

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Ciclo do Ensino Básico

**Narrativa da profissionalização:  
da motivação para aprender à  
avaliação das aprendizagens**

Joana Raquel Garcia Pinto

Porto

janeiro de 2013

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

## **Narrativa da profissionalização: da motivação para aprender à avaliação das aprendizagens**

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

Joana Raquel Garcia Pinto

Orientadores:

Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto  
janeiro de 2013

## **Dedicatória**

---

---

*Para as minhas crianças.  
Sou o resultado do que me ensinaram.*

---

## Resumo

---

A motivação para aprender é uma temática que adquiriu, ao longo do nosso estágio pedagógico, um lugar de destaque pela necessidade de criar um ambiente educativo harmonioso, para que as nossas crianças, como agentes ativos do seu conhecimento, aprendessem significativamente. No nosso entender, a sala de aula deveria ser um espaço onde o currículo se adequa aos interesses e necessidades das crianças e não o inverso. Motivar as nossas crianças, para aprender é adaptar o currículo aos seus interesses, às suas motivações intrínsecas.

Com a presente narrativa pretende-se investigar e refletir os discursos e as práticas de motivar para aprender e a ação da avaliação formativa para esse propósito, num Jardim-de-Infância e numa Escola Básica do 1.º Ciclo. Neste enquadramento, pretendemos, ainda, averiguar de que modo pode esta temática atravessar ambos os ciclos de ensino: Pré- Escolar, numa sala de 5 anos; e numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como opção metodológica, recorreremos a uma perspetiva de investigação-ação, considerando que esta metodologia é a mais adequada ao nosso estudo, fundamentada numa rigorosa consulta bibliográfica e recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados, tendo como principal objetivo perceber as conceções e perceções/representações dos autores sobre a temática, confrontando as suas ideias com a nossa intervenção. Este enfoque metodológico permitiu-nos promover mudanças nas práticas e procurar a melhoria da qualidade da nossa ação nos estabelecimentos de ensino onde exercemos o estágio pedagógico.

## Abstract

---

During our training period, the most prominent subject had to be *Motivation to Learn*, as we felt it was necessary to create a harmonious educational environment, so that our children could develop significant learning as active agents of their own knowledge.

As far as we are concerned, classrooms should be spaces where the curricula is adapted to the needs and interests of children and not the other way around. Motivating our children to learn implies that curricula are adapted to their needs and intrinsic motivations.

This narrative was written so that we could investigate and reflect on motivation to learn, both from theoretical and practical approaches, as well as on the role formative evaluation may have for that purpose. We also intended to analyze the theme of motivation through both teaching levels: pre-school, in a classroom with 5 year old children; and a 4<sup>th</sup> year (1<sup>st</sup> cycle) group.

Action research was considered the most appropriate methodology of investigation for our kind of work. It was complemented with a thorough bibliographic research and also a variety of tools to gather data. Our main aim was to understand opinions/representations of several authors and to confront theory with our practical intervention. This kind of methodology allowed us to promote changes in the way we work and to improve the quality of our actions in the learning institutions where our teacher training period took place.

# Índice Geral

---

<b>Dedicatória</b> .....	3
<b>Índice de Anexos</b> .....	7
<b>Introdução</b> .....	9
<b>Capítulo I - A motivação na aprendizagem: pressupostos teóricos e normativos legais</b> .....	12
1.1. Conceitos de Motivação na Aprendizagem .....	12
1.2. Educação Pré- Escolar: da Lei de Bases do Sistema Educativo às Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar .....	16
1.3. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86) à definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico (Despacho n.º 10874/2012) .....	17
<b>Capítulo II - Metodologia de Investigação</b> .....	19
Procedimentos Metodológicos .....	19
<b>Capítulo III- O Espaço e a Ação</b> .....	24
3.1. O Espaço: da caracterização do Ambiente Educativo à sua influência na motivação para aprender .....	24
3.2. O Grupo: da sua caracterização ao clima de motivação para aprender .....	27
3.3. Ensinos Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a (des)articulação curricular .....	30
3.4. A Ação: intervenção educativa .....	31
Observação .....	32
Planificar .....	35
Intervir .....	37
Avaliar .....	38
<b>Considerações Finais</b> .....	44
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	48
Legislação .....	51
<b>Anexos</b> .....	53

# Índice de Anexos

---

Anexo I – Exemplos de Registos Incidente Crítico.....	iii
Anexo II – Exemplo de Grelha de Observação de 18 abril de 2013 .....	vi
Anexo III – Transcrição de Entrevista à criança C. ....	vii
Anexo IV – Exemplos de amostras de trabalhos da criança R. ....	viii
Anexo V - Exemplo do impresso dos Registos Sistemáticos.....	xii
Anexo VI – Transcrição da Conferência Estagiária- Criança .....	xiii
Anexo VII – Relatório Narrativo e Plano de Ação .....	xvi
Anexo VIII - Registo do Projeto Lúdico – descrição.....	xix
Anexo IX - Rede Curricular do Projeto Lúdico .....	xxii
Anexo X - Teia do Projeto Lúdico realizada pelo grupo, em conjunto com a estagiária.....	xxiii
Anexo XI – Exemplo de Grelha de autoavaliação semanal .....	xxv
Anexo XII – Quadro síntese da Avaliação Externa do contexto em Educação Pré- Escolar ....	xxviii
Anexo XIII – Quadro síntese Avaliação Externa do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	xxxii
Anexo XIV- Planta da Sala: áreas de interesse.....	xli
Anexo XV- Exemplo da tabela de registo de frequência das áreas de interesse.....	xlii
Anexo XVI- Planta da sala de aula do 4.º B .....	xliii
Anexo XVII- Planta da sala de aula do 4.º B, em semicírculo .....	xliv
Anexo XVIII- Exemplos de atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ..	xlv
Anexo XIX- Exemplos de atividades no domínio da Matemática .....	xlvi
Anexo XX- Exemplos de experiências realizadas no âmbito do Projeto Lúdico .....	xlvii
Anexo XXI- Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito do domínio da leitura e escrita	xlix
Anexo XXII- Exemplo de lacunas na ortografia dos registos dos alunos.....	lii
Anexo XXIII- Exemplo de lacunas na conjugação do verbo irregular no pretérito imperfeito do indicativo .....	liii
Anexo XXIV- Fotografias da Sessão de teatro de fantoches do texto “Teatro às três pancadas” .....	liv

Anexo XXV– Exemplo de Registo Contínuo .....	lv
Anexo XXVI- Exemplo de Lista de Verificação ou Controlo .....	lvi
Anexo XXVII- Exemplo de registo do Diário de Grupo .....	lviii
Anexo XXVIII– Exemplo de Ficha de Trabalho .....	lix
Anexo XXIX - Exemplo de Ficha de Trabalho .....	lx
Anexo XXX – Fotografias da Área do Sistema Solar .....	lxi
Anexo XXXI – Exemplo da Estrutura de Planificação .....	lxii
Anexo XXXII – Exemplo da última versão da Estrutura de Planificação.....	lxiii
Anexo XXXIII – Exemplo da Estrutura de Planificação .....	lxiv
Anexo XXXIV – “Reis Magos”, com material reciclável .....	lxv
Anexo XXXV – Exemplo de Grelha de Registo .....	lxviii
Anexo XXXVI – Exemplo de Grelha de Registo .....	lxix
Anexo XXXVII – Exemplo de Grelha de Registo .....	lxx
Anexo XXXVIII – Exemplo de Grelha de Registo .....	lxxi
Anexo XXXVIX – Exemplo de Grelha de Registo .....	lxxii
Anexo XL – Exemplo de Grelha de Registo.....	lxxiii

## Introdução

---

**“O eu humano apresenta três facetas: a *vontade* que é a própria propulsão e constitui o seu aspecto fundamental; o *sentimento*, isto é, o acompanhamento dessa actividade, a marca do valor prático e do interesse dela para o *eu*; o *conhecimento*, ou seja, o instrumento intelectual que fornece os meios mais aptos à consecução dos objectivos que interessam ao *eu*” (Rocha, 1988, p. 61).**

---

Como explicita a ideia de Filipe Rocha, acima transcrita, a pedagogia moderna organiza-se “a partir de uma preocupação com a motivação dos alunos” (Pereira & Vieira, 2006, p. 114). Por um lado, a motivação pode traduzir-se no facto de a criança ser levada por si própria a concretizar a atividade e, por outro lado, o ato de o adulto a incitar a realizar essa atividade. Porém, segundo Reboul (1982), se assim é definida a motivação para aprender, então a criança não está motivada; é preciso “esperar a sede” de conhecimento, a “sede” de querer participar na atividade. O mesmo autor entende que, afinal, “motivar é obrigar” (Reboul 1982, p. 146).

Este trabalho não irá completamente ao encontro das ideias deste autor pois julgamos a motivação não como algo a impôr às nossas crianças, mas sim como um momento de transação/ negociação entre os interesses de ambos os grupos e as exigências dos currículos. Contudo, durante a nossa intervenção, em ambas as valências de estágio, seguimos as motivações intrínsecas de cada criança. A título de exemplo: a curiosidade espontânea, elevando-a “para a alegria de compreender” (Reboul 1982, p. 149); a dificuldade vencida, isto é, “o prazer de se vencer a si próprio” (ibidem); a necessidade de crescer, em que “crescer é aprender” (ibidem); o prazer lúdico; o prazer de criar uma obra, um projeto de grupo; e a cooperação que dá “a cada um o prazer de se sentir útil” (ibidem).

A par disto, articulamos a avaliação formativa com a motivação intrínseca do aluno, pois “a avaliação formativa aparece [...] como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens [...] dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objectivos” (Perrenoud, 1993, p. 155). Implementámos esta função da avaliação, a fim de regular a nossa ação pedagógica com as aprendizagens das crianças, através de informações precisas, “mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem” (idem, p. 160).

Aqui, o nosso papel foi o de compreender as várias motivações intrínsecas, e de aceitar que a motivação não depende exclusivamente do adulto, mas de todo o ambiente educativo, bem como o bem-estar da criança.

A prática profissional foi o momento mais aguardado por nós, enquanto profissionais de educação em formação inicial. Formosinho afirma que a finalidade desta etapa, na nossa formação, “é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (in Ludovico, 2007, p. 57). O que traduz o que pretendemos com o presente relatório, ou seja, articular a teoria com a prática, a partir das vivências em contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do requisitado para efeitos de atribuição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na sala dos 5 anos, no segundo período do ano letivo 2012/ 2013, tendo decorrido sob a orientação do Mestre Pedro Ferreira e, também, numa escola pública, na sala do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no primeiro período do ano letivo 2013/ 2014, sob a orientação do Professor Doutor João Gouveia.

Durante o estágio implicado no presente relatório, a prática educativa foi orientada com vista ao alcance dos seguintes objetivos:

- caracterizar ambos os estabelecimentos de educação através da análise dos documentos do regime de autonomia, de administração e gestão, atuando em conformidade;

- aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção/ ação educativa;

- dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;

- planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa;

- participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade;

- recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas;

- e refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar, e a fim de suportar a nossa intervenção pedagógica, construímos um portfólio reflexivo e um caderno de registos, com reflexões sempre sustentadas em leituras realizadas. Estes *dossiers* apoiaram-nos na construção do presente relatório, bem como permitiram que, ao longo do estágio, fôssemos capazes de articular a teoria com a prática educativa.

O presente documento encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, procede-se ao Enquadramento Teórico, partindo de documentos oficiais que nos orientaram, ao longo do estágio, para o enfoque no nosso trabalho - a motivação na aprendizagem. Tal como apresentaremos uma análise dos documentos oficiais para a Educação Pré- Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também apresentaremos a Metodologia de Estudo, nomeadamente o tipo de estudo/ abordagem, os participantes e os instrumentos utilizados. A nossa investigação ocorreu segundo "processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos" (Cochram-Smith&Lytle, 1993 in Alarcão 2001, p.5). No terceiro capítulo, realizaremos a caracterização da nossa Intervenção Educativa, onde apresentamos a análise do contexto, e a nossa intervenção em ambas as valências. Por sua vez, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos finalizam o presente documento.

# Capítulo I - A motivação na aprendizagem: pressupostos teóricos e normativos legais

---

## 1.1. Conceitos de Motivação na Aprendizagem

O nosso estágio pedagógico fez parte integrante da nossa formação educacional, o qual consistiu na “situação prática profissional orientada e supervisionada do processo de formação inicial de professores” (Neves, 2000, p. 305). No decorrer do estágio pedagógico, em ambas as valências, tornámo-nos agentes ativos do nosso conhecimento e crescimento profissional e empenhadas na nossa intervenção. E, como sujeito ativo, tomámos o currículo como aberto, tendo em conta as reais necessidades de ambos os grupos com quem trabalhamos.

À luz do modelo relacional de formação, o qual se centra na preparação do potencial professor para que se realize na profissão docente (Neves, 2000), enfatizamos a importância da motivação. Pois, de tudo o que foi objeto de desenvolvimento no estágio, emergiu o interesse pela motivação na aprendizagem. Acreditamos no facto de, para uma aprendizagem significativa, por parte das nossas crianças, ser “imprescindível a motivação do sujeito para essa aprendizagem” (Abreu, 1980 & Nuttin, 1980, in Neves, 2000, p. 345).

“Learning is fun and exciting, at least when the curriculum is well matched to students’ interests and abilities and the teacher emphasizes hands-on activities. When you teach the right things the right way, motivation takes care of itself” (Brophy, 2004, p. 1).

Entendemos que a motivação é o que desperta, dirige e condiciona a nossa ação, que a canaliza para um dado sentido (Balanchó & Coelho, 1994). Os motivos diferem-se de objetivos e estratégias, na medida em que os primeiros são interpretados como desejos, e os objetivos e estratégias são específicos e usados para “explicar a direção e qualidade da ação”<sup>1</sup> (Brophy, 2004, p. 4). Embora distintos, na sala de aula, os motivos singulares, os objetivos bem definidos e as estratégias adaptadas ao seu grupo tendem a ocorrer de forma adjacente. Por conseguinte, a motivação dos alunos concentra-se nas experiências por eles vivenciadas, pois é incentivando a aprender que os alunos constroem o seu conhecimento. Durante a nossa ação/ intervenção, sentíamos o dever de criar condições para o “despertar de uma necessidade que impregnará de significado o

---

<sup>1</sup> Texto original: “explain the direction and quality of action” (Brophy, 2004, p. 4).

saber que se pretende transmitir” (Medeiros, 1975, p. 70). Surge, assim, o conceito de reciprocidade, o qual “envolve uma profunda necessidade humana de reagir aos outros e operar juntamente com eles, com vista a determinado objectivo” (Bruner, 1999, p. 155). Este motivo intrínseco, a reciprocidade, “pode constituir também uma força motriz para a aprendizagem” (idem, p. 156), na medida em que é necessária a reciprocidade para que o grupo atinja um objetivo ou adquira uma competência.

Para Gouveia compreender o conceito de competência “trata-se de uma tarefa que se afigura difícil” (2007, p. 39), pois deparamo-nos com uma “diversidade de abordagens sugerida pela literatura disponível” (ibidem). Dada a complexidade desta definição, iremos assumir a competência como “acções ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou realiza um trabalho” (Caetano, 2004 in Gouveia, 2007, p.40), os quais podem ser “observáveis e avaliáveis” (Spencer & Spencer, 1993 in ibidem). Por sua vez, as competências podem ser “dinâmicas e mutáveis, dado que podem ser adquiridas durante toda a vida activa, através da experiência” (Custódio, 2006; Boterf, 1999 in ibidem).

Com isto, a pedagogia ativa pressupõe que o adulto deve ter em conta as necessidades e interesses do seu grupo, “para que ele lhes possa propor actividades de todas as espécies próprias a satisfazer a sua necessidade de crescimento, a sua curiosidade natural” (Medeiros, 1975, p. 81). No entanto, conduzir a curiosidade natural, do grupo, requer uma “transição da forma passiva, receptiva e episódica da curiosidade para a forma prolongada e activa” (Bruner, 1999, p. 146). Durante a sua ação, o docente encara o conhecimento como uma necessidade intrínseca do seu grupo, criando condições que o “estimulem a agir, a tentar conhecer, a conquistar pouco a pouco o mundo à sua volta, a aprender a transmitir aos outros os seus pensamentos e os seus sentimentos” (Medeiros, 1975, p. 86). A aprendizagem é sempre um processo ativo quando envolve interações significativas entre crianças e adultos, e respeita o facto de que cada criança aprende em ritmos diferentes, e tem interesses e experiências únicas (Howmann & Weikart, 2011). Cabe ao educador/ professor ser o apoiante do desenvolvimento, encorajando a aprendizagem ativa, pela ação, por parte das crianças. Depois de observar e interagir com as suas crianças, e descobrir como estas pensam e raciocinam, o adulto, em contexto de um processo de aprendizagem ativo: organiza o ambiente educativo, e as rotinas; estabelece um clima de interação social positivo; encoraja ações intencionais, a resolução de problemas, e a reflexão verbal por parte do grupo; observa e interpreta as ações de cada criança; e, planifica experiências que vão ao encontro dos interesses e ações do grupo.

É importante, neste processo, que o adulto facilite às crianças “capacidades que lhes são úteis durante toda a vida e ajudam a caminhar para a autodidaxia” (Marques, 1983, p. 11), preocupando-se “tanto com a aprendizagem do aprender como com a acumulação de conhecimentos” (ibidem). Encarando o facto de que a criança tem a necessidade de conhecer, e “se a curiosidade ascendente não for sufocada mas estimulada”, então aquela tornar-se-á um agente ativo do seu conhecimento. E, com isto, ressaltamos o conceito de projeto- sala, onde projeto significará liberdade. Isto é, “liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, para realizar o imaginário” (Craveiro, Neves, & Pequito, 1997, p. 77). Daí que espaço- sala não é fixo, “mas vai-se reorganizando em diferentes áreas de trabalho, com material rico e diversificado, de acordo com os projectos” (idem, p. 81). O tema do projeto- sala deve partir do interesse das crianças, que irão adquirir o conhecimento através da “interacção social” (Vygotsky, 1994 in idem, p. 80). No entender de Vygotsky (1994), o confronto de ideias provoca o conflito sócio- cognitivo, o qual é essencial “à reconstrução dos conhecimentos” (ibidem). E, por sua vez, os passos do projeto- sala não podem ser cronológicos, que respeitam uma sequência obrigatória, mas sim, fases de um processo que flui “de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira- Formosinho et al, 2011, p. 57). Deste modo, a metodologia de projeto deve ser encarada, pelo educador, como “uma interiorização de uma atitude científica, experimental, informada, mas radicalmente contextualizada, pessoal e crítica”, tal como a define Oliveira- Formosinho (idem, p. 75).

O projeto, em contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico, “para além de poder contribuir para melhorar as condições de aprendizagens curriculares, pode ser uma outra forma de valorizar curricularmente a cultura [...] dos alunos” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 47).

Tomamos o Currículo como o conjunto de supostos relativos à intervenção do docente, das metas a atingir e das estratégias para as alcançar. O Programa que concretiza o currículo é o documento oficial, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997a, p.13), que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática”, como também os Programas das disciplinas de Português e Matemática e as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico. E, por último, o Projeto Educativo, segundo Coll (1989, in Vidal & Florencio, 1992), ilustra e exemplifica diferentes maneiras de implementar o currículo, tendo em conta uma série de casos específicos como a estrutura organizacional, os recursos, as características dos alunos, entre outros.

Por sua vez, a gestão do currículo incide na toma de “decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão, 1999, p. 55). No seu papel de gestor do currículo, o educador suporta-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997a), a fim de fundamentar “epistemologicamente a sua acção” (Ludovico, 2007, p. 44). Isto é, o educador constrói o currículo na sua sala, partindo das componentes do currículo, como as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997a), a fim de preparar o seu grupo com competências, para que mais tarde sejam capazes de as mobilizar e gerir ao longo dos seus percursos pessoais. Com isto, o educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). No que diz respeito ao Ensino Básico, Roldão (2000) considera o “currículo como campo de acção do professor” (in Alarcão, 2001, p. 5) e, por sua vez, o professor como principal agente do currículo. Assumindo o currículo como auxiliar no processo ensino-aprendizagem, o docente adota, assim, “uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana [...] e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (ibidem). Na sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino básico, o currículo assume-se com “um duplo significado” (Roldão, 1999, p. 59), na medida em que, por um lado, é o modo como o professor faz adquirir as aprendizagens, e, por outro lado, “é também [...] o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (ibidem). Com isto, o professor é um investigador “capaz de se organizar para [...] se questionar intencional e sistematicamente” (Alarcão, 2001, p. 6), compreendendo a sua prática educativa e solucionando qualquer situação problemática com que se depara. É, deste modo, que podemos considerar alterado o papel a que o docente estava limitado. Isto é, o professor monocultural que, outrora, apenas se interessava em contribuir para o aumento de competências necessárias para enfrentar o mercado de trabalho pelos alunos, agora torna-se no professor inter/ multicultural que assume uma “atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação” (Cortesão L. , 2000, p. 50). Sobre o professor inter/ multicultural, este adequa o currículo, em que “a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (Roldão, 1999, p. 53). Esta alteração, no papel do professor faz com que se possa identificar, na ação educativa, a existência de práticas de investigação específicas.

## **1.2. Educação Pré- Escolar: da Lei de Bases do Sistema Educativo às Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar**

Desde o ano de 1973 que a educação de infância foi considerada “como um nível do sistema educativo e como serviço educativo de interesse público” (Ministério da Educação, 1997b, p. 30), porém “a ambiguidade sobre o seu papel no sistema educativo mantinha-se” (idem). Na sequência do que consta no documento oficial da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86), surge, no ano de 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/ 97). Esta última apresenta os princípios gerais, de organização, e os gerais pedagógicos da Educação Pré-Escolar. Define, ainda, a administração e a gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e suporta a formação e a animação, como a avaliação e a inspeção.

O presente diploma, e referindo-nos aos princípios pedagógicos da Educação Pré- Escolar, defende que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica” (Lei n.º5/ 97, de 10 fevereiro, Cap II, art 2.º), a qual é destinada às crianças entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. No seu artigo décimo, constam os objetivos da educação de infância, os quais consistem no desenvolvimento pessoal e social (alínea a), de socialização (alínea b), desenvolvimento global individualizado (alínea d), e de aprendizagem de atitudes e de conhecimentos no domínio da linguagem, das expressões (alínea f).

