da do pintor” (criança A)</p> <p>“Eu gostei do pintor” (Criança B)</p> <p>“Eu também” (Criança C)</p> <p>“Hummm, a do pintor.” (criança D)</p>	<p>“Eu ia para as outras áreas.” (criança A)</p> <p>“Eu ia para a biblioteca. Para contar a história.” (criança B)</p> <p>“Eu pensava que não gostava de histórias, mas depois gostei. Também contava histórias na biblioteca.” (criança C)</p> <p>“Eu ia para colar os animais e a mãe e o pai para contar no livro.” (criança D)</p>

Análise categorial da entrevista às crianças

Quadro nº4-Técnicas de dinamização e frequência na biblioteca

Análise categorial da entrevista ao professor cooperante

A dinamização do livro e da hora do conto		
No 1º CEB	No plano anual de atividades	Na planificação semanal
Momento importante.	Acho que devia estar sempre presente.	Uma vez por semana.
Desenvolver a leitura fluente dos alunos.	Prática em uso nesta escola, muito antes do PNL.	
Criar o gosto pela leitura de livros em formato de papel.	Há muitos anos que na escola se realiza, semanalmente, a hora do conto.	
Importante sentir “o cheiro do livro”.		

Quadro nº5- A dinamização do livro e da hora da conta

Contribuição da hora do conto nas aprendizagens dos alunos
Vertente que permite trabalhar outro tipo de aprendizagens.
Contribui para aprendizagens curriculares.
Contribui para a educação cívica.
Análise: O professor cooperante considera a hora do conto como uma “fonte” para outras aprendizagens.

Quadro nº6- Contribuição da hora do conto nas aprendizagens dos alunos

Técnicas de dinamização da hora do conto	
Impacto das técnicas nos alunos	Influência das técnicas nos comportamentos/hábitos de leitura dos alunos
Todas elas tiveram um impacto.	Muita influência nos comportamentos dos alunos.
Considero o conto redondo e o baú os que tiveram mais impacto.	Alteração nos comportamentos sociais.
Captaram a atenção dos alunos às técnicas e às histórias.	Mais gosto pela leitura.
Procuraram mais a biblioteca da escola.	Utilizam os intervalos para requisitar livros ou ler histórias.
Análise: Pode verificar-se que as técnicas utilizadas na dinamização da hora do conto tiveram um impacto nos alunos, captando a sua atenção e interesse durante a audição das histórias, bem como procuraram mais a biblioteca da escola e, conseqüentemente, requisitaram livros para levarem para casa.	

Quadro nº7- Técnicas de dinamização da hora do conto

Análise categorial da entrevista aos alunos

Técnica de dinamização preferencial	Frequência na biblioteca da escola
Abóbora: saíam coisas de lá de dentro, que faziam parte da história. E também porque a professora tinha um chapéu e uma vassoura de bruxa. (Aluno D)	Ia para levar um livro para casa. Fiquei com mais vontade de ler histórias. (Aluno A)
Todas. (Aluno A)	Ia lá porque gosto de ler e ficava com curiosidade de conhecer outras histórias. (Aluno B)
Maneiras diferentes de contar histórias. (Aluno A)	
Todas. (Aluno B)	Às vezes ia, mas outras não. Porque ficava a pensar na história que tinhas contado.” (Aluno D)
Principalmente as sombras chinesas. Foi uma maneira muito engraçada de ouvirmos a história do S. Martinho” (Aluno B)	
Da abóbora. Era mesmo grande e não sabíamos o que podia sair de lá de dentro.” (Aluno C)	“Sim, ia.” (Aluno C)

Quadro nº8-Técnicas de dinamização e frequência na biblioteca

Anexo IX- grelhas de observação

Grelha de observação das crianças

Interesse pelo livro e pela leitura						
Criança			A criança manifesta interesse pelos livros	A criança mostra interesse quando as histórias são lidas	A criança pede para lhe lerem histórias	A criança utiliza os livros para recontar as histórias
E.	Escala	1	X			
		2		X	X	X
		3				
P.	Escala	1				
		2	X	X		
		3			X	X
MG.	Escala	1	X	X		
		2			X	X
		3				
M.P.	Escala	1	X	X		X
		2			X	
		3				
M.	Escala	1	X	X		X
		2			X	
		3				
T.R.	Escala	1	X	X		X
		2				
		3			X	
T.A	Escala	1	X			
		2		X		
		3			X	X
F.N.	Escala	1	X	X		X
		2			X	

		3				
F.		1	X	X	X	X
		2				
		3				
A.		1		X		
		2	X		X	X
		3				
M.T.		1	X	X		X
		2			X	
		3				
MP.		1	X	X	X	X
		2				
		3				
G.		1		X		
		2	X		X	X
		3				
S.		1				
		2	X	X		
		3			X	X
T.		1	X			
		2		X		
		3			X	X
R.		1		X		
		2	X			
		3			X	X
M.J.		1	X	X		
		2			X	X
		3				
I.		1		X		

		2	X			X
		3			X	
		1				
J.		2	X	X		X
		3			X	
		1				
L.		2	X	X		
		3			X	X
		1				

Grelha de observação dos alunos

Interesse pelo livro e pela leitura						
Alunos			O aluno manifesta interesse pelos livros	O aluno mostra interesse quando as histórias são lidas	O aluno pede para lerem histórias	O aluno utiliza os livros para recontar as histórias
D.	Escala	1	X	X	X	
		2				X
		3				
N.		1	X	X		
		2			X	X
		3				
T.		1	X			
		2		X	X	
		3				X
M.C.		1		X		X
		2	X		X	
		3				
A.C.		1				
		2		X		
		3	X		X	X
J.		1	X	X		

	2			X	
	3				X
	1	X	X		
I.R.	2			X	X
	3				
	1	X	X		
R.M.	2			X	X
	3				
	1	X	X		
F.D.	2			X	X
	3				
	1	X	X		
B.S.	2			X	
	3				
	1	X	X		X
R.O.	2			X	
	3				X
	1	X	X	X	
I.	2			X	X
	3				
	1	X	X		
M.M	2	X	X	X	X
	3				
	1		X		
B.	2	X		X	X
	3				
	1	X	X		X
J.P.	2			X	
	3				

R.S	1	X	X		X
	2			X	
	3				
M.S.	1	X	X	X	X
	2				
	3				
M.	1	X	X	X	X
	2				
	3				
R.	1	X	X		
	2			X	
	3				X
F.S.	1		X		
	2	X		X	X
	3				
L.	1	X	X	X	
	2				X
	3				
R.S.	1	X	X		X
	2			X	
	3				
S.	1	X	X		
	2			X	X
	3				
IN.	1	X	X	X	X
	2				
	3				

Escala:

1-sim

2-Às vezes

3- Nunca

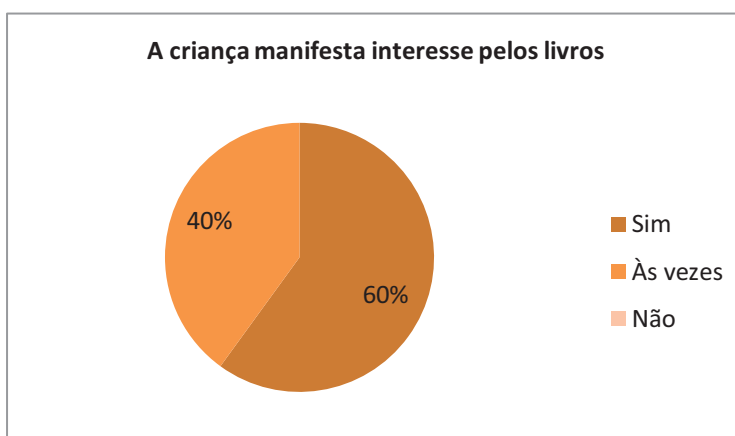
Anexo X- análise dos dados das grelhas de observação

Análise dos dados segundo as grelhas das crianças

Quadro nº1

A criança manifesta interesse pelos livros		
Sim	Às vezes	Nunca
60%	40%	0

Gráfico nº1: interesse pelos livros

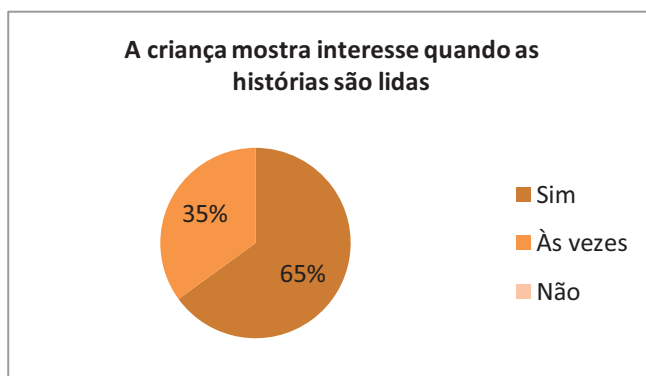


A maioria das crianças 60% manifesta interesse pelos livros durante as suas brincadeiras diárias, enquanto 40% só algumas vezes o manifesta. Assim, verifica-se que o interesse pelos livros é geral.

Quadro nº2

A criança manifesta interesse quando as histórias são lidas		
Sim	Às vezes	Nunca
65%	35%	0

Gráfico nº2: interesse pelas histórias lidas



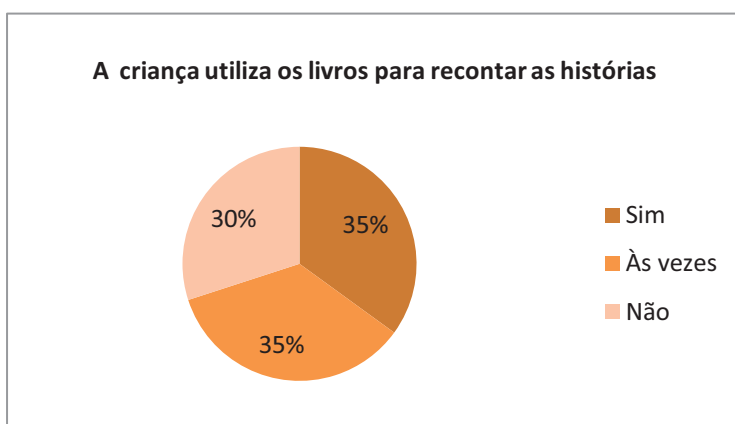
Todas as crianças manifestam interesse quando as

histórias são lidas, concluindo-se ser um momento apreciado e significativo para o grupo. Contudo, 65% demonstram-no em todos esses momentos e 35% só em algumas das vezes.

Quadro nº3

A criança utiliza os livros para recontar as histórias		
Sim	Às vezes	Nunca
35%	35%	30%

Gráfico nº 3: recontar histórias pelos livros

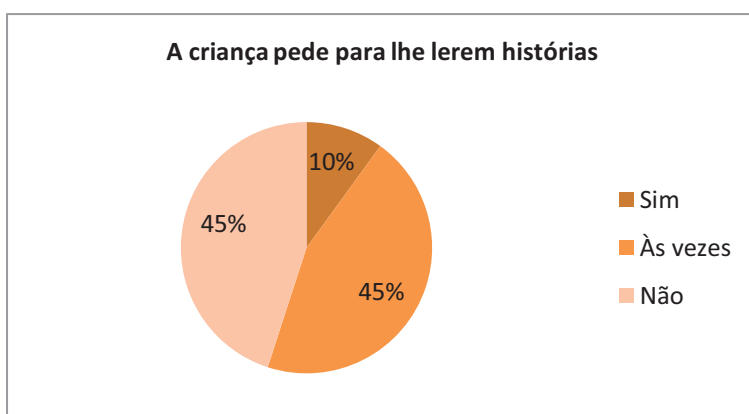


Verifica-se que recontar histórias pelos livros não é uma prática de 30% das crianças. Mas que 70% do grupo o faz, sendo que 35% sempre que utiliza os livros recontam as histórias e 35% só o faz em algumas vezes.

Quadro nº4

A criança pede para lhe lerem histórias		
Sim	Às vezes	Nunca
10%	45%	45%

Gráfico nº4: a criança pede para lhe lerem histórias



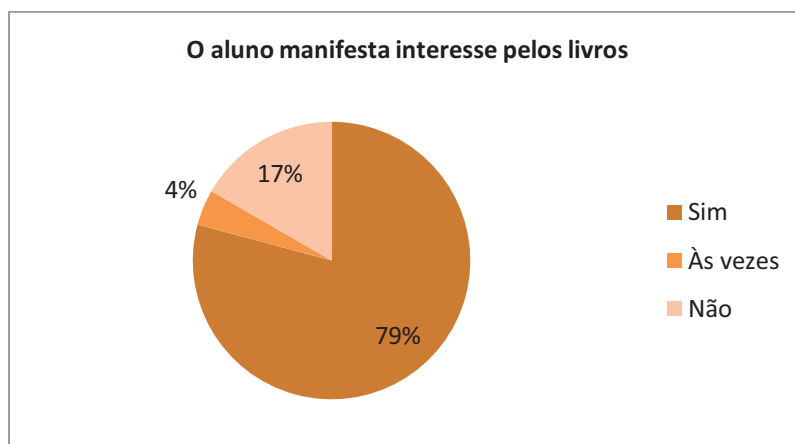
Por último, constata-se que 45% das crianças nunca pediu para lhe lerem histórias, mas que 45% das crianças, algumas vezes, solicitam um adulto para lhe lerem histórias. 10% das crianças, sempre que se encontra na biblioteca e vê um adulto disponível pede para lhe contar histórias.

Análise dos dados segundo as grelhas dos alunos

Quadro nº5

O aluno manifesta interesse pelos livros		
Sim	Às vezes	Nunca
79%	17%	4%

Gráfico nº5: interesse pelos livros

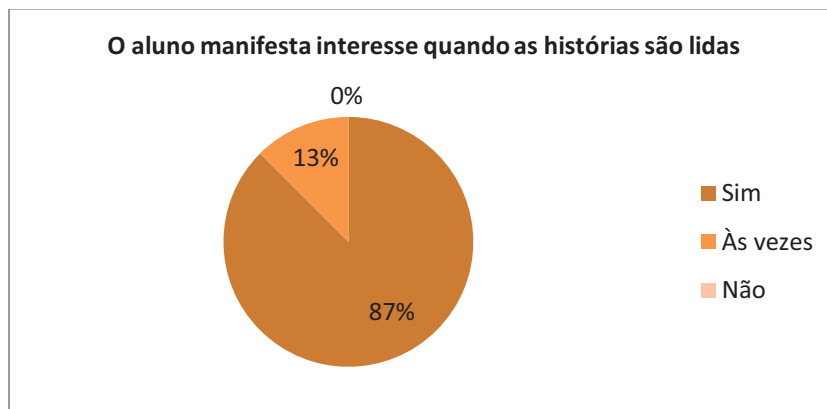


A maioria dos alunos, 79%, manifesta interesse pelos livros durante os intervalos das aulas (momentos livres), enquanto 17% só algumas vezes o manifesta. Por outro lado, 4% dos alunos não manifesta qualquer tipo de interesse pelos livros. Assim, verifica-se que o interesse pelos livros é geral.

Quadro nº6

O aluno manifesta interesse quando as histórias são lidas		
Sim	Às vezes	Nunca
88%	13%	0

Gráfico nº6: interesse pelas histórias lidas

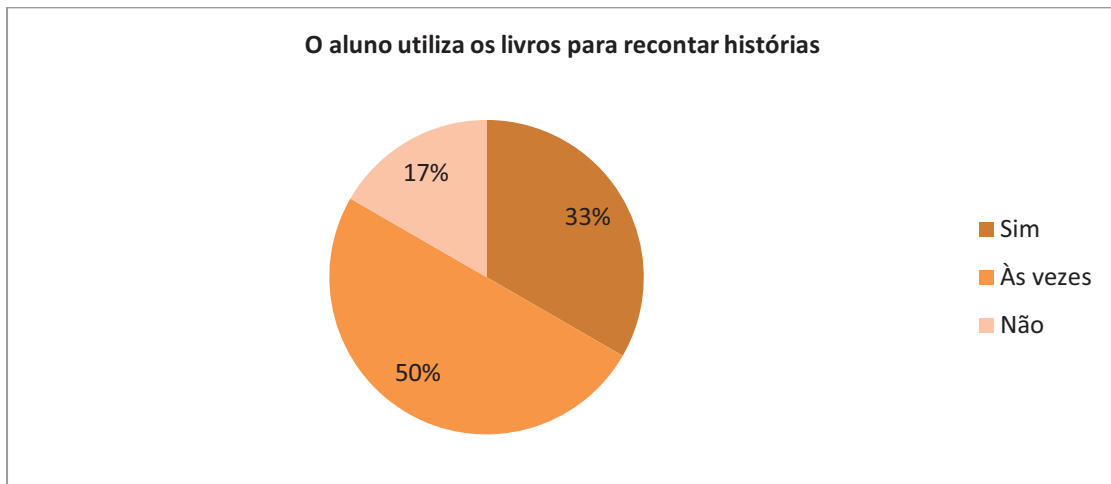


Todos os alunos manifestam interesse quando as histórias são lidas, concluindo-se ser um momento apreciado e significativo para a turma. Esse interesse é demonstrado por 87% dos alunos em todos os momentos, quando as histórias são lidas. Contudo, 13% dos alunos apenas o demonstram algumas das vezes.

Quadro nº7

O aluno utiliza os livros para recontar as histórias		
Sim	Às vezes	Nunca
33%	50%	17%

Gráfico nº 7: recontar histórias pelos livros

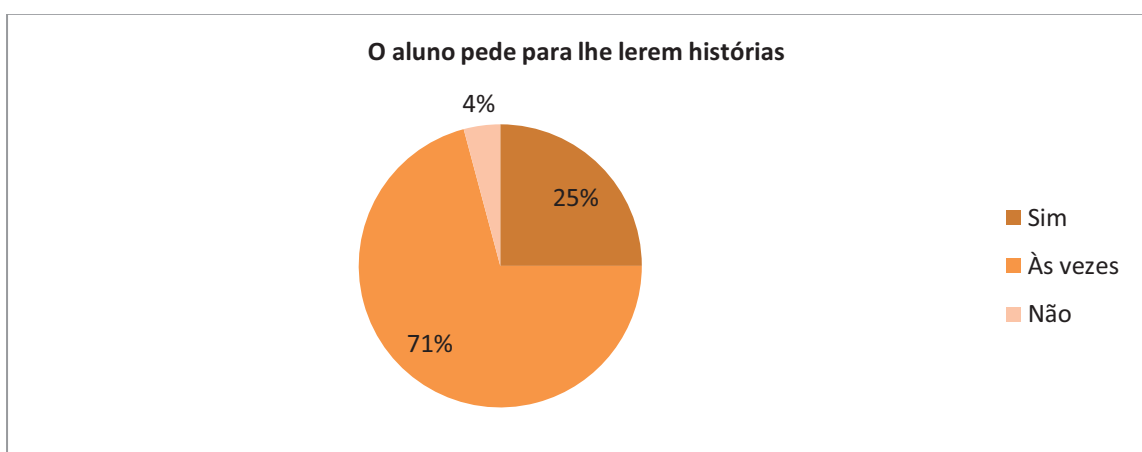


Verifica-se que recontar histórias pelos livros não é uma prática de metade dos alunos (50%). Mas que 33% da turma o faz depois da hora do conto. Só algumas vezes é que 17% dos alunos o fazem.

Quadro nº8

O aluno pede para lhe lerem histórias		
Sim	Às vezes	Nunca
71%	25%	4%

Gráfico nº8: o aluno pede para lhe lerem histórias



Por último, constata-se que apenas 4% dos alunos nunca pediu para lhe lerem histórias, mas que 25% dos alunos, algumas vezes, solicitam para lhe lerem histórias. 71% dos alunos, todas as semanas pedem para lhe lerem histórias..