Tais disposições legais articulam-se com as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar que compõem vários “«pontos de apoio» para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua «coerência profissional»” (Ministério da Educação, 1997a, p. 9).

As orientações Curriculares defendem que a criança se desenvolve, ao mesmo tempo que aprende, cabendo ao educador reconhecer a criança como sujeito do processo educativo. O ímpeto para aprender surge de dentro da criança, pois os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à construção de novos conhecimentos e compreensões. O adulto centra-se nas ações e nos interesses da criança, a fim de motivá-la para a aprendizagem.

É também estabelecido que as áreas de conteúdo devem ser articuladas entre si e “não deverão ser vistas como compartimentos estanques” (Ministério da Educação, 1997a, p.14). Especificam-se três áreas de conteúdo como a Área de Formação Pessoal e Social, de Expressão/ Comunicação, e de Conhecimento do Mundo. E determinam também a intencionalidade do educador, a qual deve ser suportada numa reflexão continuada sobre a sua ação “e a forma como a adequa

às necessidades das criança” (Ministério da Educação, 1997a, p. 93), tendo em conta os valores e intenções implícitos.

### **1.3. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86) à definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico (Despacho n.º 10874/2012)**

O ensino básico é considerado, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, “universal, obrigatório e gratuito” (art. 6.º). Os objetivos deste ciclo de ensino assentam na formação geral (alínea a), no desenvolvimento físico e motor (alínea c), na consciência nacional (alínea f), na aquisição de atitudes autónomas (alínea i), na constante atualização de conhecimentos (alínea l), e na promoção do sucesso escolar e educativo de cada aluno (alínea o). O objetivo específico, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estabelece-se no desenvolvimento da linguagem oral e 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).

Com isto, o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, divulgado em 2001, foi assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo e nos documentos orientadores do Ensino Básico. Porém, e como consta no Despacho n.º 17169/2011, este documento não é suficientemente claro nas orientações que apresenta e expõe uma série de recomendações pedagógicas que se relevaram prejudiciais. A título de exemplo, o mesmo despacho refere-se: à categoria de «competências» enquanto orientadora de todo o ensino, que minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos; ao menosprezo da importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização; e as competências não deveriam ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Neste quadro, e no respeito pelas orientações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, este documento não reuniu as condições de como orientador da política educativa preconizada para o ensino básico. Atualmente, são os programas existentes e os seus auxiliares os documentos orientadores de ensino.

Posteriormente à revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, em 2012, foram homologadas as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do

ensino básico. Estas constituem- se como orientações recomendadas para essas mesmas disciplinas, no ano letivo 2012/ 2013, e depois vinculativas aos programas em vigor.

A par dos normativos legais, na sala de aula, o aluno é incentivado pelo interesse que o próprio assunto a estudar nele produz, “um querer livre, voluntariamente aceite” (Tavares, 1979, p. 60). Sendo assim:

***“We can and should expect students to experience academic activities as meaningful and worthwhile. However, we cannot expect them to view these activities as “fun” in the same sense that they experi-ence recreational games and pastimes as fun. Even when they find the con-tent interesting and the activity enjoyable, learning requires sustained con-centration and effort.”*** (Brophy, 2004, p. 1)

## Capítulo II - Metodologia de Investigação

---

*“Os estudos na lógica da acção podem considerar-se etnográficos, os estudos na lógica da intervenção podem considerar-se construtivistas, no sentido de que eles são referenciados a valores, objectivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está fazendo o estudo de caso – que é um tempo do trabalho de todos em torno da conquista da diferença que se quer construir porque criaram novas significações para, por exemplo, a imagem da criança, a imagem de professora, o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade dos serviços a oferecer pela instituição”.*

(Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002 in Craveiro, 2007, p. 103)

---

Em ambos os contextos, inserimo-nos num ambiente de investigação, onde aprendemos “em situação, no contacto com os outros e na vivência das culturas específicas” (Alarcão, 2001, p.12), pesquisando com intencionalidade e de forma sistemática. Com intencionalidade, eliminando o carácter de espontaneidade, dando relevância à planificação do processo de investigação. E de forma sistemática quando passámos pelos vários “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (Smith&Lytle 1993 in Alarcão, 2001, p. 5). Procurámos atribuir sentido às nossas práticas e vivências, adotando “uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (ibidem), tomando o currículo como campo de ação (Roldão 2000 in Alarcão, 2001, p.5), assumindo “conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar” (idem, p. 5).

Respeitando as características de uma investigação, seguidamente faremos a explicitação dos procedimentos, definindo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este nosso relatório narra toda a nossa experiência de estágio nos contextos dos ensinamentos de Educação Pré- Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como afirma Sousa, a utilização da investigação na pedagogia “tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o

desenvolvimento holístico da pessoa” (2009, p. 29). Este estudo tem características próximas de uma investigação- ação, como define Sousa “investigar a educação enquanto se educa” (2009, p. 95). Trata-se de um processo que visa “lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato [...] utilizando diversos modos de avaliação [...]” (ibidem), a fim de reformular a prática do docente.

A opção tomada quanto à metodologia de investigação foi o resultado do estudo prévio da metodologia que poderíamos aplicar, dos objetivos, da escolha da amostra, da construção dos instrumentos de recolha de informação e da forma como iríamos tratar os resultados obtidos. Com isto, seguimos uma investigação participativa que nos possibilitou um contacto direto com os sujeitos e “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Serrano, 2004 in Craveiro, 2007, p. 204). Considerámos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, pois tentámos ilustrar as situações e as experiências dos sujeitos, sendo, deste modo, os dados recolhidos, maioritariamente, descritivos. A nossa investigação, com vista a melhorar a nossa intervenção/ ação, partiu do que íamos apreendendo, agindo de forma a seguir até à mudança. Por sua vez, a capacidade de reflexão (conscientização) ajudou-nos a sermos capazes de criar e usar o nosso próprio conhecimento. Isto é, a investigação é a ação sobre a qual o investigador é o ator/ participante e evidencia o modo como se projeta.

Em contexto do estágio pedagógico, a pesquisa incidiu, sobretudo, sobre os profissionais cooperantes e as crianças. Os sujeitos de estudo foram o grupo de dezanove crianças da sala dos 5 anos, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, e a turma de vinte e duas crianças da sala do 4.º ano, com idades entre os oito e os dez anos. Sendo as crianças os sujeitos do processo educativo, considerámo-las os principais sujeitos de estudo, a fim de melhorar a qualidade da nossa ação/ intervenção.

Os instrumentos e as técnicas de estudo foram criteriosamente selecionados, a fim de melhor tirarmos partido dos mesmos. Sendo assim, os instrumentos e técnicas utilizados foram a análise documental, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação (registos de incidentes críticos), a entrevista, os instrumentos de autoavaliação da nossa ação/ intervenção, o portfólio de criança, o registo e rede curricular do projeto lúdico, e o PIP – Programa de Implementação do Programa.

Recorremos à análise documental, por um lado, aquando da análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, e Projeto Educativo da Sala dos 5 anos)

para um conhecimento mais aprofundado de ambas, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que fundamentassem o contexto em que nos inseríamos. Por outro lado, prosseguimos à análise de documentos orientadores e legislativos referentes à prática em Educação Pré- Escolar (Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, entre outros) e em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico como as Metas Curriculares de Português (2013) e Matemática (2013), os Programas de Português (2009) e Matemática (2007), e o Programa homologado pelo Despacho n.º 139/ME/1990, 16 de Agosto. Assim como à consulta de livros e publicações relacionadas com as temáticas e problemáticas vivenciadas no estágio.

Não existe uma só definição para o conceito de observação, mas relativamente às suas diferentes formas, estas definem-se pela atitude do observador. Na observação participante, participámos na vida do grupo, utilizámos entrevistas às crianças pela “necessidade de se utilizarem outras técnicas, como complemento da informação recolhida por observação directa” (Estrela, 1994, p. 34). Desta forma, a observação participada corresponde a uma observação no momento em que participámos na atividade das crianças, “mas sem deixar de representar o papel de observador” (Estrela, 1994, p. 35). Os registos de observação possibilitaram-nos uma reflexão atenta, por exemplo, relativamente ao carácter flexivo da planificação (cf. Anexo Ia- Exemplos de Registos Incidente Crítico), à importância que um acontecimento do quotidiano tem na aprendizagem das crianças (cf. Anexo Ib- Exemplos de Registos Incidente Crítico), ao jogo simbólico na sala dos 5 anos (cf. Anexo Ic- Exemplos de Registos Incidente Crítico), ao empenho das crianças no projeto lúdico (cf. Anexo Id- Exemplos de Registos Incidente Crítico), e ao trabalho em grupo (cf. Anexo Ie, If- Exemplos de Registos Incidente Crítico). Porém, referimos que realizar os registos de observação, interagir com as crianças, e ser capaz de selecionar o que registar traduziram-se em dificuldades. Por sua vez, e relativamente ao instrumento como a grelha de observação (cf. Anexo II- Exemplo de Grelha de Observação de 18 abril de 2013) registámos o envolvimento de cada criança na atividade. Na sala dos 5 anos, ressalve-se a exceção do A., pois, sendo uma criança autista foi acompanhado e avaliado por outros profissionais.

Recorrendo à entrevista a quatro crianças da sala dos 5 anos (cf. Anexo III- Transcrição da Entrevista realizada à criança C.), sendo esta “uma conversa com um objectivo” (Sousa, 2009, p. 247), o de compreender e obter informações. Esta ocorreu de um modo informal, onde foram colocadas algumas questões sobre a opinião da criança em relação a determinadas temáticas.

Na nossa investigação/ ação, tomámos o portfólio como uma oportunidade para a criança de” autovaloración, una forma a su actuar, un derecho a la reflexión, una memoria, el derecho a no encerrarle en una única interpretación, y la posibilidad de verse y de efectuar, también, una ricognizione” (Hoyuelos, 2006, p. 209 in Santos & Silva, 2007, p. 76). O portfólio que foi desenvolvido em conjunto com uma das crianças, da sala dos 5 anos, teve como objetivo primordial aproximarmo-nos da mesma. Neste trabalho, seleccionámos os trabalhos e fotografias mais significantes para ambos, “com a intenção de comunicar de forma efectiva com a criança, numa perspectiva de avaliação para a aprendizagem” (Stiggins, 2002 in Santos & Silva, 2007, p. 76). Para a criança, o portfólio foi “uma coisa fixe”, e “fazemos um trabalho com ele”, mas segundo Shores e Grace o portfólio da criança é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (2001, p. 43), na medida em que as amostras expressem o crescimento e o desenvolvimento e deem espaço para a reflexão (Parente, 2004 in Santos & Silva, 2007). Durante a construção deste portfólio, utilizámos diversas amostras de trabalhos seus (cf. Anexo IV- Exemplos de amostras de trabalhos da criança R.), registos sistemáticos (cf. Anexo V- Exemplo do impresso dos registos sistemáticos), e numa fase final realizámos a conferência estagiária- criança (cf. Anexo VI- Transcrição da conferência estagiária- criança) e o relatório narrativo (cf. Anexo VII- Relatório Narrativo e Plano de Ação).

O portfólio, na formação dos professores, é um instrumento de diálogo entre o formando e o formador (Sá- Chaves, 2009) e que permite a “activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (idem, p. 16). Desta forma, enquanto formandas, e em contexto de estágio profissionalizante, construímos o nosso conhecimento a partir da reflexão sobre a nossa ação/ intervenção, e a confrontámos “com os referenciais teóricos que os paradigmas constituem” (Sá- Chaves, 2002, p. 160).

A par da metodologia de projeto, a qual significou para nós, uma interiorização de uma atitude científica e experimental, mas contextualizada, pessoal e crítica (Oliveira- Formosinho et al, 2011), o registo do projeto lúdico (cf. Anexo VIII- Registo do Projeto Lúdico – descrição) conduziu à reflexão relativamente às aprendizagens alcançadas pelas crianças e do trabalho desenvolvido. Esta reflexão apoiou-se na rede curricular construída no âmbito do Projeto Lúdico, ora pela estagiária (cf. Anexo IX- Rede Curricular do Projeto Lúdico), ora em conjunto com o grupo (cf. Anexo X- Teia do Projeto Lúdico)

realizada pelo grupo, em conjunto com a estagiária). Esta reflexão representou um meio de registo do trabalho desenvolvido sobre a temática, respeitando os passos do projeto que não foram passos cronológicos, mas que respeitaram uma sequência obrigatória “de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira- Formosinho et al, 2011, p. 57). Neste âmbito, recorreremos ao preenchimento de uma grelha de autoavaliação (cf. Anexo XI- Exemplo de Grelha de autoavaliação semanal) que serviu como fonte de recolha de dados, o que permitiu a regulação da nossa ação, tal como a reflexão dos acontecimentos ocorridos em cada semana de estágio.

Por último, tivemos conhecimento do PIP - Perfil de Implementação do Programa (High/Scope Educational Research Foundation, 1989), o qual é um instrumento desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope para avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, independentemente de usarem, ou não, o modelo High/Scope e, ainda, identificar as necessidades de formação das educadoras de infância e de outros profissionais que trabalhem com crianças pequenas. Porém, embora não o tenhamos aplicado neste estágio, tencionámos aplicar na nossa prática futura, na valência de Educação Pré- Escolar.

## Capítulo III- O Espaço e a Ação

---

### 3.1. O Espaço: da caracterização do Ambiente Educativo à sua influência na motivação para aprender

Quanto à caracterização do Ambiente Educativo, pretendemos “manter o espelho face à realidade, situá-lo de forma a receber uma imagem fiel, limpá-lo de impurezas que dificultem a visão, acolher as sugestões dos que nele se espelham” (Guerra, 2002, p.11). Para o podermos fazer, entre outras fontes, socorremo-nos também dos resultados da avaliação externa de que ambas as instituições foram alvo.

Após a análise do Projeto Educativo - “documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta” (Costa, 1991 in Pacheco, 1996, p. 90) – é, de facto, possível compreender qual é “o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos” (Costa, 1991 in Pacheco, 1996, p. 90) para os diferentes estabelecimentos de ensino. De facto, numa parte inicial do documento da instituição onde decorreu o estágio pedagógico na valência do ensino da Educação Pré- Escolar, é possível comprovar o objetivo pretendido, o da Formação Integral do Ser Humano. Sendo assim, a sua principal finalidade para esta valência será o “desenvolvimento equilibrado da criança, com vista à sua plena inserção social como cidadã autónoma, livre, responsável e solidária” (Projeto Educativo 2010- 2013, p. 8).

Por seu turno, ainda que concebido de forma distinta, na instituição onde decorreu o estágio pedagógico na valência do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Projeto Educativo do Agrupamento apresenta, enquanto objetivo pretendido, “o estabelecimento de uma cultura sistémica de ensino-aprendizagem que promova o total desenvolvimento do estudante: espiritual, moral, intelectual, social, emocional e físico” (Projeto Educativo 2012- 2015, p. 8).

Assim, em ambas as instituições, foi constatada a defesa do desenvolvimento da criança, enquanto futuro cidadão. Na verdade, a colaboração de toda a comunidade é fundamental para “uma forma de preparação para a futura participação dos alunos, enquanto cidadãos, na sociedade de amanhã” (Projeto Educativo 2012- 2015, p. 9).

O relatório da avaliação externa do Jardim de Infância (cf. Anexo XII- Quadro síntese da Avaliação Externa do contexto em Educação Pré- Escolar), onde decorreu o estágio da valência de Pré- Escolar, foi redigido de uma forma

contextualizada, sendo que as apreciações apresentadas basearam-se nos dados recolhidos na ficha de caracterização, na documentação disponibilizada, na observação das instalações, dos equipamentos, dos materiais e da prática educativa/letiva e das entrevistas realizadas.

Do mesmo modo que resultaram as conclusões sobre o Agrupamento de Escola onde decorreu o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. Anexo XIII- Quadro Síntese da Avaliação Externa do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico), em que os avaliadores realizaram uma análise dos documentos baseais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas. Ambas as avaliações não validaram apenas os dados relativos ao rendimento escolar das crianças, pois também tiveram “em consideração elementos presentes no acontecer da acção, na configuração dos diversos cenários e na natureza e intensidade das relações” (Guerra, 2002, p. 14).

Na Educação Pré- Escolar, a organização do ambiente educativo revela as “intenções educativas [...] sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997a, p. 37). Isto é, pretende-se que o espaço- sala ofereça condições adequadas para que cada criança aprenda pela acção. A nossa sala organizava-se por áreas de interesse como a da Biblioteca, da Informática, da Casinha, dos Blocos e Construções, da Garagem, dos Jogos de Mesa, e da Expressão Plástica (pintura, recorte e colagem, e desenho) (cf. Anexo XIV- Planta da Sala: áreas de interesse). E, para a organização do grupo no momento das atividades livres foi estabelecido o preenchimento de uma tabela de dupla entrada (cf. Anexo XV- Exemplo da tabela de registo de frequência das áreas de interesse).

Na abordagem High/ Scope no currículo do ensino Pré- Escolar, a aprendizagem pela acção ajuda as crianças a construir “o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann&Weikart, 2011, p. 5), onde a aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal. Porém, a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre o adulto e a criança, “em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço” (idem, p. 7).

Para além da organização do ambiente de aprendizagem ativa “em áreas de interesses específicas de forma a apoiar o constante comum interesse das crianças” (ibidem), um outro aspeto fundamental é a existência de uma rotina diária.

Esta rotina diária, que apoia a aprendizagem ativa, abrange o processo planejar-fazer-rever, onde as crianças expressam e põem em prática as suas intenções, refletindo sobre aquilo que fizeram. Em pequeno e grande grupo, as crianças exploram e experimentam materiais e assuntos novos com o adulto, construindo, assim, o sentido de comunidade.

Ainda sobre a abordagem High/ Scope, a avaliação implica um conjunto de tarefas como “observar as crianças, interagir com elas, e planejar para elas” (idem, p.8), as quais decorre num clima de relações apoiantes entre os adultos da instituição.

*“Nas salas de aula e nos centros onde se põe em prática a abordagem High/ Scope, as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção, [...] enquanto falam sobre as suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras” (idem, p.22).*

Por sua vez, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disposição dos alunos na sala de aula foi sendo alterada, pela professora titular de turma, ao longo da nossa intervenção, para uma melhor resposta às necessidades e interesses dos alunos em questão. Inicialmente, o mobiliário desta sala encontrava-se organizado de acordo com uma disposição tradicional (cf. Anexo XVI- Planta da sala de aula do 4.ºB) que tende a um ensino centrado no professor, criando “um espaço psicopedagógico fechado, de costas voltadas para a vida, provocando um desequilíbrio nos objectivos” (Marques, 1983, p. 46). No nosso entender, e em alguns momentos da nossa intervenção, seria preferível outra disposição da sala (cf. Anexo XVII- Planta da sala de aula do 4.º B, em semicírculo), principalmente para as sessões de Educação Literária, onde emergiu, inevitavelmente, a necessidade de contar uma história. Entendemos que dispor o mobiliário em semicírculo talvez fosse a opção mais vantajosa, tendo em conta que as nossas vivências em Jardim de Infância nos levaram a contar histórias aos alunos, favorecendo, também, um momento de debate onde todos os intervenientes interagem entre si, sem qualquer constrangimento. Segundo Ramiro Marques, dispondo o mobiliário em semicírculo consegue-se “um verdadeiro equilíbrio de interações, objectivos, meios e métodos pedagógicos” (1983, p.49).

### **3.2. O Grupo: da sua caracterização ao clima de motivação para aprender**

A capacidade para motivar as crianças decorre, em grande medida, do conhecimento que delas temos. Como afirma Tavares, “«nada é interessante por si mesmo», [...] somente aquilo que vai ao encontro da satisfação de um desejo-necessidade se pode transformar em interesse” (1979, p. 56). A observação inicial e o modo como é feita ajudam-nos a perceber especificidades, potencialidades e limitações, desta forma permitindo que adequemos as práticas pedagógicas e as estratégias ao grupo que temos pela frente. Motivá-las, mais do que trazer as crianças connosco, é levá-las a quererem, autonomamente e espontaneamente, seguir um caminho de aprendizagem. “Ajudar a aprender é proporcionar os meios para concretizar as aspirações provocadas. Seria ilógico e contraproducente despertar a «sede» de aprender e não oferecer o «líquido» dessedentador” (idem, p. 73). No entanto, “a pedagogia da motivação não consiste unicamente em conhecer os motivos e objectivos pessoais do aluno, adaptando-os e utilizando-os nas actividades escolares” (idem, p. 55), mas cabe ao adulto, também, promover desenvolvimento pessoal da criança no sentido de uma adaptação desta na sociedade.

Com tudo isto, a caracterização do grupo, permitiu-nos conhecer melhor as crianças, ao mesmo tempo que tomámos como fundamentadas as nossas propostas educativas realizadas durante o estágio, em ambas as valências. Para tal, procedemos à leitura de teoria de autores que se fundamentam nas ideias de Piaget. E na sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, em que no período pré-operatório a criança, dos dois aos sete anos, entre outros aspetos, revela “grandes progresos en su capacidade de representación mental” (Esteban, Sánchez, 2000, p. 203). Quanto ao desenvolvimento linguístico, a criança de seis anos de idade “dominará prácticamente todos los sonidos de la lengua de sua comunidade hablante, su sistema de significados habrá evolucionado y habrá adquirido una mayor organización, y dominará todas las reglas gramaticales básicas” (idem, p. 206).

O grupo dos 5 anos mostrou-se autónomo nas suas tarefas, à exceção do apertar os atacadores dos seus sapatos. Na área da linguagem oral e abordagem à escrita (cf. Anexo XVIII- Exemplos de actividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), as crianças mostraram-se capazes de produzir rimas e aliterações quer em actividades orientadas, quer em músicas que cantavam. Também reconheciam algumas palavras escritas e não apresentaram dificuldade na escrita do seu nome. O grupo evidenciou determinados comportamentos da

leitura e da escrita como o de pegar corretamente num livro e o de prever acontecimentos de uma narrativa através das ilustrações da capa do livro. Por sua vez, e sobre a capacidade de interação verbal, as crianças questionavam espontaneamente, tanto o adulto como os colegas, para obter informações, recontavam as narrativas ouvidas e partilhavam informação oralmente através de frases coerentes, como constatávamos durante o momento do acolhimento. Além disso, não foram detetadas dificuldades significativas nesta área.