Anexo XI- Tabela de observação escala PIP

Data: 27-02-2012

Área da Biblioteca

Mobiliário confortável	Sim	Não
Colchão, manta, almofadas	X	
Cadeiras de braços baixos		X
Sofá baixo		X
Caixa grande (para o recanto dos livros)		X
Bonecos de panos, fantoches de tamanhos pequenos representando personagens de histórias		X
Arrumação de livros	X	
Expositor de livros		
Bolsos transparentes pendurados para guardar livros		X
Estante pequena com caixas ou cestos		X
Livros		
Livros de cartão com figuras ou fotografias nítidas	X	
Livros com imagens	X	
Revistas, imagens, fotografias		
Pequenos álbuns de fotografias		X
Colecção de postais ilustrados		X
Revistas com imagens		X
Catálogos	X	

Área das Construções

Blocos	Sim	Não
Blocos em forma de tijolo de plástico, espuma ou cartão	X	
Blocos de madeira	X	
Veículos, pessoas, animais		
Autocarros de madeira ou de plástico duro		X
Carros pequenos	X	
Veículos pequenos onde se possam colocar pessoas ou animais tipo pinos	X	
Figura de pessoas e animais em madeira, borracha ou plástico		X
Mobiliário		
Estantes baixas para arrumação		X
Cestos, caixotes ou recipientes de plástico transparentes com etiqueta	X	

Área da Expressão Plástica

Materiais para pintar	Sim	Não
Tintas para pintar com os dedos compradas ou feitas no	X	

jardim-de-infância		
Tintas de têmperas, líquidas ou em pó		X
Recipientes pequenos para tinta, estáveis		X
Pincéis com cabo pequeno	X	
Pincéis pequenos para pintar paredes		X
Alternativas a pincéis (escovas de limpeza, algodão...)		X
Lápis de cera	X	
Marcadores não tóxicos à base de água	X	
Giz		X
Pequenas garrafas de esguichar para pingos de sal		X
Papel		
Jornal, revistas	X	
Rolo de papel de cenário branco		X
Cartolina ou papel de lustro		X
Lenços de papel		X
Papel celofane		X
Materiais para plasticina e barro		
Plasticina	X	
Barro		X
Materiais para amassar, enfiar e enfeitar	X	
Recipientes herméticos para a plasticina e para o barro		X
Mobiliário		
Bacia ou alguidar de água		X
Baldes, caixas transparentes ou grades para arrumar pincéis		X
Recipientes para guardar os marcadores coloridos	X	
Recipientes com etiqueta para os lápis de cera, giz e objectos similares	X	
Balde para transportar os pincéis até ao lava-loiça		X
Estantes baixas com rodas, carrinho com cesto baixo		X
Grades empilhadas para arrumar o papel		X
Dispositivo para pendurar o rolo de papel na vertical ou horizontal		X
Mesas	X	
Cavalete, em pé ou preso à parede	X	
Batas de plástico ou de vinil, molas de madeira para os pendurar	X	

Área da Casinha

Bonecas e Acessórios	Sim	Não
Bonecas bebés	X	
Roupas de bonecas simples	X	
Biberões para bonecas		X
Cobertores de bonecas	X	
Cama de boneca (suficientemente grande e forte para uma criança)	X	

pequena caber lá dentro)		
Carrinho de bonecas (suficientemente grande e forte para uma criança pequena caber lá dentro)		X
Mobília de cozinha		
Fogão de tamanho próprio para a criança	X	
Lava – loiça de tamanho próprio para a criança	X	
Frigorífico de tamanho próprio para a criança		X
Mesas e cadeiras de tamanho próprio para a criança	X	
Telefone		X
Loiça e utensílios		
Tachos e panelas pequenos	X	
Utensílios: espátula, batedor, passador de chá, colheres de pau, copos e colheres	X	
Copos, tigelas, pratos	X	
Colheres	X	
Embalagem de comida vazias		X
Rolhas e conchas a fingir comida	X	
Roupas e acessórios para mascarar		
Chapéus	X	
Sapatos		X
Blusas, casacos, vestidos curtos		X
Lenços, écharpes		X
Malas, carteiras	X	
Pastas de executivo		X
Chaves em correntes		X
Lancheiras		X
Pulseiras		X
Espelho de corpo inteiro	X	
Plantas não tóxicas		
Plantas de interior com folhas resistentes		X
Plantas de Jardim tradicionais	X	

Arrumação		
Estantes baixas	X	
Caixas, cestos, alguidares grandes	X	
Ganchos de madeira e argolas de cortina de chuveiro (para pendurar tachos e panelas)		X

Tabelas de observação escala chamada PIP - Perfil de Implementação do Programa (High/Scope Educational Research Foundation, 1989)

Anexo XII- Instrumentos de controlo Pré-Escolar



Anexo XIII- Instrumentos de controlo 1ºCEB

Quadro de Tarefas

TAREFAS	RESPONSÁVEIS
Recolher os trabalhos em casa	Inabel & Margarida
Arrumar a sala	Daniel & Rafael
Colar as estímulos	Imês
Aparar o quadro	Rui Miguel
Atualização semanal	Beatriz & Inês
Registo da assembleia	Rui Oliveira





Os nossos projetos

Projetos 4.º C		Data	Comunicação à turma		
			Avaliação		
Projetos	Grupos		Apresentação	Participação	Produto
O sistema solar	- Beatriz, Leonor, Raquel, Mariana, Francisco Santos, Francisco Daniel, Ivo, Ana Cristina, Mara, João Pedro, Sofia, Nuno e Bruno;	9 de janeiro de 2013			
A água	- Rui Oliveira,	9 de janeiro de 2013			
Primeiros socorros	- Inês, Tatiana e Isabel,	9 de janeiro de 2013			
Os maiores rios de Portugal	- Daniel, Mário, Rui Miguel e Morgadinho,	9 de janeiro de 2013			
Estádio de Coimbra (Instituição local)	- Rui Santos,	9 de janeiro de 2013			
O meio ambiente - a reciclagem	- Rafael Silva,	9 de janeiro de 2013			
Energia elétrica	- José	9 de janeiro de 2013			

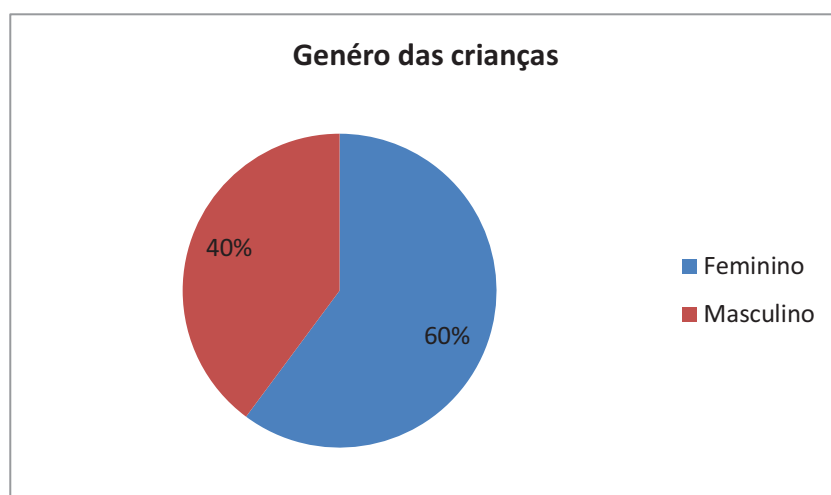
Anexo XIV: Caracterização socioeconómica crianças/alunos

Caracterização socioeconómica do grupo

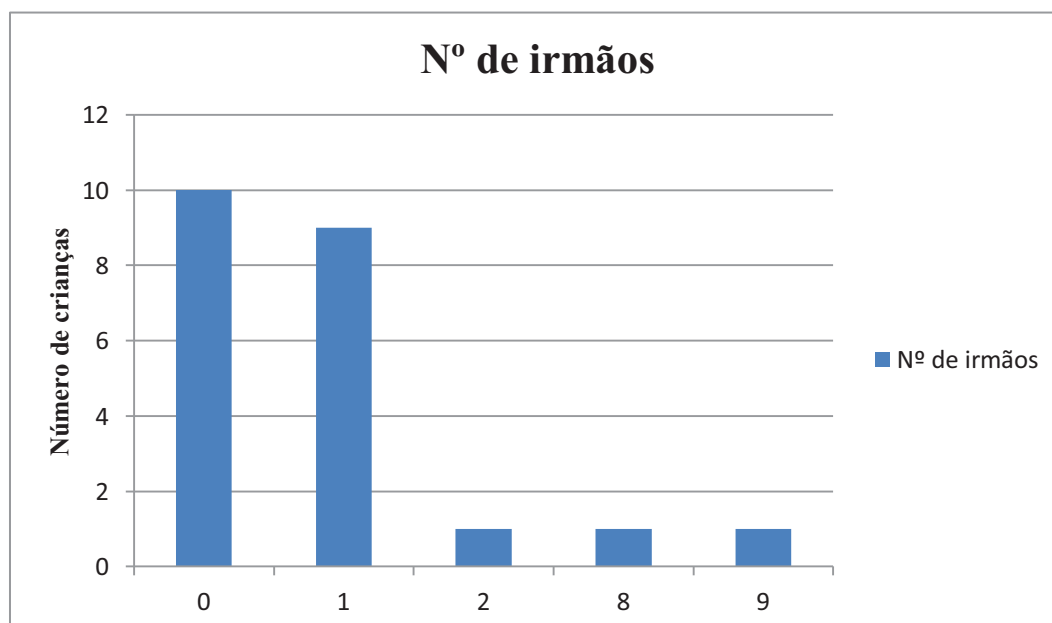
Data: 21-04-2012

Ao analisar as fichas das crianças da sala dos 3 anos, da Instituição onde se realizou o estágio, e apesar de algumas delas estarem um pouco incompletas, foi possível caracterizar a referida amostra (grupo dos 3 anos de idade da Instituição). Esta caracterização indica o género das crianças, o número de irmãos das crianças, a sua área de residência, as habilitações literárias dos pais e a profissão dos pais. A composição do agregado familiar e o tipo de família das crianças foram dados não recolhidos, pois não estavam referenciados nas fichas das crianças.

Assim, na amostra em assunto, no presente ano civil, verificou-se que a sala dos 3 anos é constituída por 23 crianças sendo a sua maioria do género feminino:

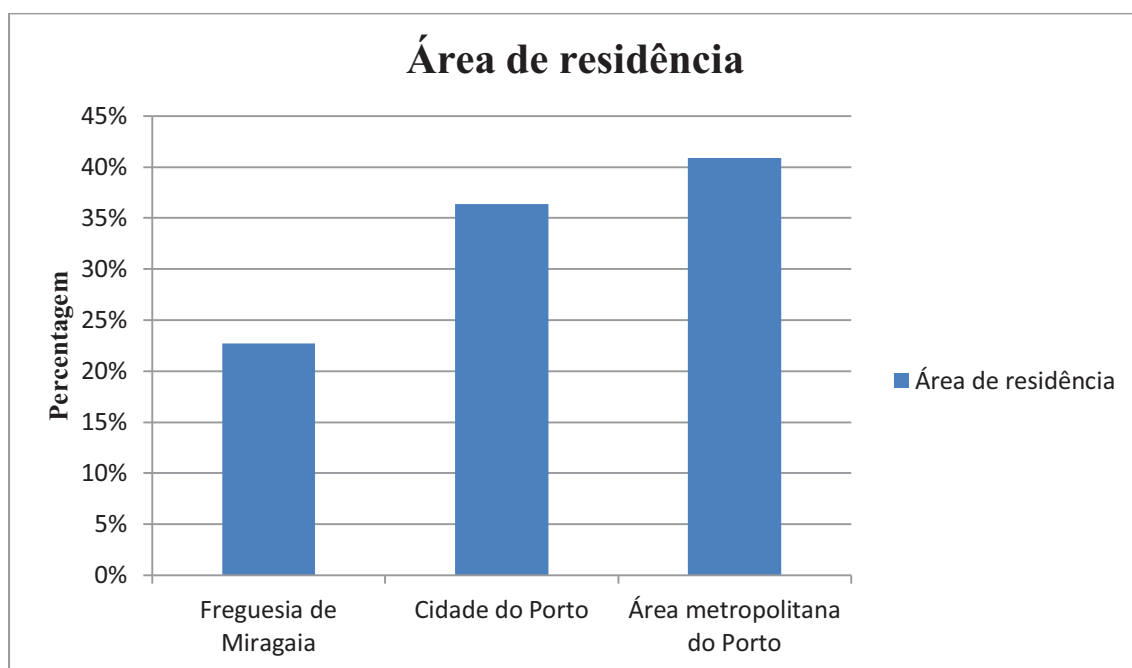


Já o número de irmãos das crianças está distribuído do seguinte modo:

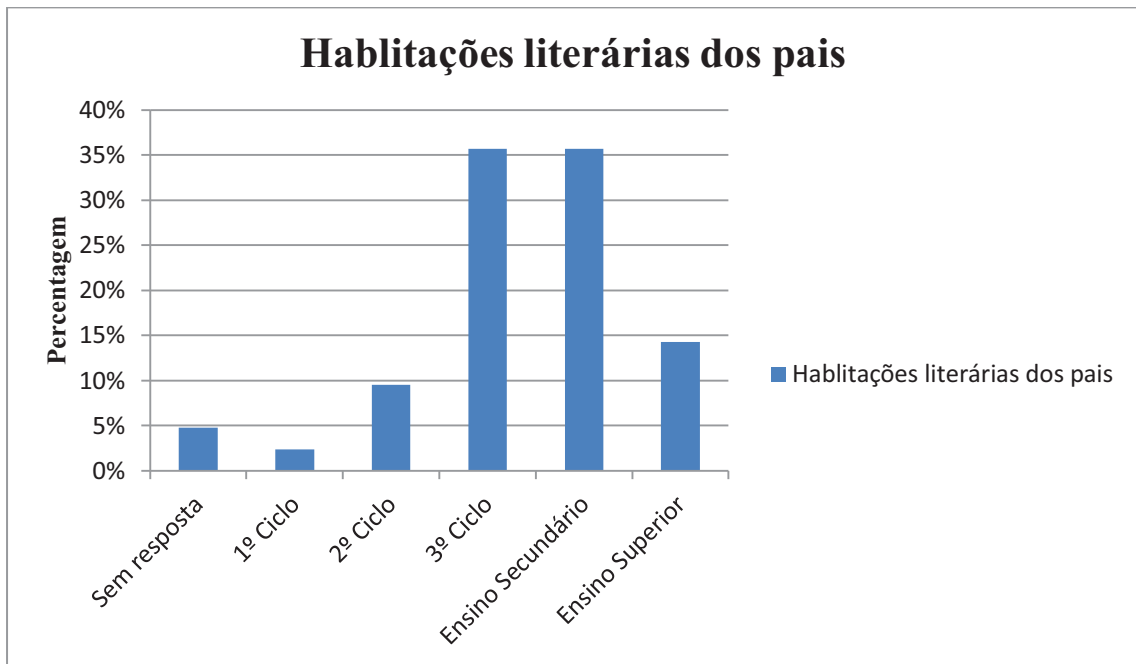


Ao analisar estes dados constata-se que a maioria das crianças não tem irmãos. As crianças com irmãos, têm maioritariamente um irmão, havendo poucos com dois irmãos e ainda dois casos de crianças com oito e nove irmãos.

Relativamente à área de residência das crianças, pela análise do gráfico que se segue, verificou-se que a maioria das crianças desta amostra (43%) reside na área metropolitana do Porto. Na freguesia de Miragaia, onde se situa a Instituição em assunto, habitam quase ¼ da amostra (25%). No concelho do Porto residem 33% das crianças da amostra. Como é referido nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997:33) *“o meio social envolvente — localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento — tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças.”* Portanto, ao conhecer-se esta realidade, o educador adaptar a sua intervenção às crianças, não esquecendo o meio de onde está inserida.

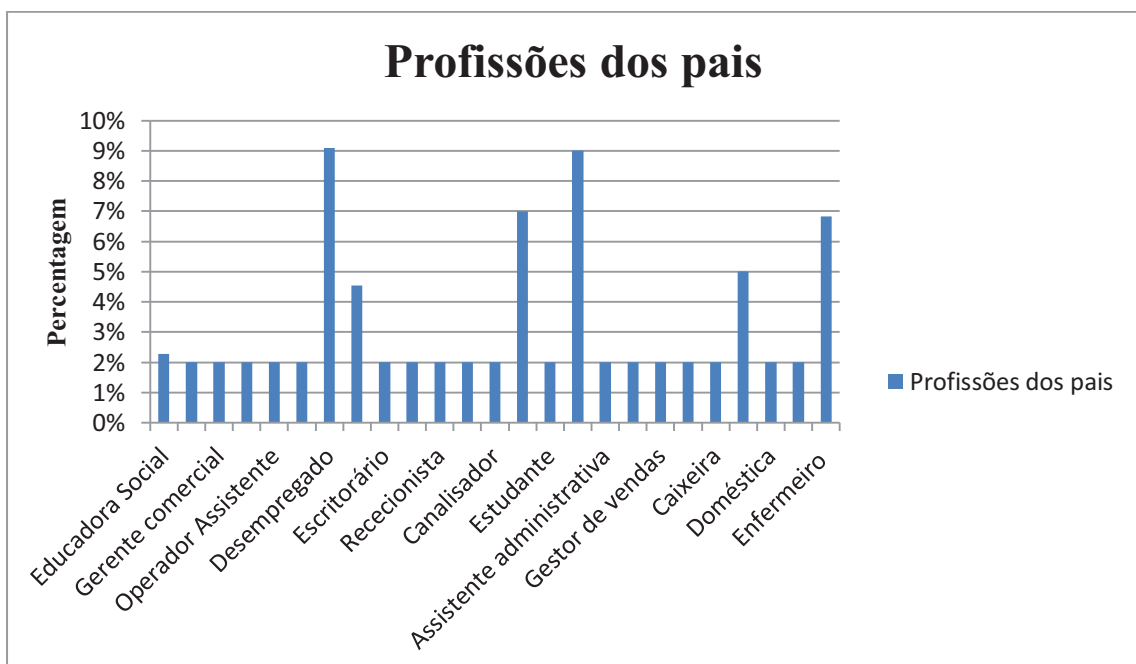


Outro aspeto analisado foram as habilitações literárias dos pais da amostra anunciada. Dos dados obtidos, pode-se confirmar que a maior parte dos pais concluiu o 3º ciclo do Ensino Básico e que concluíram o ensino secundário. Verifica-se ainda que há pais licenciados e que apenas um dos pais possui apenas habilitação em 1º ciclo do Ensino Básico. Os dados recolhidos apresentam-se no seguinte gráfico:



Ao analisar o gráfico “Habilitações literárias dos pais”, como já foi mencionado, a maioria dos pais concluíram o ensino obrigatório, bem como o ensino secundário. Cerca de 35% dos pais possui o 3º ciclo do ensino básico. A mesma percentagem é referente aos pais que possuem o ensino secundário. Aproximadamente, 5% desta amostra não forneceu esta informação.

No gráfico que se segue apresentam-se as profissões dos pais das crianças.

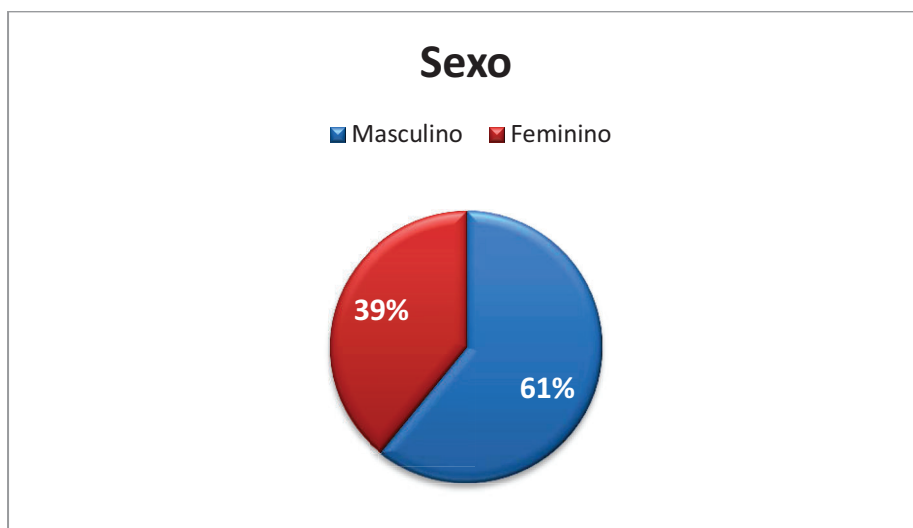


Pela análise do gráfico observa-se que há uma grande variedade de profissões dos pais, predominando as profissões de canalizador e assistente administrativo, bem como situações de desemprego. Sendo que as restantes profissões ilustradas no gráfico correspondem a 38% da amostra.

Caracterização socioeconómica dos alunos

Após a análise das fichas das crianças da turma C da presente Instituição, foi possível obter uma caracterização sócio-familiar geral do grupo, embora com algumas informações em falta. Da mesma caracterização compõe alguns itens relativos ao grupo, como o número de crianças que compõem a turma (tomando específico o sexo de cada uma), a respetiva idade, bem como as atividades realizadas fora da escola. Outros relativos à família como o tipo de família, o estado civil dos pais, as respetivas habilitações literárias e profissões, bem como se a família carece de apoio social. Pois, é do conhecimento comum que a família influencia fortemente a educação da criança. Realço especial atenção nesta última abordagem, uma vez que os pais influenciam também a realização escolar através das formas como motivam as crianças e das atitudes que transmitem, que podem ser, por sua vez, pela cultura e estatuto socioeconómico. (Papalia, 2001) Daí, os itens acima serem necessariamente explorados. Aparte do mesmo, e embora com o mesmo peso de importância, apesar da área residencial das crianças ser um dos parâmetros com intuito a ser explorado, tal não foi possível, uma vez não constar nas respetivas fichas.

Assim, na amostra em assunto, no presente ano civil, verificou-se com a informação disponível o número total de crianças, especificando o sexo de cada uma.

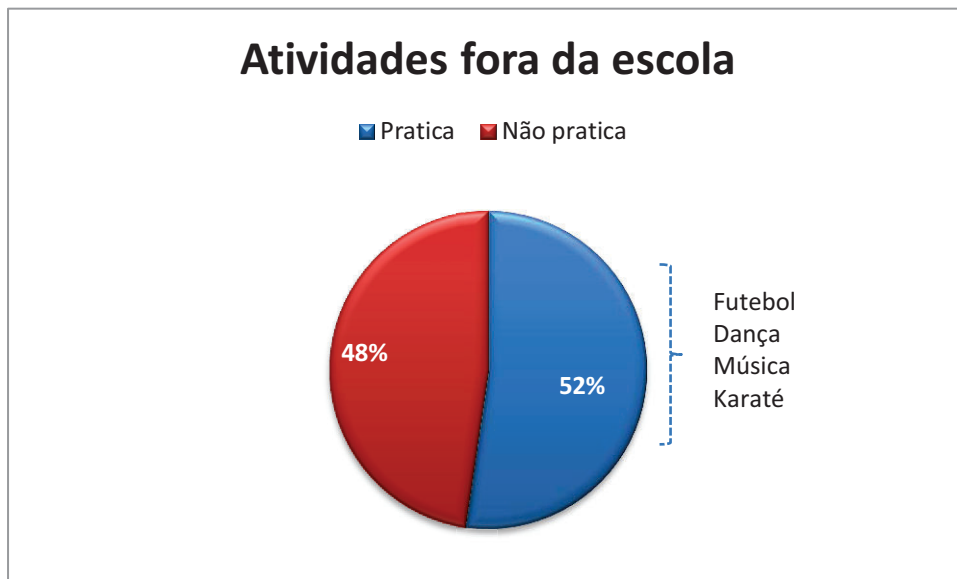


Na sua maioria, as crianças são do sexo masculino tal como ilustra o gráfico acima. Da percentagem maioritária de 61% compõe 14 crianças do sexo masculino e os restante 39% ocupados por 9 crianças do sexo feminino, resultando num total de 23 crianças.

Após esta exploração, partiu-se para identificação das idades destas. Assim, tal como expõe o gráfico abaixo, 79% destas têm 9 anos de idade (19 alunos) e 21% (5 alunos) com 10 anos de idade. Sendo que a restante percentagem corresponde a informação desconhecida.



Dado a importância da exploração do ambiente extracurricular e a informação disponível, foi possível perceber se as crianças frequentam atividades para além do ensino escolar.

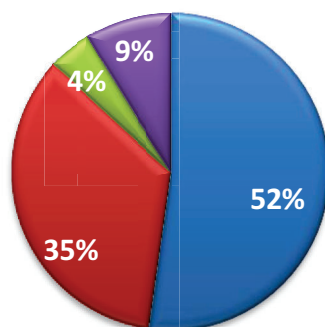


Através da análise do gráfico foi possível perceber que aproximadamente metade da turma, 52% das crianças, frequenta outras atividades, como o futebol, a música, entre outras.

Ao explorar o ambiente familiar, foi possível identificar o tipo de família que estas integram. Pelo que o gráfico faz referência a três tipos de família existentes na turma: nuclear, monoparental e alargada.

Tipo de família

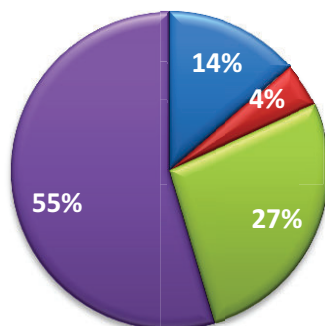
■ Nuclear ■ Monoparental ■ Alargada ■ Sem informação



Dos 52% , ou seja, 12 crianças da turma vivem numa família nuclear, 35% (8 crianças) a família monoparental e apenas 4% das crianças (1 criança) compõe uma família do tipo alargada.