No domínio dos números e operações, as crianças dominavam a linguagem matemática (“mais”, “menos”), reconheciam os números superiores a 10 e, com a nossa orientação, procediam à soma dos algarismos (cf. Anexo XIX- Exemplos de atividades no domínio da Matemática) como contavam até ao número 100. Revelaram-se, igualmente, capazes de proceder à contagem de 2 em 2 (cf. Anexo IVe- Exemplos de amostras de trabalhos da criança R.). No domínio da geometria e medida, o grupo reconhecia os nomes das figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo, círculo), comparava, corretamente, quantidades e grandezas. Em geral, as crianças reconheciam a rotina da semana e do dia, da nossa sala. Além disso, não foram encontradas dificuldades significativas nesta área.

Na área de Conhecimento do Mundo, a qual abrange o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, notámos que as crianças, a destacar entre os vários objetivos e o desenvolvimento do projeto- sala, foram capazes de identificar sequências de fenómenos como a noite e o dia e as estações do ano. No decorrer das experiências realizadas, o grupo revelou-se empenhado e capaz de apreender os novos conteúdos (cf. XX- Exemplos de experiências realizadas no âmbito do Projeto Lúdico). Sobre o domínio Dinamismo das Inter-relações Natural- Social, no decorrer de toda a nossa intervenção, foram inúmeras as atitudes de respeito que as crianças do grupo tinham para com o A., referenciado como autista.

No período das operações concretas, e segundo a mesma teoria de Piaget, a criança dos seis aos doze anos utiliza um novo modo de pensar que lhe permite compreender que existem ações reversíveis. Neste estágio, a criança atua segundo normas lógicas “porque las representaciones mentales se han organizado e estructuras” (idem, p. 238) que lhe permitem manipular a informação e transformá-la em novas representações, compreendendo, assim, a existência de conceitos.

Desde o início da nossa intervenção, ainda na fase de observação do contexto onde nos inseriríamos, notámos que a turma de 4.º ano não se revelou autónoma na tarefa de organizar a informação escrita nos seus cadernos, pois dependeram, sempre, das orientações tanto da professora titular como das

estagiárias. A título de exemplo, refira-se o facto de ainda ser necessário indicar o número de linhas ou espaços que deveriam ser deixados em branco para uma eficaz organização dos seus trabalhos. Nesta fase, não consideramos um aspeto normal, visto que “el niño del período operacional concreto parece actuar siguiendo normas lógicas” (idem).

No que diz respeito à disciplina de Português, nomeadamente no domínio da oralidade, a turma mostrou-se capaz de distinguir informação essencial de acessória, bem como de debater ideias. Porém, no nosso entender, os alunos mostraram-se inibidos, no uso da palavra de forma audível e na justificação das suas opiniões. Quanto ao domínio da leitura e da escrita (cf. Anexo XXI- Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito do domínio da leitura e escrita), vários elementos da turma revelaram especial interesse pelos textos escritos em Banda Desenhada, o que, por vezes, gerou distração nos alunos, que liam estes textos durante os momentos de aula. Os alunos, no geral, não mostraram dificuldade em propor e discutir a sua interpretação do texto lido ou ouvido, ou de identificar o assunto do texto. Mas fomos reconhecendo as suas dificuldades na utilização adequada dos vários sinais de pontuação, do uso do vocabulário adequado e da correção na ortografia (cf. Anexo XXII- Exemplo de lacunas na ortografia dos registos dos alunos). No domínio da gramática, apontamos apenas algum embaraço na conjugação dos verbos regulares e irregulares no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo (cf. Anexo XXIII- Exemplo de lacunas na conjugação do verbo irregular no pretérito imperfeito do indicativo). Por sua vez, e no que diz respeito ao subdomínio da semântica, verificou-se a dificuldade na “adquisición de los adjetivos [...] correspondientes a la dimensión” que segundo os autores “no son adquiridos hasta los 9- 10 años” (idem, p. 249).

Em relação à Matemática, não se verificou contrariedades significativas nos vários conteúdos do domínio dos Números e Operações, mas sim ritmos diferentes e alguma falta de atenção na interpretação e resolução dos problemas propostos.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, especialmente sobre o domínio da História de Portugal, os alunos demonstraram, em vários momentos, interesse na construção do conhecimento sobre o passado nacional.

Pretendeu-se, assim, caracterizar os grupos com base na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo e nos contextos educativos que as crianças se inseriam. A reflexão sobre estes aspetos permitiu contextualizar a resposta à nossa questão sobre se a motivação para aprender está em consonância com estas características, podendo assinalar os nossos progressos e problemas.

Em termos gerais, e concluída a caracterização de ambos os grupos, interessa entender que a motivação para aprender depende, essencialmente, da curiosidade pelo saber por parte da criança. Em ambas as experiências de estágio, procurámos suscitar a «sede e fome» (Tavares, 1979) de aprender, nas nossas crianças. Encontrámos, em ambos os grupos: crianças facilmente motiváveis e que não necessitaram de muitos estímulos, os “automotivados” (idem, p. 55); crianças que necessitaram de motivos fortes para passarem à ação, sendo constante e firmemente incentivadas, dentro e fora da aula, para as tarefas a realizar; crianças estáveis, sendo estimulados em alguns momentos, pela perseverança dos seus esforços; e outras fáceis de motivar, mas que se distraíam facilmente, o que exigia incentivos discretos mas continuados, da nossa parte.

### **3.3. Ensinos Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a (des)articulação curricular**

A articulação curricular entre níveis de escolaridade, nomeadamente entre os ensinos da Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é, muitas vezes, remetida apenas para a execução de atividades ajustadas a crianças de diferentes níveis de ensino. Numa inovação pedagógica, tomámos como imprescindível a articulação da nossa prática com o currículo, “pois é ele quem decide, em última análise, o que vai acontecer na sala de aula” (Gimeno, 1998 in Flores & Flores, 1998). De facto, tomámos continuamente decisões cruciais em relação à intervenção educativa, quanto à observação, planificação, ação e avaliação praticadas.

Neste enquadramento, adequamos a nossa ação/ intervenção aos pressupostos legais e à estrutura do currículo nacional, destacando as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (1997) e a Organização Curricular e Programas (2004). Tomámos, ainda, em conta a estrutura organizativa e orientadora das instituições, destacando o Decreto Lei N.º 75/2008 que refere o Projecto Educativo como um “documento que consagra a orientação educativa [...] no qual se explicitam os princípios, os valores as metas e as estratégias segundo qual o agrupamento ou escola não agrupada se propõe a cumprir na sua função educativa” (art. 9º).

Contudo, Alarcão identifica vários fatores nas políticas de ensino, que promovem a existência de “desarticulação” entre os ciclos de ensino Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A autora refere-se, entre outros aspetos, à desarticulação entre os documentos orientadores de ambas as valências como à desarticulação de “políticas entre sucessivos governos, como se tudo tivesse

sempre de ser questionado e alterado, provocando descontinuidades, ambiguidades, desalento e falta de confiança” (Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 210).

No entanto, para uma inovação e articulação curricular, Maria do Céu Roldão (n.d.) defende a continuidade na dimensão curricular, organizativa, vivencial, a inclusão de todo o percurso educativo na mesma instituição, o trabalho integrado entre docentes e entre crianças de várias idades, e a construção de referenciais de competências a desenvolver ao nível formal e não formal (in Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 213). Enquanto Tavares defende a “existência de uma orientação curricular mestra quer em termos de organização, quer em termos de operacionalização de conceitos” (1979, p. 159).

Entendemos que o docente que padece da desarticulação entre os currículos deverá promover encontros com os outros docentes para o reconhecimento das vantagens de um trabalho articulado, bem como o planeamento de atividades enriquecedoras para ambos os grupos. O docente sentirá que passa de uma cultura onde as práticas eram previsíveis e sem variabilidade para uma cultura de colaboração, exigindo-lhe que, em cooperação com outros docentes, construa o seu próprio currículo, assente numa pedagogia de participação. Desta forma, surge “um currículo mais estimulante, reconhecendo-se que a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas sim uma exigência do conjunto de reformas que pressionam a instituição escolar” (Tavares, 1979, p. 149).

No nosso entender, a passagem de um ciclo a outro de forma abrupta poderá constituir um entrave a uma boa transição da criança, para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Vivenciámos, no âmbito do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma atividade que promoveu o convívio entre o grupo misto da idade pré- escolar da escola e a nossa turma de 4.º ano de escolaridade- uma sessão de teatro realizado pelas estagiárias (cf. XXIV- Fotografias da Sessão de Teatro do texto “Teatro às três pancadas”).

### **3.4. A Ação: intervenção educativa**

A Educação Pré- Escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] complementar à acção educativa da família” (Ministério da Educação, 1997a, p. 15), enquanto o Ensino Básico detém o carácter universal, obrigatório e gratuito que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Ministério da Educação, 2004, p. 11). A criança no ensino Pré- Escolar tem oportunidade de socializar “com base em experiências de

vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997a, p. 15), quando no Ensino Básico já deve adquirir “atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Ministério da Educação, 2004, p. 12).

No processo educativo, a intencionalidade do educador/ professor passa por diferentes etapas interligadas, e que se vão sucedendo e aprofundando (Ministério da Educação, 1997a), como observar, planificar, intervir e avaliar. Propomo-nos, agora, analisá-las, com o detalhe que merecem.

## *Observação*

A observação revelou-se a etapa basilar do nosso estágio, pois:

*“A observação é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes.”*  
(Massonnat 1988 in Oliveira- Formosinho, 2002, p. 168)

Como componente fundamental da avaliação, tomamos a observação como uma prática necessária para compreender cada criança, pois só depois de observarmos diretamente as crianças, conseguiríamos “obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo [...] que ainda não faz” (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 168). Como afirmou Seefeldt (1990), “observar é [...] o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças” (in Oliveira- Formosinho, 2002, p. 168 - 169).

Sabíamos que observar e avaliar não eram necessariamente o mesmo: o que separa a avaliação de um qualquer processo investigativo ou observativo é, precisamente, a formulação de juízos de valor e a subsequente condução à acção (Gouveia, 1998 e Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003). No entanto, optámos por assumir a observação como avaliação diagnóstica e formativa, de modo a sermos capazes de adequar o processo educativo aos interesses e necessidades das crianças e, por esta via, criar as condições para a motivação das crianças.

A observação apoia e sustenta a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens por parte do grupo. O que significa, também, que procurámos fechar o ciclo, dando-lhe lógica e

sequência, na medida em que observar, estando presente em todas as fases, serviu sempre propósitos avaliativos, com intuítos reguladores e formativos.

Tomámos por necessidade uma cuidada preparação da observação, pois sentíamos o nervosismo e o receio de não sermos capazes de captar todos os aspetos importantes da nossa prática. E, refletindo sobre o que realmente era necessário observar, concluímos que observar o grupo e cada uma das crianças, as interações e o ambiente educativo foi determinante para o modo como, posteriormente, agimos desde o primeiro contacto.

Em ambos os contextos, apenas uma observação sistemática e consciente nos permitiu obter dados precisos sobre as capacidades e limitações de cada criança, tal como informações relativamente aos interesses e necessidades do grupo, conseguindo assim adaptar a nossa intencionalidade educativa, ao longo do estágio. Porém, sentimos que o registo das observações realizadas foi o passo de mais difícil concretização, na medida em que ainda temos pouca experiência nesta técnica. Para além deste, os obstáculos com os quais nos deparámos em vários momentos de observação vão de encontro aos descritos por Parente (in Oliveira-Formosinho, 2002), como: a fadiga e pouca perçetibilidade de atenção; as nossas expectativas, que acabaram por orientar os resultados esperados; o registo do observado ser realizado em função da informação teórica; e a dificuldade sentida na construção dos instrumentos de observação.

Em bom rigor, a observação, etapa importante na construção do nosso conhecimento e preocupação omnipresente no processo educativo, será, portanto, uma competência ainda a consolidar, porque não adquirida na totalidade: designadamente no que diz respeito à gestão do tempo necessário para a prática da avaliação, com a criação de materiais para o registo das observações/avaliação, e a recolha de informações sobre os processos de aprendizagem de todos os alunos, no mesmo momento e em todas as tarefas.

Ao longo do estágio utilizámos como formatos de observação direta: os registos de incidentes críticos (cf. Anexo I- Exemplos de Registos Incidente Crítico), o registo contínuo (cf. Anexo XXV- Exemplo de Registo Contínuo) e a lista de verificação ou de controlo (cf. Anexo XXVI- Exemplo de Lista de Verificação ou Controlo).

No entanto, e apesar desta preocupação de instrumentalização dos processos observativos/avaliativos, a componente da avaliação revelou-se muito exigente uma vez que, mesmo construindo um plano de ação para a sua implementação, não nos foi possível cumpri-lo totalmente. Ora por falta de tempo, ora pela complexidade da construção das grelhas de registo da observação,

situações que importará que aprofundemos nas nossas futuras práticas profissionais.

De entre as várias conquistas realizadas no estágio, destacamos a convicção profunda de que a avaliação deve servir propósitos formativos, na esteira, de resto, dos normativos legais e do que vários autores preconizam.

Na Educação Pré- Escolar, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 - Avaliação na Educação Pré- Escolar, 2011, p. 1). Por seu turno, no 1.º ciclo do Ensino Básico a “avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece [...] 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, artigo 3.º).

A avaliação formativa é “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão L. , 1993, p. 12). Estas práticas, “procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens [...] como importantes” (ibidem). Este tipo de avaliação associa-se a uma “prática de metodologias activas”, pois a recolha de informações ajudará orientará os intervenientes a uma “adequada reorganização no processo ensino- aprendizagem” (idem, p. 31).

Munidas neste espírito, em ambas as valências de estágio pedagógico, os instrumentos de avaliação utilizados foram os instrumentos da observação direta (os registos de incidentes críticos, o registo contínuo e a lista de verificação ou de controlo), os registos das crianças e, os registos do Diário de Grupo (cf. Anexo XXVII- Exemplo de registo do Diário de Grupo). À exceção da construção do portfólio com uma das crianças do grupo dos 5 anos e do registo do conhecimento em fichas de trabalho individual (cf. Anexo XXVIII- Exemplo de Ficha de Trabalho) e em grupo (cf. Anexo XXIX- Exemplo de Ficha de Trabalho), na turma do 4.º ano.

Na sala do 4.º ano, a avaliação sumativa foi inteiramente da responsabilidade da professora cooperante, através das fichas de avaliação sumativa realizadas por período escolar. Na sala dos 5 anos, também o ambiente educativo foi tomado como elemento para avaliação e à medida que o projeto- sala ocorria, foram necessários vários ajustes na planta da sala, como a estruturação de uma nova área (cf. Anexo XXX- Fotografias da Área do Sistema Solar).

## *Planificar*

Para Zabalza (1994, p. 47), planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”. Trata-se de clarificar, prevendo, possíveis cursos de ação. Ao longo da nossa intervenção, e antes de implementarmos qualquer das atividades, planificámos o que em cada dia iríamos concretizar com o grupo.

E à luz do até agora explicitado, julgamos adequado afirmar que o que foi planeado, por nós, tendeu a partir de fora, isto é, partiu dos interesses das crianças, à exceção da prática em 1.º ciclo do Ensino Básico. No estágio na valência de Educação Pré- Escolar, a planificação das atividades ocorria semanalmente e atendia a uma estrutura em grelha (cf. Anexo XXXI- Exemplo da Estrutura de Planificação), à exceção da planificação do projeto lúdico que cumpria a estrutura em rede curricular (cf. Anexo IX- Rede Curricular do Projeto Lúdico). Para a concretização das planificações, reuníamos com a educadora cooperante, bem como com a colega de estágio e a sua educadora cooperante. O processo da planificação é tal como retratou R.A., uma das crianças do grupo dos 5 anos, quando “pensava que as educadoras se sentavam todas antes e diziam o que iam fazer com os meninos”. E, partindo da natureza das crianças, a nossa ação/ intervenção ofereceu oportunidades para que elas fossem capazes de aprender, de ter iniciativa em procurar respostas às suas dúvidas/ curiosidades, e não apenas de ser ensinadas por nós.

No sentido de uma planificação sustentada, recorremos a documentos orientadores do Ministério da Educação, nomeadamente as Orientações Curriculares da Educação Pré- Escolar (1997), e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- Escolar (2009). Tal como afirma Ludovico (2007), o educador deve (re)construir as Orientações Curriculares, a fim de transformá-las no seu currículo, de maneira a formar as crianças com competências que poderão usar nos seus percursos pessoais. E, sobre o processo de aprender a ensinar, refletimos sobre quais os conteúdos importantes para a aprendizagem das crianças e a forma como o currículo podia ser posto em prática junto do grupo, através da concretização das atividades planificadas (Arends, 1995).

Estas planificações sofreram uma modificação (cf. Anexos XXXII- Exemplo da última versão da Estrutura de Planificação) na sua estrutura, pois incluímos, numa fase final, uma coluna para os interesses das crianças. Assim, compreendemos o currículo emergente e os interesses das crianças. Um dos exemplos destas situações é o trabalho desenvolvido em torno do projeto lúdico que permitiu o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo. Por sua vez, tivemos em conta

a possibilidade de que as atividades poderiam sofrer modificação, o que tornou este processo da planificação flexível - houve necessidade de adiar atividades ou partes delas, ora, pelo estado do grupo, ora por outras situações (cf. Anexo Ia- Exemplos de Registos Incidente Crítico).

Por sua vez, no 1.º ciclo do Ensino Básico, planificámos semanalmente, junto do nosso par pedagógico, de modo a articular ambas as intervenções. A planificação respeitava a estrutura em grelha (cf. Anexo XXXIII- Exemplo da Estrutura de Planificação). Nesta etapa, por um lado, planificámos para reduzir a ansiedade, definir uma orientação que nos desse mais confiança, determinar os conteúdos e os materiais necessários, e organizar a turma para o desenvolvimento das atividades. Por outro lado, construíamos cada proposta de atividade tendo em conta a caracterização da turma e os conteúdos a lecionar, colmatando as dificuldades dos alunos. Durante todo o processo, a planificação suportou-se, sempre, nos documentos legais como as Metas Curriculares de Português e Matemática (2013), os Programas de Português (2009) e Matemática (2007), e o Programa homologado pelo Despacho n.º 139/ME/1990, 16 de Agosto.

Em contexto de Jardim de Infância, agimos à luz da metodologia de projeto, o que se revelou uma mais-valia para nós, enquanto estagiárias, e para as crianças, enquanto agentes ativos do seu conhecimento. Seguindo a metodologia de projeto, as crianças tornaram-se ativas e motivadas durante todo o processo, trabalhando a sua postura no que diz respeito ao trabalho, em grande ou pequeno grupo. Ou seja, “se as novas informações se relacionam com o que a criança já sabe, com os seus interesses e motivações a aprendizagem ganha sentido e expressão” (Craveiro, Neves, & Pequito, 1997, p. 79).

Em todas as fases do projeto (cf. Anexo VIII- Registo do Projeto Lúdico-descrição), na esteira das preocupações várias vezes mencionadas com a questão da motivação das crianças, foi dada a oportunidade ao grupo da tomada de decisão, assim como da resolução de problemas que foram surgindo. Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto lúdico teve um carácter construtivista, onde as crianças tiveram a oportunidade da escolha da temática, passando pela construção da teia (cf. Anexo X- Teia do Projeto Lúdico) realizada pelo grupo, em conjunto com a estagiária), o que implicou que as crianças sugerissem as temáticas que pretendiam pesquisar. Daí que, no âmbito da metodologia de projeto, planeámos as atividades com o intuito de que cada criança fosse o gestor do seu conhecimento. A fim de responder às curiosidades das crianças sobre os Planetas, optámos pelo ensino experimental das ciências (cf. Anexo XX- Exemplos de experiências realizadas no âmbito do Projeto Lúdico). A este propósito,

promovemos, igualmente, as capacidades de pensamento, de tomada de decisão e de resolução de problemas (in Martins, et al., 2007).

Já no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos não partiam tanto do interesse dos alunos, mas sim do que seria necessário rever para a concretização das provas finais do 4.º ano, às disciplinas de Português e Matemática, as quais são de carácter obrigatório para os nossos alunos. A par disto, entrevistamos de acordo com a organização do Agrupamento de Escolas, e com o Projeto da Reciclagem em ação, na turma (cf. Anexo XXXIV- “Reis Magos”, com material reciclável).

Ora, junto da turma do 4.º ano de escolaridade imperou, também, a preocupação de partir dos interesses dos alunos, intuito não tão bem sucedido quanto na sala dos 5 anos. Contudo, e para garantir níveis satisfatórios de motivação dos nossos alunos, por um lado, apresentámos tarefas de valor e com o grau de dificuldade adequado à turma, bem como os objetivos da tarefa de modo a dar a conhecer o propósito da aula. Por outro lado, demos o tempo necessário para cada aluno pudesse produzir um trabalho completo e atencioso.

### *Intervir*

Arends considera que (1995, p. 186) “a gestão da sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar”. E, de facto, em ambos os contextos foram várias as situações que nos ensinaram a resolver determinadas questões relacionadas com a gestão da sala de aula para as quais a nossa formação não nos preparou, na íntegra. Nestas situações, procedíamos a uma gestão preventiva da sala de aula, quando detetávamos qualquer comportamento desviante com precisão, e procurávamos intervir de forma rápida e determinada (ibidem). A título de exemplo, em contexto de Jardim-de-Infância, quando, num momento de atividade, fomos confrontadas com uma criança perturbadora do ambiente, procurámos retirá-la do contexto, pedindo que nos realizasse um favor, ou tendo uma conversa com a mesma e explicando que aquele não era o momento adequado para aquele seu comportamento. Intervínhamos sempre que observávamos qualquer indício de que a criança em questão iria perturbar, de qualquer forma, a atividade.