Estado Civil dos Pais

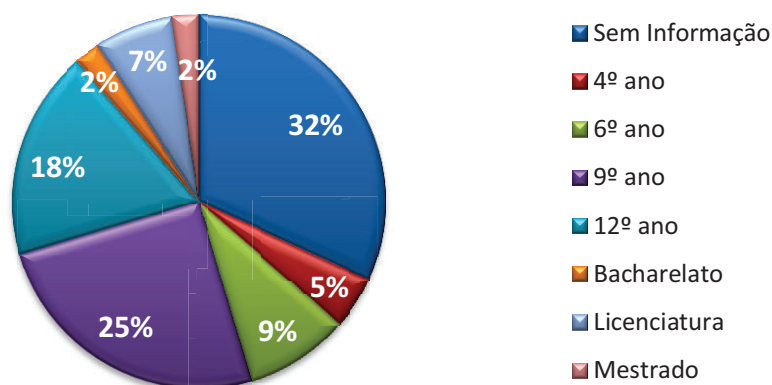
■ Sem Informação ■ Solteiro ■ Divorciados ■ Casados



Segue-se a exploração do estado civil dos pais. Maioritariamente estes são casados, com 52%; 27% divorciados e por fim, apenas 4% são solteiros. Estes números correspondem a 12, 6 e 1 criança, respetivamente.

Outro aspeto analisado foram as habilitações literárias dos pais.

Habilitações Literárias dos Pais



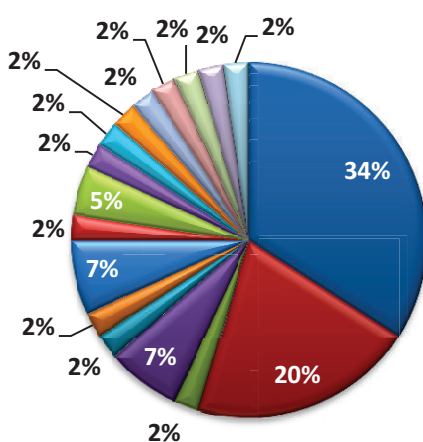
Dos dados obtidos, pode-se confirmar que a maior parte dos pais concluiu o 3º ciclo do Ensino Básico (25%) e o ensino secundário (18%). Verifica-se ainda que há pais licenciados (7%) e ainda com bacharelato (2%) e mestrado (2%) como formação. Apenas 5% da amostra possui unicamente habilitação em 1º ciclo do Ensino Básico. Os dados recolhidos apresentam-se no gráfico acima.

No gráfico seguinte apresentam-se as profissões dos pais das crianças.

Após a sua análise retiram-se como conclusões gerais que ocupam maior percentagem os pais desempregados, seguidos de 7% cada, a profissão de empregada doméstica e enfermagem. A restante amostra é ocupada com 2% em distintas profissões, como administrativa, motorista jornalista, entre outras. Devido à falta de informação é desconhecida a profissão de 34% da amostra.

Profissão dos Pais

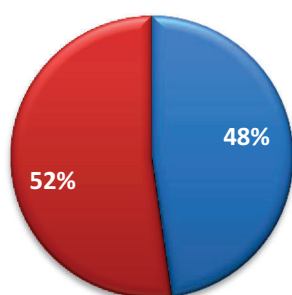
- Sem informação
- Delegado Comercial
- Bacharelato em Ed.Infância
- Empregada
- Auxiliar radiodiagnóstico
- Administrativa
- Emp.comércio
- Engenheiro Informático
- Motorista
- Desempregado
- Trabalho por conta de outrem
- Escritorária
- Carpinteiro
- Enfermeira
- Técnica de Análises Clínicas
- Jornalista
- Empregado de Armazém



Por fim, o apoio social foi outro dos parâmetros a explorado durante a análise das fichas. Como dados conclusivos, e tal como apresenta o seguinte gráfico, foi possível constatar que 48% das famílias das crianças, ou seja, 11 crianças carecem de apoio social, enquanto os restantes 52%, 11 crianças, não o necessitam.

Apoio Social

- Com apoio
- Sem apoio



Anexo XV- Atividade significativa

Atividade: Jogo de matemática: localizações no espaço

Data: 28-05-2012

Crianças intervenientes: 17 crianças (as que estavam presentes)

Adultos: Estagiária

Materiais:

Competências:

Localizar objetos/pessoas;

Usar termos específicos de localização: em frente de, ao lado de e entre.

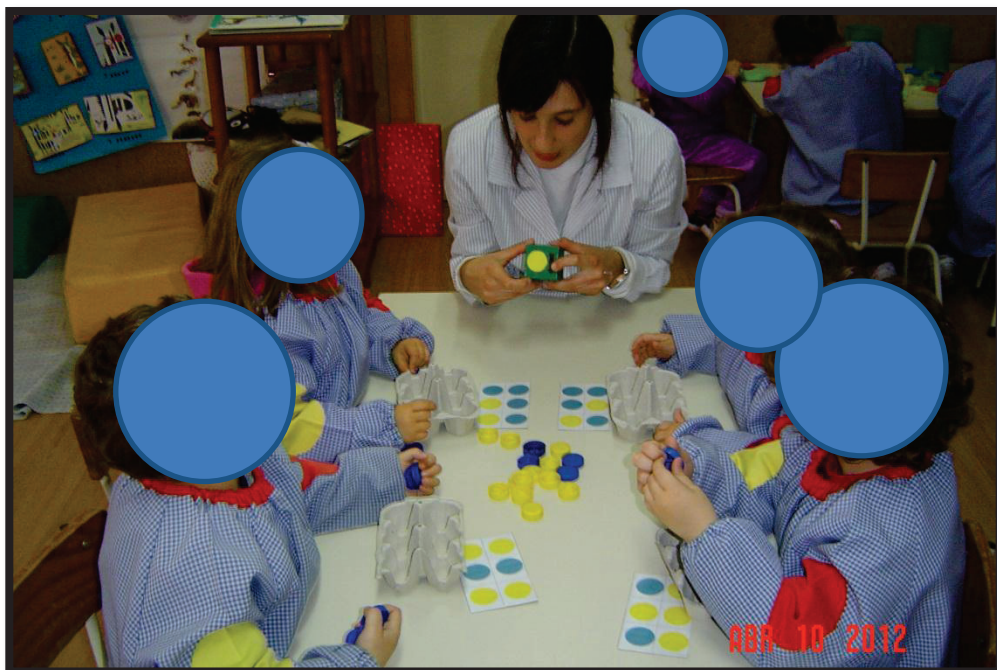
Descrição da atividade

Esta atividade foi realizada na sala de aula, em pequenos grupos. Escolheram-se cinco crianças de cada vez e sentaram-se em roda. A estagiária estava fora da roda e ia pedindo às crianças que indicam-se a pessoa que se encontrava ao lado/entre/ em frente em relação a uma determinada criança. As crianças questionavam o que iam fazer, mas realizavam a atividade. Contudo, notou-se que as crianças: T.A, E. e J. estavam distraídos, olhando para os lados, desconcentrados da atividade.

Avaliação

Conclui-se que esta atividade não correu bem, pois a maioria do grupo não usou os termos específicos de localização, naquele contexto. Termos como em “frente de”, “ao lado de” e “entre”. Quando a estagiária pedia para indicarem quem estava entre uma criança e outra, nenhuma das crianças conseguiu fazê-lo. Ao reparar nesta dificuldade, a estagiária substitui a palavra “entre” pela palavra “no meio de”. Ao aplicar “no meio de” as crianças já responderam ao pedido: identificar a pessoa. No entanto, refere-se que a criança P, a criança E. e a criança T.A demonstraram alguma dificuldade em identificar os colegas quando se utilizava a expressão “à frente de”. Para superar esta dificuldade a estagiária pretende com cada uma destas crianças, realizar atividades individuais para que adquiram este vocabulário e saibam reconhecê-lo quando aplicado por outrem. As atividades pensadas dizem respeito a jogos de escondidas onde a criança tenha de descobrir objetos segundo as indicações anunciadas, relativas a expressões espaciais.

Anexo XVI- Registo fotográfico



Descrição: As crianças perceberam os objetivos do jogo e a finalidade do dado, mostrando o seu entusiasmo.

Anexo XVII- Registo fotográfico



Descrição: Depois de ouvirem a história da Zebra Zezé as crianças foram capazes de ordenar as imagens da história, realizando uma sequência apropriada

Anexo XVIII- Registos de matemática

Registo de observação: divisão

Descrição diária

Nome das crianças: D.

Idade: 9 anos

Data: 30-10-2012

Observadora: Juliana (estagiária)

Descrição:

No final da aula de matemática, depois de a estagiária apresentar contas de dividir, o aluno D. dirige-se à estagiária e diz-lhe: *“Professora eu não sei fazer contas de dividir. Pode ajudar-me a fazer contas de dividir?”*.

Comentário:

Perante esta situação apercebe-se que este aluno, para além de não saber fazer contas de dividir, quer aprender e procura ajuda para tal. Portanto, o aluno demonstra autonomia e responsabilidade em querer aprender, pois é dos poucos da turma que não sabe fazer contas de dividir, por ter vindo de outra escola. Assim, a estagiária irá proceder a um acompanhamento individual a este aluno.

Registo de observação: tabuadas

Descrição diária

Nome do aluno: A.C

Idade: 9 anos

Data: 23-10-2012

Observadora: Juliana (estagiária)

Descrição:

A.C durante a realização de um exercício sobre tabuadas interpela a estagiária: *“Engano-me muitas vezes nisto, será que podes ver se está certo?”*.

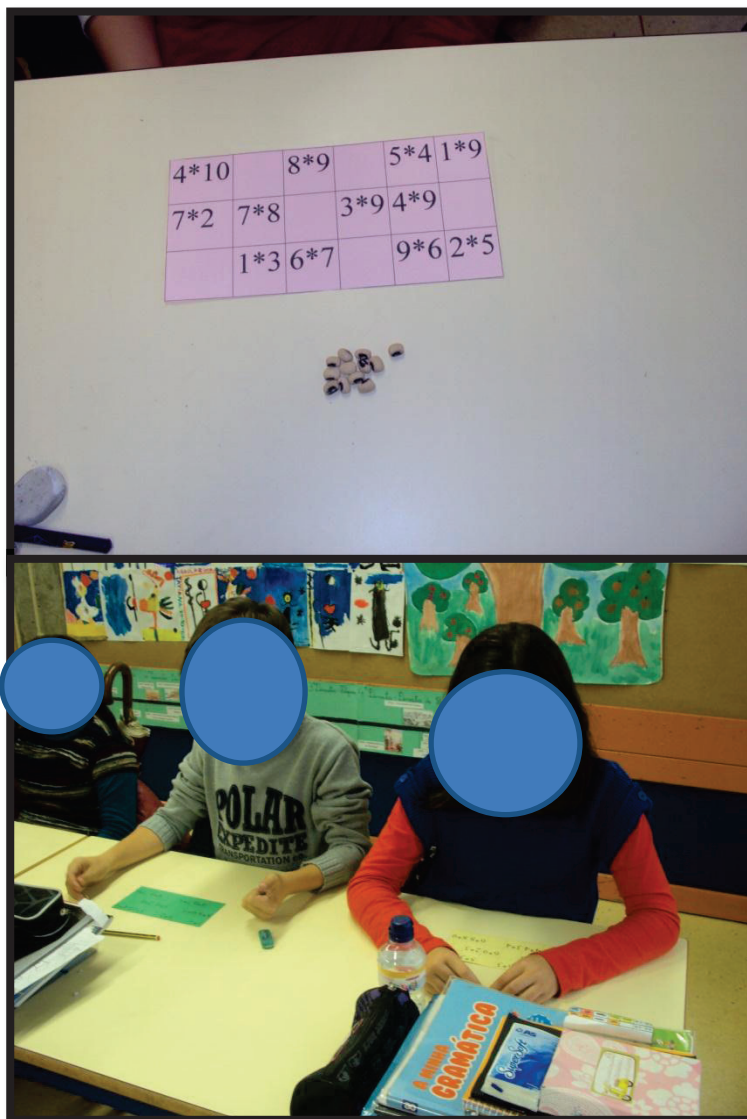
Comentário:

Conclui-se que este aluno reconhece as suas dificuldades nas tabuadas, procurando ajuda para tal. Durante este exercício verificou-se que, para além de A.C muitos outros alunos demonstraram dificuldades a este nível.

Anexo XIX- Registro fotográfico

Registro fotográfico nº1

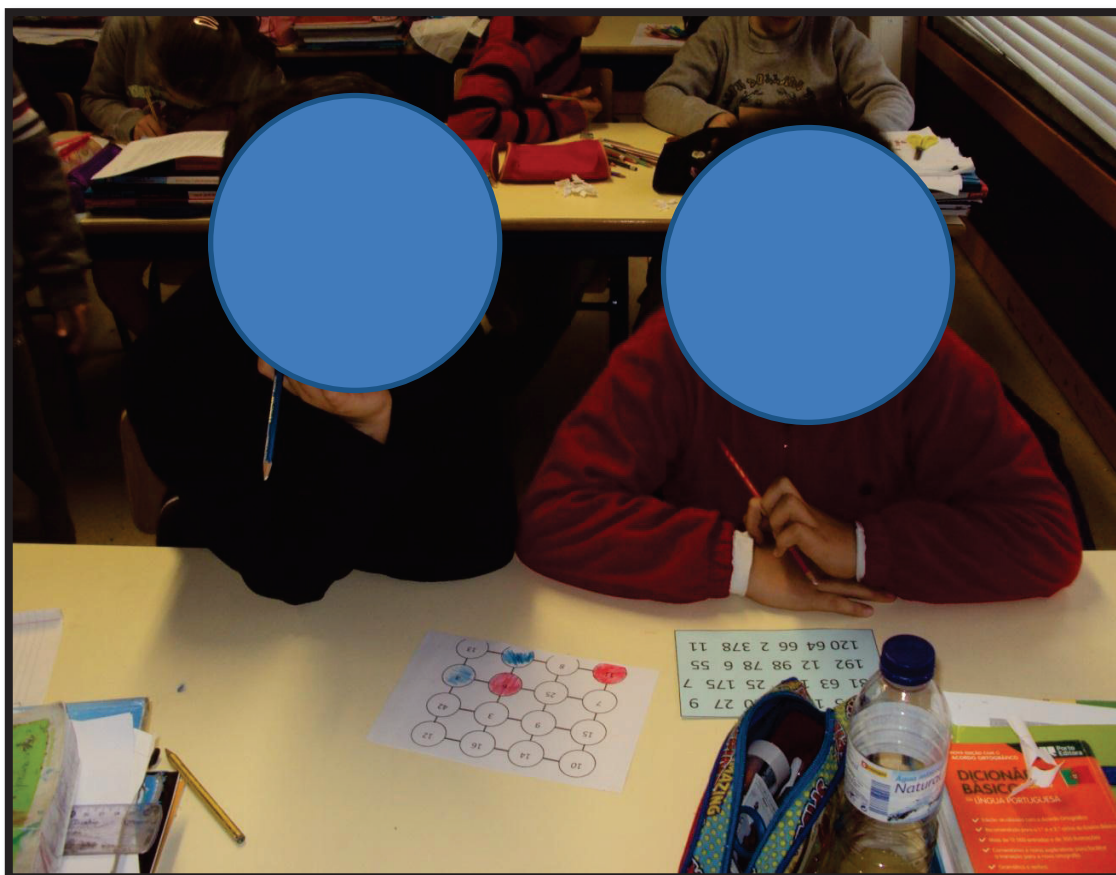
Data: 6/11/2012



Descrição: O loto da multiplicação tinha como objetivo que os alunos praticassem as tabuadas, para que a dificuldade sentida nas tabuadas diminuísse e desaparecesse ao longo do tempo. Reconhece-se que os alunos estiveram motivados durante esta atividade. Apenas três alunos não conseguiram completar todo o cartão com os feijões. A esses será necessário mais apoio.

Registo fotográfico nº2: a divisão

Data: 27/10/2012



Descrição: Os alunos, a pares, foram capazes de realizar as contas de dividir e fazer o “quatro em linha”. Esta atividade lúdica permitiu que praticassem as contas de dividir, realizando-as corretamente. O facto de estarem a pares fez com que se motivassem e ajudassem uns aos outros.

Anexo XX- Registo de incidente crítico

Nome da criança: M.T

Idade: 3 anos

Data: 24/ 05/ 2012

Observadora: Juliana (estagiária)

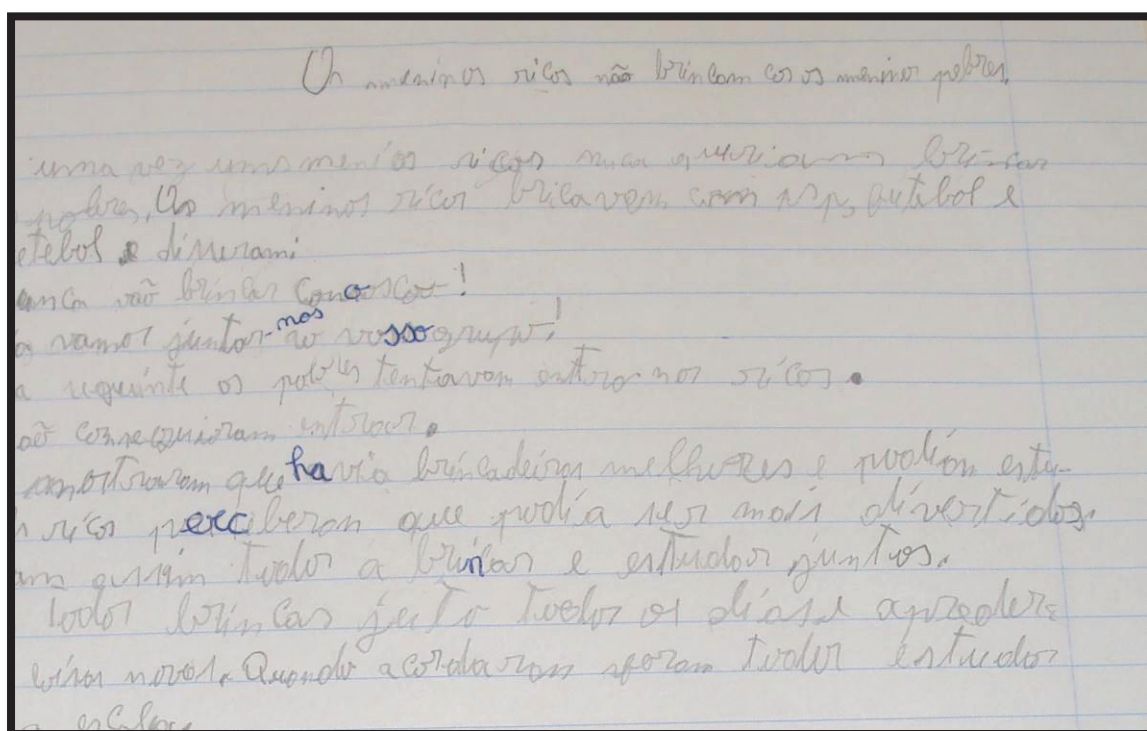
Incidente

A criança M.T depois de se arrumar e se sentar na zona de acolhimento, ao lado das outras crianças, ouve a criança T.A a chamar por ela: *“Ó Tatilde Teles, Tatilde Teles!”*. A criança M.T olha para a criança T.A e diz-lhe: *“Ó Tiago, não é Tatilde Teles é Ma-til-de Te-les, ó diz!”*

Comentário

Ao analisar esta situação pode concluir-se que a criança M.T, sabe segmentar silabicamente palavras e conhece como se pronuncia corretamente o seu nome.

Anexo XXI- Registo fotográfico



Comentário: Esta produção demonstra uma das dificuldades gerais da turma: correção ortográfica. Nesse sentido há a necessidade de recorrer a estratégias para combater tal dificuldade.

Anexo XXII- Registo fotográfico

Os melhores rios não brincam com os menores peixes,
uma vez um menor rios não queriam brincar
peixes, os melhores rios brincavam com os peixes e
atubos e diárami
não vão brincar conosco!
e vamos juntos ^{nos} do nosso grupo!
e seguinte os peixes tentaram entrar nos rios.
não conseguiram entrar.
construíram que havia brincadeiras melhores e podiam estar
e rios perceberam que podiam ser mais divertidos,
um grupo todos a brincar e estudar juntos.
todos brincar junto todos os dias e aprender
vamos mais. Quando acordaram foram todos estudar
e brincar.

Comentário: Esta composição evidencia que o aluno não consegue criar um texto com princípio, meio e fim. Para além disso, o título não está de acordo com o conteúdo. Será necessário rever a elaboração de composições.

Anexo XXIII- “Bingo ortográfico”

Data: 9/10/2012



Comentário: Uma das estratégias, encontradas pelas estagiárias, para dar resposta às dificuldades dos alunos, sentidas na escrita sem erros ortográficos, foi o bingo ortográfico. Esta estratégia fez com que os alunos se concentrassem mais na escrita e recordassem as regras ortográficas, apresentadas nos diferentes dias.

Anexo XXV- Quadro estrelas “boa educação”



Anexo XXVI- Registo de observação

Registo de incidente crítico

Nome da criança: R.S

Idade: 9 anos

Observadora: Juliana (estagiária)

Data: 4-12-2012

Descrição

O R.S no final do dia de aulas dirigia-se à estagiária, perguntando-lhe: *“Eu sei que hoje não me portei bem, por isso não mereço a estrela do “falar sem motivo não é permitido”.*

Comentário

Através deste registo, pode-se apreender que o R.S consegue auto-avaliar o seu comportamento e reconhecer que não merece a estrela relativa à regra que não conseguiu cumprir. Para além disso, demonstra um espírito crítico, e autónomo.

Anexo XXVII- Registo de observação

Descrição diária

Nome da criança: E.

Idade: 3 anos

Observadora: Juliana (estagiária)

Data: 3/05/2012

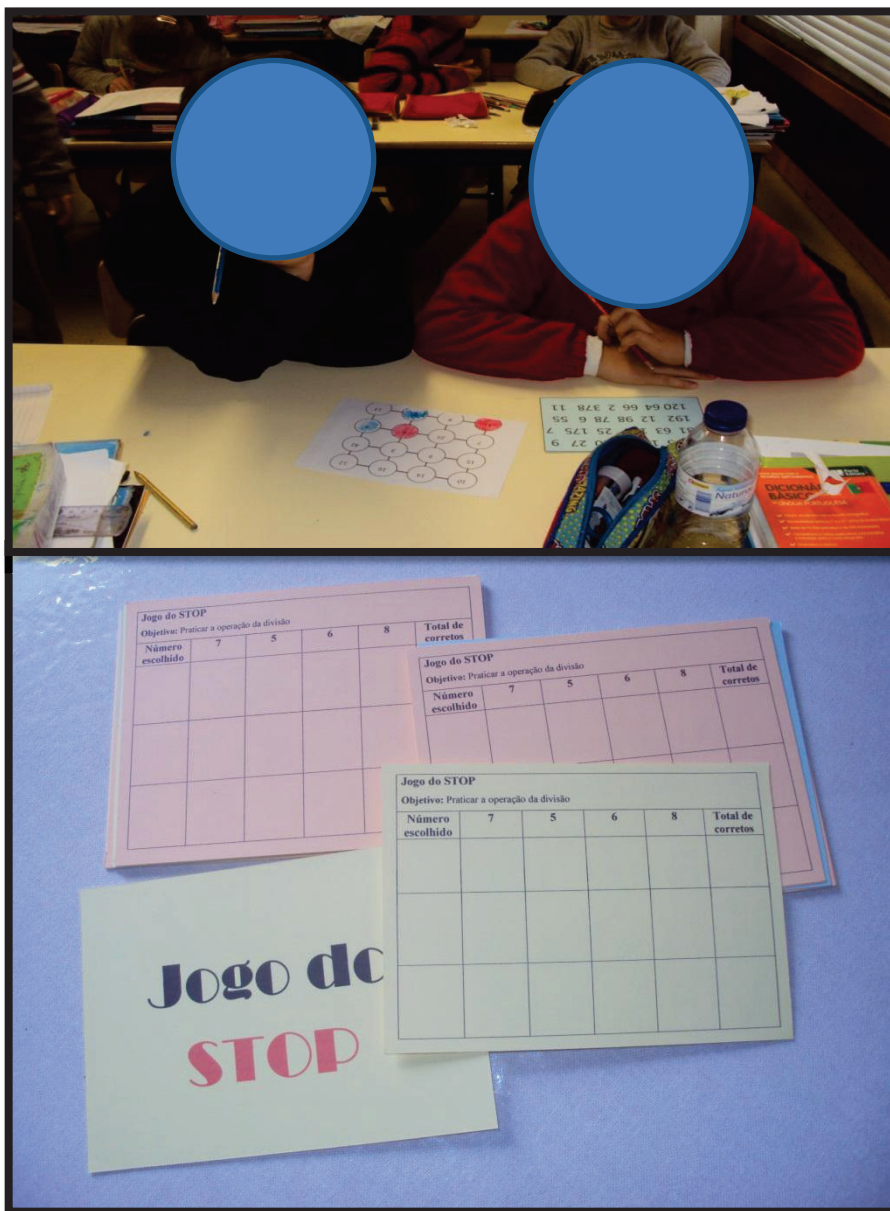
Descrição

A criança E. durante a carimbagem de flores em papel, escolhe as cores que quer para pintar. “*Quero esta!*”. E qual é essa, pergunta e estagiária: “*É a vermelha!*”. Coloca a garrafa, com a mão direita, em cima da tinta vermelha e carimba na folha. A estagiária questiona a criança E. se quer outra cor. A criança E. responde: “*Sim quero, quero aquela*”. “*Qual é aquela E.?*”, pergunta a estagiária. A criança E. afirma: “*É o amarelo*”. A estagiária afirma positivamente com a cabeça e diz-lhe: “*Muito bem E.*”

Comentário











A criança E. já reconhece a cor amarela.

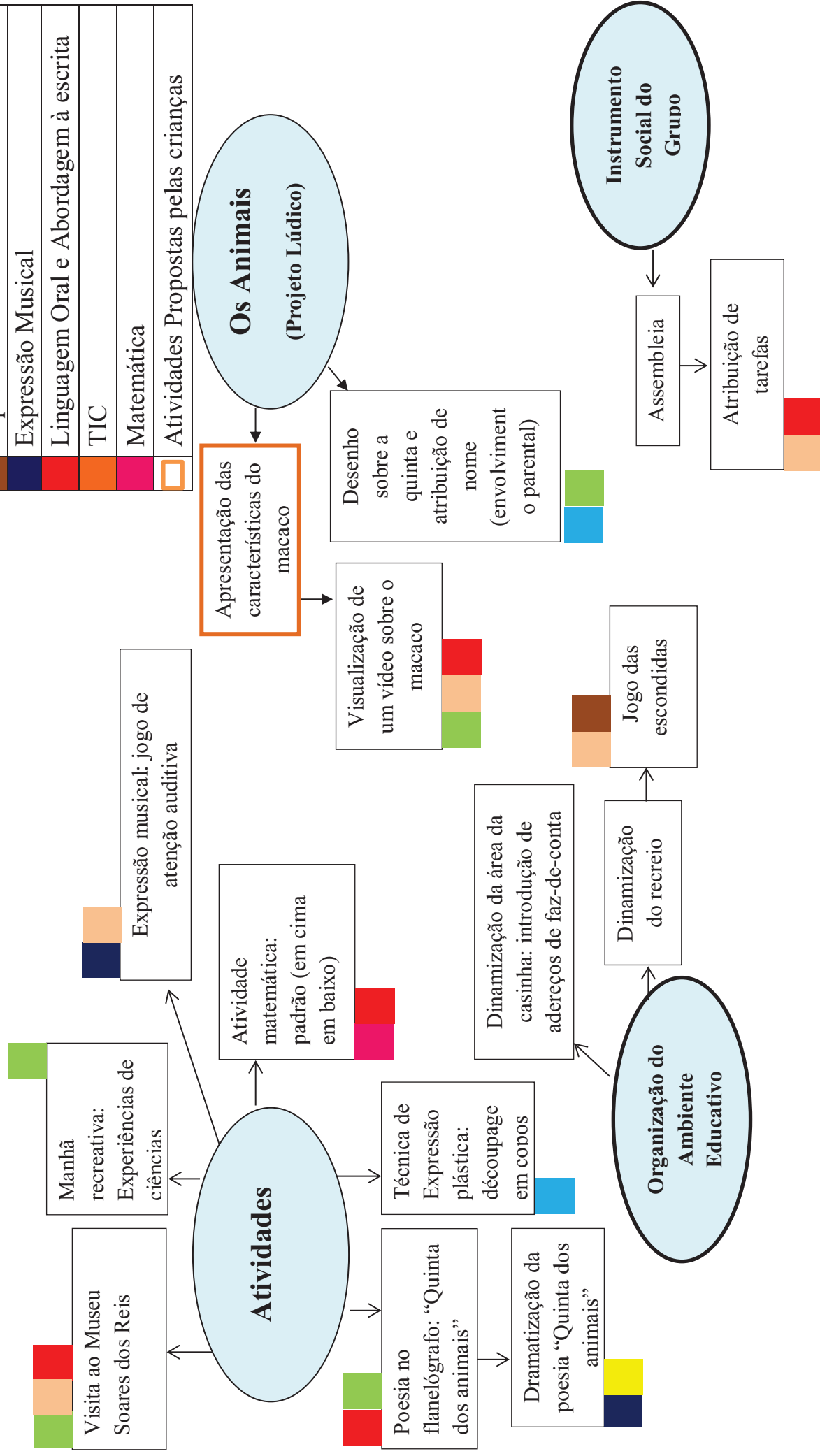
Anexo XXVIII- Estratégias pedagógicas



Comentário: Estas duas estratégias, divisão em linha (imagem superior) e jogo do stop (imagem inferior), motivaram a turma para a realização de contas de dividir. O carácter lúdico e competitivo das atividades fez com que os alunos se empenhassem nas tarefas, pois só realizando as contas correctamente seriam os vencedores.

Anexo XXIX- Exemplo planificação não-linear Pré-Escolar

Legenda
 Conhecimento do Mundo
 Formação Pessoal e Social
 Expressão Plástica
 Expressão Dramática
 Expressão Motora
 Expressão Musical
 Linguagem Oral e Abordagem à escrita
 TIC
 Matemática
 Atividades Propostas pelas crianças



Intenções pedagógicas:

- Partilhar os materiais uns com os outros;
- Dar a oportunidade aos outros para intervirem na conversa;
- Identificar características próprias do macaco.
- Usar expressões como em cima e em baixo;
- Reconhecer padrões;
- Produzir composições plásticas através da técnica da découpage;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Descrever acontecimentos da narrativa;
- Recontar poemas através de situações de faz-de-conta;
- Expressar-se corporalmente;
- Identificar sons isolados;
- Identificar e nomear instrumentos;
- Reconhecer as cores.

Recursos:

Materiais:

- Guardanapos;
- Verniz de découpage;
- Copos de plástico;
- Instrumentos;
- Pincéis;
- Computador;

Anexo XXX- Planificação linear 1ºCEB

Planificação semanal: 29 a 31 de outubro 2012	Professor Supervisor: Doutora Brigitte Silva
Centro de estágio:	Estagiárias: Ângela Ferreira e Juliana Rodrigues
Ano de escolaridade: 4.º Ano	Orientador Cooperante:

Dia	Duração	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
29 de outubro (Juliana)	Português: 10:00h-10:30h 11:00h-12:00h	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ditongos; Identificar dígrafos; Reconhecer onomatopeias; Classificar palavras quanto à acentuação; Reconhecer famílias de palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão da gramática: sons e letras; sílabas e acentuação; famílias de palavras e área vocabular; sinais de pontuação e sinónimos e antónimos. Jogo da glória sobre a gramática; 	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Projeto; Power-point; Cartões de jogo; Dado; 	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de auto-avaliação (os alunos deverão ter conhecimento desta grelha no momento em que se inicia a visualização do power-point)

			<ul style="list-style-type: none"> Formar áreas vocabulares; 			
Matemática: 13:15h-15:15h	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar estratégias de cálculo; 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de cálculo: multiplicação; Operações com números naturais; 	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Projeter; 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho; 		
Estudo do Meio: 15:30h-16:30h Outras áreas curriculares contempladas: Português	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer diferentes fontes históricas; Investigar sobre o passado de uma instituição local; Selecionar informação relevante; 	<ul style="list-style-type: none"> O passado do meio local; “Vamos descobrir o passado de..” 	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Projeter; Cartolinas; Internet; Revistas; Jornais; 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; 		
30 de outubro	Português: 09:00h/10:30h	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto <i>A maior flor do</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Projeter; 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; 		

(Juliana)		<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir erros ortográficos; • Ler com entoação e articulação correta; 	<p>Correções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Caça ao erro”; • Bingo ortográfico: regra “c, ç, ss”; 	<p>Conteúdo:</p> <p>maior flor do mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartões de jogo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção dos cartões de jogo;
	<p>Estudo do Meio: 11:00h-12:00h</p> <p>Outras áreas curriculares contempladas: Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir informação essencial; • Adequar o discurso; • Registrar informação importante; 	<ul style="list-style-type: none"> • O nosso meio local”; • Registo sobre uma Instituição local; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de registo; • 	<p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos registos. •
<p>Matemática: 13:15h-15:15h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar múltiplos; • Reconhecer o que é um múltiplo; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sou múltiplo de..”; • “O múltiplo intruso”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor; • Cartões de jogo; • Círculos azuis e vermelhos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção e verificação dos cartões; 	

<p>31 de outubro Halloween (Juliana)</p>	<p>Português: 10:00h-10:30h 11:00h-12:00h</p> <p>Outras áreas curriculares contempladas: Expressão Plástica; Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o assunto da história; • Criar textos criativos; • Utilizar vocabulário relacionado com medidas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do Conto: <i>Marcelina e a noite de Halloween;</i> • “Receita feiticeira”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Baú; • Folhas brancas; • Colas; • Tesouras; • Revistas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção dos textos criados pelos alunos;
---	---	--	--	---	---

Descrição das atividades

Dia: 29 de outubro

- Português

Atividade: Revisão da gramática: sons e letras; sílabas e acentuação; famílias de palavras e área vocabular; sinais de pontuação e sinónimos e antónimos.

No início da aula, de forma a consolidar as aprendizagens realizadas até então pelos alunos, a estagiária apresenta à turma um power-point (consultar anexo I: Power-point gramática) contemplando a gramática dada nas aulas anteriores. Durante essa apresentação a estagiária deve colocar diferentes perguntas aos alunos sobre os diferentes conteúdos (acima mencionados). Caso existam dúvidas sobre algum dos conteúdos, a estagiária deve clarifica-las.

Atividade: Jogo da glória sobre a gramática

Após a visualização do power-point e, novamente, como consolidação de aprendizagens, mas de forma mais lúdica, a estagiária apresentará à turma o jogo da glória sobre a gramática. A estagiária deverá informar os alunos que as perguntas deste jogo serão os conteúdos que estiveram a rever na atividade anterior. Para além disso, os alunos serão os próprios peões do jogo, havendo 4 peões, ou seja, quatro equipas de 6 elementos cada, perfazendo um total de 24 alunos (alunos da turma). As equipas devem ser formadas pela estagiária. Cada uma das equipas terá um peão e um porta-voz. O peão lançará o dado e andará em cima dos círculos do jogo. O porta-voz será o informador da resposta à pergunta na casa de jogo (círculo) onde ficar o peão, após o lançamento do dado. A resposta de cada um dos grupos deve ser discutida por todos os elementos do grupo, incluindo o peão e o porta-voz. Os outros grupos, em conjunto com a estagiária, deverão verificar se a resposta está ou não correta. Se a resposta estiver correta o grupo, em questão, avançará uma casa (um círculo) no jogo. Se a resposta estiver errada, o mesmo grupo, ficará uma vez sem jogar. O vencedor do jogo é o grupo que chegar à meta em primeiro lugar. O jogo só termina quando todos os peões chegarem à meta. Os círculos e as perguntas do jogo podem ser consultados em anexo, no anexo II: jogo da glória sobre a gramática. No final do jogo, cada um dos alunos deverá preencher uma grelha de auto-avaliação (consultar anexo III: grelha de auto-avaliação) sobre os conhecimentos que adquiriu acerca dos conteúdos trabalhados.

- Matemática

Atividade: Estratégias de cálculo: multiplicação

Nesta atividade a estagiária deve projectar no quadro branco um problema matemático e solicitar à turma a sua resolução, dando tempo suficiente para a mesma. Quando todos tiverem concluindo algumas das resoluções dos alunos devem ser apresentadas e discutidas. No entanto, caso nenhum dos alunos apresente qualquer tipo de estratégia de cálculo mental, a estagiária deve apresentar essas soluções no quadro branco. A estagiária deve explicar cada passo implícito nas estratégias de cálculo. Para verificar se todos perceberam e de forma a consolidar a aprendizagem, devem ser apresentados mais dois problemas, envolvendo estratégias de cálculo.

Atividade: Operações com números naturais

Posteriormente, a turma deverá realizar uma ficha de trabalho (consultar anexo IV: ficha de trabalho), para pôr em prática as estratégias de cálculo da atividade anterior. A correção da ficha será realizada quando todos terminarem.

- Estudo do Meio**Atividade: O passado do meio local**

Esta atividade consiste em mostrar aos alunos um power-point (consultar anexo V: power-point fontes históricas) sobre as diferentes fontes históricas, que podemos recorrer para estudar o passado. No entanto, antes de iniciar a apresentação do power-point, a estagiária deve colocar algumas questões, como; *“O que é o passado?”*; *“Alguém sabe como podemos saber o que aconteceu no passado?”*. Depois de uma pequena discussão com a turma, a estagiária, deve dar início à apresentação do power-point. No decorrer da apresentação a estagiária deve ir clarificando dúvidas e dar a oportunidade aos alunos para intervirem.

Atividade: “Vamos descobrir o passado de...”

Depois da visualização do power-point e dos alunos reconhecerem as instituições locais como fontes históricas, sobre as localidades, a estagiária deve questionar os alunos se conhecem algumas instituições da sua localidade. Caso nenhum dos alunos reconheça alguma instituição local a estagiária deve anunciar algumas delas, como: a Câmara Municipal, os bombeiros, a junta de freguesia, entre outros. Posto isto, deverá solicitar à turma a realização de um pequeno trabalho em grupo (grupos de 4 elementos) sobre uma das instituições locais. Cada grupo deverá

efectuar as suas pesquisas, na sala de aula, com recurso a revistas, à biblioteca da escola e à internet. Os alunos terão apenas aquela aula para realizar o trabalho em grupo. O objetivo do trabalho é o de investigar o passado de uma instituição local, identificando a Instituição, colocando imagens, a função da instituição, a história da instituição, quem a frequenta, etc. Os trabalhos deverão ser elaborados em cartolinas e apresentados na aula seguinte.

Dia 30 de outubro

- Português

Atividade: Leitura do texto *A maior flor do mundo* de José Saramago

Nesta atividade a estagiária deve solicitar aos alunos que efetuem a leitura do texto, que lhes será entregue (consultar em anexo VI: *A maior flor do mundo*), em voz baixa.

Atividade: “Caça ao erro”

No final da leitura a estagiária deve perguntar à turma se encontraram alguma diferença no texto que acabou de ler, em comparação com outros textos. Se a turma não referir os erros ortográficos, presentes no texto, a estagiária deve dirigir a atenção da turma para esses mesmos erros. Posto isto, os alunos devem procurar e assinalar com um círculo vermelho as palavras mal escritas. A correção dos erros será apresentada no próprio texto, projectado no quadro, mas segundo as correções dos alunos. Os alunos deverão registar as correções nos seus textos.

Atividade: Bingo ortográfico: regra “c, ç, ss”

Em continuidade da atividade e aproveitando um dos erros ortográficos, apresentados no texto, a estagiária deverá informar a turma que irá jogar ao bingo ortográfico. As regras do jogo já são do conhecimento da turma, contudo, se houver dúvidas a estagiária deverá relembrá-los e apresentar a regra ortográfico. Assim, a cada um dos alunos será distribuído um cartão com uma tabela com três colunas e três linhas. Seguidamente, a estagiária explicará à turma que aqueles cartões servem para escreverem as palavras que retirar de um saco de pano (consultar em Anexo, Anexo VII: Bingo ortográfico). À medida que as palavras forem retiradas os alunos escrevem-nas nos cartões, na posição que quiserem. Quando algum dos alunos completar uma linha ou coluna deve dizer stop. A estagiária deve verificar se as palavras estão escritas correctamente. Se estiverem corretas o aluno recebe um ponto, que deve ser assinalado no quadro. Se estiverem mal escritas a estagiária não corrige as palavras, mas o aluno continua em

jogo, mas não recebe nenhum ponto. No final, as palavras são escritas no quadro, para que os alunos as corrijam.

- Estudo do meio

Atividade: “O nosso meio local”

Em seguimento com a aula anterior, os alunos apresentarão à turma os trabalhos realizados em grupo. Cada um dos grupos irá para a frente dos colegas e apresentará a instituição escolhida.

Atividade: Registo sobre uma Instituição local

No final da apresentação dos trabalhos de grupo, cada um dos grupos deverá registar a informação recolhida sobre a instituição escolhida. O registo deverá ser efetuado numas folhas de registo entregues pela estagiária (consultar em anexo VIII: folhas de registo)

- Matemática

Atividade: “Sou múltiplo de..”

Nesta atividade a estagiária começará por colocar uma operação de multiplicar no quadro branco e perguntar aos alunos: “*O que é que o 6 e o 7 têm em comum?*”. Com isto a estagiária pretende que os alunos respondam que o produto da operação é um número comum ao 6 e 7, quando multiplicados. Assim, esse produto é um múltiplo. De seguida, a estagiária deverá sugerir alguns problemas com múltiplos, para consolidar a aprendizagem. No final, a estagiária projetará um quadro com números, havendo múltiplos de 3 e 7. Cada um dos alunos terá um círculo vermelho e um círculo azul (consultar anexo IX: quadro dos múltiplos). O círculo vermelho servirá para colocar no algarismo múltiplo de 3 e o círculo azul no algarismo múltiplo de 7. De tal modo, os alunos identificarão múltiplos de 3 e 7. Os múltiplos de 3 e 7 devem ser registados nos cadernos dos alunos.

Atividade: “O múltiplo intruso”

No final da atividade anterior, a estagiária deve propor aos alunos um jogo sobre os múltiplos: “o múltiplo intruso”. A estagiária deve explicar que o jogo consiste em descobrir o “intruso” de uma lista de números apresentada no quadro. A lista apresentada terá múltiplos de um número, que não será indicado aos alunos. Os alunos deverão descobrir a regularidade da lista apresentada e identificar o número que não é múltiplo do número em questão. Os alunos formarão grupos (grupos de 4 elementos) e deverão encontrar e escrever nos cadernos o número

intruso a cada uma das 4 listas de números apresentadas. No final, todos os grupos indicarão as suas repostas que serão explicadas e discutidas com toda a turma.

Dia 31 de outubro (Halloween)

-Português

Atividade: Hora do Conto *Marcelina e a noite de Halloween!*

Através de um dispositivo pedagógico, abóbora em baú (consultar anexo X: Baú) , a estagiária deve contar a história à turma.

Atividade: “Receita feiticeira”

Depois dos alunos ouvirem a história a estagiária deve propor-lhes para construírem uma receita feiticeira. Contudo, terão de decorar as margens da página com abóboras, aranhas, ou seja, motivos alusivos ao Halloween. Para além disso, a receita deve englobar alimentos (inventados por eles), indicando a medida, peso, quantidade de cada um deles. No final, os textos serão lidos para a turma e expostos no placard exterior da sala.

Anexo XXXI- Assembleia semanal Pré-Escolar

O QUE APRENDEMOS/FIZEMOS

- APRENDEMOS O QUE É QUE COME O CAVALO (ERVA, CENOURA, MAÇAS, PALHA), QUE VIVE NA QUINTA, QUE PODE TER MUITAS CORES. OS CAVALOS BÉBÉS CHAMAM-SE PÓRNIS.



- FIZEMOS O COELHO PARA A QUINTA, COM ALGODÃO



- CONHECEMOS A PRIMAVERA, NA PRIMAVERA AS ÁRVORES SÃO VERDES, O SOL BRILHA E HÁ BORBOLETAS.

- COLAMOS AS FOLHAS NA ÁRVORE

- APRENDEMOS A CANÇÃO DAS FLORES E METEMOS AS FLORES NA ÁGUA COM COR.