Ao longo de ambas as experiências de estágio, procurámos sempre aperfeiçoar a nossa intervenção/ ação, observando as docentes cooperantes e a auxiliar de educação, recorrendo, em simultâneo, a bibliografia que suportasse a nossa reflexão quanto a qualquer temática sobre a qual nos sentíamos mais

fragilizadas. Isto é, ao agirmos/ intervirmos, adaptámo-nos “a um contexto singular e em transformação permanente”, o que exigiu a realização da “compreensão da realidade que decorrerá da reflexão rigorosa (Lampert&Zaret in Guerra, 2003, p. 77). No estágio pedagógico, suportámo-nos numa prática reflexiva “essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas” (Neves, 2007, p. 79). Os vários momentos de auto- reflexão recaíram, sobretudo, na crítica da nossa ação, isto é, construímos “um diálogo avaliativo [...] que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte” (Gonçalves, 2006, p. 105). Neste processo formativo, foi imprescindível a intervenção dos supervisores de estágio e das docentes cooperantes que se conjugaram, de forma “a promover e orientar a aprendizagem das competências básicas” (Formosinho, 2005 in Neves, 2007, p. 91).

A não curricularidade da valência de Educação Pré- Escolar deu lugar “ao imprevisto, à espontaneidade de cada iniciativa, à organização individualista, [...] à livre actividade com as crianças, a abordagem de quaisquer temáticas” (Zabalza, 1992, p. 94). Isto é, nesta valência não houve o receio em não cumprir o ensino das matérias ou o de nos afastarmos das linhas programáticas emanadas do Ministério. Por seu turno, no ensino “escolarizado”, o 1.º ciclo do Ensino Básico, sentimo-nos mais presas à organização curricular e aos conteúdos dos programas do Ensino Básico, aquando de uma eficaz preparação dos nossos alunos para as provas finais a concretizar.

### *Avaliar*

Embora já atrás, a propósito da observação nos tenhamos referido à avaliação, o facto de a entendermos como peça central do ciclo de intervenção educativa, justifica que aqui nos detenhamos com os cuidados e detalhes necessários, designadamente no que diz respeito a normativos, finalidades, quadros de referentes, objetos de avaliação, papéis avaliativos e instrumentos.

A nível nacional, as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997a) definem-se como um quadro de referência oficial a ter em conta por todos os educadores. Este permite o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, práticas pedagógicas e de avaliação.

De acordo com este quadro de referência oficial, é exigido ao educador que, no âmbito da avaliação, “avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997a, p. 18). A este propósito, o enunciado das Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

(Ministério da Educação, 1997a) defende que a intencionalidade do processo educativo pressupõe “avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planejamento futuro a realizar” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9).

No que remete para a competência de avaliação, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto) vem reforçar o que vem enunciado das Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Ministério da Educação, 1997a). O decreto acima citado refere-se à importância de o educador conceber e desenvolver o currículo, através da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, de modo a que a criança construa aprendizagens integradas. Faz referência, ainda, ao interesse de o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua ação, o ambiente, e o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo. No entanto, “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10). Ao contrário de uma avaliação sumativa, só uma avaliação contextualizada, dinâmica e contínua se representa “como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (ibidem).

Na metodologia de projeto, e na etapa da avaliação, tivemos em conta o indicador de avaliação como a implicação, “caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). A escala de implicação para crianças (cf. Anexo II- Exemplo de Grelha de Observação de 18 abril de 2013) permitiu-nos observar e avaliar a implicação numa escala de pontos.

***“O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com a capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!).”***  
(Portugal & Laevers, 2010, p. 25)

Assim, entendemos a implicação como a maneira de que cada criança agia num determinado contexto educativo, em cada atividade orientada pela estagiária aquando acompanhada da grelha de observação. Utilizámos os dados da grelha de observação e a análise dos níveis de implicação para refletir sobre “a qualidade daquilo que se oferece à criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 26), para fazer melhor. A implicação “trata-se de um indicador de qualidade” (ibidem), que nos ajudou a tomar consciência sobre as possíveis limitações da nossa ação,

procurando trabalhar da melhor forma possível, em função dos interesses e necessidades das crianças. Ora, importa ter em atenção que a implicação não foi apenas o resultado da interação adulto- grupo, mas também pelo facto de as crianças terem poucas dificuldades emocionais, “cujo ímpeto exploratório permanece intacto” (ibidem).

Avaliar o grau de implicação foi algo que requeriu muito de nós e, tratando-se de uma análise qualitativa, poderíamos deixarmo-nos apanhar na rede na subjetividade, no momento em que a implicação seria usada para “rotular uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção” (ibidem).

A escala de implicação aludiu, sobretudo, às atividades orientadas pela estagiária, mas poderia ter sido aplicada a “atividades espontâneas, lúdicas, escolhidas pelas crianças” (idem, p. 31) no momento de atividades livres. O que medimos com a escala foi “a intensidade da experiência, o grau de concentração e a energia mental que acompanha a atividade que emerge do ímpeto” (ibidem), ou seja, o nível de implicação da criança e do grupo. Com isto, a nossa prática pedagógica tendeu a promover momentos de elevada concentração e de prazer na descoberta de novas informações sobre os Planetas, a fim de as nossas crianças pudessem atingir o seu desenvolvimento pleno. As conclusões acerca da implicação do nosso grupo foram construídas após várias observações ao longo do projeto- sala. Assim, posicionámos o nosso grupo dos 5 anos no nível 4, sabendo que “o bem-estar da criança [...] e o clima do grupo, as relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais em todo o processo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 32).

A implicação foi um critério fulcral para avaliar, uma vez que a nossa prática atendia à motivação para aprender, por parte das nossa crianças. O critério da implicação procura avaliar o sentimento de pertença e de responsabilidade maior ou menor que as crianças «terão em relação ao projecto em que trabalham» (Cortesão, 2005 in Cortesão&Pequito, 2007, p. 107). Esta implicação das crianças acabou por transparecer também em casa, junto dos pais, e que se deveu em muito ao interesse demonstrado pelas crianças falando em casa sobre tudo o que iam tomando conhecimento na escola, sobre o projeto- sala (cf. Anexo Id- Exemplos de Registos Incidente Crítico).

Contudo, importa também posicionarmo-nos quanto ao desenvolvimento de competências, pois “assume-se que as crianças necessitam de mobilizar atitudes, conhecimentos e capacidades várias, de forma articulada e integrada” (idem, p. 36). Por isso, avaliámos, conjuntamente, as aprendizagens das crianças em domínios como a Motricidade Fina, a Motricidade Grossa, as Expressões Artísticas,

a Linguagem, o Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático, a Linguagem e a Compreensão do Mundo Físico.

Sendo assim, avaliámos a competência na área da Motricidade Fina (cf. Anexo XXXV- Exemplo de Grelha de Registo) quanto à capacidade de manipulação de pequenos objetos e instrumentos. A competência na área da Motricidade Grossa (cf. Anexo XXXVI- Exemplo de Grelha de Registo) quanto à forma como cada criança se movimentava e utilizava o corpo, nas sessões de Expressão Motora. Esta forma exige à criança que evidencie “uma consciência das sensações corporais e uma diferenciação do esquema corporal (Portugal & Laevers, 2010, p. 54). A competência na área das Expressões Artísticas (cf. Anexo XXXVII- Exemplo de Grelha de Registo) refere-se à forma de a criança se expressar não-verbalmente, através de formas de expressão visual, musical, dramática e motora. A competência da Linguagem (cf. Anexo XXXVIII- Exemplo de Grelha de Registo) incidiu sobre domínio da linguagem “enquanto instrumento de expressão das nossas experiências” (Portugal & Laevers, 2010, p. 59), e à compreensão do que os colegas e adultos expressavam através da linguagem oral e escrita. A competência do Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático (cf. Anexo XXXIX- Exemplo de Grelha de Registo) foi observável nas operações categorização/classificação, ordenação/seriação, lidar com quantidade e números, com noções espaciais e temporais, retirar conclusões na base do raciocínio lógico (Portugal & Laevers, 2010). E, por último, a capacidade da Compreensão do Mundo Físico (cf. Anexo XL- Exemplo de Grelha de Registo) implica o interesse do grupo relativamente aos Planetas e a forma como se comportam.

Surge no Ensino Básico a preocupação de promover “condições pedagógicas que permitam uma igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 9). Esta preocupação está patente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro) através de um dos objetivos do Ensino Básico o de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (artigo 7.º, alínea o).

Tal como ocorreu no estágio em valência de Educação Pré- Escolar, na sala do 4.º ano do Ensino Básico, entendemos a etapa da valiação como formativa “numa lógica de promoção do sucesso educativo a que os alunos têm direito” (Ferreira, 2007, p. 9). Deste modo, a avaliação formativa adequa-se ao processo “de ensino- aprendizagem às necessidades, aos interesses e às características dos alunos” (ibidem).

Por um lado, a prática de avaliação formativa pressupõe que a aprendizagem seja construída significativamente pelo aluno, o que implicou adequarmos as

estratégias de ensino em função dos diferentes ritmos e necessidades dos alunos “numa perspectiva de adequação permanente dessas estratégias [...] e ao percurso de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 9- 10). Por outro lado, a avaliação formativa pressupõe, ainda, a relevância das aprendizagens feitas e não só nos resultados cognitivos dos nossos alunos (Ferreira, 2007). Como refere Zabalza (1995 in Ferreira, 2007, p. 12) “a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação”, na medida em que são vários os momentos de avaliação, “pelo seu carácter normativo e pela grande importância que lhe é atribuída pelos pais, pelos professores e pela sociedade em geral” (Crahay, 1999 in ibidem).

A etapa da avaliação rege-se por normas, que “sendo um produto criado socialmente” (Ferreira, 2007, p. 13), se encontram estabelecidas em documentos oficiais, designadamente, o Despacho normativo n.º 24-A/2012, nos conteúdos programáticos e nas Metas Curriculares para o Ensino Básico. Estas últimas “são um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, constituindo-se, igualmente, como um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as Provas Finais do Ensino Básico” (Ministério da Educação, n.d.). Desta forma, consideramos:

*“que a avaliação das aprendizagens implica um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e actuam integradamente, tem por finalidade a tomada de decisões, que podem ser de diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens, de orientação durante o processo ensino- aprendizagem e ainda de hierarquização e de certificação dos alunos”* (Ferreira, 2007, p. 23).

Com isto, as finalidades e funções da avaliação das aprendizagens determinam os momentos de avaliação, a qual “incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo” (Despacho normativo n.º 24-A/2012, artigo 5.º, alínea 1). Por sua vez, a etapa da avaliação implica, ainda, “a comparação entre um ideal, um modelo” (Ferreira, 2007, p. 38), onde optámos pela avaliação de referência criterial, comparando cada aluno com critérios definidos. Isto é, não tendemos a comparar os alunos entre si, mas sim “o seu trabalho com um critério ou com um limite do domínio definido previamente” (Perrenoud 1996 in Ferreira, 2007, p. 39).

A avaliação formativa implica, então, a recolha de diferentes tipos de evidências, “proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da

escola que visem a melhoria do seu desempenho” (Despacho normativo n.º 24-A/2012, artigo 6.º, alínea 1), e a tomada de decisões. Esta função da avaliação está integrada no processo ensino- aprendizagem em coerência com o princípio de “suscitar um máximo de aprendizagens no maior número de estudantes” (Crahay, 1999 in Ferreira, 2007, p. 27).

*“A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino- aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno”* (Ferreira, 2007, p. 27).

Neste sentido, através de uma prática formativa, por parte dos nossos supervisores, fomos desenvolvendo a nossa profissionalização (in Neves, 2007). Através do seu *feedback* informativo que nos elucidava sobre a nossa ação/intervenção, e que não visava a sanção, em momento algum, “porque os erros são considerados normais no percurso da aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e de análise” (Ferreira, 2007, p. 28).

Nesta perspetiva, e como afirma Gimeno Sacristán (1993), a avaliação no processo ensino- aprendizagem, e tal como significou para nós, trata-se “ de uma avaliação que propicia a tomada de consciência e a reflexão [...] de modo a fazer correcções, a procurar estratégias alternativas” (in Ferreira, 2007, p. 28).

Com tudo isto,

*“a avaliação formativa [...] é a avaliação do processo de resolução das tarefas que os alunos realizam que possibilita, por um lado, a detecção das dificuldades no momento em que surgem e o diagnóstico das causas dessas dificuldades. Por outro lado, leva o aluno à consciencialização das suas dificuldades, necessidades, mas também dos seus êxitos, dos percursos realizados e a realizar”* (Ferreira, 2007, p. 59).

## Considerações Finais

---

De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que é preciso continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura... um encontro.

Fernando Pessoa (in Matias&Vasconcelos, 2010, p. 17)

---

Em cada frase, acima transcritas, do poeta português Fernando Pessoa (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17) está, perfeitamente, descrito o que significou para nós o estágio profissionalizante nos ensinos Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Começámos com inúmeras incertezas, e com a certeza de que mesmo assim “**é preciso continuar**”. De início, surgiu em nós a incerteza se conseguiríamos registar os momentos significativos para a nossa aprendizagem, a incerteza se conseguiríamos corresponder às expectativas das docentes cooperantes e dos supervisores, a incerteza se conseguiríamos ganhar o respeito dos grupos, e a incerteza se conseguiríamos corresponder às suas necessidades, através das atividades por nós orientadas.

Porém, das incertezas construímos um “**caminho novo**”, na medida em que, e sobre a relação pedagógica, mantivemos uma relação que enfatizou a essência do reforço positivo, na atenção dada a cada criança, nas brincadeiras, nos carinhos trocados, ao mesmo tempo que definimos limites dessa mesma relação. Por sua vez, e para uma intervenção baseada nos valores e princípios defendidos pela instituição, procedemos à caracterização da mesma, recorrendo à análise dos documentos cedidos e referentes à sua autonomia e gestão. Estes princípios foram seguidos, respeitosamente, não só no contexto de sala, mas também através da nossa participação nas iniciativas traçadas no Plano Anual de Atividades.

A envolvência com a comunidade e com os pais é valorizada pelas instituições. Porém, sentimos que esta foi a nossa “**queda**”, visto que o nosso horário não nos possibilitou construir a relação que pretendíamos com a grande maioria dos pais. Esta queda tornou-se “**um passo de dança**” quando, na festa de finalistas do nosso grupo dos 5 anos, foi reconhecido pelos pais a nossa influência nos seus filhos, bem como o nosso trabalho com este grupo de crianças. Foi “um passo de dança” memorável e que nos ensinou que mesmo não convivendo com

os pais, pessoalmente, estes sabem, pelas crianças, reconhecer o papel do educador.

De início, tomámos a observação como outra “**queda**”, ou dificuldade, uma vez que não foi tarefa fácil selecionar e construir os devidos instrumentos de observação, bem como focar a nossa atenção das dimensões a observar. Mas as soluções para este problema tiveram que surgir pela importância da observação no processo educativo. Recorremos, então, a grelhas e registos de observação que se tornaram fundamentais para a construção do nosso conhecimento, bem como para o fundamento da nossa intervenção. Mesmo assim, sentimo-nos frágeis neste domínio, pretendendo de futuro fazer deste medo “**uma escada**”.

Sendo metódicas, encarámos a planificação como um instrumento que nos permitia, na ação, a segurança durante as atividades. No âmbito da metodologia de projeto, as planificações partiam sempre dos interesses do grupo, integrando as temáticas com os vários domínios das Metas de Aprendizagem para este nível de ensino. Porém, no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo dos programas e das Metas Curriculares, planificámos com o intuito de motivar a turma para aprender, mesmo tendo os conteúdos já definidos nos documentos orientadores legais.

E, neste processo da planificação, por vezes surgiu um sentimento de frustração, por sermos “**interrompidos antes de acabar**”, o que fez da nossa planificação flexível. Tais incumprimentos deviam-se, por exemplo, ao estado das crianças que perguntavam quando iam brincar, ou à presença de uma mãe para a orientação de uma atividade. Com a reflexão destes momentos, junto da educadora cooperante, este sentimento desvaneceu-se, pois todos eles se resumiram enriquecedores e proveitosos para o grupo.

No que diz respeito à metodologia adotada, na nossa intervenção, foi a metodologia de projeto, que “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira- Formosinho et al, 2011, p. 55). Neste contexto, incentivámos a criança, a pesquisar na sala ou em casa, a experimentar e a dar resposta às suas dúvidas, completando assim a teia inicial do projeto sala. Na sala de 4.º ano, adotámos uma metodologia ativa, que permitia que os alunos fossem agentes ativos do seu conhecimento, motivados pra aprender.

A avaliação esteve plenamente ligada à observação, sendo que os instrumentos de avaliação vão de encontro ao que construímos no âmbito da observação. Assim, avaliámos o envolvimento das crianças, bem como as suas necessidades. E aliado a estes dois processos, encontramos na reflexão “**um**

**encontro**” com o nosso crescimento profissional, aquando da melhoria constante das nossas práticas educativas.

Ao longo deste estágio, fomos “embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/ reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos in Vasconcelos, 2010, p. 20). Em geral, durante o estágio tivemos oportunidades para desenvolver o conhecimento e a prática relativamente à planificação, à avaliação e à reflexão crítica da nossa ação. Tal como para estabelecer relações profissionais eficazes e uma consistente ação profissional. Deste modo, para além dos supervisores da Escola Superior de Paula Frassinetti, tomámos as docentes não só como cooperantes, mas como nossas orientadoras, uma **“escada”** que apareceu depois do **“medo”**.

O fator da gestão (ou falta) de tempo foi para nós, uma das principais limitações encontradas ao longo da nossa intervenção. Não só a nível do estágio, mas também na dinâmica entre nós e o nosso orientador, pois não nos foi possível refletir “entre a tríade” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 29). Isto é, entre a educadora cooperante, a estagiária e o orientador da Escola Superior de Paula Frassinetti. A escassez do tempo evidenciou-se, também, na duração do estágio e no período em que este iniciou, a meio do ano letivo, no primeiro estágio pedagógico.

A experiência de estágio, estando nós ainda em formação, revelou-se uma oportunidade de desenvolvimento tanto a nível profissional, como a nível pessoal. As dimensões a que nos referimos são, a nível pessoal, o autoconhecimento e o desenvolvimento do ego, e a nível profissional, a competência educativa e a identidade profissional.

Para o nosso autoconhecimento foi indispensável a reflexão sistemática da nossa ação, do profissional generalista que nos queremos tornar, dos modelos que queremos seguir, bem como os constrangimentos que surgiram no decorrer da intervenção. Neste processo, de autoconhecimento, foi indispensável a construção do portfólio reflexivo, na medida em que vimos facilitadas a auto e heteroavaliação. Assim, e relativamente ao desenvolvimento do ego, tomámos consciência de nós próprios, tomando a perceção das nossas ações. Consideramos a reflexão como um meio de nos desenvolvermos, também, profissionalmente, sendo que, depois deste estágio, sentimo-nos mais competentes para educar sem nunca perder de vista a teoria que irá suportar essa prática. Como qualquer profissional, seguiremos a nossa identidade, isto é, a identidade de um eterno investigador das suas práticas pedagógicas.

Com tudo isto, e como futuros profissionais de dupla habilitação, assumimos, o que, para nós, será um dos maiores desafios que este tipo de habilitação pode acarretar, como a responsabilidade de acompanhar um grupo de uma valência como a Educação Pré- Escolar, para a valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## Referências Bibliográficas

---

- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). Autoavaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor- investigador. Que sentido? Que formação? Obtido em 05 de janeiro de 2014:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Arends, R., (1995), Aprender a Ensinar, Editora McGraw- Hill de Portugal, Amadora.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1994). Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas (1.ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (Second Edition ed.). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Obtido em 4 de janeiro de 2014: <http://www2.milwaukee.k12.wi.us/zablocki/MSTL.pdf>
- Bruner, J. (1999). Para uma Teoria da Educação. Lisboa: Relógio d'Água
- Conselho Nacional de Educação, (2008). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer). Obtido em 13 de janeiro de 2014:  
<http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Cortesão, L. (1993). A Avaliação Formativa- Que desafios? Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (2000). Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). Trabalhar por projectos em educação- Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Cortesão, I., Pequito, P. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» Projectos simples...complexas aprendizagens, Cadernos de estudo nº 6.
- Craveiro, C., Neves, I., & Pequito, P. (1997). O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. Saber (e) Educar N.º 2, pp. 77- 81.
- Craveiro, C. (15 de outubro de 2007). Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Obtido em 13 de janeiro de 2014:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/7/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Estrela, A., (1994), Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Esteban, C., Sánchez, A., Sánchez, M., (2000), El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación infantil (3- 6 años). In TORRES, María, CRUZ, José

(org.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Ferreira, C., (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., Flores, M., (1998), *O professor- agente de inovação curricular*. Obtido em 13 de janeiro de 2014:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf>
- Gonçalves, D., (2006). *Da inquietude ao conhecimento*. Obtido em 10 janeiro de 2014:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/13/SeE11\\_InquietudeDaniela.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/13/SeE11_InquietudeDaniela.pdf?sequence=2)
- Gouveia, J. (1998), *A avaliação da formação profissional, um estudo desenvolvido na região norte, tese de Mestrado, Universidade de Aveiro*.
- Gouveia, J. (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade? Saber (e) Educar* N.º 12, pp. 31- 58.
- Guerra, M., (2002), *Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas (1.ª Edição)*. In Azevedo, Joaquim (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, Edições ASA.
- Guerra, M., (2003), *Uma seta no alvo- a avaliação como aprendizagem (1.ª Edição)*, Edições ASA.
- Howmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ª Edição)*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matias, G., Vasconcelos, T., “Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial”, in Vasconcelos (org.), T., *Da Investigação às Práticas – estudos de natureza educacional*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, Vol.X N.º1, 2010.
- Medeiros, M. (1975). *As três faces da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

- Ministério da Educação (1997b). Legislação.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas (4.<sup>a</sup> Edição).
- Ministério da Educação, n.d. Metas Curriculares. Obtido em 13 de janeiro de 2014: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>
- Neves, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Neves, I., (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Obtido em 5 janeiro de 2014:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A\\_FormacaolvoneNeves.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaolvoneNeves.pdf?sequence=2)
- Oliveira –Formosinho (org.), J., (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola (1.º Volume)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P., (1993). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica*. (texto policopiado)
- Pereira, H., Vieira, M. (2006). *Entrevista: pela educação com António Nóvoa*. Obtido em 5 janeiro de 2014:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2)
- Portugal, G., Laevers, F., (2010). *Avaliação em Educação Pré- Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Roldão, M. (outubro de 1999). *Gestão Curricular- fundamentos e práticas*. (M. d.- D. Básica, Ed.) Obtido em 2 de janeiro de 2014:  
[http://eec.dgidc.min-edu.pt/documentos/publicacoes\\_gestao\\_curricular.pdf](http://eec.dgidc.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf)
- Santos, A., Silva, B. (2007). *A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância*. Obtido em 10 de janeiro de 2014:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/119/Cad\\_6Portefolios.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/119/Cad_6Portefolios.pdf?sequence=2)
- Sá- Chaves, I. (2002), *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sá- Chaves, I. (2009), Portfólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão (4.ª Edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shores, E., Grace, C. (2001). Manual de Portfólio – um guia passo a passo para o professor, tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. (2009). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, A. (1979). A motivação na escola activa. Lisboa: Didáctica Editora.
- Vidal, J., Florencio, G. (1992). El Proyecto Educativo de Centro – una perspectiva curricular. Madrid: Editorial EOS.
- Zabalza, M. (1992). Didáctica da Educação Infantil (1.ª Edição). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (2.ª Edição). Rio Tinto: Edições ASA.