- FOMOS À FESTA DAS FLORES

- PLANTAMOS AS FLORES

O QUE QUEREMOS APRENDER / FAZER

- APRENDER SOBRE A OVELHA



- QUEREMOS FAZER O CAVALO

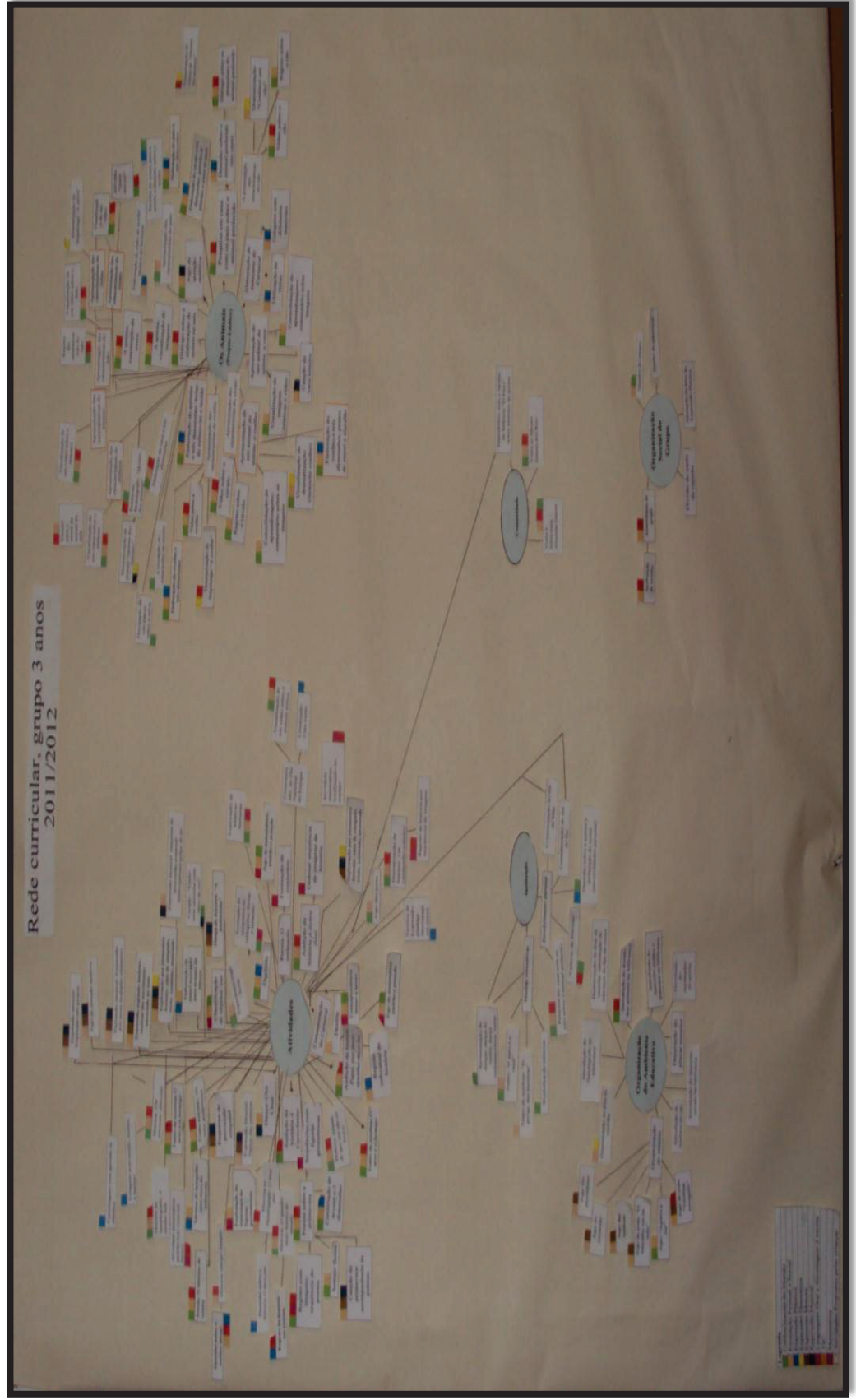


Anexo

XXXII-

Rede

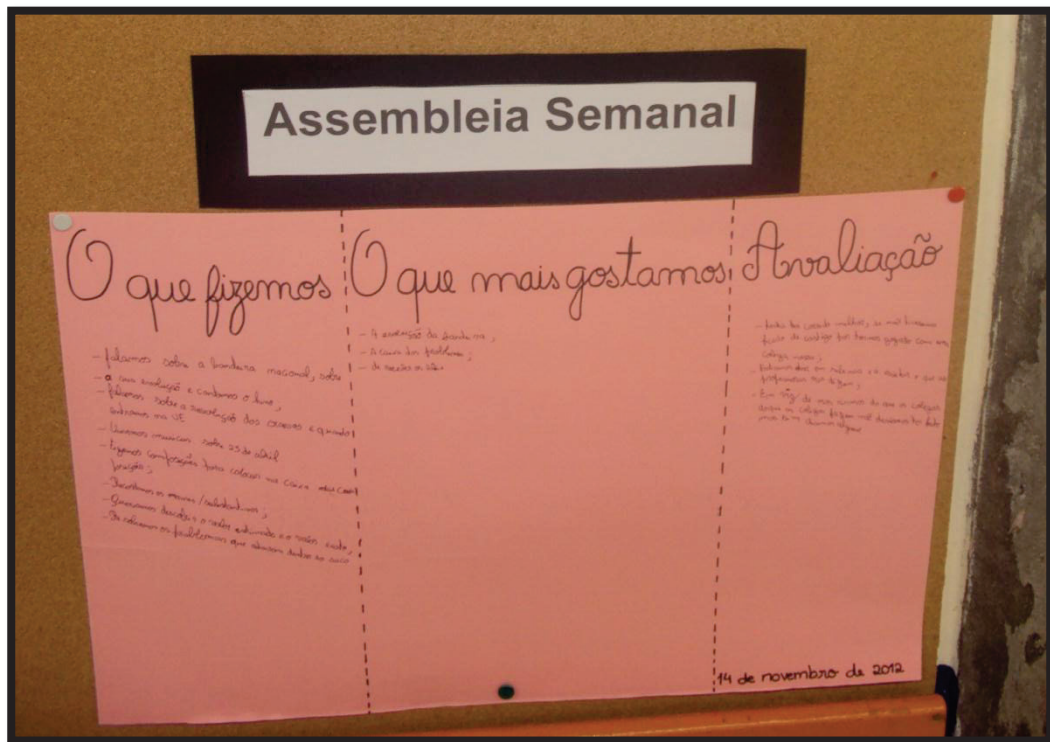
curricular



Anexo XXXIII- Planificação semanal na sala

Planificação Semanal: o que vamos fazer			
	Segunda - Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
Português	<ul style="list-style-type: none">• "Os nossos projetos...";	<ul style="list-style-type: none">• Leitura do texto <i>Meninos de todas as cores</i>, de Luísa Ducla Soares;• Análise do texto <i>Meninos de todas as cores</i>;• "Quem souber ler ganha";• "Quanto queres?";	<ul style="list-style-type: none">• Leitura do texto <i>A árvore de rebaçados</i>, de Rosário Alçada Araújo;• "A nossa caixa de rebaçados";
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• "Quanto cromos tenho?";• "Vamos multiplicar e vamos dividir...";	<ul style="list-style-type: none">• "A caixa com bolas de Natal";• "Loto da multiplicação";	
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">• "Os fenómenos: de condensação, de solidificação, de precipitação e de evaporação";• "A água no meio ambiente";	<ul style="list-style-type: none">• "Cientistas por um dia...";• "Vamos registar o que observamos";	

Anexo XXXIV- Assembleia semanal 1ºCEB



Anexo XXXV- Reflexão “Indisciplina na sala de aula”

A Indisciplina na sala de aula

O tema escolhido para a presente reflexão intitula-se de “A indisciplina na sala de aula”. A escolha recaiu pela observação do cotidiano escolar no presente estágio, sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas pela estagiária desde o início da sua prestação. A relação, entre o aluno e a estagiária tornou-se um desafio constante uma vez que a indisciplina vivida em sala de aula, mesmo que praticado por um único aluno acaba por interferir com toda a dinâmica da sala de aula e conseqüentemente na aprendizagem dos restantes. Sendo considerado um dos maiores obstáculos que enfrentam as escolas na sociedade contemporânea, a indisciplina provoca grande angústia nos professores que não sabem mais como lidar com a situação. (Benette, Costa, 2008:2) Assim, a reflexão crítico-reflexivo sobre a indisciplina na sala de aula e conseqüentemente sobre as estratégias utilizadas para a conseguir ultrapassar, faz todo o sentido de ser realizada.

Torna-se de momento necessário compreender, quer o conceito de disciplina, que o de indisciplina. Estes dois conceitos, em contexto escolar, estão associados à necessidade dos alunos se guiarem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitam quer a integração de cada um no grupo, e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. Para além disso, possuem uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não colocar em causa a liberdade dos outros. (Amado, Freitas, 2002:7)

As principais situações que marcam a indisciplina, no presente estágio, são sem dúvida alguma, o incumprimento das regras na sala e, conseqüentemente o desrespeito pelo professor. Perante isto, foi necessário adotar estratégias para dar resposta à situação. Entre elas, destaco duas fortemente utilizadas: o desenvolvimento de competências de comunicação, que permitiram à criança aprender a ouvir o outro e a aceitar e a respeitar a opinião dos outros; bem como a criação de condições ambientais que promovam o bom ambiente na sala de aula e o respeito entre todos os que nela interagem: “As estrelas da boa educação”. Este “jogo” tem como objetivo central a aquisição de regras de boa educação, estas que quando atingidas, permitira a cada aluno acarretar uma estrela dourada. Para além do incessante desejo de

querer o maior número de estrelas douradas, cada aluno é responsável pela criação da mesma regra e assim sentir-se-á na obrigação de a cumprir, fazendo os restantes colegas sentirem a mesma obrigação.

Apesar de se ter tornado, muitas vezes, uma situação problemática na sala de aula, sendo a causa da maioria das interrupções vividas criando quebras de aprendizagem, com a adoção das mais diversas estratégias a situação encontra-se controlada, porém sempre considerada como foco preocupante durante o decorrer da aula.

Anexo XXXVI- Projeto lúdico (Pré-Escolar)

Data início: 18 de janeiro de 2012

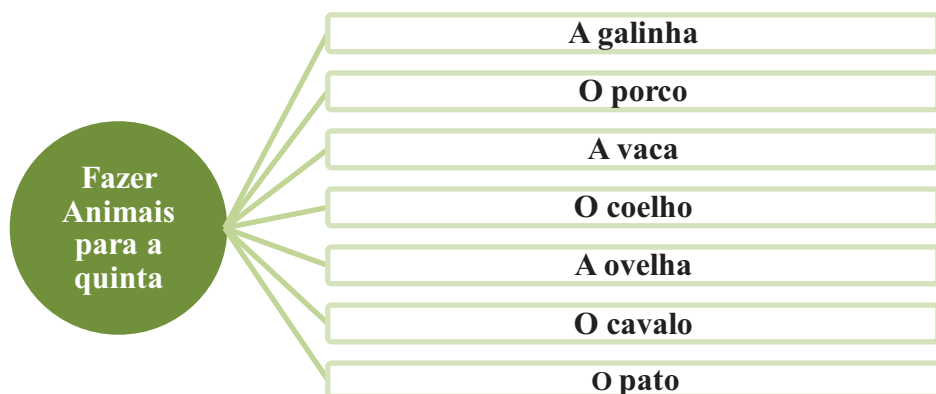
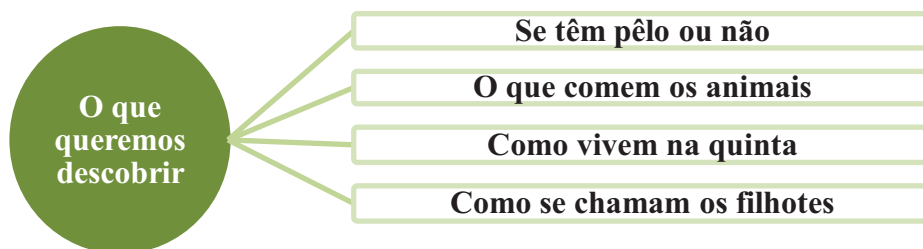
Motivação: intrínseca

A motivação para a temática dos animais, resultante do projeto lúdico da sala dos 3 anos, derivou da audição da história *A lagartinha muito comilona*, no dia 18 de janeiro de 2012. A partir desta história as crianças verbalizaram alguma informação sobre animais, distinguindo como exemplo, os que põem ovos e os que não põem. Após uma breve explicação do mesmo e partindo deste interesse, as crianças ouviram histórias sobre animais, demonstrando especialmente interesse e atenção pelas histórias com animais da quinta. Desde então, estavam criadas as condições para iniciar o projeto, que se intitulou como “Os animais”.

FASE I

Definição do Problema

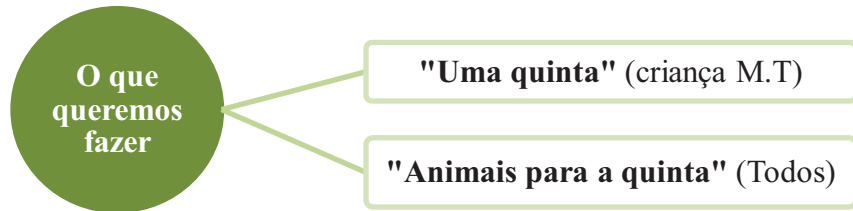
Depois de se ter decidido iniciar este projeto, questionou-se o grupo sobre quais os animais que vivem na quinta. Muitas das crianças demonstraram conhecer vários destes animais. Contudo, verificou-se falta de informação acerca destes animais, como a sua alimentação, o local onde habitam e o seu revestimento. Perante isto, elaborou-se uma teia partindo do que queriam saber e os animais que queriam descobrir, bem como o que construir para a quinta.



FASE II

Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Para a pergunta “o que queremos fazer” a estagiária ao questionar as crianças à cerca do mesmo obteve as respostas abaixo referidas.

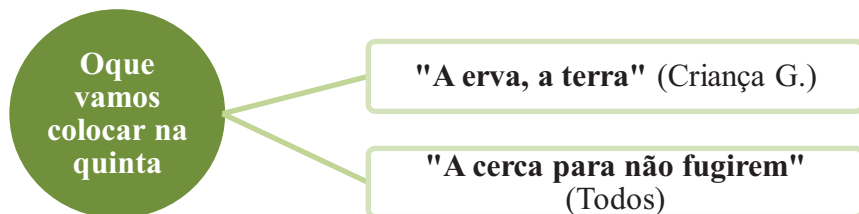


À

consequente pergunta: “como vamos fazer?” sentiu-se a necessidade de sugerir os materiais necessários a serem utilizados. Apesar de se ter tentado que esta tarefa partisse das crianças, tal não foi obtido com sucesso, uma vez a faixa etária que as crianças integram e assim, não serem capazes do mesmo.

Deste modo, no início de cada semana as crianças sugeriam o animal a ser explorado e construído para a quinta, pelo que à estagiária cabia o papel de explorar e trazer para a sala os materiais.

Para além da escolha dos animais, as crianças sugeriram o que explorar na quinta ao longo das semanas, respondendo à questão “o que vamos colocar na quinta?”



Para dar resposta às questões “quem vai ajudar a construir o animal?” e “quem vai fazer o chão da quinta?” as crianças levantaram o braço e assim seriam seleccionadas. Todas estas decisões foram registadas na assembleia semanal, realizada à quinta-feira – sugerido pelo grupo.

FASE III Execução

Ao implementar o projeto em campo, todas as atividades foram realizadas de acordo com o interesse e a solicitação das crianças. Por conseguinte, todas as etapas apresentadas, na presente fase, surgem de acordo com a sua ordem de execução.

Etapa 1: Apresentação das características da galinha

Após terem ouvido a história *A Galinha Ruiva* o grupo decidiu então explorar o animal, iniciando deste modo o projeto. Conheceram o seu revestimento, o tipo de alimentação e onde nascem os pintos, através da exposição e explicação de um cartaz ao grupo, tal como ilustra a seguinte imagem.



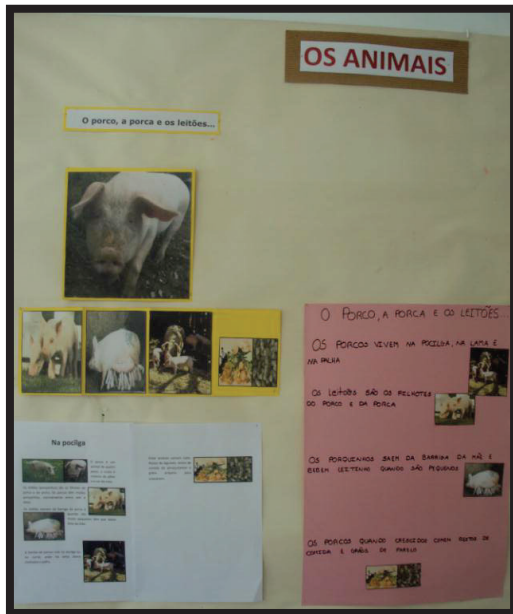
Imagem n.º1 – Apresentação da galinha

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “A galinha dá ovos” (criança F.N.); “E também dá pintainhos” (criança I.); “Come milho” (P.)

Competências trabalhadas: Compreensão.

Etapa 2: Apresentação das características do porco



O segundo animal conhecido foi o porco. A escolha recaiu pela decisão e curiosidade do grupo, que solicitaram o mesmo. À medida que as crianças questionavam, como exemplo, “e os *filhos dos porcos?*”, “o *que é que eles comem?*”, “*eles vivem onde?*” apresentaram-se algumas imagens que respondiam às perguntas, que evidenciavam deste modo, as características do porco, os leitões, a pocilga, bem como os alimentos ingeridos pelo animal. Para além disso, o grupo pôde tatear resto de cascas de fruta e legumes, para contextualizarem o que ouviram acerca da alimentação do porco. Para

concluir e relembrar tudo apreendido, elaborou-se ainda um cartaz sobre o porco, que se afixou na sala dos pequeninos, como se pode ver na imagem lateral.

Imagem nº 2 – Apresentação do porco

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “*O porco vive na lama e na palha*” (criança M.P)” “*Os leitões são os filhotes do porco*” (criança M.J);

Competências trabalhadas: Compreensão.

Etapa 3: Jogo de atenção auditiva: os sons dos animais

O grupo participou num jogo de atenção auditiva (imagem nº3). Neste jogo as crianças tinham de identificar os diferentes sons dos animais, incluindo os animais da quinta. Assim, para além dos sons de alguns animais selvagens as crianças conheceram e reconheceram os sons dos animais da quinta.



Imagem nº3 – Jogo de atenção auditiva

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “Este é o porco” (criança A.) ” “E a vaca agora” (criança T.A.); “A galinha!” (criança M.J.) “Olha sabes o leão não é um animal da quinta e faz assim: ruah!” (criança A.)

Competências trabalhadas: Compreensão, cooperação e discriminação auditiva.

Etapa 4: Elaboração de um dossier dos animais

O dossier dos animais teve a colaboração dos pais dos pequeninos. Contudo, nem todos participaram nesta atividade. Nesse mesmo dossier constam pesquisas/trabalhos sobre os animais preferidos das crianças. Os trabalhos foram elaborados em casa, a pedido da estagiária e educadora cooperante. Todos os trabalhos recolhidos foram mostrados ao grupo e, seguidamente preencheram o dossier, presente na biblioteca da sala.

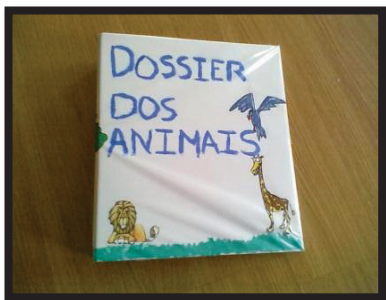


Imagem n.º 4 – Dossier dos animais

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “Eu fiz a vaca com a mãe.” (criança M.J.)

Competências trabalhadas: Cooperação e compreensão.

Etapa 5: Apresentação das características da vaca



As características da vaca foram apresentadas a todo o grupo. As crianças descobriram muita coisa sobre este animal. Desde o nome dos filhotes até ao ato de ordenhar. As crianças puderam ainda contactar com erva e palha real, experienciando a textura de alguma da alimentação da vaca. No final, registámos o que aprendemos num cartaz que se expôs na sala.

Imagem n.º 6 – Apresentação da vaca

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “Olha o leitinho sai das vacas, assim com as mãos!” (criança P.) “A palha é amarela e pica” (criança G.)

Competências trabalhadas: Compreensão;

Etapa 6: Diálogo sobre a criação de uma quinta na sala e construção de animais da quinta em três dimensões

De modo a perceber se o grupo ainda se sentia motivado com os animais da quinta, realizou-se uma pequena conversa, em grande grupo. As crianças foram abordadas quanto ao habitat dos animais que já tinham aprendido na sala: a galinha, o porco e a vaca. Reconheceram que todos eles eram animais da quinta. A estagiária lembrou, então, a ideia de criar uma quinta na sala, já que se conheciam algumas características de alguns dos animais da quinta. A ideia foi bem recebida pelo grupo. Seguidamente, concluiu-se o que fariam parte da quinta: os animais e uma “barreira para não fugirem.” (Criança G.) O grupo escolheu o porco para elaborar inicialmente e colocar na quinta.

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “A barreira na cerca para os animais não fugirem” (criança G.)

Competências trabalhadas: Comunicação Oral

Etapa 7: Construção do porco

Para a construção do porco foram necessários, um garrafão de plástico, garrafas de água, papel crepe, cartolina, caneta preta e cola. Esta construção teve o auxílio de cinco pequeninos.

Inicialmente, as crianças rasgaram o papel crepe em pedaços e

inseriram-nos no garrafão de plástico, até estar completo. Depois colaram o focinho, as orelhas e os olhos do porquinho. Após isto, pintaram os olhos e o focinho. O revestimento do garrafão e das garrafas de plástico foi realizado pela estagiária.

Este foi o primeiro habitante da quinta da sala dos pequeninos.



Imagem n.º 7 – Construção do porco
Depois colaram o focinho, as orelhas e os olhos do porquinho. Após isto, pintaram os olhos e o focinho. O revestimento do garrafão e das garrafas de plástico foi realizado pela estagiária.

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 5 crianças: A., M.T, MG, L e M.J.

Comentários das crianças: “*Isto é para o porquinho? Mas também falta o rabo e as orelhinhas*”” (criança M.T.)

Competências trabalhadas: Motricidade fina.

Etapa 8: Apresentação das características do coelho

A pedido do grupo, a estagiária apresentou algumas das características do coelho, através de um coelhinho fantoche. No final os pequeninos revelaram o que aprenderam com o coelhinho, registrando-se essa informação como legenda das imagens apresentadas. O coelhinho fantoche ficou na sala dos pequeninos, como habitante da biblioteca.

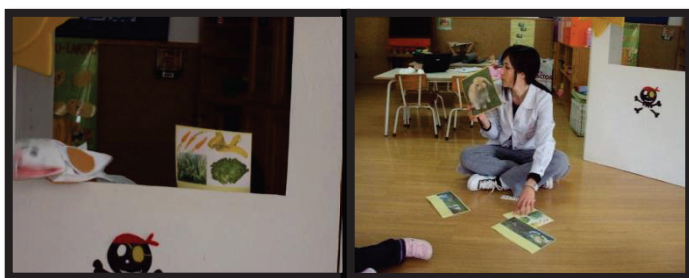


Imagem n.º 8 – Apresentação

do coelho

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “*O coelho come cenoura e tem um pêlo fofo*” (criança F.)

Competências trabalhadas: Compreensão e cooperação.

Etapa 9: Construção da galinha

Segue-se a construção da galinha, a pedido do grupo. Para a sua construção foram necessárias, bolas de esferovite revestidas de pedaços de tecidos, penas, cartolinas, rolos de papel, cola e caneta preta. Para alojar a galinha, os pequeninos pintaram também, com esponja, a caixa onde a galinha ficará. A exemplo, segue-se a seguinte imagem.

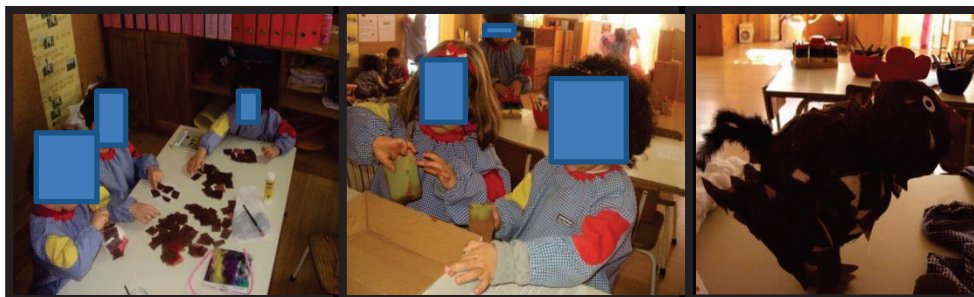


Imagem n.º 9 – Construção da galinha

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 4 crianças: MG, F, M e J.

Comentários das crianças: “A crista fica em cima e o bico à frente” (criança M.)

Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 10: Apresentação das características do cão

Depois de conhecer a galinha, o porco, a vaca e o coelho as crianças quiseram saber um pouco mais sobre o cão, apesar de verbalizarem bastante informação sobre o mesmo. Foram exploradas as diferentes raças caninas bem como a alimentação deste animal. Através da visualização de um vídeo, os pequeninos ficaram a conhecer, o seu papel na quinta: reunir as ovelhas. Como dizem os pequeninos o cão “*guarda as ovelhas para dentro*”. Para concluir a apresentação, algumas crianças dramatizaram, usando uma máscara, uma pequena lengalenga sobre o cão.



Imagem n.º10 – Apresentação do cão

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “O cão leva as ovelhas para dentro” (criança G.)

Competências trabalhadas: Compreensão e representação dramática.

Etapa 11: Construção do coelho a três dimensões

O terceiro habitante da quinta foi o coelho. Para construir este animal, como material necessários, temos o prato de papel, algodão, cola, cartolinas e tinta. Coube às crianças intervenientes colarem o algodão e pintaram as patas, como ilustra o conjunto de imagens.





Imagem n.º 11 – Construção do coelho

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 4 crianças: G., F, T.R. e M.J. .

Comentários das crianças: “O coelho come cenouras” (criança G.); “O coelho tem o pêlo fofo” (criança M.J.)

Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 12: O livro das histórias

Resultante do interesse das crianças pelas histórias, foi criado *O Caderno de Histórias*. Este que para além de dar resposta ao mesmo interesse, teve como objetivo o envolvimento parental, e assim, foi pedido aos pais que elaborassem histórias com os seus pequeninos em casa, tendo por base o tema deste projeto.

Imagem n.º12 – Caderno de Histórias

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 10 crianças: M.G; M.T.; A.; M.P.; G.; F.M; S.; J.; M.; F.;

Competências trabalhadas: Produção e cooperação.

Etapa 13: Apresentação das características do cavalo

A exploração de outro animal, recaiu no cavalo, dado o interesse demonstrado pelas crianças sobre o mesmo. A exploração deste animal partiu por uma breve apresentação de diapositivos. Nos diapositivos contemplavam alguma informação inerente ao cavalo. A jeito de exemplo, a fêmea do cavalo, o pônei, o estábulo e o pasto. Para além disso, conheceram o seu tipo de alimentação. O grupo pôde assistir também a uma visualização de um vídeo acerca do cavalo.



Por fim, em pequeno grupo, dois dos pequeninos mencionaram as informações que assimilaram, posteriormente registadas num cartaz, afixado na sala.

Imagem n.º13 – Apresentação do Cavalo

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “O cavalo faz hiiii” (criança L.); “O filho do cavalo é o pônei” (criança A.)

Competências trabalhadas: Compreensão e cooperação.

Etapa 14: Introdução de uma árvore na quinta

No dia da primavera, a “primavera” visitou a sala dos pequeninos e levou com ela uma árvore, deixando ficar na sala, a pedido das crianças, a árvore. Após refletirem em grupo, estas decidiram colocar a árvore na quinta, após ter sido embelezada e finalizada pelas crianças, que colocaram folhas (trazidas pelas crianças) na copa e pintaram, com a esponja, o tronco da árvore, tal como ilustra a sequência na imagem seguinte.



Imagem n.º 14 – Construção da árvore

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “Olha as folhas que trouxe” (criança R.);

Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 15: Apresentação da ovelha

Dando seguimento à exploração dos animais da quinta, a escolha das crianças recaiu pela ovelha. A sua exploração foi realizada através de um fantoche, representativo da ovelha, e da visualização de um vídeo sobre a mesma. Os pequeninos assimilaram que as ovelhas dão leite e que depois de tratado se transforma em queijo, bem como que o carneiro é o “marido” da ovelha e pai dos cordeiros. Ainda que as ovelhas são revestidas de lã. Esta informação foi registada num cartaz, afixado na sala.

Para concluir a exploração do animal, as crianças dramatizaram a poesia “A ovelha”, como sugestão da estagiária.



Imagem n.º13 – Apresentação da ovelha

Crianças envolvidas na atividade: Todas as crianças do grupo.

Comentários das crianças: “Olha a ovelha eu já vi muitas vezes na televisão” (criança L.); “Também há ovelhas pequeninas” (crianças M.T.)

Competências trabalhadas: Compreensão e cooperação.

Etapa 16: Elaboração da cerca

Depois de alguns animais construídos e comporem a quinta, foi a vez de elaborar a cerca para a mesma, a pedido dos pequeninos. A estrutura da cerca foi apresentada, para que estes sugerissem a pintura da mesma. Após ter sido escolhida a cor, deu-se mãos-a-obra e pintou-se a cerca da quinta, com uma



esponja, tal como refletem as imagens seguintes.

Imagem n.º 14 – A cerca
Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 3 crianças: T.; M.J. e M.T. .
Comentários das crianças: “*Eu vou pintar esta parte*” (criança M.T.);
Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 17: Construção do cavalo e do pônei

Após a construção do coelho o grupo decidiu elaborar o cavalo para a quinta. Construído com pactos de cereais e de leite,



um garrafão de plástico, lã, tintas, jornais, cola e cartolinas. As imagens seguintes ilustram o processo de construção e finalização dos animais.



Imagem n.º 15 – Construção do pônei

Imagem n.º 16 – Construção do cavalo

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 8 crianças: L.;J.;S.; F; I; M.; M.P. e R.;
Comentários das crianças: “*Eu vou pintar esta parte*” (criança M.P.);
Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 18: Construção da vaca

A pedido do grupo, inicia-se a construção da vaca. Esta elaborada com garraões de plástico, papel higiénico, cola, tinta preta, garrafas de água com terra, cartolinas e botões.



Imagem 17 – Construção da vaca

Etapa 18: Construção do pato

Após a construção dos animais da construção do pato, após ter sido solicitado pelas crianças. Para a sua construção houve a colaboração de outra estagiária presente. Como materiais, foram necessários, pasta de papel, cola e tintas.

referidos chega a vez

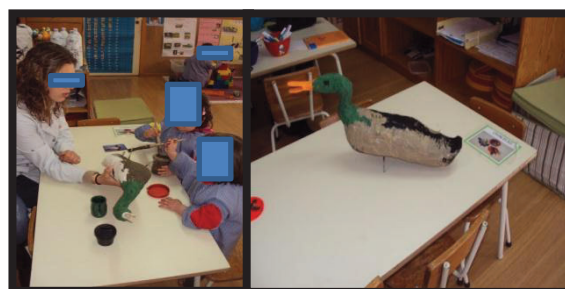


Imagem n.º 18 – Construção do pato

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 2 crianças: E. e M. .

Comentários das crianças: “O pato tem o bico cor de laranja.” (criança M.);

Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 18: Construção da ovelha

O último animal a ser solicitado pelas crianças para a sua construção foi a ovelha. Para tal, foram necessários, cartolinas, rolos de cozinha, algodão, tintas e cola.

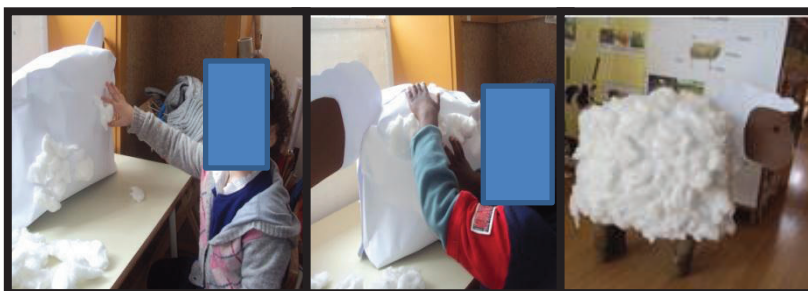


Imagem n.º 19 Construção da ovelha –

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 2 crianças: S. e L. .

Comentários das crianças: “*A ovelha é fofinha*” (criança L.);

Competências trabalhadas: Motricidade fina e produção plástica.

Etapa 20: A construção do chão

Após ter sido concluída a construção dos animais, o grupo deparou-se pela inexistência do chão da quinta: “mas eles não vivem na terra?” (criança A.) Após isto foi sugerido ao grupo a construção do mesmo através da técnica do berlinde no papel cenário. Coube ao grupo a escolha das cores do chão da tinta, que recaíram pelo verde e castanho.



Imagem n.º20 – Construção do chão

Crianças envolvidas na atividade: Nesta atividade foram envolvidas 3 crianças: M.T.; A. e T.A. .

Comentários das crianças: “*O verde é para a relva e o castanho para a terra*” (criança A.);

Competências trabalhadas: Motricidade fina, produção plástica e cooperação.

Etapa 21: A escolha do nome da quinta

Dada a finalização da quinta, foi sugerido ao grupo, pela estagiária, se esta não deveria ser merecedora de um nome particular. Deste modo, foi da ideia da estagiária, envolver os pais na sua elaboração. Após terem sido interpelados pelo mesmo, coube às crianças realizarem um desenho que retratasse a quinta presente na sala e com a ajuda dos pais, o mesmo desenho contemplar o nome mais preferido pelos dois. (imagem n.º21)

Após isto, todos os nomes foram a votação pelos pequeninos, pelo que ficou decidido a quinta ser intitulada como “*A quinta das borboletas*”. Esta votação ficou registada num cartaz afixado na sala.



Imagem n.º21 - O
desenho da quinta

Depois de todas as etapas concluídas eis o resultado final: A Quinta das Borboletas





FASE IV

Divulgação

O projeto finalizou com a apresentação de um vídeo aos pais, com todas as etapas e aprendizagens do mesmo.

Para além disso, as crianças dramatizaram uma poesia “A quinta da bicharada”, encarando os diferentes animais da poesia. Para isso utilizaram fatos recicláveis e adereços para a sua caracterização.

Todo este momento foi de entusiasmo pelas crianças e pelos pais, evidenciando, alguns deles “A quinta dos animais tem muitos animais e nos vossos registos há muita informação”. Facto que se tornou gratificante, pois foi reconhecido as aprendizagens das crianças.

Anexo XXXVII- Grelha de avaliação Projeto lúdico (Pré-Escolar)

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

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.
Durante todo o percurso do projeto, desde a identificação da problemática à sua execução, houve uma aquisição de saberes e competências relativos ao projeto, por parte das crianças. Considera-se que houve mais ou menos aquisição nos diferentes domínios da Educação Pré-Escolar, quando analisados. Sendo o projeto lúdico sobre os animais, reconhece-se que houve uma maior aquisição sobre o Conhecimento do Mundo, mais concretamente sobre os animais. A sua alimentação, o seu habitat, o seu revestimento, entre outras curiosidades. O grupo de crianças conseguiu, portanto, identificar características e comportamentos dos animais, apreendendo-as. Também se verificou aquisição de vocabulário específico do mundo animal. Relativamente às competências adquiridas, considera-se que as crianças tiveram momentos de partilha, cooperação, produção, representação e compreensão, levando-os a adquirir tais competências. Havendo, de tal modo, uma construção de aprendizagem global na criança.
Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.
Ao longo do projeto as crianças demonstraram autonomia nos seus contextos, sendo autónomos nas atividades relacionadas com o projeto, bem como em inserir nas suas brincadeiras características do projeto e reverem pesquisas trabalhos elaborados para o projeto.
Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.
Ao longo da execução do projeto foram implicadas diferentes para etapas comuns ou para diferentes etapas, obrigando-as a trabalharem em grupo, partilhando o que tinham feito, descoberto, ou seja, as suas descobertas. As crianças perceberam que, como todos queriam contribuir para o projeto, era preciso executar o trabalho em pequenos grupos, dando-o a conhecer aos restantes. Enquanto trabalhavam em grupo as crianças realizavam diferentes tarefas, tendo em conta os ritmos de aprendizagem de cada um. À medida que o faziam referiam que tinham de esperar uns pelos outros para depois partilhar ao restante grupo. A este nível reconhece-se que houve bastante aquisição de trabalho cooperativo, por parte das crianças.
Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.
O grupo cumpriu sempre com as suas responsabilidades, levando a cabo as suas tarefas. Tanto as tarefas de sala de aula e as dirigidas para casa. Estas atitudes de responsabilidade, de compromisso gerou e originou resultados positivos no decorrer do projeto, como o trabalho em equipa, harmonia e respeito pelos outros.
Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalham.
A responsabilidade no projeto, por parte das crianças foi um dos grandes sentimentos sentidos. As crianças como sabiam quem faria o quê, através dos registos expostos, tornavam-se responsáveis por essas tarefas, realizando-as e executando-as até ao fim. As crianças sabiam quando e como iriam executar determinada etapa e enquanto não a realizavam, lembravam o adulto para tal.
Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto
No decurso do projeto não se verificaram muitas situações conflituais. As que se verificaram dizem respeito a situações onde as crianças queriam utilizar o mesmo material para a execução do projeto. Nestas situações negociavam-se com as crianças intervenientes, explicando-lhes que poderiam usar as duas o mesmo material, mas não poderia ser ao mesmo tempo. As crianças aceitavam estas negociações, sugerindo quem o utilizaria primeiramente. No entanto, as crianças não eram capazes de realizar negociações sozinhas, encontrando soluções viáveis. A intervenção do adulto foi implicada nestes momentos.

<p>Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.</p>
<p>Ao longo do projeto tentou-se implicar todas as crianças no seu decurso, mesmo aquelas que, por necessidades especiais, não se envolviam no mesmo. Para além disso, adequava-se o desenrolar das etapas ao ritmo individual das crianças, dando tempo e oportunidade para que cada uma se expressasse e coopera-se no trabalho.</p>
<p>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.</p>
<p>Os efeitos verificados, partindo do projeto, foram essencialmente a nível de conhecimento adquirido pelas crianças, participação ativa das mesmas na execução do projeto, cooperação e entre ajuda entre as crianças. Todos estes efeitos estavam previstos, sendo considerados como importantes e significativos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, efeitos como adequação da organização do tempo e do espaço, foram efeitos que não estavam inicialmente previstos, exigindo reflexão dos mesmos. Contudo, estes efeitos considerados igualmente importantes e relevantes para a flexibilidade, adequação e avaliação do projeto.</p>
<p>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.</p>
<p>A par da metodologia do projeto, não se descurou uma pedagogia de participação e de construção de conhecimento. Envolvendo-se a participação de todas as crianças, construindo-se conhecimento e aprendizagens significativas das crianças. Para além disso, recorreu-se ao envolvimento parental, pois considerou-se que o projeto deveria ter participação dos pais, a fim de, também eles participarem e conhecerem os interesses dos filhos.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projecto.</p>
<p>Ao longo do percurso do projeto foram encontradas diferentes estratégias para dar resposta aos diferentes interesses das crianças. Para tal eram negociadas todas as etapas, revendo-se as crianças responsáveis por essas etapas. Se outras crianças demonstram-se interesse em participar numa outra atividade, tentava-se encontrar soluções para negociar com as crianças a execução dessas etapas. Deste modo, tentava-se compatibilizar todos os interesses das crianças, mas nunca descurando o respeito pelo outro. As negociações eram maioritariamente aceites e compreendidas pelas crianças</p>
<p>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.</p>
<p>Ao implicar diferentes crianças no projeto e se ter criado uma quinta com animais, o grupo tinham nesse espaço, um espaço de partilha, onde estavam expostos todos os trabalhos realizados cooperativamente. Ao observarem os trabalhos realizados as crianças identificavam quem tinha feito o quê e o que faltava ainda fazer, demonstrando responsabilidade por essa etapa.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Este projeto considera-se pertinente pois derivou da motivação e interesse das crianças. Ao longo do tempo verificou-se que as motivações interesse iniciais ainda se mantinham, pelo que o projeto era consideravelmente pertinente. Todas as propostas sugeridas, quer pelo adulto e pelas crianças consideram-se viáveis, pois assumiam um papel importante na qualidade de vida das crianças abrangidas, pois iam de encontro aos seus interesses e muitas delas envolviam a participação dos pais. Ao envolver a participação dos pais das crianças consideram-se que se contribuiu para a qualidade de vida das crianças, pois realizavam trabalhos para o projeto lúdico de sala, em conjunto com os seus pais, evidenciando-se momentos de partilha e harmonia com pais e crianças.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.</p>
<p>Relativamente à reflexibilidade decorrida ao longo do projeto salienta-se que não foram muitos os momentos de auto-avaliação, pelo grupo, do percurso em curso. A faixa etária do grupo envolvido no projeto dificultava esses momentos, pois não sabiam o que dizer acerca do assunto. Para as crianças estava sempre tudo bem e só queriam continuar. Não reflectindo se o que estava feito estava bem feito ou se era preciso uma reformulação. No entanto, a estagiária reflectia sobre o projeto, analisando se as atividades, que eram propostas eram pertinentes para o grupo e se não se estavam a impor às crianças. Essas reflexões permitiram concluir que as atividades não eram impostas, mas sim bem aceites e realizadas com motivação pelo grupo. Para além disso, nos momentos de assembleia ocorriam alguns momentos de reflexão do projeto, com as crianças, ressaltando-se as opiniões interesses das mesmas.</p>
<p>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)</p>
<p>As informações recolhidas pelo grupo e do grupo eram sempre tomadas em conta pela estagiária. As contribuições críticas das crianças foram sempre partilhadas com o grupo e analisadas a fim de perceber a sua pertinência e viabilidade. Assim, todos os comentários eram tidos em conta, partilhando-se e discutindo-se sobre os mesmos.</p>

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

Anexo XXXVIII- Folhas de registos dos projetos 1ºCEB

Plano de Projeto

Tema:	Autores:
--------------	-----------------

O que penso deste assunto	Produções	Fontes de informação	Comunicação
	Livro	Livros	Conferência
	Álbum	Internet	Exposição
	Cartaz	Entrevistas	
	Folheto	Inquéritos	

O que queremos estudar	Aspectos do programa mais significativos	Datas
		Início:
		Fim:

	Comunicação:	
	Sessões de trabalho:	

Durante o trabalho de projeto...

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Tenho sido responsável;			X	
Tenho estado atento(a) às informações;				X
Tenho feito perguntas;				X
Tenho dado ideias para o trabalho;				X
Tenho ouvido os outros;				X
Tenho ajudado a resolver conflitos no grupo;				X
Tenho tido cuidado com os materiais;				X

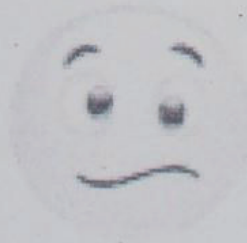
Estou a gostar deste projeto? Sim

Porque Porque é engraçada contar a forma como rode os planetas.

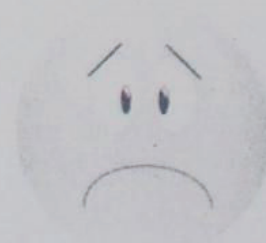
Isto significa que:



Trabalhei muito bem



Trabalhei bem



Preciso trabalhar mais

Anexo XXXIX- Avaliação projetos 1º CEB

Projetos 4.º C		Comunicação à turma			
		Data	Avaliação		
Projetos	Grupos		Apresentação	Participação	Produto
O sistema solar	- Beatriz, Leonor, Raquel, Mariana, Francisco Santos, Francisco Daniel, Ivo, Ana Cristina, Mara, João Pedro, Sofia, Nuno e Bruno;	9 de janeiro de 2013	Conseguiram responder às perguntas que pesquisaram sem ler.	Excm muitos, mas dividiram muito bem as tarefas e ajudaram-se na construção dos planetas.	O sistema solar estava bonito e original. As fases da lua também.
A água	- Rui Oliveira;	9 de janeiro de 2013	A experiência ajudou na apresentação.	Como estava sozinho foi mais fácil.	A experiência foi criativa.
Primeiros socorros	- Inês, Tatiana e Isabel;	9 de janeiro de 2013	Bom apresentação.	Deviam ter trabalhado mais em grupo, as três.	A história dizia o mais importante.
Os maiores rios de Portugal	- Daniel, Mário, Rui Miguel e Morgadinho;	9 de janeiro de 2013	Sabem as características dos rios e onde ficam.	Todos ajudaram e dividiram bem as tarefas.	O livro estava interessante porque também tinha imagens.
Estádio de Coimbrões (Instituição local)	- Rui Santos;	9 de janeiro de 2013	Sabia muita coisa sobre a história do Coimbrões.	Como jogo no Coimbrões escolhi este tema. Prefiro trabalhar sozinho. Esteve bem.	O estádio estava engraçado. Criativo.
O meio ambiente- a reciclagem	- Rafael Silva;	9 de janeiro de 2013	Sabia o que era a reciclagem e a política dos 3R. Esteve bem.	Como fez sozinho fez bem.	O jogo estava muito interessante.
Energia eólica	- José	9 de janeiro de	Deu um localinho, mas esteve bem.	Conseguiu organizar-se	O cata-vento foi interessante.

Anexo XL- Divulgação projetos 1ºCEB



Anexo XLI- Registo fotográfico



Comentário: Neste desenho a criança M. escreveu o seu nome por iniciativa própria, sem copiar por lado algum. A criança M. evidencia já um conhecimento das letras do seu nome e o início do processo de escrita.

Anexo XLII- amostragem de acontecimentos

Amostragem de acontecimentos

Objetivo da observação: **A frequência das crianças na biblioteca**

Grupo: **Criança M.T, Criança A., Criança G., Criança T.R.,**

Observadora: **Juliana (estagiária)**

Data: 2 de maio de 2012

Tempo de observação: **10h00min -10h30min**

	10h00mi n	10h05mi n	10h10 min	10h15m in	10h20m in	10h25m in	10h30mi n
Área da casinha					Criança M.T →	→	→

Área das construções	Criança A.	→	→	→			
Biblioteca	Criança M.T	→	→	→	Criança A.	→	→
	Criança T.R	→	→	→	→	→	→
				Criança G.	→	→	→
Área da garagem	Criança G.	→	→				

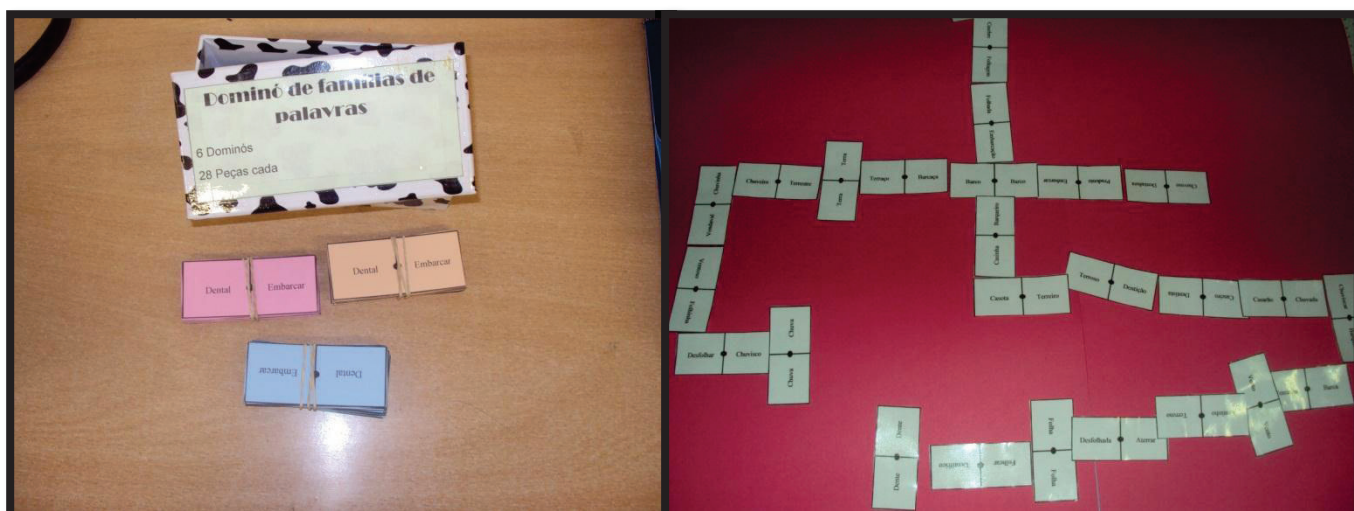
Comentário

Através deste registo pode verificar-se que as crianças observadas têm diferentes escolhas, mas que todas elas escolheram a biblioteca como área de brincadeira livre neste dia. Para além disso, uma das crianças, a criança T.R, durante o tempo observada, permaneceu sempre na biblioteca.