### **Legislação**

Decreto- Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto.

Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro.

Lei n.º 5/ 97, de 10 de fevereiro.

Despacho n.º 10874/ 2012.

Decreto- Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril.

Despacho Normativo 24A/ 2012.

Circular n.º.: 4 /DGIDC/DSDC/2011.



# Anexos

---

## Anexo I – Exemplos de Registos Incidente Crítico

<b>N.º Ia</b>	
<b>Valência:</b> Jardim de Infância <b>Intervenientes:</b> Estagiária Joana, grande grupo <b>Local:</b> Área de Acolhimento	<b>Idade:</b> 5 anos <b>Data:</b> 19 de fevereiro de 2013
<b>Incidente:</b> A estagiária planificou para esta manhã: a leitura da lengalenga “M” do livro <i>Soletra a Letra</i> ; um jogo sobre as palavras que contêm a letra “M”; e, a construção da lagartinha sabichona. Porém, as crianças depois de terminarem o jogo perguntaram de imediato se poderiam ir brincar para as áreas. De forma que, a planificação foi alterada, pois as crianças não se encontravam predispostas a realizar mais uma atividade, senão o brincar.	
<b>Comentário:</b> Mencionamos a teoria de Piaget (Papalia et al, 2001: 314) que afirma que as crianças pré- operatórias mostram centração, isto é, quando se centram num aspeto da situação negligenciam tudo o resto. Tal como evidenciamos neste registo, quando as crianças se centraram na brincadeira, e negligenciaram o trabalho que estava a ser realizado.	

<b>N.º Ib</b>	
<b>Valência:</b> Jardim de Infância <b>Intervenientes:</b> Estagiária Joana, grande grupo <b>Local:</b> Área de Acolhimento	<b>Idade:</b> 5 anos <b>Data:</b> 13 de março de 2013
<b>Incidente:</b> No momento do reforço da manhã, as crianças comiam iogurte, e faziam a contagem dos iogurtes de cada sabor que cada criança comia. A estagiária utilizou o quadro negro e construiu uma tabela de dupla entrada. Com o grupo, observamos que havia mais meninos que comeram iogurte de sabor a morango ( <i>seis</i> crianças), de seguida o de sabor a manga ( <i>três</i> crianças) e, por último, o iogurte de sabor a pêssego ( <i>duas</i> crianças).	
<b>Comentário:</b> As crianças recorrem ao raciocínio lógico matemático para a resolução de problemas do quotidiano, recorrendo à contagem, como neste caso. As crianças, estágio pré-operatório, já são capazes de contar e lidar com as quantidades (Papalia et al, 2001: 312).	

<b>N.º Ic</b>	
<b>Valência:</b> Jardim de Infância <b>Intervenientes:</b> crianças T., I. e M. <b>Local:</b> Área da Casinha	<b>Idade:</b> 5 anos <b>Data:</b> 10 de abril de 2013
<b>Incidente:</b> As crianças que se encontram na área da casinha encontram-se descalças, e sendo questionadas por esse comportamento, o T. respondeu: “Estamos na praia!”.	
<b>Comentário:</b> Segundo Piaget (1951), e outros autores (1968), o jogo do faz-de-conta é um sinal de desenvolvimento cognitivo (Papalia et al, 2001: 366). A sua capacidade para fazer de conta baseia-se na aptidão, já adquirida, para usar e recordar símbolos.	

<b>N.º Id</b>	
<b>Valência:</b> Jardim de Infância <b>Intervenientes:</b> Estagiária Joana, grande grupo <b>Local:</b> Área de Acolhimento	<b>Idade:</b> 5 anos <b>Data:</b> 10 de abril de 2013
<b>Incidente:</b> Em grande grupo, o R.T. disse à estagiária que a sua irmã lhe dissera que ele sabe mais do que ela sobre os Planetas.	
<b>Comentário:</b> Todas as crianças mostraram o devido empenho ao longo do projeto – sala. Tal como citamos, o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser partilhados com as crianças que não participaram no projeto (Katz et al, 1998,104).	

<b>N.º Ie</b>	
<b>Valência:</b> Jardim de Infância <b>Intervenientes:</b> Estagiária Joana, grande grupo <b>Local:</b> Mesa	<b>Idade:</b> 5 anos <b>Data:</b> 16 de abril de 2013
<b>Incidente:</b> O R.T. com a M.C. realizavam o esquema sobre as Fases da Lua. Mas, o R.T. não o completou, pois queria ir trabalhar para as áreas. Levantou-se do seu lugar, enquanto a colega terminava a atividade.	
<b>Comentário:</b> O R.T., contrariado resolveu o trabalho com a colega M.C. Mas temos vindo a reparar que muitas crianças não são capazes, como o R.T. de completar um	

trabalho em grupo, sem antes desistir da atividade por qualquer motivo.

N.º If

**Valência:** Jardim de Infância

**Intervenientes:** Estagiária Joana, grande grupo

**Local:** Mesa

**Idade:** 5 anos

**Data:** 16 de maio de 2013

**Incidente:** Realizando uma experiência em grupo com o An. E o Af., a E. afirma convicta: “Joana, estamos a trabalhar em equipa, porque eu desenhei-me a mim e o An. desenhou ele, vês?”.

**Comentário:** De facto, foi notória a cooperação entre o An. e a E., para com o Af., pois este último é um menino de necessidades educativas especiais. E ao ouvirem a estagiária pedir que trabalhassem em equipa, a E. fez questão de evidenciar essa mesma postura.



## **Anexo III – Transcrição de Entrevista à criança C.**

Tome em atenção:

**E.: Estagiária**

**C.: Criança**

**E.:** Gostas do nosso grupo?

**C.:** Sim.

**E.:** E quem são os teus amiguinhos?

**C.:** A I., a M., a M., a S. e a G... O A...

**E.:** São muitos...

**C.:** Sim. O J., o D., o R.T.... Tenho muitos!

**E.:** Tens muitos. E isso é bom, não é?

**C.:** Sim!

**E.:** E achas que os meninos são amigos uns dos outros? E dão-se bem.

**C.:** O R.T. só bate em alguns... Porta-se mal. Mas as outras meninas dão-se bem.

**E.:** Então as meninas dão-se bem, e os meninos dão-se mal?

**C.:** O R.T. com todos os meninos dá...

**E.:** O R.T. com todos os meninos dá-se mal?

**C.:** Sim.

**E.:** Por quê?

**C.:** Ele às vezes faz lutas e magoa os meninos...

**E.:** E achas que algum menino é o líder do grupo?

**C.:** (pergunta sussurrando) O que é isso?

**E.:** Alguém que manda nos meninos.

**C.:** Não.

**E.:** E gostarias de continuar com estes amigos?

**C.:** Sim.

E.: E gostavas de ter as mesmas professoras?

C.: Sim!

E.: Por quê?

C.: Porque gosto de todas as professoras... Tu, a Paula, a Bela, a Carla...

E.: Gostas de todas, não é?

C.: Sim!

E.: E o que gostas mais de fazer, aqui na escola?

C.: Brincar no parque... Ver televisão...

E.: E o que gostas menos de fazer?

C.: Não sei!

E.: Gostas de tudo?

C.: Sim!

E.: E és bem comportada?

C.: Sim!

E.: Boa! E os outros meninos são bem comportados?

C.: Bem!

E.: Todos?

C.: Sim!

E.: E, na escola, o que mais gostaste de aprender?

C.: Aquela coisa do Vulcão...

E.: Sim. A experiência do Vulcão.

C.: Os Planetas...

E.: Falaste dos Planetas. Gostaste de participar no nosso projeto do Sistema Solar?

C.: Sim!

E.: E o que gostaste mais de fazer? Ou de aprender?

C.: (a criança pensa numa atividade)

E.: Fizemos muita coisa, não foi?

C.: (rindo-se) Sim!

E.: Diz uma experiência que gostaste...

**C.:** A dos Planetas...

**E.:** Gostaste de pintar os Planetas, foi?

**C.:** Sim!

**E.:** E diz-me uma coisa: às vezes recebemos os pais na nossa sala, não é?

**C.:** (abanando com a cabeça) Sim!

**E.:** Gostas de receber os pais dos meninos na nossa sala?

**C.:** Sim!

**E.:** Por quê?

**C.:** Porque eles fazem coisas connosco...

**E.:** E gostas das ideias que eles trazem para a nossa sala?

**C.:** Sim!

**E.:** Obrigada, C.

## Anexo IV – Exemplos de amostras de trabalhos da criança R.

### N.º IVa- Área da Formação Pessoal e Social



Fotografia N.º3: O Rodrigo participa na construção das regras do nosso fantocheiro.

28 março de 2013

### N.º IVb- Área do Conhecimento do Mundo



**N.º IVc- Área das Expressões (Plástica)**



**N.º IVd- Área das Expressões (Dramática)**



Fotografia N.º4: O Rodrigo experimentou a técnica do teatro de sombras, manuseando uma das personagens.

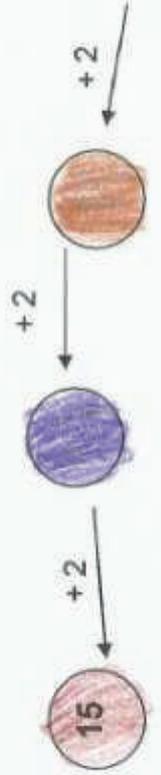
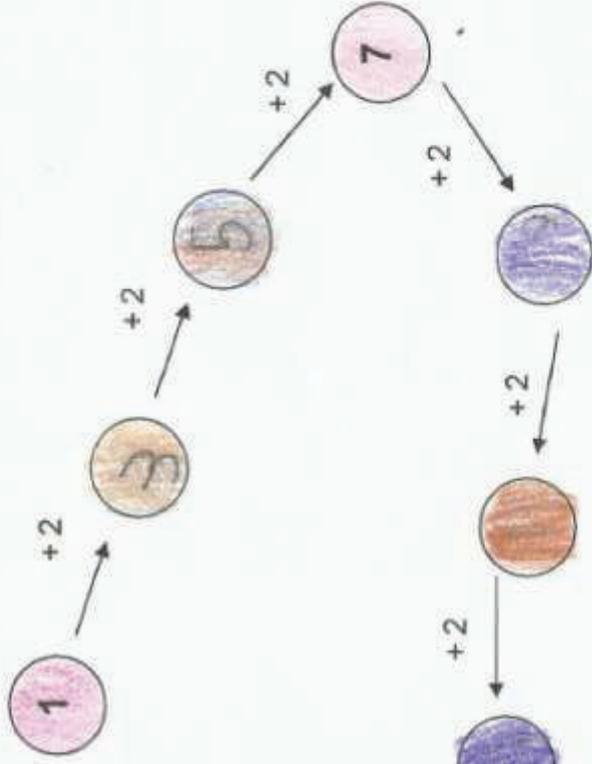
03 abril de 2013

NOME: ADRIANO MARTINS TORRES

DATA: 22-5-2013



Ajuda o senhor Saltinhos a chegar às moscas



N.º IVf- Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



## Anexo V - Exemplo do impresso dos Registos Sistemáticos

Data da Realização:    -    - 2013

Tipo de Amostra

Data do Arquivo:    -    - 2013

- Desenho       Fotografia       Video  
 Outro:

Organização do Grupo: \_\_\_\_\_

Áreas de Conteúdo:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Expressão Musical

Matemática

Expressão Plástica

Conhecimento do Mundo

Expressão Dramática

Formação Pessoal e Social

Expressão Motora

Esta atividade foi  orientada pela estagiária.

iniciada pela criança.

Foi do interesse da  criança, em arquivar esta amostra.

estagiária, em arquivar esta amostra.

- Seleccionei esta amostra porque, \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

- Neste trabalho, gosto \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

- Gostaria de mudar \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Observação da Estagiária \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## **Anexo VI – Transcrição da Conferência Estagiária- Criança**

Tome em atenção:

**E.: Estagiária**

**R.: Criança**

**E.:** R., diz-me como está organizado o nosso portfólio?

**R.:** Temos a área dos desenhos...

**E.:** Mostra-me o que tens nessa área.

**R.:** (a criança começa a folhear as páginas do dossier) Esta aqui é a área dos trabalhos que eu fiz...

**E.:** É a área da Formação Pessoal e Social. Mostra-me mais trabalhos teus.

**R.:** Aqui temos as experiências.

**E.:** E a seguir?

**R.:** (a criança começa a ler a denominação da área) Expressões. Tem os meus desenhos e os trabalhos que eu fiz.

**E.:** Esta próxima área tem mais trabalhos, não achas?

**R.:** Sim.

**E.:** E por que tem mais trabalhos?

**R.:** Porque eu fiz muitos desenhos.

**E.:** E o que diz aqui? Consegues Ler?

**R.:** Sim. (a criança lê silabicamente com a ajuda da estagiária) Linguagem Oral e Abordagem à escrita. Aqui tem as perguntas...

**E.:** Não são perguntas. Estão escritas em forma de perguntas, mas é uma...

**R.:** Adivinha!

**E.:** As que tu deste a resposta, não foi?

**R.:** Sim!

**R.:** (a criança continua a folhear os trabalhos) Um trabalho que fiz com o Afonso... Outra adivinha... A do vento e a do alho.

**E.:** Olha, outro separador...

**R.:** (a criança começa a ler silabicamente) Matemática.

**E.:** E o que temos no separador da Matemática?

R.: As construções...

E.: As construções de lego que fizeste.

R.: Os trabalhos que fiz contigo.

E.: Sim. Os registos que fizeste comigo.

R.: Outra construção.

R.: Mais outro trabalho e acabou!

E.: E diz-me: neste portfólio qual é a parte mais importante para ti? A que gostas mais...

R.: Dos desenhos.

E.: Dos desenhos, e por quê?

R.: Gosto de desenhar.

E.: E de Matemática gostas?

R.: Sim. Gosto das duas coisas...

E.: Mostra-me no teu portfólio algo que aprendeste de novo? Algo que não sabias e aprendeste...

R.: Dragões!

E.: Mostra-me, então...

(a criança procura, folheando, por esse trabalho)

E.: Aprendeste a desenhar Dragões?

R.: Sim!

E.: Então mostra-me...

R.: Aqui! Não sabia fazer Dragões... (a criança continua a folhear) Aqui até tem dois... É o "Tiranaussauo Rex"...

E.: Muito bem! E tens algum trabalho que tenhas feito com alguém?

R.: Sim!

E.: O que mais gostaste de fazer...

R.: Aqui! Com o Afonso.

E.: Por quê?

R.: Porque nós os dois desenhámos. E eu gosto de desenhar.

E.: E gostaste de trabalhar com o Afonso?

R.: Sim!

E.: E, agora, mostra-me um trabalho que demoraste muito tempo a fazer? Tens aí algum?

**R.:** (a criança procura, folheando, por esse trabalho) Eu não sei se tenho...Ah!  
Foi este que demorei muito tempo a construir.

**E.:** E qual é essa construção em lego que vemos na fotografia?

**R.:** Um crocodilo...

**E.:** E quais os passos? Por onde começaste a construção?

**R.:** Comecei a fazer duas coisas ao mesmo tempo.

**E.:** O quê?

**R.:** A cabeça e os pés do Crocodilo.

**E.:** E depois?

**R.:** Depois os dedos, os olhos, as sobrancelhas...

**E.:** E sobre o portfólio: gostaste de o construir?

**R.:** Gostei!

**E.:** Por quê?

**E.:** Aprendeste com o portfólio?

**R.:** (abana com a cabeça) Sim.

**E.:** E o que aprendeste?

**R.:** Aprendi a fazer coisas... E a escrever à mão!

**E.:** Queres dizer mais alguma coisa sobre o portfólio?

**R.:** (abana com a cabeça) Não.

## **Anexo VII – Relatório Narrativo e Plano de Ação**

12 junho de 2013

Criança R., 6 anos de idade

Este é um relatório do progresso da criança R. em diferentes áreas de conteúdo desde 15 março, do ano corrente. As datas das amostras estão mencionadas entre parênteses, referindo-se à data de realização de cada trabalho.

A criança R. progrediu em todas as áreas, e mostrou-se muito entusiasmado com os trabalhos relacionados com construções (legos), com a realização de desenhos e com atividades de iniciação à leitura/ escrita.

### **Desenvolvimentos Importantes**

#### *Domínio da Linguagem Oral*

A criança R. continua a participar nas conversas com as outras crianças do grupo. Pronuncia frases que, por vezes, apresentam duas ou mais ideias com detalhes descritivos.

Ao longo da construção do portfólio, a criança R. começou a usar linguagem expressiva em vez de importunar os colegas, quando fica zangado por esperar pela sua vez para falar. No último mês, por algumas vezes, a criança R. disse a alguns colegas que deveriam estar calados, uma vez que a estagiária/ o colega estava a falar, no momento.

A criança R. tem vindo a pedir ajuda à estagiária para que o ajude a resolver os seus problemas com os outros, quando pede “*para não ficar à beira do G.*”.

A criança R. continua a seguir qualquer instrução dada pela estagiária, cumprindo os recados pedidos.

### *Domínio da Matemática*

A criança R. continua a resolver problemas de soma entre algarismos (registo de 15/ 04/ 2013), sem qualquer dificuldade, mesmo, por vezes, sem recorrer à contagem dos seus dedos. Resolveu, também sem dificuldade, a soma de 2 em 2 algarismos (registo de 22/ 05/ 2013), ajudando os colegas que apresentavam dificuldades nesta atividade.

### *Resolução de Problemas*

A criança R., autonomamente, escolhe a área de interesse que quer ir durante o momento de atividade livre. Na sala escolhe, normalmente, a área dos legos ou dos desenhos. Ele prefere atividades práticas relacionadas com a construção e com o desenho.

### *Criatividade*

Durante este período, a criança R. mostrou a sua habilidade no uso dos legos para construir um crocodilo com dentes, olhos e patas (registo de 04/ 04/ 2013). Tem feito desenhos que mostram como já inclui detalhes como o perfil do rosto humano (registo de 02/ 04/ 2013), ao contrário do que vemos no seu auto-retrato.

### *Domínio da Expressão Motora*

A criança R. continua a demonstrar progresso em várias áreas, como o equilíbrio e a coordenação. Ele responde aos estímulos da música, movimentando-se ao ritmo da mesma.

### *Formação Pessoal e Social*

Temos trabalhado, com a criança R., no âmbito das interações sociais mais apropriadas com os seus colegas. Nos trabalhos de grupo, já é capaz de ajudar os colegas com mais dificuldades, mesmo sem a estagiária lhe pedir. Tem progredido no que diz respeito ao aguardar a sua vez para falar/ participar, mas, por um lado, ainda tem alguma dificuldade em respeitar os colegas a este nível. Por outro lado, ainda mostra dificuldades em evitar alguns

comportamentos desviantes (registo de 22/ 04/ 2013), que, por vezes, levam a que outros colegas o imitem.

Continuaremos a trabalhar com a criança R. em relação a como interagir com os colegas, de maneira a que construa amizades, sem recorrer à imposição.

### Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A criança R. continua a ler algumas palavra dos livros, enunciando as sílabas e no final a palavra completa. Sabe que o sentido direcional da escrita é da esquerda para a direita, pois é neste sentido que lê as palavras. Consegue identificar todas as letras do seu nome, bem como escrever o seu nome completo sem recorrer à cópia do mesmo (registo de 22/ 05/ 2013).

### Conhecimento do Mundo

No âmbito do projeto-sala, como tema o Sistema Solar, foram realizadas várias experiências, nas quais a criança R. mostrou um alto nível de empenho, dando o seu contributo em todas elas. Ora, respondendo às questões da estagiária, correctamente, ora, participando nas experiências ativamente (todos os registos da área de Conhecimento do Mundo).

---

### Plano de Ação

Continuaremos a proporcionar uma variedade de oportunidades de aprendizagem para a criança R., como para o grupo, incluindo as suas atividades práticas preferidas, bem como mais oportunidades de fortalecer as suas habilidades sociais, a fim de alguns dos seus colegas não o temerem.

## **Anexo VIII - Registo do Projeto Lúdico – descrição**

**SITUAÇÃO DESENCADEADORA:** O projeto surgiu num momento de partilha, em que o C. trouxe para a sala um globo. Tornou-se evidente o interesse das crianças pela geografia, e a educadora interveio provocando o questionamento e a discussão e, assim, estimulando a curiosidade do grupo. Estavam assim criadas as condições para iniciar o projeto a que se chamou “O Sistema Solar”.

**QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO:** Após a decisão de iniciar este projeto, a educadora questionou o grupo relativamente a este tópico perguntando o que já sabiam sobre os mapas e a localização dos países. Muitas crianças sabiam “muitas coisas” sobre o fenómeno e mostraram grande interesse em comunicá-las aos outros.

**ÁREAS DE CONTEÚDO COM MAIOR INCIDÊNCIA:** Face às características do grupo e da temática a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica e da Expressão Dramática.

### **GRANDES INTENÇÕES DO PROJETO:**

- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo do tema “O Sistema Solar”;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreaajuda e na solidariedade;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade educativa.

### **Fase I – definição do problema**

Questionando as crianças acerca do que afinal gostariam de saber/descobrir sobre o Sistema Solar, surgiram as cinco perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto.

## **Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho**

Para a pergunta “onde vamos pesquisar” as crianças concluíram que poderiam pesquisar e encontrar as respostas, para as suas dúvidas, nos livros e no computador.

Depois de terem decidido onde iriam pesquisar, questionámos as crianças sobre o que gostariam de fazer no âmbito do projeto, ao que decidiram construir um foguetão.

## **Fase III – execução**

A procura de respostas para as questões foi realizada em pequenos grupos ou individualmente. Por um lado, disponibilizamos, na sala, livros relacionados com o tema para que as crianças fossem pesquisando sobre o tema, e dirigimo-nos à Biblioteca Municipal de Matosinhos para que as crianças se envolvessem no processo da procura de bibliografia. Por outro lado, algumas crianças foram trazendo para a sala pesquisas realizadas junto da família. Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer.

Nos momentos de partilha foi incentivado e valorizado o esforço de cada criança para transmitir o que aprendeu. Tal como aconteceu quando um pequeno grupo foi até à Biblioteca Municipal de Matosinhos procurar mais livros para a pesquisa sobre o projeto. As aprendizagens iam sendo reveladas através dos desenhos que realizavam, quase sempre, por iniciativa própria. Através dessas produções, tornou-se evidente que as crianças apreenderam que os planetas têm uma ordem.

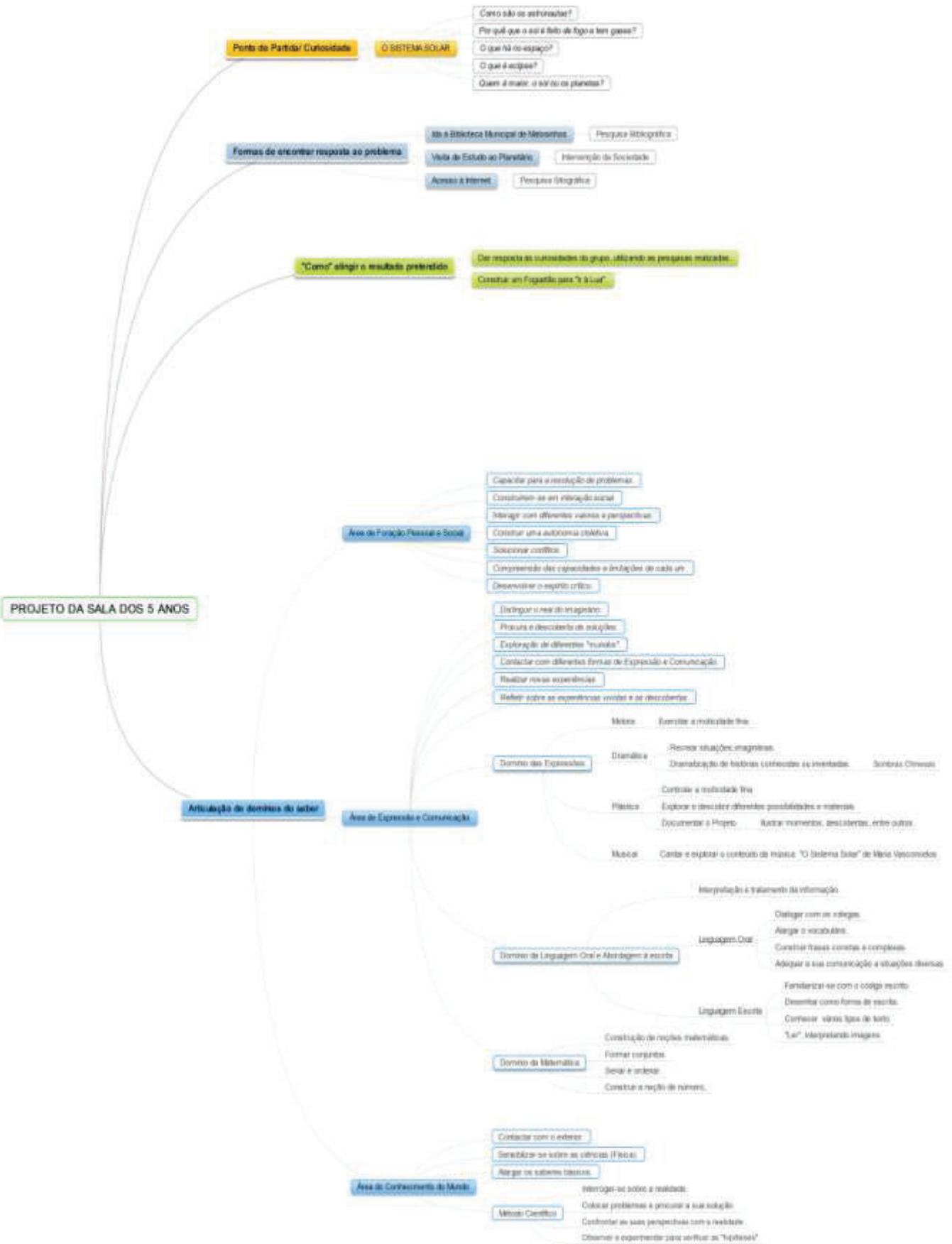
Atividades exploratórias como as experiências que foram desenvolvidas durante este projeto revelam-se importantes para a aquisição de conhecimentos. Para além disso, este tipo de atividades é também essencial para o desenvolvimento de competências/processos científicos como a observação e a comunicação e, igualmente, para a aquisição de atitudes como a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação ou a perseverança, importantes para o desenvolvimento futuro das crianças.

#### **Fase IV – resultados e produtos/ divulgação/ avaliação**

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo, sendo Todas as produções (individuais, de pequeno e de grande grupo) bem como o envolvimento e participação foram considerados na avaliação.

A divulgação do projeto começou com a apresentação à sala dos 4 anos, onde um pequeno grupo dessa sala participou na “*Exposição sobre o Sistema Solar*”, onde constavam os trabalhos realizados no âmbito do projeto.

# Anexo IX - Rede Curricular do Projeto Lúdico



## Anexo X - Teia do Projeto Lúdico realizada pelo grupo, em conjunto com a estagiária



Imagem 1 – Desenhos de teias.  
Explicação de como se formam as  
teias, do centro para fora.



Imagem 2 – Construção da Teia do projeto-sala “O  
Sistema Solar”

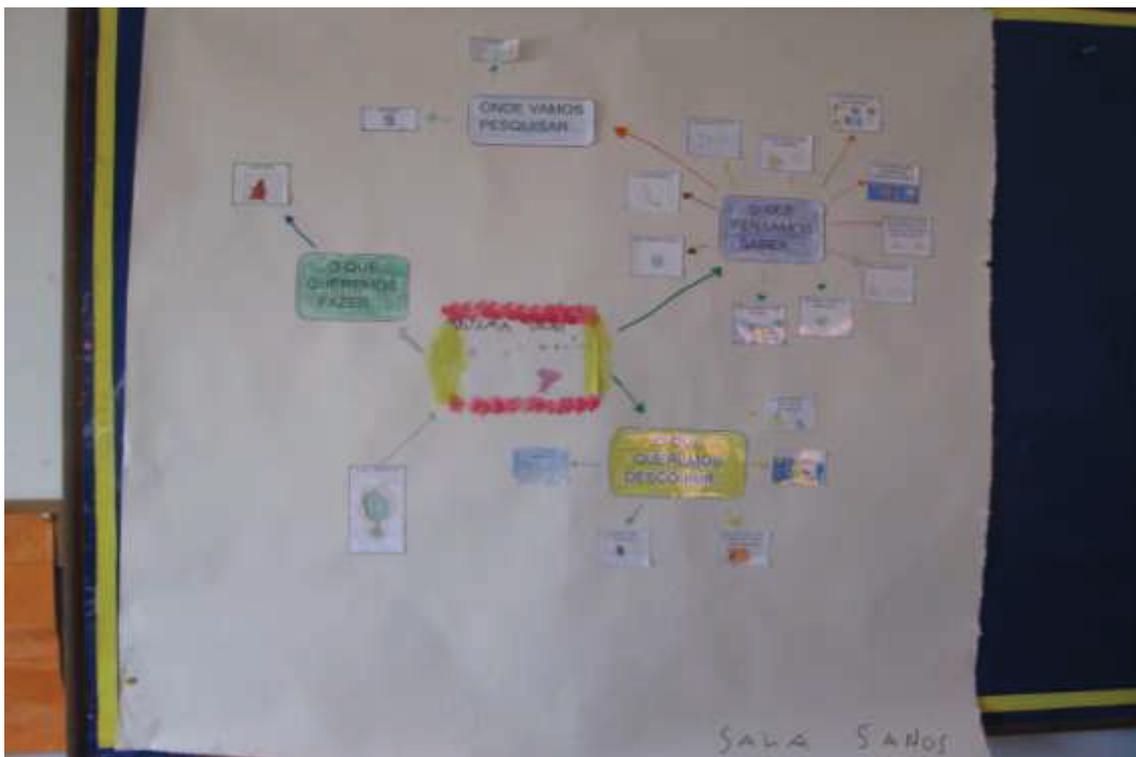


Imagem 3 – Teia do projeto-sala “O Sistema Solar”

## Anexo XI – Exemplo de Grelha de autoavaliação semanal

SEMANA		DESEMPENHO DA ESTAGIÁRIA			
18.02.2013 a 21.02.2013		INDICADORES	SIM	NÃO	COMO?
ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.		X		Para todas as atividades planificadas, a estagiária fez-se acompanhar dos recursos materiais necessários, organizando sempre o espaço a utilizar.
	Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança.		X		A estagiária utilizou livros, cartões por si construídos, computador, músicas.
	Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.		X		Uma criança perguntou à estagiária se após aquela atividade, poderiam ir para as áreas. A estagiária constatou, desta forma, que de manhã as crianças necessitam também de uma atividade livre. Desta forma, a estagiária planifica as suas manhãs para que se desenvolvam, pelo menos, uma atividade orientada e outra, livre.
	Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação.		X		Além do computador, a estagiária não utilizou mais ferramentas ligadas às tecnologias da informação e da comunicação.
	Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.		X		O R.T. estava a tentar fazer a “ponte”, atitude essa que não se adequava nem ao espaço, nem ao momento em que o grupo se encontrava. Depois de a estagiária pedir ao R.T. para parar com esse comportamento, e visto que a criança não cumpriu a o pedido, a estagiária sentou-se perto do R.T. para que este não repetisse o mesmo movimento.
	Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia.		X		Na hora do almoço, a estagiária elogia as crianças que autonomamente comem a sopa, e aqueles que não brincam na hora do almoço.
AÇÃO EDUCATIVA	Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.		X		A estagiária valoriza, sempre, os momentos de participação da C.
	Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo.		X		Em grande grupo, na hora do acolhimento, a M. disse que não se sentava à beira do C., pois “o C. tem bichos”. Na atividade orientada, desenvolveu a pares, a estagiária juntou a M. com o C., de maneira a trabalharem juntos. A M. aceitou esta imposição, sem se queixar como fez outrora.

	<p>Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.</p> <p>Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.</p> <p>Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver.</p> <p>Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas.</p> <p>Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender.</p>	<p>X</p>		<p>Com a história "A menina Grande", a estagiária pretendeu desenvolver os valores da amizade e respeito pela diferença.</p> <p>Nesta semana, as atividades orientadas não surgiram da iniciativa das crianças, mas sim da estagiária e da Educadora cooperante.</p> <p>Nesta semana, as atividades orientadas não envolveram diretamente as famílias ou a comunidade.</p> <p>Com a participação das crianças, a estagiária, escreveu no quadro negro palavras que começam por "Ma", "Me", "Mi", "Mo" e "Mu". O grupo revela muito interesse em conhecer a forma como se escrevem as palavras que ouvem, no dia-a-dia.</p> <p>O R.T. ajudou a estagiária a explicar ao grupo como se liam as palavras "Macaco", "Médico", "Mimi", "Mota" e "Música", bem como na representação da letra "M" nas várias formas (manuscrita e imprensa).</p>
<p>PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO</p>	<p>Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.</p> <p>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.</p> <p>Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.</p> <p>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.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>Com as observações realizadas, durante esta primeira semana de estágio, a estagiária reparou que o grupo é interessado em novas matérias, e necessita de novos desafios, de novas atividades que correspondam ao seu grau de desenvolvimento.</p> <p>As atividades, desta semana, abrangeram os domínios da: Formação Pessoal e Social, Expressão Motora, Dança, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. À exceção do domínio da matemática e da Expressão Musical e Dramática.</p> <p>A estagiária, com a presente tabela, avalia o seu desempenho na corrente semana e recorrendo, também, à reflexão. Quanto ao desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo, a estagiária avaliou este parâmetro recorrendo apenas à observação das atividades orientadas e às interações criança- criança e criança-adulto.</p> <p>O grau de dificuldade do Jogo do Bingo foi, na opinião da educadora, adequado ao grupo, em geral. Este continha uma imagem, um retângulo (onde a criança escrevia o nome da imagem), e seis círculos</p>

			<p>para pintar o número de sílabas correspondentes. Na construção dos grupos, a estagiária teve a preocupação de juntar as crianças com mais dificuldade como a C., a crianças que não apresentaram dificuldades neste domínio como o T.A.</p>
	<p><i>Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.</i></p>	<p><b>X</b></p>	<p>Nesta primeira semana, as planificações realizadas só partiram, apenas, dos dados recolhidos da observação e situações imprevistas emergentes no processo educativo. As mesmas não envolveram qualquer tipo de avaliação, propostas explícitas ou implícitas das crianças. Foi o caso da leitura do livro “<i>Todos no sofá</i>” (SOARES, Luísa, 2010) que não consta na planificação do dia 21 fevereiro de 2013, pois foi realizada no momento após a sessão de Expressão Motora.</p>

## Anexo XII – Quadro síntese da Avaliação Externa do contexto em Educação Pré- Escolar

	Aspetos a destacar	Aspetos a melhorar
1. PLANEAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA	As formas de divulgação dos documentos de planeamento aos encarregados de educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar a caracterização das crianças, no projeto curricular de grupo, de modo a fundamentar as propostas educativas a realizar;</li> <li>• Melhorar a articulação e a coerência dos documentos de planeamento da ação educativa;</li> <li>• Realizar a avaliação do planeamento e dos processos educativos numa perspetiva de regulação da ação;</li> <li>• Explicitar, no regulamento interno, a gratuidade da componente educativa/ letiva, bem como os serviços de apoio à família e respetivas participações.</li> </ul>
2 – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	Sem dados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir os grupos de modo a promover um trabalho cooperativo entre as crianças, recorrendo à formação flexível de subgrupos, tendo em conta as suas características e os seus interesses;</li> <li>• Organizar o espaço da sala de atividades, de acordo com as intenções educativas, dotando-o de equipamentos e materiais destinados ao desenvolvimento de todas as</li> </ul>

		<p>áreas de conteúdo, com particular destaque para as ciências e as tecnologias de comunicação e informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar o equilíbrio nos tempos semanais destinados às atividades das diferentes áreas de conteúdo das orientações curriculares;</li> <li>• Organizar as atividades de rotina diária e semanal, alargando os dispositivos de registo e os materiais (ex., calendários, relógios, ampulhetas, cronómetros), de modo a aprofundar a compreensão das sequências temporais das atividades a realizar e a contagem do tempo.</li> </ul>
<p><b>3 – CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO – ÁREAS DE CONTEÚDO</b></p>	<p>Sem dados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar situações de aprendizagem diversificadas, centradas em metodologias ativas, que fomentem a experimentação, a criação/fruição, a análise e a comunicação de resultados;</li> <li>• Desenvolver atividades e projetos em todas as áreas de conteúdo, com recurso à informação dos textos de apoio à operacionalização das orientações curriculares, emanada pelo Ministério da Educação e Ciência;</li> <li>• Adequar as propostas pedagógicas e didáticas às características, aos ritmos e às competências das crianças, com recurso a</li> </ul>

		estratégias diferenciadas.
<b>4 – APOIO INTEGRADO/ESPECIALIZADO</b>	Sem dados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar a articulação entre todos os intervenientes no desenvolvimento da ação educativa das crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de adequar as estratégias e as atividades diárias ao seu perfil de funcionalidade;</li> <li>• Avaliar a eficácia do apoio especializado e das respostas educativas implementadas.</li> </ul>
<b>5– AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS E DOS RESULTADOS</b>	Sem dados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar o dispositivo da avaliação dos processos e das aprendizagens, como forma de regulação da prática educativa e de suporte do planeamento;</li> <li>• Monitorizar a realização dos projetos e das atividades, no sentido de aferir a sua eficácia e o seu impacto nas aprendizagens;</li> <li>• Aprofundar o envolvimento das crianças na análise dos seus desempenhos, como forma de autorregulação das suas aprendizagens.</li> </ul>
<b>6 – INTERVENÇÃO DO EDUCADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A relação pedagógica assente na valorização do grupo e de cada criança, com reconhecimento das famílias.</li> </ul>	Sem dados.
<b>7 – DINÂMICA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O bom relacionamento entre os vários profissionais e a Direção da Instituição, traduzido na autonomia técnica e pedagógica dos educadores e no espírito de colaboração e de confiança.</li> <li>▪ O desenvolvimento de projetos em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que a atividade de enriquecimento curricular natação, participada pelos pais, não se sobreponha às cinco horas da componente educativa/letiva.</li> <li>• Promover ações de formação interna</li> </ul>

parceria com entidades locais.

promotoras do desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

- Garantir o exercício das competências conferidas à coordenadora pedagógica, através da atribuição de tempo destinado ao acompanhamento e supervisão da prática educativa/letiva.

## Anexo XIII – Quadro síntese Avaliação Externa do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico

		Nível de Avaliação do Domínio	Contraditório à Avaliação Externa
<b>RESULTADOS</b>	<i>Resultados Académicos</i>	<p>Em conclusão, a ação do Agrupamento não tem produzido um impacto sustentado nos resultados dos alunos. A frágil consistência de ações de aperfeiçoamento na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos justifica a atribuição de classificação <b>SUFICIENTE</b> no domínio Resultados.</p>	<p>Embora reconhecendo que do ponto de vista formal o Agrupamento está a percorrer um caminho nas práticas de monitorização e avaliação dos resultados escolares que permitam a implementação e monitorização de planos de melhoria consequentes, e no entanto de realçar que em reuniões de conselho de docentes, departamentos e conselhos de turma, ficam registados em ata e nos projetos curriculares de turma</p>

		<p><i>Resultados Sociais</i></p>	<p>Apesar de existir conhecimento informal do percurso escolar dos alunos em níveis sequenciais, o Agrupamento carece de mecanismos de monitorização, sustentados em indicadores de prosseguimento de estudos e em indicadores de empregabilidade, que lhe permitam avaliar o impacto das aprendizagens e (re)formular a sua ação educativa.</p>		<p>todo o trabalho de acompanhamento/ recuperação dos alunos e as estratégias/ planos de melhoria.</p>
		<p><i>Reconhecimento da Comunidade</i></p>	<p>Os representantes da comunidade educativa, particularmente da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia e das juntas de freguesia, reconhecem que o Agrupamento tem tido um papel importante no desenvolvimento da comunidade local, destacando a sua ação na qualificação dos jovens e no fomento de competências sociais e cívicas.</p>		<p>São apresentados vários aspetos sobre a participação dos alunos em vivências de gestão democrática.</p>
					<p>Estranha-se haver sido ignorada a nomeação ao <i>Prémio Boas Práticas no Setor Público</i> com que o Agrupamento foi distinguido; trata-se de um Prémio nacional que reflete o reconhecimento da comunidade ao excelente serviço que é prestado nas Unidades de Multideficiência e no</p>

				<p>apoio aos alunos com surdez da Escola da Bandeira. O Agrupamento passou a usar o respetivo selo nos documentos oficiais.</p>
<p><b>PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b></p>	<p><i>Planeamento e Articulação</i></p>	<p>O Agrupamento procede a uma gestão correta do currículo. Os projetos curriculares do Agrupamento e das turmas, bem como outros documentos planificadores, são consistentes com a atividade desenvolvida e do conhecimento geral da comunidade educativa. O Agrupamento privilegia o trabalho cooperativo entre os professores, favorecendo a articulação horizontal e vertical com resultados práticos na troca de informação entre professores a respeito dos conteúdos trabalhados e das especificidades das turmas, nos momentos de transição de ciclo e na definição de estratégias que promovem a melhoria das práticas educativas.</p>	<p>Em conclusão, o Agrupamento apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, que tem tido impacto na melhoria das aprendizagens e nos percursos escolares dos alunos, o que justifica a atribuição da classificação de <b>BOM</b> no domínio Prestação do Serviço Educativo.</p>	<p>◆ Importa esclarecer que a frequência da escola por crianças provenientes doutros países (5%) se encontra devidamente sublinhada nos projetos curriculares de turma em que estes alunos se encontram inseridos;</p> <p>◆ De acordo com a lei, estes alunos estão inseridos no Português, Língua não materna e frequentam aulas de apoio individualizado;</p> <p>◆ Existem toda</p>

			<p>uma série de atividades, ligadas a projetos, que visam a integração destes alunos na comunidade educativa.</p>
	<p><i>Práticas de ensino</i></p>	<p>As práticas de ensino vivenciadas nas escolas do Agrupamento pautam-se por uma preocupação generalizada com a qualidade e o rigor do ensino ministrado em sala de aula e pela adequação dos apoios aos ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos. O Agrupamento procura utilizar todos os seus recursos e todas as possibilidades de que dispõe para melhorar o sucesso educativo dos seus alunos, apoiando os que apresentam maiores dificuldades e tentando reconhecer, premiar e melhorar o desempenho dos alunos que se destacam por obterem classificações mais elevadas. O acompanhamento e supervisão da prática letiva são concretizados por via do conselho de docentes e dos departamentos. O Agrupamento dispõe de recursos que facilitam a comunicação e a informação entre os membros da comunidade escolar e</p>	<p>O Agrupamento foi penalizado pela inexistência de laboratórios para as Ciências da Natureza/Naturais, que não dependem da escola, mas sim do Ministério. Dai a metodologia de projeto e pesquisa ter que ser "pontual". Contudo, os professores, na tentativa de colmatar esta falha, recorrem regularmente (três sessões anuais, uma sessão por período letivo) ao Parque de Serralves e aos seus programas educativos que em articulação com os</p>

		educativa.	<p>programas do Ensino Básico, dinamizam aulas de experimentação com trabalhos de campo e atividades de laboratório, num contexto de aprendizagem que visa produzir conhecimento e valorizar a experimentação.</p>
	<p><i>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</i></p>	<p>A reflexão autocrítica sobre o serviço educativo prestado necessita de ser consolidada no sentido de adequar as práticas educativas em função das dificuldades diagnosticadas ao nível das aprendizagens. Os coordenadores de departamento e os coordenadores de ciclo e de diretores de turma estão atentos à forma como se concretiza a prestação do serviço educativo nas áreas sob sua alçada e é por esta via que é realizada a monitorização do desenvolvimento do currículo. A realização, em momentos específicos do ano letivo, de provas de avaliação comuns a todas as turmas da mesma disciplina procura, entre outros objetivos, diagnosticar a eficácia do ensino</p>	<p>Sem informação.</p>