Anexo XLIII- Estratégias ativas 1º CEB



Descrição: Nesta atividade os alunos consolidaram aprendizagens sobre sinónimos e antónimos, através do jogo da memória. Os alunos demonstraram espírito de interajuda, auxiliando-se uns outros quando tinham dúvidas sobre sinónimos e antónimos.

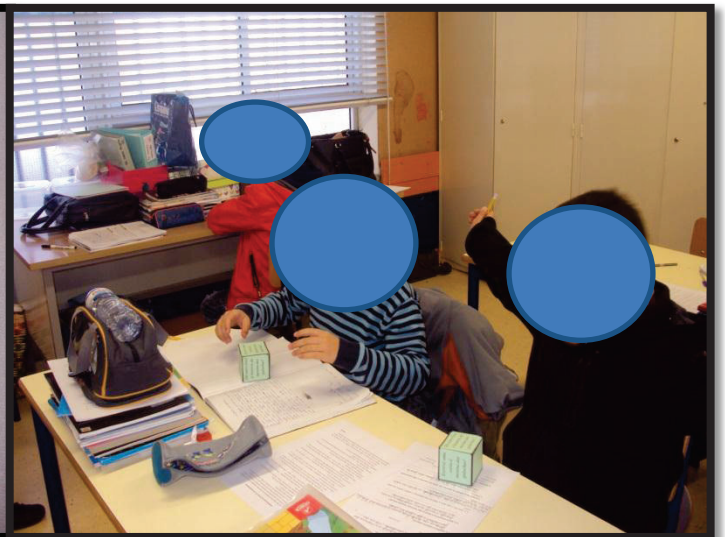
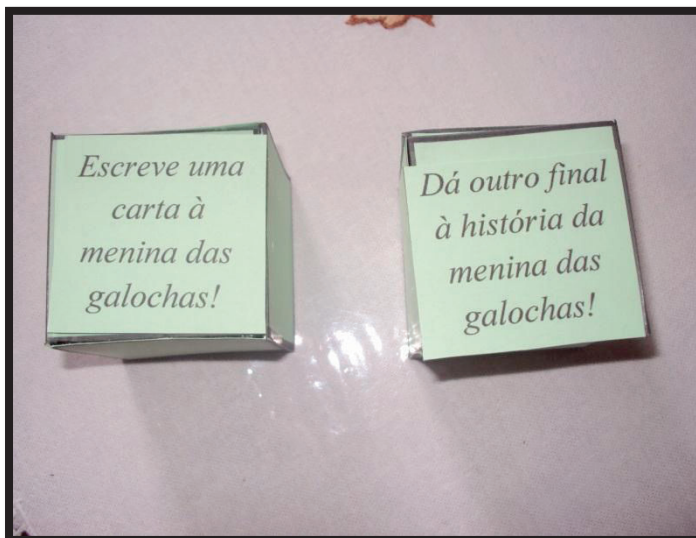
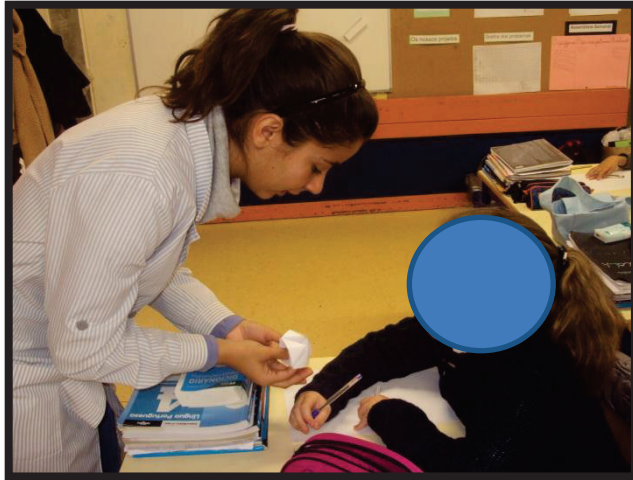


Descrição: O dominó da família das palavras auxiliou os alunos a agrupara palavras da mesma família. Esta atividade foi bastante apreciada pela turam, sendo repetida no mesmo dia.



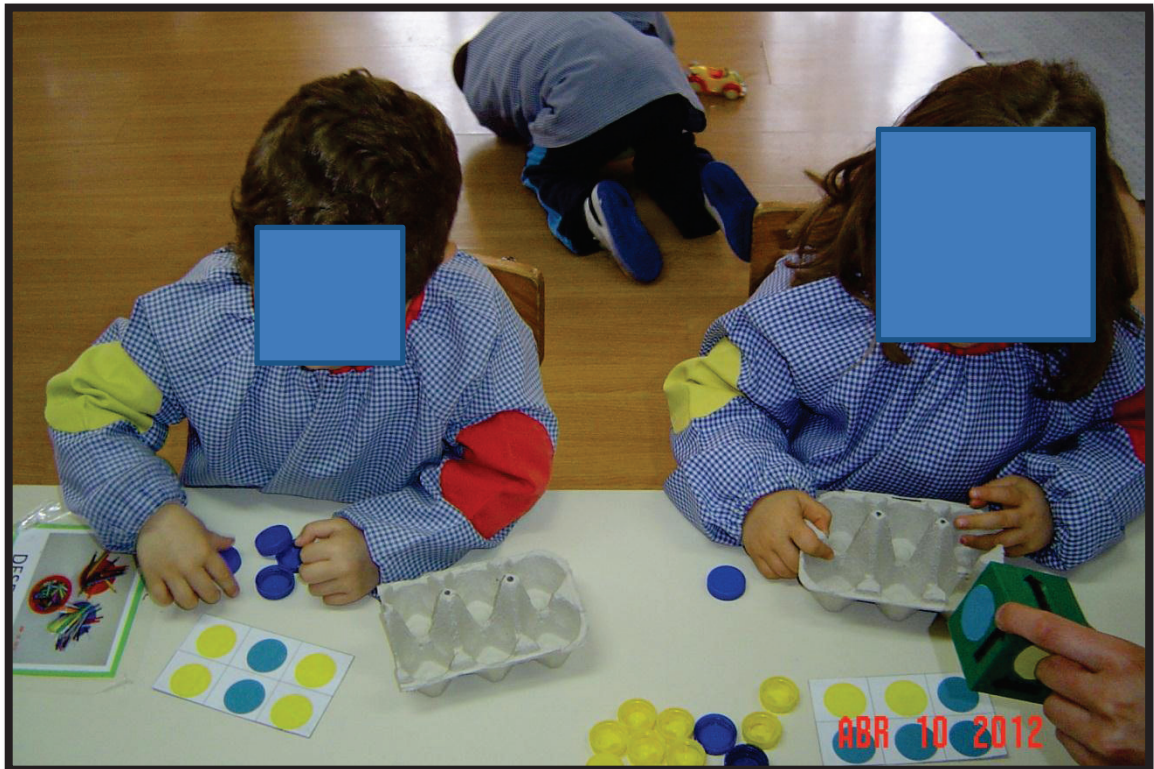
Descrição: Os alunos, divididos em equipas, foram capazes de responder às perguntas do jogo, sobre os diferentes conteúdos gramaticais abordados até então.

Anexo XLIV- Registo fotográfico



Comentário: Em ambas as atividades os alunos utilizaram um objeto tradicional (o cocas, na imagem superior e o dado, na imagem inferior) para produzir textos. O efeito "surpresa" motivou os alunos para produzir textos. O entusiasmo e o empenho foram evidentes em ambos os momentos, evidenciando-se nas produções realizadas.

Anexo XLV- Registo fotográfico



Comentário: As crianças construíam o padrão à medida que olhavam para as indicações do dado e dos cartões. As crianças mostravam entusiasmo para lançar o dado e verificar se estava correto o que os amigos faziam.

Anexo XLVII- Técnicas de Expressão Plástica (Pré-Escolar)

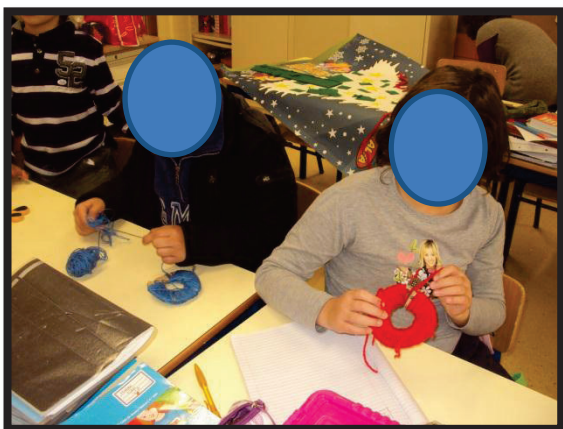


Técnica da découpage

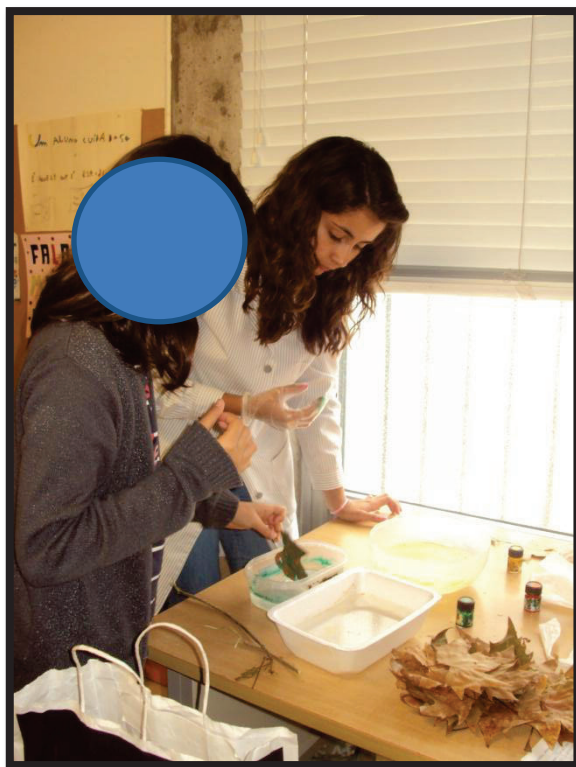
Técnica do mergulho



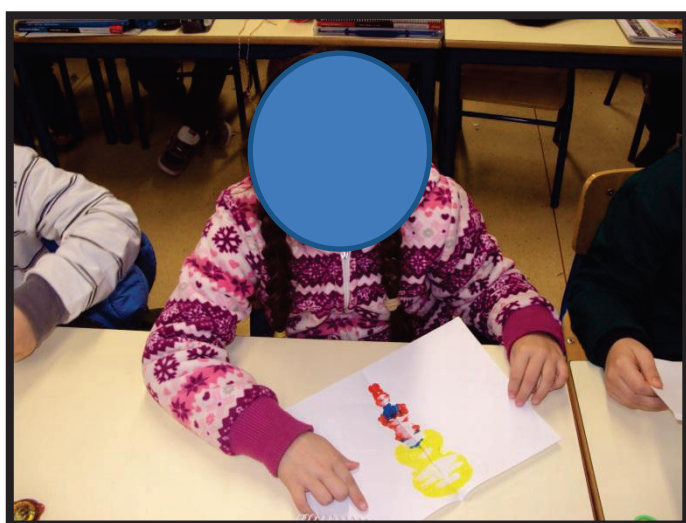
Anexo XLVIII- Técnicas de Educação Artística (1ºCEB)



“Pompom”



“Técnica do mergulho”



“Técnica da borboleta”

Anexo XLIX- Registo fotográfico



Comentário: Os alunos reproduziram obras de Miró, na sala de aula. Utilizaram pincéis e guaches para tal. Anteriormente conheceram a vida e obra de Miró. Mais tarde, escolheram as obras que queriam reproduzir. Nesta atividade os alunos estiveram empenhados e aperfeiçoaram os seus trabalhos.

Anexo L- Registo fotográfico

Data: 11-12-2012



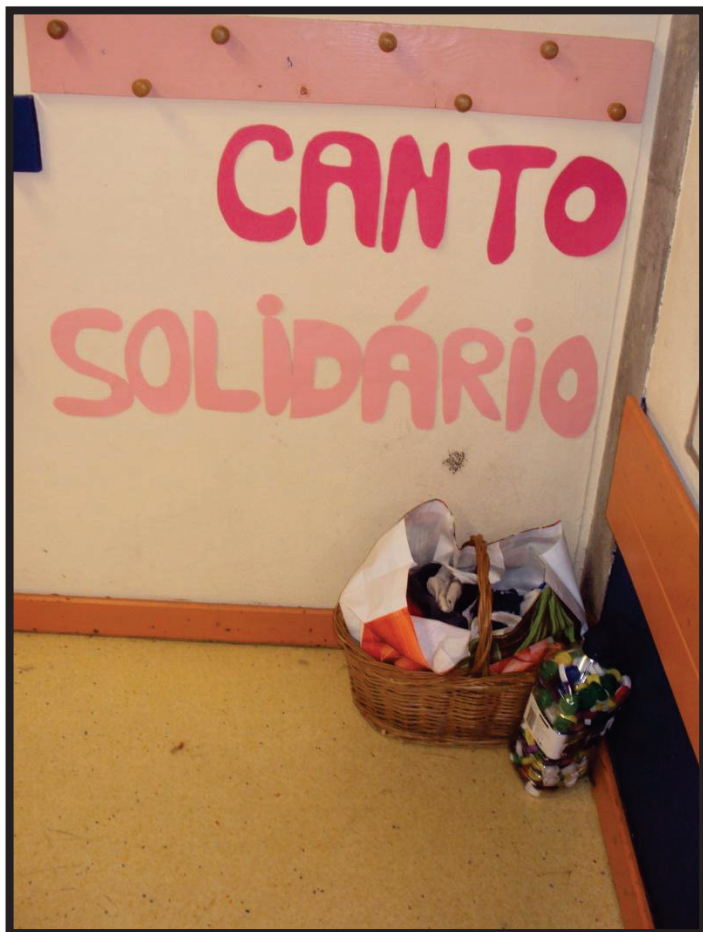
Comentário: Durante a caça aos conhecimentos, tradicional caça ao tesouro, os alunos, em grupo, procuraram as pistas e resolveram os exercícios que encontravam em cada local, referente a cada pista. A competição motivou os alunos levando-os a resolver as propostas, em conjunto, e com rigor.

Anexo LI- Dispositivo de envolvimento parental (pré-Escolar)



Comentário: Este dispositivo semanal envolveu os pais no projeto lúdico. O caderno ia semanalmente para casa de uma das crianças. Em conjunto, com os filhos realizavam histórias sobre animais. As crianças, já na sala, pediam à estagiária para não se esquecer de ler a sua história.

Anexo LII- “Canto solidário”



Anexo LIII- Presépios construídos pelos pais



Anexo LIV- Reflexão “Envolvimento parental”

Reflexão envolvimento parental

Ao longo do dia-a-dia a criança cria novas relações consoante o meio que a rodeia. Consequentemente importa atender a influência que este exerce na mesma, bem como as consequências que repercutem no seu desenvolvimento.

Brofenbrenner, citado por BARREIROS (2008:9) no modelo de ecologia do desenvolvimento humano define microssistema *“como sendo a estrutura mais próxima e que afecta mais directamente a criança.”*, caracterizado como *“um conjunto de relações interpessoais, atividades e papéis que esta experimenta nos referidos contextos.”* Sendo exemplos deste microssistema, a escola e a família. Para que estes contribuam para o desenvolvimento saudável da criança é necessário que haja, sempre que possível, um envolvimento da família na escola. Na Instituição cooperante onde se encontra a estagiária, para além das reuniões de pais que se realizam, também existem atividades envolvendo a participação das famílias, como a celebração dos dias do pai e da mãe. Nestas datas festivas os pais apresentam, com os seus filhos, os trabalhos realizados anteriormente, em suas casas. Os trabalhos são expostos, posteriormente. Deste modo, a participação da família é fundamental para a escola, revelando-se e destacando-se o trabalho dos pais.

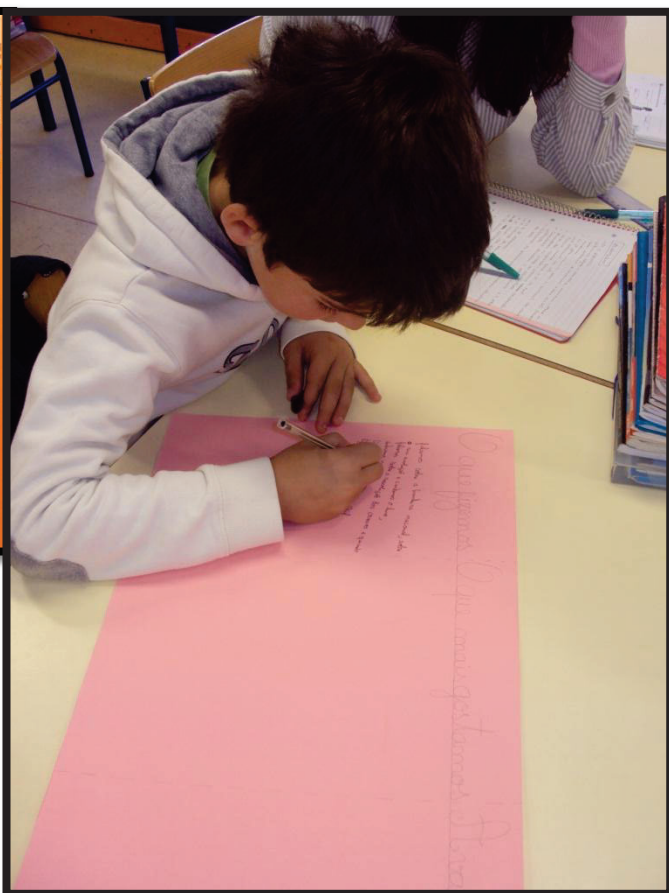
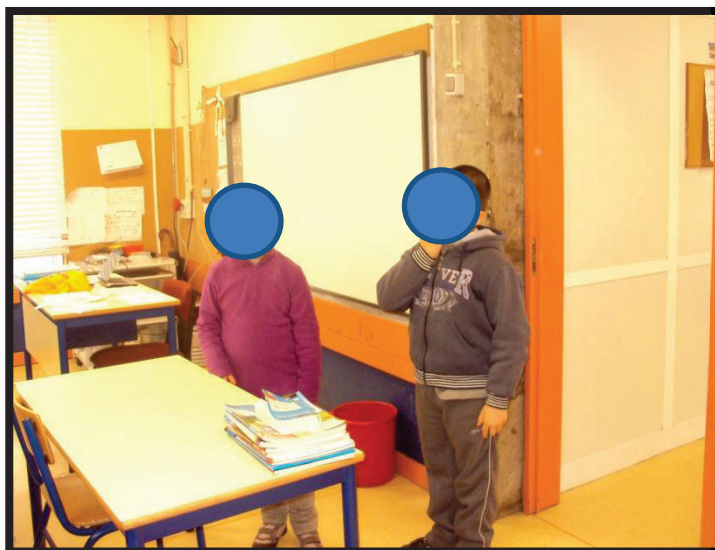
Sabe-se que *“O envolvimento parental assume uma natureza multidimensional, concretizada através de atitudes e comportamentos diversificados no que concerne à participação dos pais ou famílias na educação e com as escolas”* (Cotton, 2000; Pereira et al., 2003 citado por BARREIROS (2008:7). Neste sentido, ao longo do primeiro mês de estágio na Instituição cooperante, foi possível verificar que o trabalho da educadora presente direcciona-se nessa perspetiva. Algumas das modalidades que visam o envolvimento parental, implementadas pela educadora, são a colocação da planificação semanal no placar exterior da sala, bem como alguns dos trabalhos realizados pelo grupo, durante essa semana. Através desta estratégia, o principal objetivo prende-se por realçar o trabalho que se vai realizando com o grupo, de modo a que os pais se interessem pelas atividades dos filhos. Outra estratégia para envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças, de iniciativa da estagiária, foi a realização de pesquisas, entre pais e filhos, em casa, a fim de elaborar um dossier de animais (projeto lúdico). Estas pesquisas serviram, não só por dar resposta ao objectivo central, envolver os pais na educação escolar da crianças, bem como dar a conhecer aos os pais, a temática que motiva a criança naquele momento - os animais.

Para além disso, as crianças puderam compreender que, também os pais estão envolvidos com as suas atividades, não sendo meros expectadores passivos do seu percurso na educação pré-escolar.

Para continuar a garantir esta parceria, entre a escola e a família, um dos objetivos traçados e ainda a ser futuramente implementado, passa pela elaboração de um caderno de histórias. As histórias serão realizadas em casa, pelas crianças e os respectivos pais, cuja temática terá de incidir sobre os animais da quinta (projecto lúdico), especificando, ao mesmo tempo, o novo animal que a criança conheceu naquela semana. O caderno ficará junto ao placar exterior, para que cada um dos pais e crianças o utilizem sempre que assim o desejarem. Este dispositivo de envolvimento parental pretende que os pais estejam igualmente integrados no projeto lúdico, partilhando assim as suas histórias com os outros e, sobretudo, que as crianças se apercebam que o projeto lúdico também é importante para os seus pais. Na recta final do projeto, pretende-se ainda entregar um CD com imagens, que irá refletir todas as etapas e todas as atividades das crianças, em torno do projeto.

Assim, com estas relações entre escola e família no processo de educação da criança, pretende-se que as atividades sejam mais significativas para as mesmas e consciencializando-as de que tanto a família e a escola caminham a seu lado no seu percurso na educação pré-escolar.

Anexo LV- Momento da assembleia semanal 1ºCEB



Descrição: O momento da assembleia ocorre todas as semanas e é dirigido por dois alunos diferentes, em cada uma delas. Um outro aluno regista numa cartolina o que os colegas vão dizendo. Durante a avaliação os alunos são autocríticos relativamente ao seu comportamento e ao seu desempenho nas atividades.