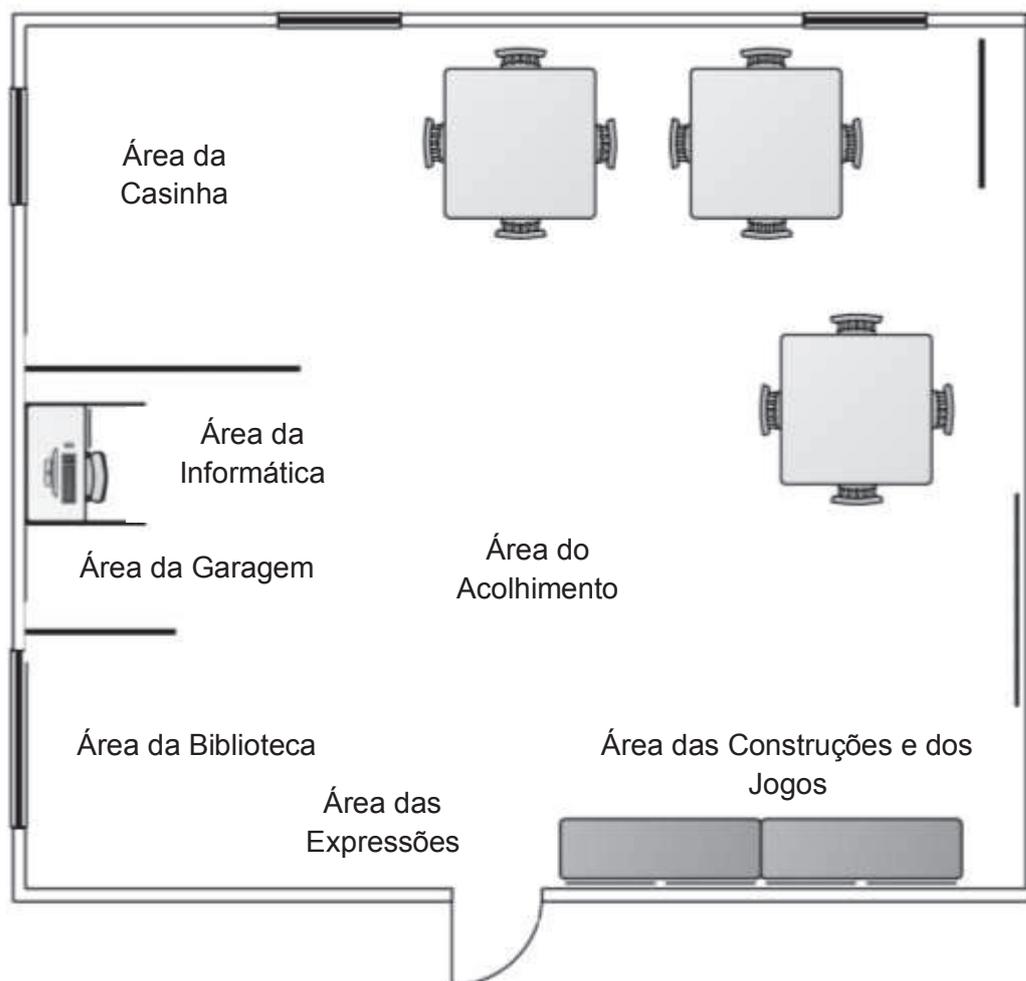
		<p>ministrado e garantir a uniformidade de procedimentos. A reflexão sobre os resultados académicos e sua comparação com os nacionais e regionais faz-se periodicamente em contexto das reuniões dos conselhos de turma, do conselho geral e de outras estruturas do Agrupamento. Contudo, desta reflexão não resulta o estabelecimento de planos de melhoria consistentes e estruturados.</p>		
<p><b>LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR</b></p>	<p>Liderança</p>	<p>A comunidade docente e não docente reconhece que a direção promove e valoriza os seus contributos tendo em vista o desenvolvimento organizacional, facto este que é evidenciado nos inquéritos de satisfação. Porém, o processo de partilha de competências e responsabilidades necessita atender a uma distribuição estratégica e planeada, tendo em vista o alcance, a curto prazo, dos objetivos definidos pela direção no que diz respeito à diminuição do insucesso e do abandono escolar. Por sua vez, os pais e encarregados de educação dos diferentes níveis de educação e ensino revelaram que são motivados e incentivados pela direção a participar ativamente na vida do Agrupamento.</p>	<p>Em conclusão, embora se reconheça o empenho dos diferentes responsáveis da comunidade escolar em desenvolver algumas ações de aperfeiçoamento, estas são pouco consistentes e envolvem áreas limitadas do Agrupamento, com reflexos nas aprendizagens e nos resultados dos</p>	<p>Encontra-se omissa a importância das duas bibliotecas ligadas a rede escolar, que muito contribuem para o sucesso educativo. Uma das bibliotecas tem a particularidade de ser das poucas ao nível do 1º Ciclo, resultante da visão estratégica do Agrupamento.</p>

	<p>Gestão</p>	<p>O número reduzido de assistentes operacionais afetos ao Agrupamento comporta um esforço acrescido na distribuição de serviço, não se conseguindo, ainda assim, suprir as necessidades concretas das escolas com 1.º ciclo e da escola com 2.º e 3.º ciclos. A maioria dos edifícios escolares encontra-se bem apetrechada e em bom estado de manutenção e conservação, à exceção da escola-sede, que manifesta claramente, em algumas das suas instalações, necessidade de obras de requalificação. A inexistência de um psicólogo parece comprometer o acompanhamento e a orientação vocacional dos jovens.</p>	<p>alunos, pelo que a classificação do domínio Liderança e Gestão é de <b>SUFICIENTE</b>.</p>	<p>Apesar do número reduzido de operacionais afeto ao Agrupamento será justo reconhecer a qualidade da gestão desses funcionários para uma organização eficiente das escolas. A equipa da Avaliação Externa afirma no Relatório que "a inexistência de um psicólogo parece comprometer o acompanhamento e a orientação vocacional dos jovens". Relevamos que este facto e alheio a vontade do Agrupamento que sistematicamente se tem empenhado na colocação de um profissional efectivo dessa área. Parece</p>
--	---------------	---	---	---

				<p>pois não ser curial penalizar o Agrupamento por este facto.</p>
	<p><i>Autoavaliação e melhoria</i></p>	<p>O processo de autoavaliação apresenta-se como insuficientemente consolidado. A criação e a constituição da equipa de autoavaliação ficam aquém do que seria expectável, tendo em conta a possibilidade de participação efetiva dos diferentes elementos da comunidade educativa. Apesar das iniciativas e do trabalho já efetuado, parecem não estar definidas, de forma estratégica, as vertentes a considerar no processo de autoavaliação.</p>		<p>A equipa de autoavaliação sofreu várias reestruturações a nível da sua constituição, desde a última Avaliação Externa. Tal como foi então sugerido, elaborou-se e implementou-se o plano de melhoria, que nos pareceu exequível. Os dois elementos que constituíram a equipa de coordenação da Avaliação Externa estavam dependentes da proposta final do Projeto Educativo (PE), para articular e sistematizar a sua</p>

atuação. No ano de 2010/11 foi levada a cabo, na escola sede, uma nova fase de questionários para autoavaliação, que abrangeram docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação, sendo a equipa núcleo reforçada com a inclusão de mais dois elementos. Para a sua elaboração foram consultados os EE e os funcionários e foi decidido que se alargaria esta iniciativa às escolas do 1.º Ciclo no corrente ano letivo.

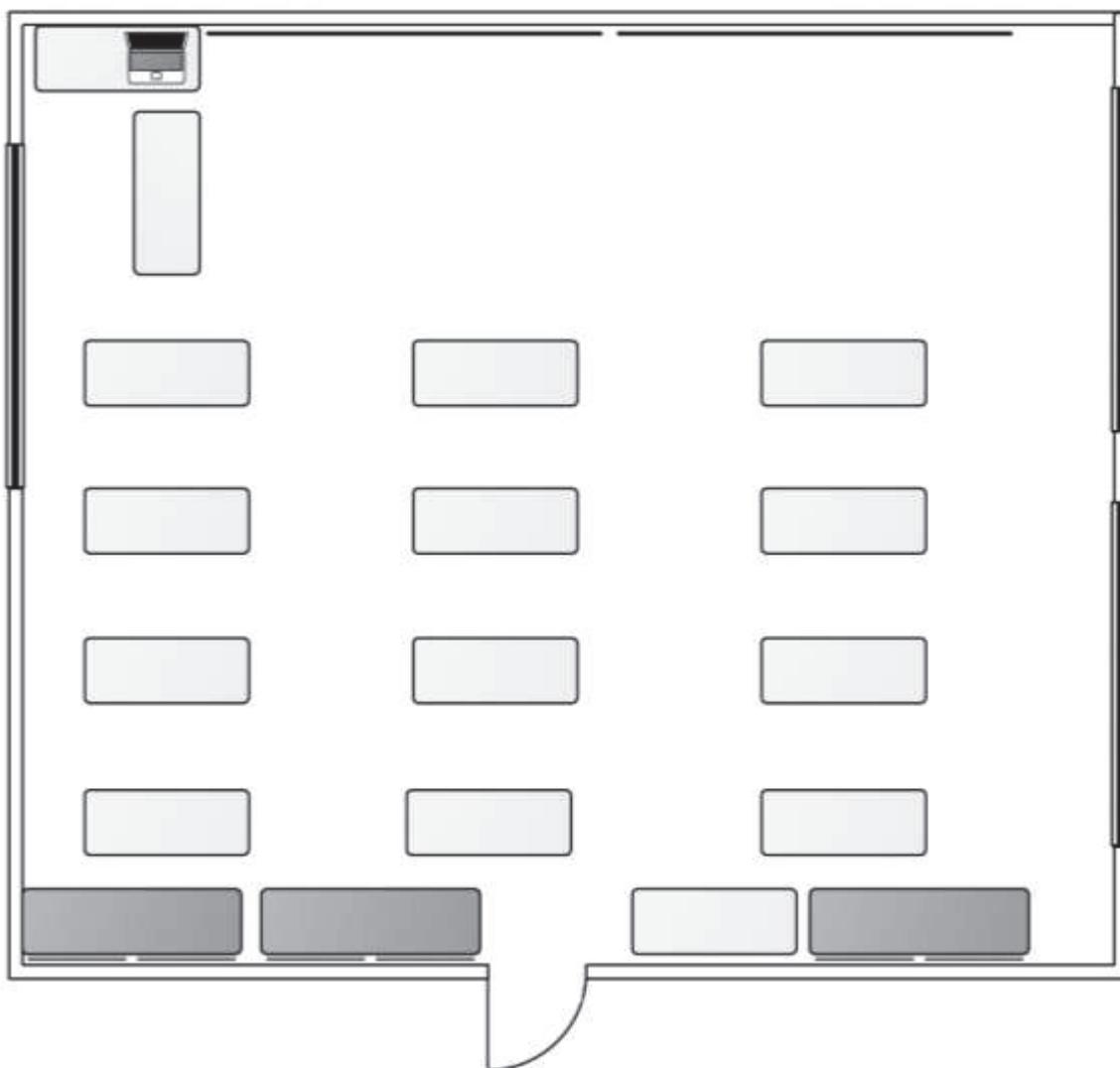
## Anexo XIV- Planta da Sala: áreas de interesse



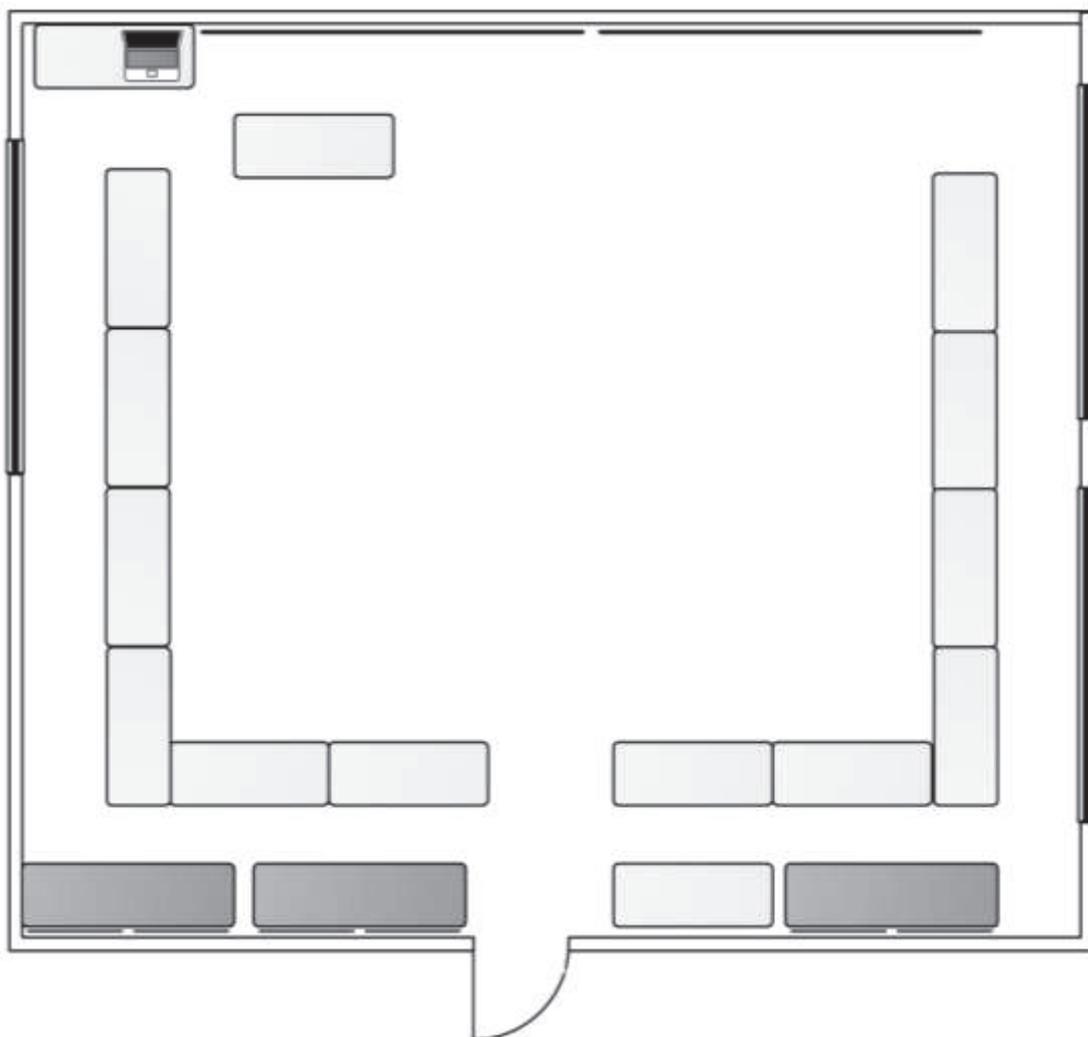
Anexo XV- Exemplo da tabela de registo de frequência das áreas de interesse

NOME	2.ª FEIRA							3.ª FEIRA							4.ª FEIRA							5.ª FEIRA							6.ª FEIRA						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Área 1																																			
Área 2																																			
Área 3																																			
Área 4																																			
Área 5																																			
Área 6																																			
Área 7																																			
Área 8																																			
Área 9																																			
Área 10																																			
Área 11																																			
Área 12																																			
Área 13																																			
Área 14																																			
Área 15																																			
Área 16																																			
Área 17																																			
Área 18																																			
Área 19																																			
Área 20																																			

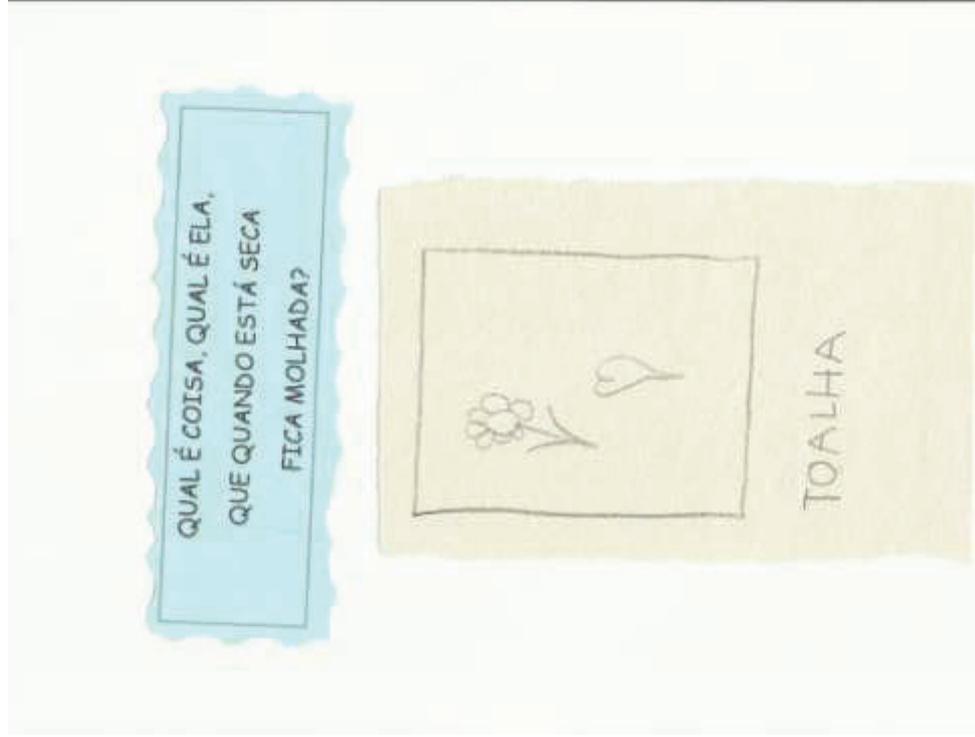
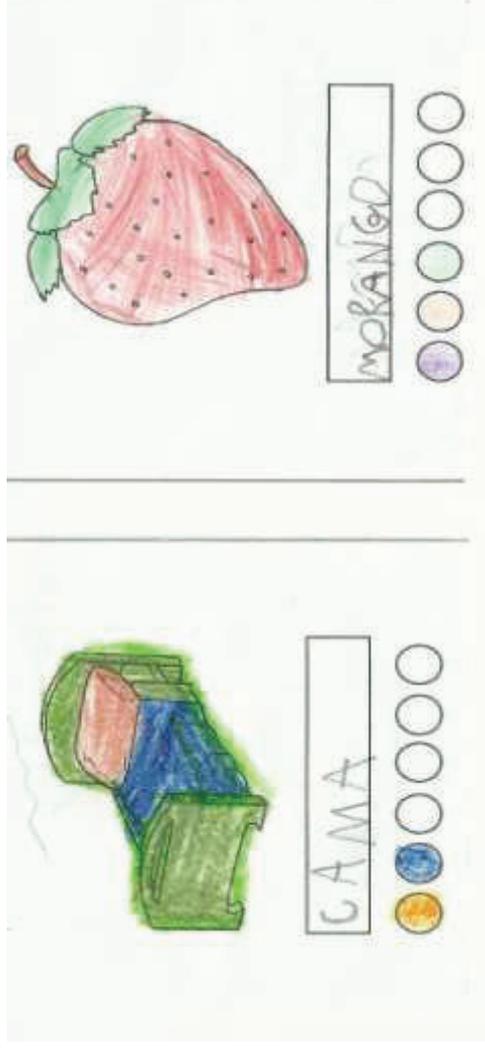
## Anexo XVI- Planta da sala de aula do 4.º B



**Anexo XVII- Planta da sala de aula do 4.º B, em semicírculo**



## Anexo XVIII- Exemplos de atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



N.º XVI a- Adivinha Semanal (atividade realizada em grande grupo)

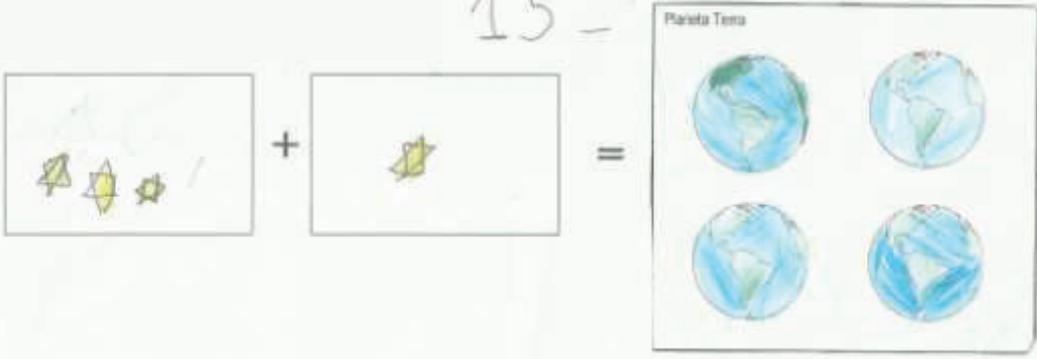


N.º XVI b- Exercícios sobre a divisão silábica das palavras (atividade realizada individualmente)

## Anexo XIX- Exemplos de atividades no domínio da Matemática

Jogo "Vamos somar os Planetas e as Estrelas"

15-4-2013

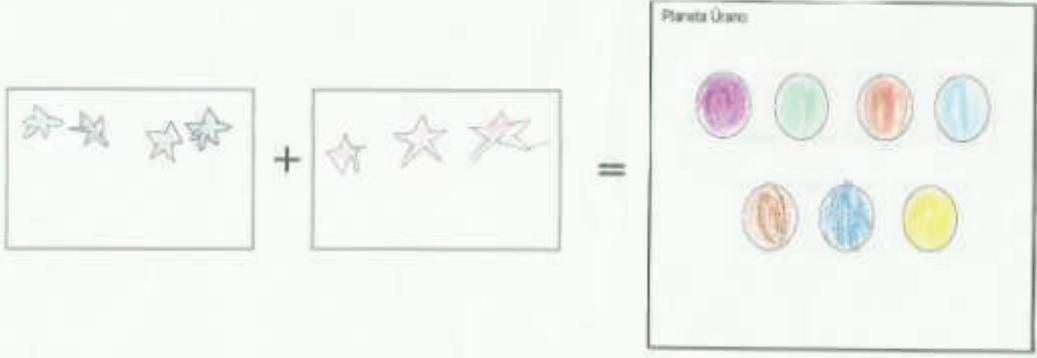


Planeta Terra

$$\boxed{3} + \boxed{1} = \boxed{4}$$

Jogo "Vamos somar os Planetas e as Estrelas"

15-4-2013



Planeta Urano

$$\boxed{4} + \boxed{3} = \boxed{7}$$

## Anexo XX- Exemplos de experiências realizadas no âmbito do Projeto Lúdico



Imagem 5 – Experiência “As doces fases da lua”



Imagem 6 – Experiência “Eclipse Solar e Lunar”



Imagem 7 – Experiência “Fluta ou não flutua”



Imagem 8 – “Quem é maior o Sol ou os Planetas?”

## Anexo XXI- Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito do domínio da leitura e escrita

Anexo XXIa – Exemplo de registo dos alunos sobre as características do Texto Dramático

ESCOLA BÁSICA DAS MATAS		
Ano letivo 2013/2014	Grupo:	<i>1.º, 2.º, 3.º, 4.º</i>
	Apreciação:	<i>Boa leitura, texto bastante mais em grupo.</i>
Data: <i>1-11-2013</i>	A Professora estagiária, <i>[assinatura]</i>	PORTUGUES

1. Preenche os espaços em branco, seguindo as indicações cénicas enunciadas pelo narrador.

**A Lenda de S. Martinho**

*Inês* - Narrador - Num dia frio e tempestuoso de outono, um soldado romano, de nome Martinho, percorre o seu caminho montado no seu cavalo, quando se depara com um mendigo cheio de fome e frio.

*Sofia* - Soldado - *Tinha tanta pena deste mendigo.*

*Rodrigo* - Mendigo<sup>1</sup> - *Vá embora!*

*Bruno* - Narrador - O soldado tira a sua capa e com a espada corta-a ao meio, cobrindo o mendigo com uma das partes.

*Rodrigo* - Mendigo<sup>1</sup> - *Obrigado! Como te chamas?*

*Sofia* - Soldado - *Chama-me Martinho.*

*Bruno* - Narrador - Mais adiante, encontra uma pobre mulher cheia de frio e ofereceu-lhe a outra metade.

*Sofia* - Soldado - *Oh! Pobre mendigo, vai-lhe dar uma ajuda.*

*Amélia* - Mendigo<sup>2</sup> - *Obrigado! Devo-te agradecer!*

*Maria* - Narrador - Sem capa, Martinho continuou a sua viagem ao frio e ao vento quando, de repente, como por milagre, o céu se abriu, afastando a tempestade. Os raios de sol começaram a aquecer a terra e o bom tempo prolongou-se por cerca de três dias.

*Hugo* - *Sofia* - *Martinho volta ao teu posto!*

2. Prepara um pequeno teatro, seguindo o texto, com a duração máxima de 3 minutos.

## **Batalha de S. Mamede**

D. Teresa não entregou o Condado a seu filho, influenciada por um nobre, para este último poder ter em suas mãos.

Quando D. Enrique faleceu, em 1112, D. Teresa começou a governar. E D. Afonso Enriques, com catorze anos, foi confrontar a mãe dizendo-lhe que não gostava que a mãe governa-se o Condado Portucalense, então confrontou-a para uma Batalha que hoje ocorreu. A Batalha de S. Mamede.

**Jornalistas**

**Jornal**

An

Os quatro

Edi

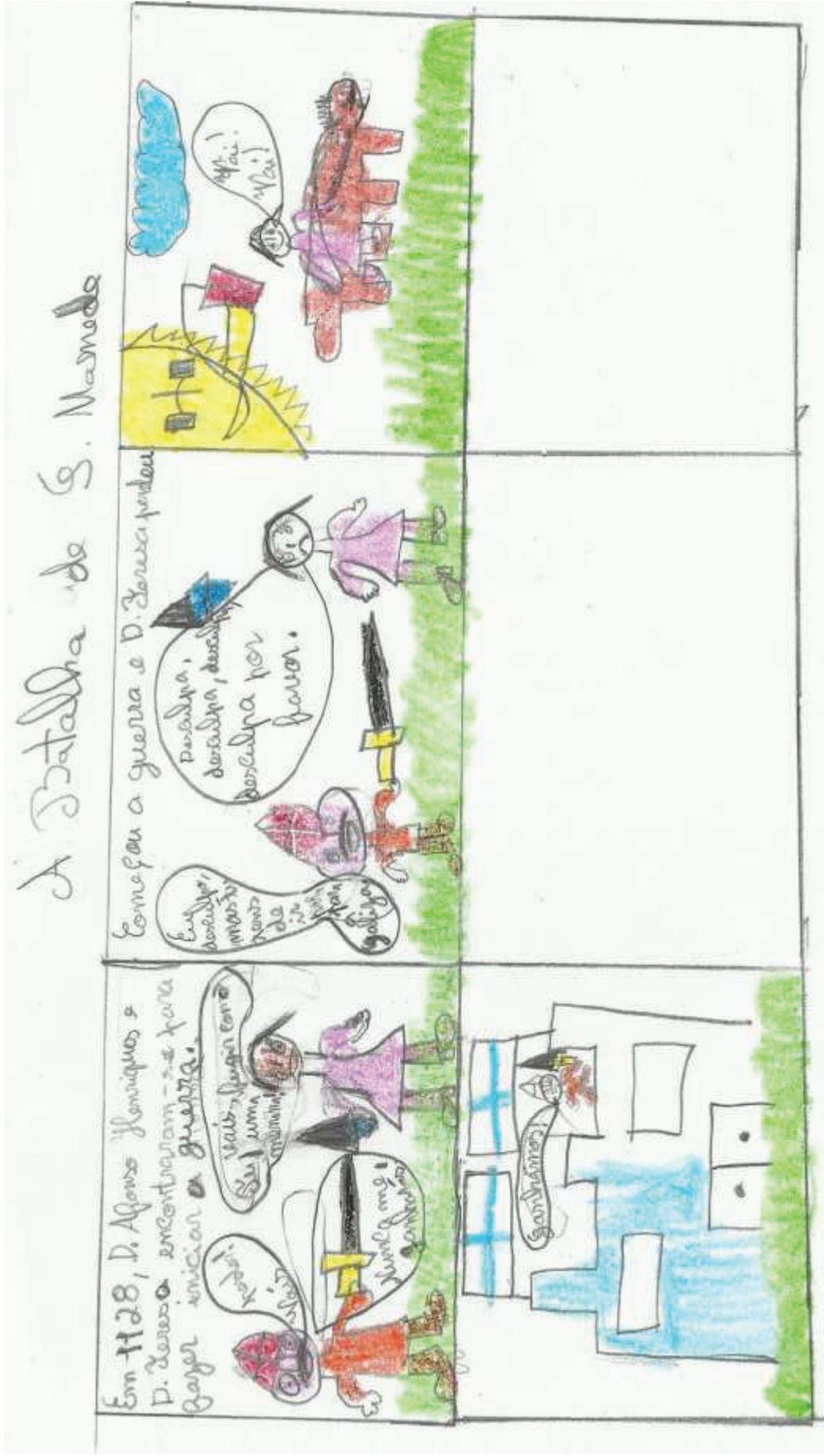
Ve

Dic



14 outubro de 1128

Anexo XXIIc – Exemplo de registo dos alunos sobre as características da Banda Desenhada



## Anexo XXII- Exemplo de lacunas na ortografia dos registos dos alunos

3. Lê, com atenção, o seguinte excerto:

"(...) Mas o Cavaleiro sacudiu a cabeça e respondeu:

– As histórias dos mares, das ilhas, dos povos desconhecidos e dos países distantes são maravilhosas e enchem-me de espanto. Mas prometi

3. Lê, com atenção, o seguinte excerto:

"(...) Mas o Cavaleiro sacudiu a cabeça e respondeu:

– As histórias dos mares, das ilhas, dos povos desconhecidos e dos países distantes são maravilhosas e enchem-me de espanto. Mas prometi chegar este natal à minha casa. Farei a viagem por terra e partirei amanhã.

– Vai ser uma viagem dura – disse o Flamengo.

Sophia de Mello Breyner A. – O Cavaleiro da Dinamarca, Figuerinhas, 1997

3.1. Transforma o excerto para o Discurso Indireto.

O cavaleiro respondeu ao susto dos mares, das ilhas, povos desconhecidos e dos países distantes. Mas prometi chegar este natal à minha casa. Farei a viagem por terra e partirei amanhã. Disse o Flamengo.

## Anexo XXIII- Exemplo de lacunas na conjugação do verbo irregular no pretérito imperfeito do indicativo

"Diz-se que D. Afonso Henriques foi (Ser, pretérito imperfeito) muito forte e alto, porque foram (Ser, pretérito imperfeito) precisos três homens para lhe tomar a espada."

"Diz-se que D. Afonso Henriques seria (Ser, pretérito imperfeito) muito forte e alto, porque seria (Ser, pretérito imperfeito) precisos três homens para lhe tomar a espada."

**Anexo XXIV- Fotografias da Sessão de teatro de fantoches do texto “Teatro às três pancadas”**



## Anexo XXV- Exemplo de Registo Contínuo

Turma 4.º B	<b>Idade:</b> 8/ 9 anos
<b>Observadora:</b> Estagiária Joana Pinto	<b>Data:</b> 15/ 10/ 2013
<b>Contexto de Observação:</b> sala de aula, momento da manhã	
<p>De manhã, durante o jogo “Labirinto dos Múltiplos e Divisores”, todos os alunos evidenciaram interesse em participar no mesmo. Porém, e dadas as regras do jogo, só um aluno à vez poderia resolver o desafio proposto. O que fez com que os restantes alunos se distraíssem com conversas e, mesmo, leituras alheias à atividade.</p> <p>Para o momento seguinte, planificámos uma atividade de português onde constava a interpretação de um texto narrativo. Porém, não foi possível concretiza, com base no texto selecionado, visto que o mesmo não se encontrava disponível. Daí que, resolvemos aceder ao endereço eletrónico “Histórias do Dia”, e realizar a interpretação do texto desse dia – “O Criado de confiança” de António Torrado. Notámos que, finda a atividade, ainda restava algum tempo disponível para desenvolver outras atividades. E, partindo das atividades da planificação do dia seguinte, concretizámo-las.</p>	

## Anexo XXVI- Exemplo de Lista de Verificação ou Controle

SALA DOS 5 ANOS		ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS	
	INDICADORES	SIM	NÃO
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	O espaço é atraente para as crianças.	X	
	O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade.	X	
ÁREAS DE INTERESSE DAS CRIANÇAS	As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas.	X	
	As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.	X	
		COMENTÁRIO	
		<p>A área da biblioteca oferece <u>materiais suaves</u> como os <u>poufs</u>. As paredes, cobertura do chão e o teto apresentam <u>cores e texturas agradáveis</u>. Na sala existe a <u>presença de luz natural</u>, suavizando desta forma o ambiente e trazendo para os interiores elementos naturais.</p> <p>As áreas têm <u>denominações simples</u> (Área do Computador, da Biblioteca, da Garagem, da Casinha, das Construções, dos Jogos e da Expressão Plástica) e <u>acessíveis às crianças</u>. Todas as áreas de interesse possuem <u>separações físicas</u>, ou não, e <u>materiais</u> que estão ao alcance das crianças. Cada área ocupa uma <u>dimensão adequada</u> ao número de crianças permitido.</p> <p>De pé, a criança é capaz de observar os seus colegas em atividades noutras áreas. Por sua vez, a criança facilmente se desloca de área em área, se caso for necessário.</p> <p>As áreas de interesse e os materiais podem ser usados de outras formas diferentes, dependendo da necessidade e da imaginação das crianças.</p>	

ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS				
Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras.	X			Em todas as áreas existem <u>materiais suficientes</u> , na medida em que o número de crianças, permitidas na área, pode brincar em simultâneo. Os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de atividades lúdicas. Tomando o exemplo: dos materiais para faz-de-conta; dos jogos; e, materiais que encorajam o interesse da criança pela escrita, leitura (livros da área da biblioteca) e números (o quadro negro).
Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiência familiares das crianças.	X			Os materiais como livros, quadros, fotografias, bonecas e jogos estão em continuidade com as realidades familiares. Por exemplo, na área da casinha, os instrumentos de cozinha refletem aquilo que as crianças veem ser usado pelos seus familiares.
A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”.	X			No momento de arrumar os materiais, as crianças colocam os objetos no espaço próprio.

## Anexo XXVII- Exemplo de registo do Diário de Grupo

---

Data: 11- 4- 2013

---

### O que gostamos

---

- ✓ Gostei de fazer ginástica. (I.)
- ✓ Gostei de fazer os Planetas. (A.)
- ✓ Gostei da pesquisa do A. (S.)
- ✓ Gostei de fazer a teia do projeto. (G.)
- ✓ Gostei da capa do filme do Titanic. (R.T.)

### O que não gostamos

---

- × Não gosto de estar doente. (F.)
- × Não gostei de fazer as estrelas, porque é muito difícil. (I.)
- × Não gostei de fazer o Jogo dos Ovos Misteriosos, porque não consegui encontrar a palavra. (C.)

### O que fizemos

---

- Ginástica. (C.)
- A teia do nosso projeto. (R.A.)
- Fizemos os planetas. (G.)

### O que queremos fazer

---

- Fazer vestidos. (R.A.)
  - Fazer o teatro de sombras. (G.)
  - Trabalhar sobre o Sistema Solar. (C.)
  - Novos jogos para a Área dos Jogos. (G.)
  - Tocar no Sol. (G.)
  - Fazer autocolantes para os bebés da Cristina. (C.)
  - Fazer fantoches de meias. (G.)
-

## Anexo XXVIII– Exemplo de Ficha de Trabalho

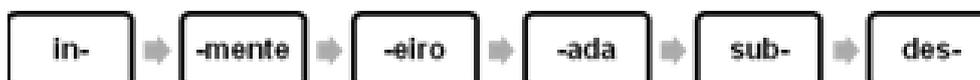
Nome: \_\_\_\_\_

1. Completa os espaços em branco, respeitando a informação entre parênteses.

"D. Afonso Henriques \_\_\_\_\_ (Ser, pretérito perfeito) o primeiro rei de Portugal. \_\_\_\_\_ (Fundar, pretérito perfeito) o reino portugalense, em 1143, quando o \_\_\_\_\_ (Tomar, pretérito perfeito) independente dos reinos de Leão e Castela, fundando a primeira dinastia, a de Borgonha que \_\_\_\_\_ (Durar, pretérito perfeito) 244 anos."

"Diz-se que D. Afonso Henriques \_\_\_\_\_ (Ser, pretérito imperfeito) muito forte e alto, porque \_\_\_\_\_ (Ser, pretérito imperfeito) precisos três homens para lhe tomar a espada."

2. Escreve três palavras a partir de cada sufixo e prefixo apresentados.



3. Lê, com atenção, o seguinte excerto:

(...) Mas o Cavaleiro sacudiu a cabeça e respondeu:

– As histórias dos mares, das ilhas, dos povos desconhecidos e dos países distantes são maravilhosas e enchem-me de espanto. Mas prometi chegar este natal à minha casa. Farei a viagem por terra e partirei amanhã.

– Vai ser uma viagem dura – disse o Flamengo.

Sophia de Mello Breyner A. – O Cavaleiro da Dinamarca, Figueirinhas, 1997

3.1. Transforma o excerto para o Discurso Indireto.

## Anexo XXIX - Exemplo de Ficha de Trabalho

Ano letivo 2013/2014		ESCOLA BÁSICA _____	
Nome: _____		N.º _____	Turma: _____
Data: _____ /2013		A Professora Estagiária, <b>ESTUDO DO MEIO</b>	

POVO	Região de Origem	Região de Fixação	Atividades desenvolvidas	Lutas travadas (com quem)	Novidades
<b>CELTIBEROS</b>					
<b>FENÍNCIOS</b>					
<b>ROMANOS</b>					
<b>MUÇULMANOS</b>					



## Anexo XXX – Fotografias da Área do Sistema Solar



## Anexo XXXI – Exemplo da Estrutura de Planificação

Data	PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS	Pré-Escolar		Período Letivo
		Grupo Etário	Anos	
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS/META S	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO

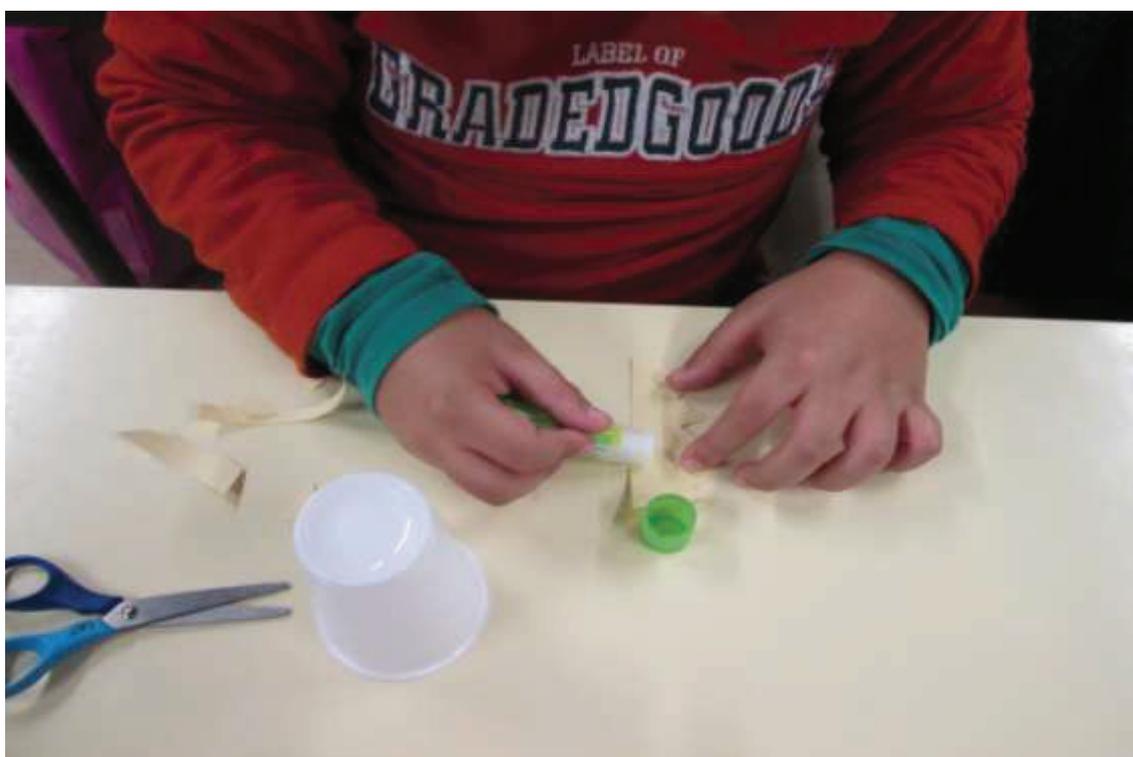
## Anexo XXXII – Exemplo da última versão da Estrutura de Planificação

Data	<b>PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS</b>		Pré-Escolar <small>Grupo Etário</small> <b>ANOS</b>	Período Letivo Semana ☿
COMPETÊNCIA S	OBJETIVOS/META S	ATIVIDADES/ESTRATÉGIA S	RECURSOS	AVALIAÇÃO

### Anexo XXXIII – Exemplo da Estrutura de Planificação

Objetivos	Domínio de Referência	Descritores de Desempenho	Atividades	Tempo (aprox.)	Recursos	Avaliação

## Anexo XXXIV – “Reis Magos”, com material reciclável







## Anexo XXXV – Exemplo de Grelha de Registro

Indicadores do domínio da Motricidade Fina										
NOME DA CRIANÇA	É capaz de realizar atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos.		Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia a dia.		Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos.		Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais.		Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto.	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Criança A										
Criança B										
Criança C										
[...]										

## Anexo XXXVI – Exemplo de Grelha de Registo

Indicadores do domínio da Motricidade Grossa										
NOME DA CRIANÇA	Participa em diferentes situações que envolvem amplas movimentações.		Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção.		Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas		Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo.		Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Criança A										
Criança B										
Criança C										
[...]										

## Anexo XXXVII – Exemplo de Grelha de Registo

Indicadores do domínio das Expressões Artísticas									
NOME DA CRIANÇA	Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação.	Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa.		Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, volume, ritmo, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa.		Utiliza as propriedades do drama ou do faz de conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa.		Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa.	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Criança A									
[...]									

## Anexo XXXVIII – Exemplo de Grelha de Registo

Indicadores do domínio da Linguagem									
NOME DA CRIANÇA	Participa em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem		É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado		Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos		Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons		
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
Criança A									
Criança B									
Criança C									
[...]									

## Anexo XXXVIX – Exemplo de Grelha de Registro

Indicadores do domínio do Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático															
NOME DA CRIANÇA	Agrupar objetos, acontecimentos, fenômenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização).	Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação).	Utiliza adequadamente e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos.	Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica.	Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos.	Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões.	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	
	Criança A														
Criança B															
[...]															

## Anexo XL – Exemplo de Grelha de Registro

<b>Indicadores do domínio da Compreensão do Mundo Físico</b>								
<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>Evidencia curiosidade espontânea de exploração de objetos, equipamentos e fenômenos naturais.</b>	<b>Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências.</b>	<b>Conhece formas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver problemas.</b>	<b>Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelas ações vivas e seu ambiente, procurando cuidar deles.</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
	<b>Criança A</b>							
<b>Criança B</b>								
<b>[...]</b>								