Anexo LVI- Avaliações semanais (pré-escolar e 1ºCEB)

Avaliação de 21 a 24 de maio (Pré-escolar)

Durante a apresentação das características do macaco salienta-se que o grupo foi identificando alguns dos aspetos relacionados com o mesmo, como o seu habitat e o seu tipo de alimentação. Ao apresentar diferentes espécies de macacos, como o chimpanzé e o gorila as crianças mencionaram as diferenças entre ambos, como o tamanho dos macacos e a posição das orelhas, resultando numa nova aprendizagem. Ao visualizar o vídeo salientaram as diferentes espécies que apareciam no mesmo e os seus comportamentos.

Relativamente, ao poema “Na quinta da bicharada” as crianças estiveram atentas à sua leitura e foram identificando os animais que se colocavam no flanelógrafo, acompanhando assim o poema. Quando se repetiu a leitura algumas das crianças já completavam alguns dos versos dos poemas, como a criança M.T, a criança M.J e a criança A.. A leitura do poema será repetida mais vezes, uma vez que será dramatizada pelas crianças na divulgação do projeto lúdico da sala.

Na técnica de *découpage* as crianças identificaram os elementos essenciais para a técnica, como o guardanapo e a cola. Ao colar o guardanapo no copo as crianças pegaram autonomamente no pincel e queriam de imediato passar a cola no guardanapo. Contudo, como a técnica requeria algum cuidado, em muitos casos, foi preciso auxiliar as crianças na força que aplicavam no pincel.

Durante a visita ao Museu Soares dos Reis, o grupo interagiu nas atividades propostas, tanto na casa ao tesouro como na atividade “pinta-me”. Na caça ao tesouro, orientada pela estagiária, o grupo respondeu ao que lhes foi pedido, isto é, procurou os animais presentes na sala, identificando-os. Já na atividade proposta pelo Museu, a atividade “pinta-me”, a maioria das crianças conseguiu construir o quadro vivo, partindo de um quadro de Henrique Pousão.

Por fim, na manhã recreativa “Experiências de ciências”, atividade realizada com todas as salas, em pequenos grupos, salienta-se que as crianças cooperaram em todas as experiências, querendo participar em todas e mostrando curiosidade pelas mesmas. As atividades foram orientadas pelas três estagiárias, tendo cada uma delas diferentes experiências: exploração de ímanes, de electricidade, através de balões adesivos e exploração da cor. Na atividade orientada pela estagiária, atividade de exploração de ímanes, verificou-se que muitas das crianças já sabiam que os ímanes

atraíam metal e ferro. Como os grupos eram mistos, constituídos por crianças de 3, 4 e 5 anos, notou-se que os mais velhos ajudavam os mais novos na exploração dos ímanes.

Avaliação semanal 15 a 17 de outubro (1º CEB)

A presente avaliação reflete algumas das atividades semanais, bem como alguns momentos da mesma.

No dia 15 de outubro, relativamente, à leitura e análise do texto *Pontos de vista* verificou-se que, durante a leitura, alguns dos alunos como o aluno M., o aluno C., o aluno R.M, têm uma leitura soletrada, ao contrário do aluno R.O, o aluno F.R., o aluno S. e J., que têm uma leitura fluente. Verificou-se também que o aluno I. e B. não respeitam os sinais de pontuação, durante a leitura. Sobre a análise do texto, a turma reconheceu a função dos sinais de pontuação, identificando sinais de pausa e entoação. Para além disso, reconheceram que o texto não mencionava os parênteses. Contudo, só o aluno R.S. nomeou o dito sinal corretamente. Todos os outros chamaram aspas aos parênteses. No entanto, nenhum conseguiu explicar a sua função. Na atividade denominada “sinais de pontuação”, todos reconheceram que na ficha fornecida faltavam (feito propositadamente pela estagiária) três dos sinais de pontuação que apareciam no texto *Pontos de vista*. Todos souberam desenhá-los e descrever a função dos mesmos. No entanto, verificou-se mais dificuldade nesta tarefa, por parte do aluno C. e M., pelo que demoraram mais tempo nesta atividade. No que concerne, ao “jogo dos sinais de pontuação”, destaca-se o aluno M., por ter demorado mais tempo a empregar os sinais de pontuação, que apareciam nos cartões, em frases e, seguidamente, numa história.

No âmbito da Matemática, todos os alunos conseguiram resolver o problema sobre a adição, no entanto, apenas o aluno R.S, R.O e F.S verificaram, quando solicitado, o resultado da adição, através da sua operação inversa: a subtração.

Relativamente ao âmbito do Estudo Meio, na atividade “a pele vista à lupa”, observou-se que todos os grupos identificaram elementos da pele, vistos à lupa, como: pêlos, a cor e “buraquinhos” como se referiram acerca dos poros. Nenhum dos grupos referiu as impressões digitais. Posteriormente, na visualização do power-point, sobre a pele, a turma reconheceu as camadas da pele lá ilustradas, bem como os poros.

No dia seguinte, dia mundial da alimentação, depois da apresentação do power-point sobre a alimentação e depois da leitura do texto *A sopa verde*, a turma

atribuiu uma grande importância à sopa, no dia-a-dia, bem como à fruta. Na atividade, “ementa saudável”, onde tinham, individualmente, de criar uma ementa saudável, a grande maioria iniciou as refeições principais pela sopa, finalizando com fruta. Portanto, reconheceram e relembrou o que viram no power-point.

No âmbito da Matemática, notou-se que, nem todos realizaram os problemas sugeridas através do cálculo mental, como era pretendido. Os alunos S. e D. realizaram os exercícios por desenho ilustrativos.

Já no Estudo do Meio, durante a construção da roda dos alimentos a 3 dimensões, apenas o aluno J., o aluno C. e o aluno B. não souberam colocar os alimentos que tinham nas mãos no grupo correspondente. Todos os alunos sabiam quantos grupos tinham a roda, bem como os nomes de cada um, sabendo, igualmente, qual o maior e o menor. Durante o “jogo dos alimentos”, reparou-se que todos estavam motivados com a atividade, querendo passar por todas as mesas e realizar tudo até ao fim. Na mesa onde estavam alimentos para os alunos provarem e tocarem, destaca-se apenas o aluno B.S que não reconheceu castanha crua, quando provou, e os alunos B. e F.R. que, ao tocarem, não souberam dizer que se tratava de uma noz.

Por fim, no dia 17, durante a audição da história *O quadro mais bonito do mundo*, reconhece-se que alguns dos alunos estavam desatentos, pelo que não souberam reconhecer alguns pormenores do texto. Posteriormente, na atividade “pinta-me”, realçam-se alguns alunos, pela criação de textos criativos e originais, como os alunos F.S, I. e M.

Durante esta semana destacam-se, ainda, outros momentos, como as regras de boa educação, implantadas no início da semana, mas discutidas na semana anterior. O grupo escolhido trouxe, como combinado o placar da regra escolhida: “Falar sem motivo, nem é permitido”. Relativamente, ao cumprimento da regra, reconhece-se que alguns alunos cumpriram, de facto, lembrando aos outros, os não cumpriram, que poderiam ganhar uma estrela e, conseqüentemente, um prémio. Nota-se, portanto, que a ideia das regras ainda não é generalizada para todos e que os alunos que estão motivados pensam, essencialmente, na recompensa. No entanto, será preciso ter em atenção os alunos que não cumprem as regras, pois se continuarem a não cumprirem as regras será preciso adotar outras estratégias, como: atribuir um prémio quando tiverem três estrelas ou atribuir uma estrela bônus, quando tiverem um comportamento significativo.

Anexo LVII- Grelha de avaliação par pedagógico



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA	Português/Matemática/ Estudo do Meio	CICLO	1ºCiclo – 4ºano
ESCOLA		LOCALIDADE	
ALUNO	Juliana Rodrigues	DATA AULA	15,16,17/10/2012

Em cada um dos itens abaixo proposto, assinale com uma cruz na coluna adequada, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 e 2 são níveis negativos – a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3, 4 e 5 são níveis positivos e gradativos;
- NO, não observado

Planificação / Preparação da(s) aula(s)	1	2	3	4	5
Planifica corretamente e com adequação ao contexto					X
Apresenta objetivos exequíveis e de acordo com o programa					X
Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos					X
Revela correção científica na formalização do plano					X
Revela correção ortográfica na formalização do plano					X
Propõe estratégias de avaliação adequadas					X
Planifica atividades de diagnóstico					X
Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores					X

Desenvolvimento / Concretização / Implementação	1	2	3	4	5
Clarifica com os alunos os objetivos a atingir					X
Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação					X
Utiliza adequadamente o espaço e o material didático					X
Revela originalidade e diversifica os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias					X
Revela capacidade de adaptação a situações imprevistas ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano					X
Realiza corretamente a programação estabelecida					X
Constrói o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos					X
Formula questões que desenvolvem o pensamento a diferentes níveis cognitivos				X	
Formula questões diversificando os respondentes				X	
Domina a pronúncia da língua em uso				X	
Adequa a linguagem ao nível dos alunos				X	
Utiliza uma entoação de voz adequada				X	
Proporciona uma comunicação interativa				X	
Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada				X	
Demonstra controlo e segurança				X	
Estimula os alunos no sentido de melhorar o seu empenhamento				X	
Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(os)				X	
Utiliza corretamente os conhecimentos científicos				X	
Dá tempo aos alunos para pensar				X	
Explora corretamente as situações de erro				X	
Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado				X	
Planifica estratégias que promovam a mudança concetual				X	
Revela progressos em relação à(s) aula(s) anterior(s)				X	

Avaliação da(s) aula(s)	1	2	3	4	5
Faz uma autoavaliação consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porquê					X
Revela abertura de espírito, aceitando outros pontos de vista					X
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação					X
Perspetiva soluções para obviar as suas falhas					X
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados					X

(A preencher quando da visita do professor orientador)	
TOTAL(AIS)	PARCIAIS
	TOTAIS

1	2	3	4	5

O(A) Aluno(a): Ângela Catarina Pereira Ferreira

O(A) Professor(a) Supervisor(a): _____

Anexo LVIII-Grelha de avaliação mensal



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina					X
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos				X	
Apresenta analogias, comparações e exemplos				X	
Explícita, passo a passo, a sua proposta				X	
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar				X	
Mobiliza os saberes de forma integrada				X	

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula				X	
Espera que haja silêncio para explicar				X	
Comunica de forma assertiva				X	
Motiva os alunos para a atividade				X	
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos				X	
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos					X
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar				<	
Expressa-se com fluência e correção linguística				X	
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos				X	
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula					X
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas				<	
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia				<	
Utiliza adequadamente a voz				<	
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço				<	
Revela flexibilidade face a situações não previstas				<	



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos				↙	
As questões exigem não só recordar mas também refletir				↙	
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				↙	
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa				↙	
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar				↙	

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor				↙	
Mostra interesse por todos os alunos					↙
Procura que os mais tímidos intervenham				↙	
Demonstra serenidade					↙
Escuta pacientemente e com atenção					↙
Elogia de forma apropriada				↙	
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos				↙	
Não permite que a turma ria de um aluno					↙
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo					↙
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo					↙
Sabe resolver conflitos que possam surgir					↙
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					↙

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					↙
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					↙
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					↙
Responde construtivamente ao acompanhamento					↙

ASSINATURA: Juliana Pinto Rodrigues
Data: 30-11-2012

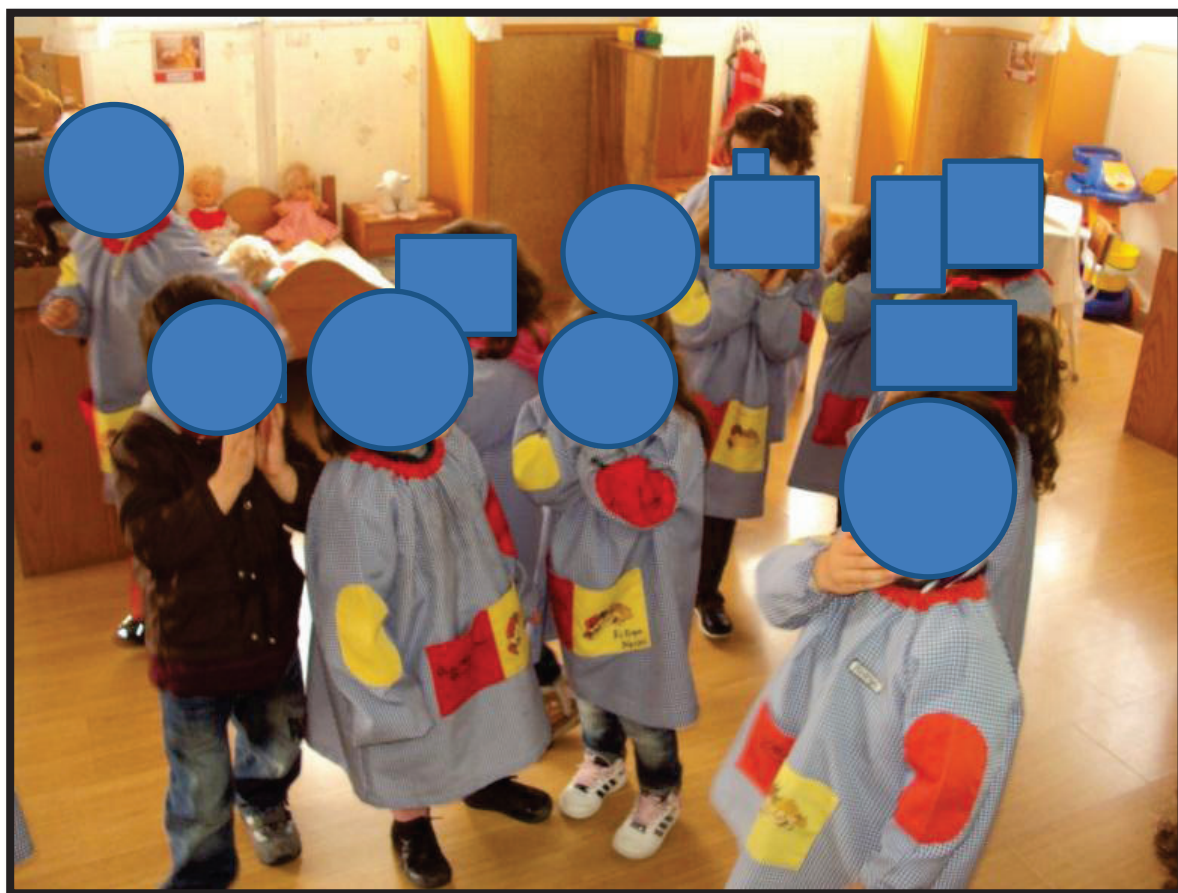
(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês

Anexo LX- Grelha de avaliação para produção de texto Critérios de
Avaliação para a produção de textos

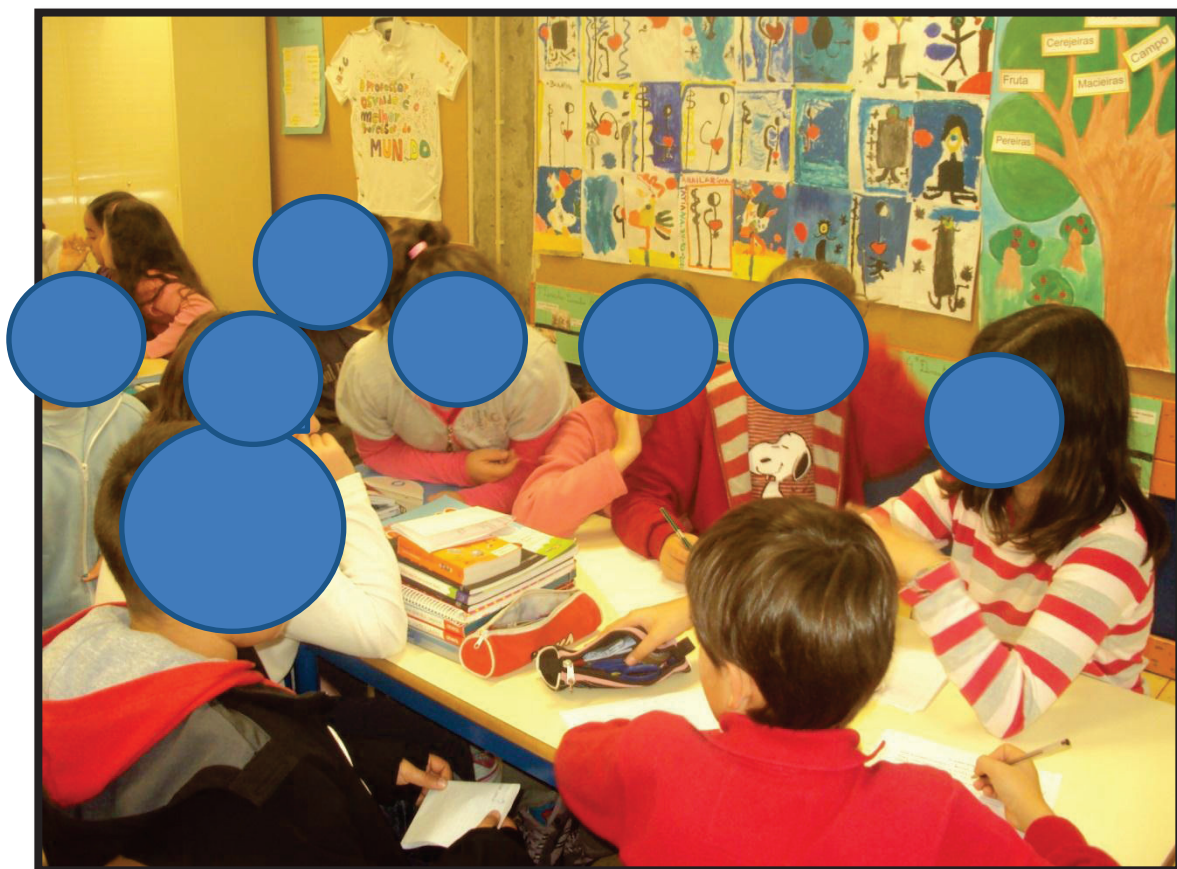
Critério	Subcritério	1	2	3
Formato	Extensão	Elabora um texto de extensão igual ou superior a 12 linhas.	Elabora um texto de extensão compreendida entre 7 e 10 linhas.	Elabora um texto de extensão inferior a 6 linhas.
	Ordenação lógica	Constrói o texto com princípio, meio e fim.	Constrói o texto com ausência do fim/conclusão.	Constrói o texto com ausência de uma ordenação lógica (confusão em delimitar princípio, meio e fim).
Textualização	Estrutura	Alinha o texto às margens esquerda e direita, demarcando parágrafos.	Alinha o texto a uma das margens, demarcando o primeiro parágrafo.	Não alinha o texto às margens e não demarca parágrafos.
	Sintaxe	Constrói frases assegurando as regras de concordância, selecção, flexão e ordem.	Constrói frases com erros/falhas no uso das regras de concordância, selecção, flexão e ordem.	Constrói frases sem uso das regras de concordância, selecção, flexão e ordem.
	Morfologia	Escreve com correcção ortográfica.	Escreve com ocorrências de erros, em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis.	Escreve com elevada frequência de erros ortográficos, com uma frequência de 4 a 7 erros em 50 palavras.
	Pontuação	Utiliza corretamente os sinais de pontuação ao longo do texto.	Utiliza sinais de pontuação inadequadamente ao longo do texto.	Utiliza apenas o ponto final ao longo do texto.
Tema	Informação	Aborda o tema proposto e dá título coerente com o tema.	Ignora o tema proposto, mas dá título de acordo com o tema.	Ignora o tema proposto e não dá título.
	Progressão	Desenvolve, de forma coerente, o texto.	Apresenta incoerências, redundâncias ou repetições.	Produz um texto incoerente e sem organização.

Anexo LXI- Registo Fotográfico



Descrição: As crianças ao escutarem diferentes melodias representaram as diferentes emoções, de acordo com o som ouvido.

Anexo LXII- Registo fotográfico



Comentário: O grupo demonstrou autonomia na divisão de tarefas do trabalho de projeto.

Anexo LXIII- Exemplo de um elemento do portefólio

Nome da criança: Fernanda

Data de realização do trabalho/situação: 26 de março de 2012

Data do comentário: 23 de abril de 2012

Escolha realizada por: Estagiária (Juliana)



Comentário: A Fernanda gosta de participar em atividades de representação, tendo-se oferecido para ser umas das ovelhinhas da lengalenga “A ovelha”. A Fernanda expressou as ações da lengalenga, sabendo como o tinha de o fazer.

Comentário da Fernanda: *“Pus a máscara da ovelha e estava a fazer de conta que era uma ovelha. Eu e os outros meninos.”*

Indicadores de desenvolvimento presentes:

- Expressar corporalmente os acontecimentos da narrativa;
- Interagir em atividades de faz-de-conta;
- Identificar características próprias da ovelha.

Áreas de conteúdo:

Expressão Dramática

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conhecimento do Mundo

Possíveis propostas de intervenção: Realizar mais atividades de expressão dramática, dando oportunidade à Fernanda para participar.

Tipologia do grupo: PG

(PG= Pequeno grupo)

Anexo LXIV- Grelhas de auto-avaliação 1ºCEB

Sobre o sistema solar sou capaz de..

	Sim	Não
Identificar a forma da Terra	X	
Conhecer diferentes representações da Terra	X	
Identificar os constituintes do Sistema Solar		X
Identificar os planetas do Sistema Solar	X	
Identificar satélites naturais	X	
Reconhecer a viagem que provou que a Terra é redonda	X	
Explicar o que é o ciclo lunar	X	
Identificar as diferentes fases da lua	X	

Isto significa que:



Trabalhei muito bem









Trabalhei bem






Preciso trabalhar mais

Sobre os números já sei...

						
Ler números até um milhão;						X
Representar números até um milhão;						X
Explicar as operações efetuadas;	X					
Resolver problemas com a subtração;						X
Aplicar estratégias de cálculo mental;						X
Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a adição;						
Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a subtração;	X					
Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a multiplicação;			X			
Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a divisão;			X			
Utilizar diferentes unidade de medida;	X					
Identificar múltiplos;						X
Reconhecer o que é um múltiplo;						X

Avaliação da atividade:

Legenda:		
		
Ainda não sei	Já sei	Já sei muito bem



Sobre a gramática já sei...

	★	★ ★	★ ★ ★
Definir o que é um ditongo			×
Definir o que são dígrafos			×
Explicar o que é uma onomatopeia	×		
Indicar palavras da família de uma determinada palavra	×		
Indicar palavras da área vocabular de uma determinada palavra			×
Explicar a função dos sinais de pontuação num texto			×
Distinguir sinais de pausa de sinais de entoação		×	
Indicar a função dos sinais de pontuação que marcam pausa			×
Indicar a função dos sinais de pontuação que marcam entoação			×
Distinguir sinónimos de antónimos			×

Legenda:

★ Ainda não sei	★ ★ Já sei	★ ★ ★ Já sei muito bem
--------------------	---------------	---------------------------

Avaliação da atividade:

