

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

**UM PROFISSIONAL REFLEXIVO NA  
PROCURA DE UMA EDUCAÇÃO  
HUMANISTA, PERSONALIZADA,  
ESTRUTURADA E INOVADORA**

Cristina Isabel Ribeiro Araújo

**Orientadoras:**

Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto,  
fevereiro de 2014

## RESUMO

A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico são as primeiras etapa da educação ao longo da vida e por essa razão é necessário que se reflita sobre o objetivo das mesmas e sobre a intervenção dos profissionais nestes contextos.

O presente trabalho pretende evidenciar as experiências de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, decorridas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para a sua construção procedeu-se à consulta de pressupostos teóricos que sustentassem todo o trabalho desenvolvido, à caracterização dos contextos de estágio bem como à seleção de instrumentos e técnicas de observação e análise.

Toda a intervenção teve por base a intencionalidade educativa, um princípio fundamental no processo de ensino/aprendizagem, que engloba a observação, planificação, intervenção e avaliação, a diferenciação pedagógica, o envolvimento parental, aprendizagem cooperativa, entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar. 1º Ciclo do Ensino Básico. Intervenção educativa. Profissional reflexivo.

## **ABSTRACT**

Preschool Education and first cycle of basic education are the first stage of education throughout life and therefore it is necessary to think over its objective and the intervention of the professionals in these contexts.

This work intends to highlight the experiences of the training period in Preschool education and first cycle of basic education context passed in the scope of the Master in Preschool and first cycle of basic education. During its construction, theoretical assumptions that supported all developed work were consulted, the contexts of training period were characterized and the instruments and techniques of observation and analysis were selected.

All the intervention was based in educational intention, a key principle of the teaching / learning process that includes, among others, observation, planning, intervention and evaluation, pedagogical differentiation, parental involvement, cooperative learning.

**Key words:** Preschool education. First cycle of basic education. Educational intervention. Professional reflexive.

# AGRADECIMENTOS

O presente trabalho só se tornou possível graças a um conjunto de pessoas que me ajudaram. Quero aqui agradecer a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte do meu percurso acadêmico, incitando um crescimento pessoal e profissional.

Em primeiro lugar às orientadoras de ambos os estágios, Mestre Ivone Neves e Doutora Brigitte Silva, pela disponibilidade, pela exigência, pelas palavras de incentivo e por me fazerem progredir.

Depois à professora cooperante, uma excelente profissional, pelo acompanhamento, pelos conselhos, pelo incentivo e pela sua amizade.

À equipa pedagógica que me acompanhou no estágio de Educação Pré-Escolar pelo apoio.

Às crianças que me transmitiram sempre muito carinho e que tornaram todos os dias únicos e muito especiais.

Às minhas colegas de estágio que comigo partilharam as suas angústias e alegrias, em especial àquela que me acompanhou desde a entrada para o curso de Educação Básica.

À minha amiga Cátia Fernandes, cuja amizade surgiu aquando da entrada para o curso em Educação Básica, por todo o seu carinho, apoio e entusiasmo.

À minha madrinha de curso, pela sua disponibilidade, pela ajuda que me deu, por ouvir os meus desabafos e por todos os conselhos.

Especialmente, à minha família, em especial aos meus pais, irmão, avó e madrinha, que fizeram de tudo para que um sonho se viesse a tornar em realidade. Pelas palavras de incentivo, pelo apoio incondicional, pelo orgulho e amor que sempre demonstraram.

Por fim ao meu namorado que me acompanhou durante todo o percurso e que sempre acreditou em mim e nas minhas capacidades; sofreu comigo, festejou comigo e que sempre me apoiou incondicionalmente.

# ÍNDICE GERAL

Introdução .....	7
1.Enquadramento teórico .....	9
2.Metodologia de investigação .....	22
3.Intervenção .....	26
3.1.Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	26
3.1.1.Caracterização das instituições de estágio .....	26
3.1.2.Caracterização dos grupos de crianças .....	30
3.1.3.Caracterização do ambiente educativo de ambos os contextos de estágio .....	37
3.2.Intervenção nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	44
3.2.1.Observar para conhecer e inovar .....	44
3.2.2.Planificar para responder aos interesses e necessidades .....	45
3.2.3.Intervir para a aprendizagem .....	47
3.2.4.Avaliar para reajustar estratégias de intervenção .....	54
4.Considerações finais .....	58
Bibliografia .....	62

# ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Descrição diária do dia 18 de fevereiro
- Anexo 2 - Descrição diária do dia 6 de junho
- Anexo 3 - Descrição diária do dia 3 de dezembro
- Anexo 4 - Registo de incidente crítico do dia 14 de fevereiro
- Anexo 5 - Registo de incidente crítico do dia 29 de setembro
- Anexo 6 - Amostragem de acontecimentos do dia 20 de maio
- Anexo 7 - Lista de verificação do dia 21 de maio
- Anexo 8 - Lista de verificação do dia 27 de novembro
- Anexo 9 - Registo de atividade significativa do dia 31 de março
- Anexo 10 - Exemplo de registo do portefólio da criança
- Anexo 11 - Reflexão do dia 22 de fevereiro
- Anexo 12 - Reflexão do dia 3 de outubro
- Anexo 13 - PIP do ambiente físico
- Anexo 14 - Rede curricular
- Anexo 15 - Análise das fichas das crianças em Educação Pré-Escolar
- Anexo 16 - Análise das fichas das crianças em 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 17 - Registos fotográficos da dificuldade em manusear o pincel
- Anexo 18 - Desenhos das crianças
- Anexo 19 - Registo fotográfico do manuseamento do lápis
- Anexo 20 - Descrição diária do dia 13 de março
- Anexo 21 - Registo fotográfico das brincadeiras de recreio
- Anexo 22 - Planta da sala em contexto de Educação Pré-Escolar em fevereiro
- Anexo 23 - Registos fotográficos das diferentes áreas da sala
- Anexo 24 - Registos fotográficos dos trabalhos realizados na área da plástica
- Anexo 25 - Planta da sala em contexto de Educação Pré-Escolar em maio
- Anexo 26 - Planta da sala no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico em setembro
- Anexo 27 - Planta da sala no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico em outubro
- Anexo 28 - Planta da sala no contexto de 1º ciclo do Ensino Básico em novembro
- Anexo 29 - Descrição diária do dia 14 de março
- Anexo 30 - Descrição diária do dia 14 de maio
- Anexo 31 - Descrição diária do dia 26 de novembro
- Anexo 32 - Descrição diária do dia 27 de fevereiro
- Anexo 33 - Descrição diária do dia 21 de maio

Anexo 34 - Descrição diária do dia 19 de fevereiro

Anexo 35 - Descrição diária do dia 28 de fevereiro

Anexo 36 - Descrição diária do dia 13 de novembro

Anexo 37 - Planificação semanal em contexto de Educação Pré-Escolar de 3 a 7 de junho

Anexo 38 - Planificação semanal em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico de 25 a 27 de novembro

Anexo 39 – Exemplos de registos de planificação com as crianças

Anexo 40 - Planificação da sessão de movimento em contexto de Educação Pré-Escolar do dia 4 de abril

Anexo 41 - Planificação de expressão musical em contexto de Educação Pré-Escolar do dia 27 de maio

Anexo 42 - Registo de atividade significativa do dia 2 de abril

Anexo 43 - Registo de atividade significativa do dia 29 de abril

Anexo 44 - Quadro de presenças

Anexo 45 - Quadro do tempo

Anexo 46 - Árvore dos aniversários

Anexo 47 - Instrumentos de avaliação de comportamento

Anexo 48 - Quadro de tarefas

Anexo 49 - Registo de atividade significativa do dia 17 de abril

Anexo 50 - Registo de atividade significativa do dia 13 de maio

Anexo 51 - Excerto do registo do projeto lúdico “a casinha”

Anexo 52 - Excerto do registo de projeto lúdico “os animais”

Anexo 53 - Reflexão do dia 21 de maio

Anexo 54 - Dispositivo pedagógico

Anexo 55 - Apresentação da pesquisa realizada com os pais

Anexo 56 - Formar conjuntos

Anexo 57 - Parceria com outra sala de Educação Pré-Escolar

Anexo 58 - Divulgação dos projetos

Anexo 59 - Roda dos alimentos

Anexo 60 - Higiene oral

Anexo 61 - Flexibilidade dos materiais

Anexo 62 - Exploração dos órgãos dos sentidos

Anexo 63 - Envolvimento parental no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 64 - Regularidades

Anexo 65 - Diagramas de Venn, gráficos e pictogramas

Anexo 66 - Árvore numérica, muro numérico e reta numérica

Anexo 67 - Jogo de tabuleiro

Anexo 68 - Adivinhas

Anexo 69 - Frases para pontuar

Anexo 70 - Formar o plural

Anexo 71 - Antónimos e sinónimos

Anexo 72 - Bingo das rimas

Anexo 73 - PowerPoint de consolidação

Anexo 74 - Decorações de Natal

Anexo 75 - Exemplos de registos para o caderno e para o placar

Anexo 76 - Estratégias utilizadas para os alunos mais rápidos

Anexo 77 - Registo de atividade significativa do dia 17 de abril

Anexo 78 - Registo de atividade significativa do dia 15 de maio

Anexo 79 - Confeção de biscoitos de Natal

Anexo 80 - Excerto da grelha de avaliação do projeto “a casinha”

Anexo 81 - Excerto da avaliação da semana de 8 a 12 de abril

Anexo 82 - Excerto da avaliação da semana de 11 a 13 de novembro

Anexo 83 - Lista de verificação do dia 27 de novembro

Anexo 84 - Exemplo de ficha de trabalho

Anexo 85 - Exemplos de avaliação da estagiária



## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DEB	Departamento da Educação Básica
EPE	Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PIP	Perfil de Implementação do Programa
RI	Regulamento Interno

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os estágios, em EPE e 1º CEB, visam a experiência próxima daquela que será a atividade profissional.

Para tal a estagiária integrou-se inicialmente numa sala de EPE, no período de fevereiro a junho, e mais tarde numa sala do 1º CEB, de setembro a janeiro. Para a intervenção nestes contextos foi necessário ter em conta aqueles que eram os objetivos principais, nomeadamente a caracterização dos estabelecimentos através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão para atuar em conformidade; a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização das intervenções educativas; o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa; a participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; a utilização de metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; a reflexão sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB; a comparação dos contextos organizacionais e reflexão sobre semelhanças e diferenças de uma intervenção adequada.

Este relatório permite à estagiária colocar em evidência a reflexão sobre as realidades que observou e teve possibilidade de intervir e assim, construir-se como profissional de educação. Para fazer tal reflexão foi necessário recorrer a uma leitura bibliografia diversificada.

O estágio em contexto de EPE foi realizado numa sala com crianças de três anos de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no distrito do Porto. Em contexto de 1º CEB a estagiária integrou uma sala do 2º ano de escolaridade de uma instituição privada situada também no distrito do Porto.

O relatório espelha ambas as experiências de estágio e encontra-se organizado em quatro capítulos. Sendo eles: o enquadramento teórico, onde são descritas algumas perspetivas teóricas que sustentam a prática pedagógica; a metodologia de investigação, onde é apresentado o tipo de estudo, os sujeitos e os instrumentos e técnicas utilizados; a intervenção onde são caracterizadas as valências

(instituições, grupos de crianças e ambiente educativo) e o processo de intervenção (observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar); as considerações finais onde é feita uma reflexão sobre todo o percurso; e no final a bibliografia utilizada. Ao longo de todo este trabalho é feita uma análise comparativa entre os dois contextos educativos e a intervenção que neles foi realizada.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo são apresentados os pressupostos teóricos em que a estagiária se baseou para desenvolver a sua intervenção. Serve portanto como forma de contextualizar a intervenção efetuada nos contextos de EPE e 1º CEB. Foi dado ênfase a diversos temas, nomeadamente: a conceção de educação, o papel do professor, o professor reflexivo, a pedagogia diferenciada, a metodologia de projeto, a organização do ambiente educativo, o trabalho cooperativo, o envolvimento parental e os documentos orientadores da prática pedagógica em ambos os contextos educativos.

Partindo do conceito de *educar*, este não significa apenas desenvolver competências do domínio cognitivo,

*A educação é um processo que permite levar o indivíduo a explicitar e desenvolver as suas potencialidades, em contacto com a realidade, procurando promover o seu desenvolvimento espiritual para que consiga actuar nessa realidade com conhecimento, eficiência e responsabilidade, atendendo, assim às necessidades pessoais, sociais e transcendentais do ser humano (Nérici, 1985, cit Cabanas, 2002: 58).*

Não existe um único conceito de educação, torna-se difícil definir algo que na sua essência é muito complexo. A educação, tal como outros aspetos da sociedade foi sofrendo várias alterações ao longo do tempo. Nesse sentido “[...] à medida que a educação universal foi sendo considerada como um direito, empenhamo-nos em levar a cabo o equilíbrio da equidade com a qualidade, do acesso com a realização pessoal e social” (Carneiro, 2001:45). A educação deixa de ser encarada apenas como um direito e passa a ser vista como algo que é essencial ao ser humano, quer para a sua realização pessoal como social. Cada vez mais se procura um ensino de qualidade, onde se formam pessoas para integrar uma sociedade. A educação “[...] pode ajudar-nos a compreender acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar a preparar-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro.” (Carneiro, 2001: 51).

Segundo a Lei - Quadro da EPE, esta é:

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

Esta etapa destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e, portanto, é considerada a primeira etapa da educação. A EPE é complementar da educação familiar e por essa razão o

envolvimento parental se torna fundamental para um desenvolvimento integral da criança. Ainda que estejam a ser dados os primeiros passos na educação, pretende-se que a criança adquira competências para ingressar numa sociedade como ser autónomo, livre, participativo e solidário.

O 1º CEB contempla 4 anos de escolaridade e em cada um deles espera-se que os alunos atinjam determinadas metas. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “no 1º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei 49/2005 de 30 de agosto, Cap II). Para este nível de ensino preconizam-se objetivos como “[...] o desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei 49/2005 de 30 de agosto, Cap II).

Tal como em outros níveis educativos, na EPE e o 1º CEB pretende-se que as crianças/alunos desenvolvam capacidades cívicas. É desde muito cedo que se pretende que as crianças sejam autónomas e saibam ser responsáveis pelos seus próprios atos. Neste sentido, “[...] a acção educativa haverá sempre que conceber-se como um processo de libertação do individuo que, «reconhecendo-o como sujeito, lhe proporciona os instrumentos de pensamento e de cultura que lhe permitem agir como autor do seu tempo cultural e humano»” (Laborinho, 2008: 51). É importante que as crianças sejam implicadas nas suas aprendizagens, que aprendam a viver em grupo, num clima democrático, desenvolvendo o respeito não só por si mas pelos outros. Quando falamos em educação falamos pois em “[...] formar pessoas livres capazes de agirem e de promoverem uma verdadeira democracia cognitiva, emprestando à diversidade, enquanto realidade de dimensão sociológica e política, a fonte eticamente legitimadora proveniente da autonomia do sujeito.” (Laborinho, 2008: 54).

Um educador/professor é um profissional que prepara cidadãos e por essa razão tem uma grande responsabilidade. Para ensinar não basta ter conhecimento é necessário ter valores. Claro que estes profissionais devem procurar ter conhecimento de todas as competências que as crianças devem adquirir e implementar estratégias para alcançar as mesmas. Como construtor do currículo, o educador/professor deve ser um profissional atento capaz de envolver todos os intervenientes do processo de aprendizagem. Segundo o Departamento da Educação Básica (DEB) “[...] deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças as suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros

níveis educativos” (DEB, 1997: 7). Sobre o professor do 1º CEB recai a responsabilidade de desenvolver o currículo, “[...] no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º2). Ser professor é uma tarefa complexa que exige não só o domínio do conhecimento mas também o maior dos desafios, saber ensinar. Isto passa pela “[...] mobilização refletida e ajustada de saberes prévios (gestão de saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialética saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber)” (Roldão, 2005 cit. Alonso & Roldão, 2005: 18). Ou seja, para além de saber é necessário aplicar o que se sabe, no momento e lugar oportunos, de forma a que os alunos encontrem um sentido relativamente ao que aprendem.

Ser educador/professor “[...] implica um conjunto de atos que desenvolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que integra a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva [...]” (Alarcão, 2001: 23). Para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras, e impulsionadoras de um desenvolvimento integral, o educador/professor deve ser um observador. Observar, segundo Parente (2002), é “[...] um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002: 180). Depois de observar cada criança, em pequenos grupos e em grande grupo, passará a ser capaz de fazer uma planificação com vista a dar resposta às necessidades da criança e do grupo. Depois de pôr em prática a sua planificação, deve avaliar a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos e a evolução realizada pelas crianças/alunos. Só após esta avaliação o educador/professor pode então melhorar a sua intervenção, de forma atingir os objetivos.

Em relação ao educador de infância, sendo que a EPE é a primeira etapa da educação ao longo da vida, o educador deve relacionar-se com as crianças, para que se sintam num clima de segurança afetiva. O relacionamento que estabelece com as crianças promove o envolvimento nas atividades. Em contexto de 1º ciclo a aproximação do professor com os alunos, a afetividade, é igualmente muito importante, pois “«os alunos aprendem muito melhor quando há afetos» [...] isso aplica-se a vários níveis, desde logo no gostar daquilo que se faz, ou seja, de ensinar,

mas, fundamentalmente, em gostar de forma genuína dos alunos.” (Cardoso, 2013: 208).

Quando falamos de educar/ensinar falamos também de intencionalidade. Segundo o DEB a intencionalidade educativa “[...] exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (DEB, 1997: 93). A intencionalidade está presente em todos os momentos de uma prática pedagógica. A reflexão de que falávamos “[...] é anterior à acção, ou seja, pressupõe planeamento; acompanha a acção no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de formar a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (DEB, 1997: 93). Os vários momentos do processo de aprendizagem são pensados ao pormenor para responder às necessidades das crianças e com vista a responder aqueles que são os objetivos para a faixa etária. A intencionalidade do educador/professor engloba um conjunto de objetivos, objetivos pessoais que se relacionam com aquilo que são as suas expectativas e objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Ciência para o final da EPE e para o 1º CEB, respetivamente.

São vários os documentos que servem de referência para a construção da prática do educador e do professor do 1º CEB. Estes documentos são criados pelo Ministério da Educação e Ciência, mais precisamente pela Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, “[...] estabelece o quadro geral do sistema educativo [...]” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Cap I, Art 1º), isto quer dizer que estabelece os princípios gerais pelos quais se guia, princípios organizativos, apoios e complementos educativos, recursos humanos e materiais, administração do sistema educativo bem como o seu desenvolvimento e avaliação. Segundo esta Lei o sistema educativo “[...] é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Cap I, Art 1º). Esta Lei assegura o direito à diferença, o respeito pela personalidade e projetos individuais, bem como o respeito e valorização das culturas. Esta garante ainda que todos têm direito à educação.

O Decreto-Lei n.º 241/2011 aprova o perfil específico de desempenho quer do educador de infância, quer do professor do 1º CEB. Este documento tem como função

orientar a formação destes dois profissionais da educação. Através da consulta do mesmo estes profissionais podem consciencializarem-se das exigências que lhe são feitas, sendo para estes perfis referenciado o seu papel no diz respeito à conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um documento que permite apoiar a organização da prática pedagógica, que funcionam como uma referência. As OCEPE,

*[...] constituem uma referência comum para todos os educadores [...] e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (DEB, 1997: 13).*

O educador deve na sua prática considerar as várias áreas do saber referidas neste documento, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

As metas de aprendizagem para a EPE referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelas crianças em cada área do conteúdo, e por essa razão possibilitam orientar a intervenção educativa. Estas metas

*[...] facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo (metas de aprendizagem, 2012).*

As metas curriculares para o 1º CEB permitem ter uma melhor perceção das metas que se pretende que os alunos atinjam até ao final de cada um dos ciclos de ensino. Assim pode dizer-se que a sua definição “[...] organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

O documento Organização Curricular e Programas para o 1º CEB, contempla uma série de informações que orientam a prática pedagógica. Uma vez que o professor é um promotor de aprendizagens,

*os programas para o 1º ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (DEB, 2004: 23).*

Para além disto, este documento define um conjunto de valores profissionais que são essenciais para uma boa prática pedagógica, nomeadamente,

*(...) o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a*



*consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e de saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e a participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (DEB, 2004: 24).*

Mais do que conhecer os documentos orientadores da prática pedagógica, é necessário conhecer a realidade em que o profissional de educação se insere e os seres humanos com que trabalha. A vontade de querer saber como se desenvolvem as situações em seu redor leva à necessidade de refletir. A procura da atualização e a expectativa de proporcionar cada vez mais e melhores aprendizagens às crianças encaminham os profissionais de educação para uma reflexão sistemática. Refletir é portanto “[...] um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compressões” (Sá-Chaves, 2007: 14). Na reflexão espelha-se a nossa prática e tudo aquilo o que nela acontece. Refletir não se trata apenas de construir narrativas onde se descreve aquilo que acontece, é necessário que se olhe para aquilo que aconteceu e se identifiquem aspetos mais e menos positivos, refletindo como poderiam ser melhorados. A reflexão [...] constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio [...] (Sá-Chaves, 2007: 14 – 15).

Refletir sobre a prática permite descobrir aspetos menos evidentes das experiências. Não passa apenas pela construção de um diário mas sim pela partilha das expectativas, dificuldades, angústias e interrogações. Não esquecer que toda a prática está inserida num contexto que também condiciona a perspetiva que se tem. A reflexão permite:

*[...] revelar aspetos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) e que, obtida nova informação, esta, pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras (Sá-Chaves, 2007: 16).*

É através da reflexão que o educador/professor pode melhorar a sua intervenção e conseqüentemente proporcionar ao seu grupo mais e melhores experiências. Para organizar e conduzir a sua prática o educador pode recorrer à construção de um portefólio reflexivo. O portefólio serve então,

*[...] como guia ou mapa, que permite ver mais claramente onde estivemos, onde estamos, para onde vamos, para onde queremos ir; e que ajuda a obter melhores ideias de como chegar lá, ou seja, ideias acerca do que é necessário mudar para*

*melhorar a aprendizagem, o pensamento, o espírito crítico e desenvolvimento dos alunos (Cerbin, 1994, cit Nunes, 2000: 39).*

Um profissional de educação que observe o seu grupo e reflita sobre as suas necessidades irá adotar estratégias para que todos tenham um desenvolvimento global. A adoção de uma pedagogia diferenciada irá permitir ao educador/professor chegar às necessidades de cada criança. Esta pedagogia afasta-se do conceito de escola tradicional, tendo como principal foco a criança. *A pedagogia diferenciada* “[...] requer uma reconceptualização sistemática de educação e reconstrução do quotidiano educativo [...] essa reconstrução passa por rever finalidades e objetivos da educação, a sua visão e missão, as interações e relações dos seus protagonistas e a análise dos processos e realizações.” (Oliveira-Formosinho, 2001;2002 cit Formosinho & Parente, 2005:24). O educador/professor que utiliza esta pedagogia é um profissional que reflete constantemente sobre a sua prática e revê a sua atuação sempre que acha pertinente.

Esta é uma temática que está contemplada nas OCEPE, documento orientador da intervenção educativa. Segundo estas,

*o conhecimento da criança e da evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (DEB, 1997: 25).*

A observação do grupo e de cada criança permitirá identificar as dificuldades existentes. O educador/professor deve recolher as informações e refletir sobre as mesmas de forma a adequar as estratégias. Proporcionar experiências diversificadas e direcionadas para os interesses e necessidades das crianças, permitirá uma maior motivação das mesmas.

Criar um clima seguro onde cada criança e o grupo se sintam envolvidos trará uma maior entrega e conseqüentemente a possibilidade de uma maior aprendizagem. Valorizar a criança enquanto pessoa, com uma cultura, com interesses, necessidades, experiências e dificuldades é fundamental para que se crie uma relação segura. *A diferenciação,*

*[...] a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequado às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de cada aluno (Cadima, 1997:14).*

Encontrar estratégias não é uma tarefa fácil, requer o conhecimento das crianças e dos seus interesses e necessidades. A aceitação da diversidade é fundamental em todo o processo de diferenciação pedagógica. A pedagogia

diferenciada “[...] é a base para uma escola inclusiva em que estejam asseguradas oportunidades de acesso, para todos, e em que cada um tenha o seu lugar” (Afonso, 2000: 69). As crianças de uma sala devem ser encaradas como parte integrante de um grupo para o qual o educador/professor recorre a uma pedagogia diferenciada. Isto não quer dizer que exista um ensino individualizado, pretende-se que todas as crianças aprendam mesmo que com ritmos diferentes. Isto não pressupõe que o educador/professor esteja com cada criança o tempo inteiro, exige sim, que crie várias estratégias de abordagem para que a maior parte das crianças consiga alcançar aprendizagens.

Segundo as OCEPE “a diferenciação pedagógica supõe também que na EPE sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (DEB, 1997: 90). Com base na perspectiva de diferenciação pedagógica o educador/professor estabelece etapas de trabalho, nomeadamente o observar, o planear, o agir, o avaliar e o comunicar. Estas permitirão organizar as aprendizagens das crianças e refletir sobre as mesmas. Assim, “[...] a configuração de uma pedagogia diferenciada requer que a organização do trabalho na classe (para garantir o direito da criança a participar e aprender) seja reflectida nas suas facetas interativas e dinâmicas” (Formosinho & Parente, 2005:25). Para além de permitir aos educadores/professores uma maior organização, as crianças também saem beneficiadas. O envolvimento destas na planificação, ação, avaliação e comunicação permite consciencializarem-se das suas aprendizagens. Quando se pratica uma pedagogia diferenciada, o professor deixa de estar no centro do processo do ensino/aprendizagem e passa a ser um orientador. Nesta pedagogia os educadores/professores atribuem às crianças maior responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem, ensinando a lidar melhor com as situações, “[...] deixam de ser guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008: 35). Os conteúdos são igualmente importantes mas não existe tanta preocupação com as respostas dadas pelas crianças. Há uma preocupação maior com a observação dos alunos, pretende-se saber primeiro aquilo que as crianças sabem, aquilo que conseguem fazer e os interesses que têm. Os conteúdos “[...] continuam a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, antes «em ler os seus alunos»” (Tomlinson, 2008: 35). Partindo dos conhecimentos das crianças o educador/professor organiza a sala e as atividades de forma a cativar a sua atenção.

A organização do espaço e do tempo é também fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e conseqüentemente para o desenvolvimento equilibrado do grupo de crianças. A organização do espaço, pode favorecer ou não aprendizagens e por essa razão é fundamental que seja uma ação refletida. O espaço “é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e de desenvolvimento das atividades instruídas” (Zabalza, 1998: 237), e por esta razão o educador/professor deve refletir constantemente sobre o mesmo. O espaço sala reflete também a intencionalidade do educador/professor, espelhando nele sempre todas as competências que se pretende que as crianças adquiram. Segundo as OCEPE, “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, 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” (DEB, 1997: 37). No 1º CEB “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008: 126). A distribuição dos alunos pelo espaço sala reflete a dinâmica vivida em sala de aula, podendo revelar-se potencializadora ou não de aprendizagens.

Tal como o espaço pedagógico, também o tempo pode ser uma condicionante dos momentos de aprendizagem. As rotinas são reflexo dos valores pelos quais se rege a ação educativa e “[...] atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro [...] por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998:52). Em EPE, uma rotina estável e respeitadora dos vários ritmos irá certamente permitir às crianças sentirem-se seguras e conseqüentemente com maior predisposição para a aprendizagem. Segundo as OCEPE “[...] uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (DEB, 1997: 40). No 1º CEB a gestão do tempo em sala de aula é muito complexa, não se trata apenas de gerir o tempo para as atividades, trata-se de envolver os alunos para que esse tempo seja repleto de aprendizagem, “[...] uma utilização eficaz do tempo é tão importante como a quantidade de tempo utilizado num tópico” (Arends, 2008: 125). Sempre que se planifica devem ser considerados os diferentes ritmos

existentes em sala de aula. Muitas vezes é necessário encontrar alternativas para aqueles alunos com um ritmo mais acelerado, para que estejam em constante ação.

A metodologia de projeto é bastante útil para responsabilizar as crianças/alunos na sua própria aprendizagem, afastando-se do conceito de escola tradicional. Segundo Maria Isabel Silva (1998), [...] o projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir [...] (DEB, 1998:91). Um projeto é então um plano que se traça para atingir determinado objetivo. Todos os projetos devem responder a um conjunto de pré-requisitos, nomeadamente: ser flexível, estar inserido num contexto específico de desenvolvimento, articular o passado, presente e futuro, promover o empenhamento do grupo proporcionando uma construção coletiva, deve influenciar o futuro e as suas ações devem ir ao encontro da finalidade pretendida.

*A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal. Só ele fornece o padrão. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança (...) A personalidade, o carácter, são muito mais do que matérias de estudo. A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização (Dewey cit Oliveira-Formosinho, 2011:52).*

A criança e o currículo são dois mundos inseparáveis em que cada um não pode ser esquecido, pois “integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança e, muito menos, a sua postura ativa como produtor ou reconstrutor do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2011:59). É essencial combater a ideia inerente à pedagogia transmissiva de que a criança é “[...] impulsiva, caótica, volátil, e como tal inapta para produzir, por si, uma estruturação cognitiva [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007:20 cit Oliveira-Formosinho, 2011:61), promovendo assim um processo de ensino-aprendizagem centrado nos problemas e interesses das crianças. Oliveira-Formosinho faz referência ao papel da ação educativa neste processo, pois segundo a autora “a acção educativa pode e deve procurar incutir uma direcção, mas não um objectivo fixo e uniforme” (Oliveira-Formosinho, 2011: 60).

Segundo Kilpatrick (1918) os projetos podem ter variadas durações, no entanto, todos eles deveriam seguir um conjunto de fases “definição da problemática, planificação, execução, avaliação” (DEB, 1998:139). Importa referir que estas fases não podem ser vistas em separado mas sim como etapas que se interligam. O educador/professor, assim como as crianças, são parte integrante do projeto. A Metodologia de Trabalho de Projeto representa um desafio para o profissional uma vez que lhe é exigido a busca de novos saberes e estratégias. É ele quem orienta o projeto e acompanha todas as aprendizagens tornando-se assim um companheiro nas aprendizagens. Deve estar atento às necessidades de todas as crianças tornando-se

disponível para as apoiar em todo o processo de ensino-aprendizagem. O espaço educativo em Trabalho de Projeto não se restringe apenas às quatro paredes da sala. Qualquer espaço escolar ou extra-escolar pode e deve ser utilizado sempre que o educador entenda que pode fomentar novas aprendizagens. A sala, nesta metodologia, deve ser um espaço flexível que seja possível modificar sempre que tal faça sentido. O tempo em Metodologia de Trabalho de Projeto deve ter em conta os diferentes ritmos existentes em sala de aula, o ritmo de grande grupo, de pequeno grupo e de cada criança, só assim é possível realizar aprendizagens significativas, como refere Teresa Vasconcelos: “a organização do tempo será flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (DEB, 1998:148).

A qualidade das interações é condição fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A partilha de experiências permite não só uma maior aproximação como também a aquisição de novos conhecimentos e desta forma a novas aprendizagens. Cooperar não significa estar próximo fisicamente mas,

*[...] implica igualdade e diferença. Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural) (Cochito, 2004: 4).*

Para uma aprendizagem cooperativa é necessário termos crianças confiantes e motivadas. Para que isso aconteça o educador/professor deve incentivá-las, estabelecendo um clima de partilha, onde todos se sintam compreendidos e com à-vontade para partilhar as suas experiências. Dificilmente a cooperação se torna algo sistemático se não existir um clima democrático e participativo, se a escola e a equipa que nela trabalha não estabelecerem também relações de cooperação. Considera-se que, “[...] educar não tem a ver com a transmissão de conhecimentos, implica antes criar condições para o exercício da curiosidade do educando e permitir que ele se assuma também como produtor de saber [...]” (Freire, 1997 cit. Cochito, 2004: 20). Implicar as crianças na sua própria aprendizagem e incentivar à cooperação irá prepará-las para integrar a sociedade. Hoje em dia, e cada vez mais precisamos de cidadãos participativos que colaborem na construção de uma sociedade melhor.

Para proporcionar às crianças/alunos experiências que as conduzam à evolução deve ser tido em conta o grau de desenvolvimento em que os mesmos se encontram. Mas não podemos limitar as aprendizagens, devemos provocar as crianças e projetar aprendizagens a cima do nível a que se encontram. A isto Vigotsky (1988) chama de zona de desenvolvimento proximal,

*[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de*

*desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro é capaz (Vigotsky, 1988: 133, cit Baquero, 1996: 97).*

Os alunos hoje podem realizar uma tarefa com recurso a ajuda mas futuramente fazem-no sem a mesma, têm é de ser sujeitos às experiências. A zona de desenvolvimento proximal leva o indivíduo a trabalhar mais, a pensar mais e não a trabalhar dentro da sua zona de conforto.

Os pais e encarregados de educação são os primeiros educadores, e por essa razão devem ser incluídos no processo de ensino aprendizagem. Segundo as OCEPE, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (DEB, 1997: 23). A relação entre a equipe pedagógica e os pais proporcionará aprendizagens para todos e não apenas para as crianças.

Os projetos da escola não poderão ser trabalho isolado, todos devem ser responsáveis pelo sucesso de alunos e famílias. Esta visão que intitulam de ecológica “[...] deverá orientar o trabalho central da escola e dos docentes, em permanente relação com as comunidades em que se encontram, entendendo-se estas relações como interdependentes e complexas” (Carvalho, Samagaio, Trevisan, Neves & Brás, 2011: 141). Estabelecer relações com a comunidade e com as famílias nem sempre é fácil, podendo existir muitas vezes um clima de tensão. O educador/professor deve, com vista em favorecer estas interligações, conhecer a comunidade e as famílias, pois só desta forma poderá incentivar a que estes participem na formação das suas crianças.

Sendo que este relatório espelha a intervenção em dois contextos, a EPE e o 1º CEB, não poderia deixar de se refletir sobre a importância da continuidade entre ambos. Apesar de cada um destes contextos terem as suas especificidades, os profissionais que neles trabalham devem procurar que estes se complementem. A transição entre ciclos de ensino é um processo, por vezes, doloroso para as crianças, sendo necessário encontrar estratégias para que este sentimento diminua.

Os educadores e professores devem comunicar e procurar realizar atividades conjuntas para assim ir preparando as crianças. Para facilitar a adaptação ao 1º CEB, o educador deve “[...] proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (DEB, 1997: 28). O professor deve procurar saber que

experiências de aprendizagem eram proporcionadas em contexto de EPE e desta forma adaptar as estratégias de intervenção, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Tomando consciência de que o mundo está em constante mudança, um profissional em EPE e 1º CEB deve dar continuidade à sua formação, refletindo sempre sobre o seu papel. Só desta forma poderá dar resposta às exigências que são feitas a estes profissionais.



## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ser professor-investigador é “[...] primeiro de tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001: 6). Mas não basta ser crítico, é necessário que seja capaz “[...] de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001: 6). Um professor deve ter uma atitude de investigação contante, procurando refletir sobre a sua prática e sobre todo o ambiente que o circunda. Só um professor com esta atitude poderá desenvolver-se a nível profissional, contribuindo também para o desenvolvimento da instituição onde se insere.

“O principal objetivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental” (Estrela, 1986: 26). Assim, a investigação contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a procura da qualidade no ensino. “A investigação também poderá ser perspectivada como a possibilidade de se estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1986: 27). Assim, a estagiária interveio ao longo dos estágios, adotando uma postura de professor-investigador, procurando informar-se sobre todos os pressupostos teóricos, confrontando-os com a realidade e procurando refletir sempre sobre a sua prática.

A abordagem utilizada ao longo deste trabalho é de carácter qualitativo, com o objetivo de perceber como funcionam as valências de EPE e 1º CEB, quais as suas características e especificidades. Pretendia-se também refletir sobre a melhor forma de agir em ambos os contextos, para assim se construir enquanto profissional de educação competente. Os sujeitos deste estudo foram desta forma, um grupo de 17 crianças com três anos de idade, um grupo de crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade, bem como a educadora e professora cooperantes nos estágios desenvolvidos.

Os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados devem ser selecionados cuidadosamente para que dos mesmos se consiga retirar as informações necessárias ao estudo. Neste estudo, os instrumentos e técnicas utilizados foram: a análise documental, os diferentes formatos de observação direta (a descrição diária, o registo de incidente crítico, a amostragem de acontecimentos e lista de verificação ou

controlo), o registo de atividades significativas, o registo fotográfico, o portefólio da criança, o portefólio reflexivo e a rede curricular.

A análise documental é o “[...] procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009: 88). Esta técnica foi utilizada quando se procedeu a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições, que permitiam conhecer mais aprofundadamente as mesmas bem como a apropriação de pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica. Esta análise recaiu também sobre os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, bem como sobre a consulta de artigos, publicações e livros relativos às problemáticas que foram sendo levantadas ao longo dos estágios.

A observação “[...] efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002: 180). As informações obtidas através da observação permitem refletir sobre a prática pedagógica e adapta-la caso seja necessário. A observação tem-se revelado fundamental, sendo “[...] um procedimento útil para obter elementos sobre todas áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002: 180). Durante o estágio a observação foi uma constante, revelando-se fundamental em todo o processo de ensino/aprendizagem. A observação foi do tipo participante, na medida em que existiu uma integração nos grupos, para recolher informações. A observação efetuada foi registada em vários formatos, ficando então documentado as características das crianças, bem como a sua evolução durante o período de estágio.

A descrição diária “trata-se de uma forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” (Parente, 2002: 180). Estas podem documentar mudanças comportamentais, ao nível do crescimento e do desenvolvimento. Através deste registo foi possível averiguar aquisições feitas pelas crianças, ou alterações de comportamento (anexo 1, 2 e 3).

Os registos de incidente crítico “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento [...] Apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito”

(Parente, 2002: 181). Através deste registo foi possível verificar algumas situações de conflito e outras que revelaram comportamentos não habituais (anexo 4 e 5).

A amostragem de acontecimentos é “[...] útil para determinar a frequência de comportamentos que ocorram poucas vezes ou mesmo episodicamente” (Parente, 2002: 186). Este tipo de registo permitiu documentar as áreas da sala que eram mais ou menos frequentadas pelas crianças (anexo 6).

As listas de verificação ou controlo “[...] são especialmente indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados” (Parente, 2002:187). Este instrumento não foi utilizado frequentemente, foi aplicado, por exemplo para verificar a facilidade das crianças em subir e descer escadas (anexo 7) bem como para avaliar a leitura em voz alta (anexo 8).

O registo de atividades significativas consiste na seleção de atividades que se revelem importantes para as crianças ou para o educador/professor. O seu registo é importante, revela competências e contribui para a construção da prática pedagógica. Foram várias as atividades significativas que se registaram ao longo do estágio (anexo 9).

O portefólio da criança é “[...] uma colecção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (Bernardes e Miranda, 2003 cit. Gonçalves, 2008:89). Esta colecção de trabalhos funciona como um orientador do trabalho que é realizado em sala. Através do portefólio da criança podemos perceber quais as competências que já foram adquiridas pelas crianças e aquelas que ainda necessitam de ser trabalhadas (anexo 10).

Sobre o portefólio reflexivo Sá-Chaves refere que “reflexões sobre o extenso campo de dúvidas que, a todos os níveis epistemológicos, se colocam aos profissionais e que vão do questionamento sobre os fins, objetivos e consequências da intervenção pessoal, quer o todo sociológico” (Sá-Chaves, 2007: 13). Durante os estágios, a estagiária efetuou várias reflexões que permitiram um constante questionamento acerca da sua prática (anexo 11 e 12).

O PIP – Perfil de Implementação do Programa, instrumento criado pela Fundação de Investigação Educacional High-Scope, pretende avaliar a implementação do modelo High-Scope em salas que praticam o modelo. No entanto, os elementos avaliados por este instrumento são relativos a toda a EPE, nomeadamente o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e interação adulto-adulto. Sendo tão abrangente, facilmente se adapta a outros modelos adotados na sala. O

preenchimento desta grelha permite refletir sobre a prática pedagógica. O PIP foi utilizado para avaliar o espaço físico, permitindo uma reflexão sobre o mesmo e posterior reorganização (anexo 13).

A rede curricular representa o trabalho que é desenvolvido ao longo de um ano letivo, permitindo representar todo o trabalho que é realizado com o grupo. Este instrumento permite-nos fazer uma leitura geral do trabalho, percebendo a articulação que existe entre as atividades e a interdisciplinaridade de cada uma (anexo 14).

## 3. INTERVENÇÃO

### 3.1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

#### 3.1.1. Caracterização das instituições de estágio

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confinada uma missão de serviço público [...]” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), onde se pretende que todos os cidadãos adquiram os conhecimentos para explorar as suas capacidades e para integrarem, de forma ativa, a sociedade. Para melhorar a resposta dos estabelecimentos de ensino o Governo entendeu que era necessário reforçar a autonomia das mesmas e procedeu à revisão do regime de autonomia, administração e gestão das instituições com o objetivo de reforçar a participação parental e das comunidades na direção do estabelecimento.

##### A autonomia

*[...] é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomada de decisão nos domínios de organização pedagógica, de organização curricular, de gestão de recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, Cap II art 8º).*

Para tal foram criados pelas instituições documentos de autonomia que sustentam e explicitam a sua gestão, administração e autonomia tais como o projeto educativo (PE), o regulamento interno (RI) e o plano anual de atividades (PAA). Estes servem de orientação para instituição e para todos os que dela fazem parte.

O PE não estabelece apenas aquilo que a escola pretende mas também aquilo que a escola é, funcionando como bilhete de identidade da instituição. Segundo Rodriguez, entende-se por PE o “documento de carácter 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 [...]” (Rodríguez, 1985 cit Costa, 1991: 23). Este documento é espelhado à luz da legislação em vigor, sempre tendo em conta a situação em que a instituição em causa se encontra. Para Costa, o PE [...] *apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa* (Costa, 1991: 23 -

24). A elaboração deste documento não é apenas da responsabilidade, dos gestores da escola mas também da comunidade educativa, nomeadamente os professores, alunos, pais, pessoal não docente e comunidade envolvente.

Os PE das instituições onde decorreram os estágios em EPE e 1º CEB contemplam a participação dos pais. Na primeira valência são representados pela comissão de pais, considerados sujeitos participativos na tomada de decisões, e na segunda instituição são representados pela associação de pais, onde a parceria com as famílias é considerada fundamental para o processo de ensino aprendizagem, construção de saberes e realização de atividades.

Relativamente à valência de EPE este documento faz referência às instituições locais, referindo a existência de espaços verdes, museus, uma biblioteca, um hospital e outras instituições. O PE da outra instituição faz referência à existência de zonas de cultura e lazer, biblioteca, museu, local onde podem observar a fauna, estádio, entre outros.

Na análise efetuada foi possível encontrar uma apresentação das freguesias em que as instituições se inserem e, ainda, a caracterização do espaço reservado a cada valência que as mesmas abrangem. É possível encontrar a caracterização da população, que possibilita ver a distribuição das crianças pelas diferentes valências. Na instituição onde se realizou o estágio em EPE este documento contempla também a análise de informação sobre os encarregados de educação (habilitações literárias, área de residência e local de trabalho).

A instituição onde se realizou o estágio em EPE é caracterizada no PE como sendo particular de solidariedade social (IPSS) que alberga três valências, nomeadamente creche, pré-escolar e atividades de tempos livres (CATL). Esta instituição é de cariz religioso e por essa razão baseia-se em princípios católicos. A sua formação tem como grande objetivo a *formação do coração*, sendo referido que:

*a finalidade da educação é a promoção global e harmoniosa da pessoa para que, através de relacionamentos positivos, amadureça no conhecimento e na estima de si e da realidade que a circunda, até descobrir o amor pessoal de Deus a seu respeito e a sua própria missão na sociedade (PE: 18).*

Quanto à sua localização esta encontra-se situada no distrito do Porto. Na sua constituição estão dois pavilhões. No primeiro encontra-se instalado o ATL com várias salas, um escritório para a rececionista e algumas salas com outras funções. No segundo pavilhão, de construção mais recente, funcionam a creche e jardim-de-infância assim como outras infraestruturas de apoio à instituição. Neste último existem três salas, uma para os 3 anos, outra para os 4 anos e uma última para os 5 anos. Para além das salas, possui um dormitório com casa de banho, um refeitório, um

vestiário, uma copa, uma casa de banho, um recreio exterior e um gabinete da coordenação. A instituição possui ainda um vasto jardim e alguns recreios o que possibilita às crianças o contacto permanente com o ar livre.

A instituição de estágio em 1º CEB é de cariz privado que abrange as valências de creche, 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. Esta instituição tem como missão a “Qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2012/2015: 55). Esta instituição possui 3 edifícios, num primeiro funcionam as valências de creche e jardim-de-infância, num segundo as valências de 1º, 2º e 3º CEB e num último funciona o ensino secundário. O edifício onde se encontra a funcionar o 1º CEB é constituído por uma série de infraestruturas de apoio. No piso onde se localiza as salas da valência em causa é constituído por 9 salas de aula, 1 gabinete dos serviços administrativos e outro de apoio aos serviços de psicologia, educação e desenvolvimento e atendimento aos encarregados de educação, serviços administrativos/receção/secretaria. Está ainda equipado com uma loja de uniformes e casas de banho quer para adultos quer para crianças. No resto do edifício pode encontrar-se salas para as atividades complementares e extracurriculares (educação visual, educação musical, educação tecnológica, etc). Existe ainda uma sala do aluno, uma sala de estudo autónomo e um pavilhão gimnodesportivo. Todas as salas de aula estão equipadas com cacifos individuais para os alunos, lavatórios, quadros interativos e computadores com ligação à internet. Os alunos têm acesso a três grandes espaços exteriores, um pátio coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil, um campo de jogos com relva sintética, um espaço verde onde se localiza a horta pedagógica e outro propício a atividades físicas.

Nos PE das instituições é ainda apresentado a caracterização do pessoal docente e não docente. Relativamente à valência de jardim-de-infância existem três educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa, duas funcionárias da limpeza, um professor de inglês e três estagiárias da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Para além destes, a instituição possui uma professora de música que não está referida no PE. Relativamente ao 1º CEB existem 18 professores, dos quais 10 são titulares de turma, 6 professores de áreas disciplinares coadjuvadas e 2 de sala de estudo. Quanto ao pessoal não docente o PE refere a existência de 22 elementos divididos entre as valências que a instituição alberga.

O RI é também um instrumento de autonomia. Segundo Rodríguez é um “Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com

carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização do centro” (Rodríguez, 1985 cit Costa, 1991:31). Este documento “[...] surge na sequência imediata do Projecto Educativo da escola já que se trata da formalização da estrutura definida nesse projeto” (Antúnez, 1987 cit Costa, 1991: 31).

Nos RI das instituições em que decorreram estes estágios são apresentados os objetivos dos mesmos e a legislação no qual estes se baseiam. Estes definem ainda os direitos e deveres das crianças, dos encarregados de educação e dos restantes intervenientes. São apresentados os procedimentos de inscrição, fazendo referência às condições e prioridade de admissão. Fornecem ainda dados relativos ao contrato de prestação de serviços e ao processo individual da criança. No RI da instituição onde se realizou o estágio em 1º CEB é ainda apresentada uma lista de motivos que podem impedir a renovação de matrícula.

No RI da instituição onde se realizou o estágio em EPE são contempladas as regras de funcionamento da instituição no que diz respeito à direção e coordenação, descrição das valências e horário de funcionamento. A instituição funciona de segunda a sexta-feira com horário normal das 9.00 às 17.00 horas. Possibilita ainda a frequência do horário alargado, por crianças que comprovativamente não possam fazer horário normal. Ainda relativamente ao funcionamento, o documento abrange os contactos entre a instituição e os encarregados de educação, informações relativas às refeições, saúde e material necessário.

Na instituição onde decorreu o estágio em 1º CEB tal como acontece na anterior o RI apresenta as regras de funcionamento, descrição das valências e horário de funcionamento. Para a valência de 1º CEB as atividades letivas tem início às 9.30 e terminam às 16.30. Os alunos podem frequentar o prolongamento ou sala de estudo ao final do dia. Relativamente ao funcionamento, este documento abrange ainda a avaliação dos alunos, os direitos e deveres dos encarregados de educação, informações relativas à alimentação e a obrigatoriedade do uso de vestuário da instituição.

O PAA é um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para implementar” (Antúnez, 1987 cit Costa, 1991: 27).



O PAA da instituição de estágio em EPE apresenta as atividades que se prevê realizar ao longo do ano letivo, distribuídas pelos meses do ano. Estão assinaladas no plano anual comemorações como o dia da mãe, o dia do pai, dia mundial da criança entre outros. Estão ainda contempladas as reuniões de pais. No entanto é omissa quanto à apresentação dos “[...] quatro momentos clássicos de planificação: - diagnóstico; - objetivos; - meios e estratégias; - avaliação;” (Albalat, 1989 cit Costa, 1991: 28). Neste documento a instituição refere a importância do envolvimento das famílias no dia-a-dia da criança.

### **3.1.2. Caracterização dos grupos de crianças**

A caracterização dos grupos surge da necessidade de proporcionar às crianças/alunos experiências que permitem o desenvolvimento integral. Para isto foi necessário ter um maior conhecimento sobre os grupos nos diferentes domínios de desenvolvimento: domínio físico, cognitivo e psicossocial. Estes domínios devem ser desenvolvidos conjuntamente. O conhecimento dos grupos de crianças/alunos e de cada uma/um irá permitir adequar a intervenção educativa, realizando assim uma planificação mais eficaz, capaz de albergar as necessidades e interesses de cada uma.

O estágio em EPE decorreu numa sala de 3 anos, o grupo era constituído por 17 crianças, 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, tal como se pode ver na análise das fichas das crianças (anexo 15). Algumas das crianças que integravam o grupo poderiam estar ainda a frequentar a sala dos dois anos, uma vez que eram mais novas que as restantes. A maioria das crianças residia nos arredores do Porto, distrito onde se localiza a instituição. Algumas frequentavam este jardim-de-infância porque era um local próximo do local de trabalho dos pais.

O estágio em 1º CEB decorreu numa sala do 2º ano de escolaridade, o grupo era constituído por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, tal como se pode ver na análise das fichas das crianças (anexo 16).

Segundo Papalia, Olds e Feldman “o crescimento do corpo e do cérebro, o desenvolvimento das capacidades sensoriais e das habilidades motoras, bem como a saúde, são parte do desenvolvimento físico e influenciam outros aspetos do desenvolvimento” (Papalia, Olds e Feldman, 2009:10).

Assim sendo passamos então a analisar os aspetos que nos permitem caracterizar o grupo de crianças do estágio em EPE quanto a este domínio. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, nesta faixa etária,

*as crianças dos 3 aos 6 anos fazem grandes avanços nas habilidades motoras – as quais compreendem as habilidades motoras grossas, que envolvem os grandes músculos, como correr e pular, e as habilidades motoras finas, aquelas capacidades exploradoras que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos, como abotoar e desenhar. Elas também começam a demonstrar uma preferência pelo uso da mão direita ou esquerda (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 257).*

Este grupo tinha, na sua maioria, um desenvolvimento motor normal para a idade, sabiam perfeitamente correr e saltar a pés juntos. Foi possível observar, por exemplo que ainda tinham dificuldade em saltar com pés separados. “Aos 3 anos e meio, a maioria das crianças alterna os pés confortavelmente quando sobem, mas somente aos 5 anos conseguem descer com facilidade dessa maneira” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 257), no entanto, algumas das crianças do grupo ainda não alternava os pés quando tinha de subir escadas, sendo esta uma tarefa na qual se veio a verificar evolução ao longo do período de estágio (anexo 7). Relativamente às habilidades motoras finas a maioria já conseguia desapertar o casaco e despi-lo e também já conseguiam tirar o calçado, à exceção de quando possuía atacadores. Foi possível verificar que em um ou outro caso era notório que não estavam habituadas a fazer estas tarefas sozinhas em casa e por isso tinham mais dificuldade, esperando que os adultos as ajudassem. Relativamente ao uso do lápis/pincel, nem todos o colocavam corretamente na mão e não exerciam força suficiente para que se visse na folha aquilo que estavam a desenhar (anexo 17). Existiam algumas crianças nas quais ainda não era possível ver qual a sua mão preferencial, uma vez que em determinadas situações, como por exemplo na hora da refeição, usavam a mão contrária àquela que era habitual ou então usavam as duas. A educadora cooperante transmitiu a informação de que apenas uma criança era esquerdina, o que levou a concluir que as situações referidas anteriormente se deviam apenas a momentos de experimentação.

É de salientar que à exceção de uma criança com necessidades educativas especiais, que precisava de ajuda de um adulto, as crianças alimentavam-se sozinhas, sendo apenas necessário o adulto para auxiliar no final da refeição a recolher os últimos alimentos do prato. Aos três anos de idade

*surge o estágio das formas, em que, a criança desenha seis formas básicas: círculos, quadrados ou retângulos, triângulos, cruces, xis, entre outras formas estranhas. As crianças avançam rapidamente para o estágio dos desenhos, na qual combinam duas formas básicas em um padrão abstrato mais complexo (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 259).*

Este grupo não fazia na sua maioria as seis formas referidas pelos autores, faziam garatuja e quando eram orientados conseguiam fazer o girino (anexo 18). A maioria do grupo reconhecia formas como: círculos, quadrados e triângulos. No entanto não as utilizavam quando faziam um desenho. Tal como já tinha sido referido existia uma criança com necessidades educativas especiais. Através da educadora formada em educação especial, que visitava a instituição todas as semanas para fazer acompanhamento a algumas crianças, soube-se que tinha ataxia o que lhe provoca atrasos a nível motor. Para além desse problema a criança tinha um problema no cérebro que ainda não tinha sido identificado e por isso mesmo não eram conhecidas, na altura, todas as suas limitações. Esta tinha apenas dois anos de idade, o que fazia com que o seu desenvolvimento em relação a algumas crianças fosse inferior.

Relativamente a este domínio o grupo do 1º CEB tinha um desenvolvimento normal para a idade. A estagiária não teve oportunidade de os observar em aulas físico-motoras, no entanto observou todos os alunos em contexto de recreio e de sala de aula. Nesses momentos foi possível ver que todos conseguiam correr alterando a direção, saltar obstáculos e perseguirem-se uns aos outros. Nesta faixa etária, “[...] a coordenação dos movimentos aumenta (exemplos: domínio dos movimentos da escrita, manipulação de certos utensílios como as tesouras [...])” (Deldime & Vermeulen, 2001: 135). A maioria do grupo manipulava o lápis de forma correta e demonstravam destreza no recorte. Uma das crianças manipulava o lápis de uma forma diferente, vindo este facto a refletir-se na forma como desenhava as letras (anexo 19). Foi possível verificar a existência de alguns alunos esquerдинos, facto que em nada dificultava a escrita ou recorte.

Ainda segundo Papalia, Olds e Feldman “a mudança e a estabilidade nas habilidades mentais, como aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e criatividade, constituem o desenvolvimento cognitivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 10).

Com isto passamos a analisar o desenvolvimento do grupo de crianças do estágio em EPE relativamente a este domínio. Segundo Piaget as crianças entre os 2 e os 7 anos de idade encontram-se a nível cognitivo no estágio pré-operatório, que “[...] é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade de representação, que surge inicialmente no fim do estágio sensório-motor” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 269). Neste grupo eram visíveis as brincadeiras de faz de conta. Na área da casinha as crianças fingiam muitas vezes serem os adultos que conheciam, fingiam realizar tarefas como cozinhar, dar de comer

aos bonecos, apanhar peixes, entre outros (anexo 20). Isto são indícios da sua capacidade de representação mental. Através do jogo dramático fingiam ser aquilo que não são e faziam com que determinado objeto representasse ou simbolizasse outra coisa ou pessoa. Nesta fase as crianças têm a “(...) tendência para atribuir vida a objetos inanimados” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 271), característica que chamamos de animismo.

As crianças estavam de facto neste estágio, ainda achavam que tudo gira em redor delas. Esta é uma característica desta fase, o egocentrismo, que é uma forma de centração. “As crianças de 3 anos não são tão egocêntricas quanto os recém-nascidos; porém, segundo Piaget, ainda pensam que o universo está centrado nelas” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 271). Todas elas de uma forma ou de outra procuravam ter toda a atenção do adulto que cuida delas. Nas suas brincadeiras demonstravam querer ter o papel principal e adquirir os brinquedos como se fossem delas mesmo quando outras crianças os estavam a utilizar.

“Entre os dois anos e meio e os cinco anos, as crianças normalmente brigam por brinquedos e por controle de espaço. A agressão instrumental aparece principalmente durante os jogos sociais; as crianças que brigam mais também tendem a ser mais sociáveis e competentes” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 284). Esta situação verificava-se com o grupo, procuravam muitas vezes ter o espaço e os brinquedos só para elas, no entanto com a intervenção dos adultos demonstravam também capacidade de compreensão.

Outro aspeto característico desta fase é a irreversibilidade, “dificuldade para entender que uma operação ou ação pode ocorrer em duas ou mais direções” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 274). Quando era pedido às crianças para realizar um circuito na sessão de movimento e no final lhes era pedido para fazer o circuito no sentido contrário não eram capazes de o fazer. Esta foi uma situação que aconteceu com o grupo, levando a alterar aquilo que tinha sido planificado.

Era visível quando observamos o grupo durante a rotina diária que as crianças já reconheciam os vários momentos ao longo do dia. “A criança de três anos não sabe ver as horas, mas é capaz de utilizar palavras para organizar o tempo. (...) As rotinas diárias de uma criança também contribuem para a sua aprendizagem sobre o tempo” (Brazelton & Sparrow, 2006: 51). Era possível ouvir comentários como: “agora vou lavar os dentes para ir para a cama”, “Ontem à noite comi carne e massa”, “No fim de comer já posso ir brincar”, etc. Apesar de reconhecer os vários momentos

da rotina diária ainda não situavam as ações que se distanciavam no tempo e ainda não identificavam de forma correta os dias da semana.

Verificaram-se neste grupo algumas situações em que as crianças tentavam enganar os adultos, “alguns estudos constataram que as crianças tornam-se capazes de enganar já aos 2 ou aos 3 anos, e outras, aos 4 ou aos 5” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 274). Com esta idade as crianças já têm algum entendimento relativamente ao papel da intenção de enganar.

Voltemo-nos agora para o desenvolvimento da linguagem,

*aos 3 anos, a criança conhece em média e é capaz de usar de 900 a 1.000 palavras. (...) Aos 3 anos, as crianças normalmente começam a usar plurais, possessivos e o pretérito dos verbos e sabem a diferença entre eu, você e nós. Entretanto ainda exageram nas formas regulares, porque ainda não aprenderam ou absorveram as exceções às regras. Suas frases são geralmente curtas e simples e em geral omitem artigos, como o ou um, mas incluem alguns pronomes, adjetivos e preposições (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 284).*

Existiam no grupo alguns problemas a nível da linguagem, para além da criança com dois anos que tinha muitas dificuldades na fala, utilizava apenas algumas palavras, existiam mais duas crianças cujos adultos tinham dificuldade em compreender aquilo que elas estavam a dizer. Pelo menos uma das crianças estava já sinalizada e seria alvo de um diagnóstico. A maioria das crianças sabia expressar-se e utilizava a linguagem para conseguir aquilo que queria.

As “crianças desta idade apanham quase as palavras activas essenciais de uma frase de um adulto [...] Ou uma ordem [...]” (Brazelton & Sparrow, 2006: 47), e isto pôde verificar-se quando se observava o grupo de crianças em causa. Utilizavam muitas vezes expressões dos adultos e davam ordens às restantes crianças sinal de que percebiam já algumas ações e papéis.

Relativamente à caracterização da turma do estágio de 1º CEB, no âmbito deste domínio, segundo Piaget, por volta dos 7 anos,

*[...] as crianças entram no estágio das operações concretas, quando são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). Agora as crianças são capazes de pensar logicamente porque conseguem levar em conta vários aspetos de uma situação. [...] seu raciocínio ainda é limitado a situações reais no aqui e agora (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 351).*

As crianças desta turma eram capazes de pensar sobre as situações problema, refletiam sobre os vários aspetos das mesmas e procuravam soluções. Nesta fase “[...] tem uma ideia mais clara da distância de um lugar para o outro, e quanto tempo levará a chegar lá, e conseguem lembrar mais facilmente a rota e as referências ao longo do caminho” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 352). Os alunos eram capazes de identificar o itinerário de casa à escola, mencionando as várias referências ao longo do caminho. “A capacidade de categorizar ajuda as crianças a pensar logicamente [...]”

inclui habilidades relativamente sofisticadas como seriação, inferência transitiva e inclusão em uma classe [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 352). Foi possível observar que os alunos eram capazes de ordenar de acordo com o tamanho, a cor e a forma. Conseguiram comparar dois objetos entre si e com um terceiro, mesmo que estes não tivessem as mesmas características.

Relativamente à linguagem os alunos eram capazes de comunicar estabelecendo um diálogo lógico e com um objetivo, no entanto nem sempre conseguiam cumprir as regras de socialização. Normalmente, “as crianças tornam-se mais aptas a entender e interpretar a comunicação escrita e oral e a fazer-se entender” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 363). As crianças revelavam na sua maioria facilidade em falar perante o grupo, manifestando já uma boa dicção e articulação. Todos os alunos eram capazes de ler, ainda que existissem alguns com dificuldades a este nível (anexo 8).

Na turma era possível encontrar três crianças com dificuldades de aprendizagem, que tendiam “[...] a ser menos orientadas para as tarefas e menos resistentes à distração [...] menos organizadas e têm menor probabilidade de usar estratégias de memória” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 374). Estas necessitavam de um acompanhamento mais frequente e um incentivo maior para a realização das tarefas individuais. Comparativamente com as restantes crianças tinham um vocabulário mais restrito e alguma dificuldade na construção de um discurso fluente.

Por fim passamos a caracterizar os grupos relativamente ao seu desenvolvimento psicossocial. Segundo Papalia, Olds & Feldman “a mudança e a estabilidade na personalidade, as emoções e as relações sociais constituem o desenvolvimento psicossocial e este pode afetar o funcionamento cognitivo e físico” (Papalia, Olds & Feldman, 2009:10).

Voltemo-nos em primeiro lugar para *o grupo de crianças do estágio em EPE*. “O autoconceito, [...] imagem geral das nossa capacidades e características. [...] começa a ficar evidente entre 1 e 3 anos, quando a criança desenvolve a sua autopercepção” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 297). As crianças deste grupo já eram capazes de falar de atributos físicos, preferências, comportamentos concretos e observáveis. Foi possível ouvir comentários das crianças que evidenciam esta capacidade, “Eu sou maior que tu”, “Eu tenho cabelo castanho”, “Eu gosto de massa”, “Eu quero ir para a casinha”, “Na casinha eu faço a sopa”, etc.

“As diferenças individuais na compreensão das emoções conflitantes são evidentes aos 3 anos. [...] as crianças de 3 anos conseguiam identificar se um rosto

parecia alegre ou triste e dizer como um fantoche se sentia [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 299). As crianças demonstravam já conhecimento sobre as várias expressões, nomeadamente alegria, tristeza, zanga e medo, verbalizando situações em que estas se verificavam. Eram visíveis situações em que revelavam entendimento sobre as emoções em seu redor, demonstrando através das suas expressões sentimentos como a culpa, vergonha ou orgulho.

A identidade de género é um aspeto importante no que diz respeito ao desenvolvimento do autoconceito. Os “papeis dos géneros constituem os comportamentos, os interesses, as atitudes, as habilidades e as características pessoais que uma cultura considera apropriados para ambos os sexos” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 301). Durante as brincadeiras de sala foi possível verificar que a escolha das áreas era influenciada pelo género. Na maioria das vezes as meninas escolhiam a área da casinha ou da biblioteca, já os meninos procuravam mais a área dos jogos ou das construções. Nas brincadeiras de faz de conta apropriavam-se de papéis desempenhados pelos adultos do seu género. Por volta dos três anos de idade as crianças “começam a ter amigos”, era possível ver nas brincadeiras alguma seleção relativamente às companhias que escolhiam para brincar. Normalmente verificava-se que esta escolha incidia sobre crianças do mesmo género.

“Mesmo antes do segundo ano de vida, as crianças frequentemente ajudam umas às outras, compartilham pertences e alimentos e oferecem apoio” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 318). Isto poderá querer dizer que têm maior capacidade para imaginar o que os outros poderão estar a sentir. Relativamente a este aspeto as crianças demonstravam um comportamento pró-social, procurando ajudar, por exemplo, a criança com necessidades a nível motor. Mesmo em outras situações era possível observar comportamentos de entreaajuda.

As crianças desta faixa etária revelam ter alguns medos “[...] originários de sua intensa vida de fantasia e da sua tendência em confundir aparência com realidade” (Papalia, Olds & Feldman, 2009: 321). Demonstravam através de atitudes e comentários ter medo de ficarem sozinhas ou de alguns animais.

Relativamente ao estágio do 1º CEB pôde observar-se um clima de entreaajuda e de cooperação, os alunos revelavam capacidade para se colocarem no lugar do outro. As crianças no estágio das operações concretas já têm maior capacidade para serem realistas e equilibradas em relação ao autoconceito, o que lhes permite também relacionar-se com maior facilidade. Era visível que as escolhas para as brincadeiras recaiam essencialmente sobre os colegas do mesmo sexo. Ainda

que estejamos a falar de uma turma de 2º ano de escolaridade não podemos esquecer a importância da brincadeira e do faz de conta. As crianças traziam para a escola os seus brinquedos e no recreio foi possível ver momentos de partilha dos mesmos (anexo 21).

### **3.1.3. Caracterização do ambiente educativo de ambos os contextos de estágio**

Para que um grupo de crianças se desenvolva globalmente é necessário que haja uma planificação cuidadosa do espaço e das rotinas. Pretende-se ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, respeitando o ritmo de cada uma. O objetivo é portanto a promoção de aprendizagens com significado.

O espaço, em EPE “[...] é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e de desenvolvimento das atividades instruídas” (Zabalza, 1998: 237), e por esta razão o educador deve refletir constantemente sobre o mesmo. O espaço sala reflete também a intencionalidade do educador, espelhando nele sempre todas as competências que se pretende que as crianças adquiram. Nesta faixa etária as crianças

*[...] precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à-vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas intervenções; espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2003: 162).*

Organizar o espaço é algo muito complexo que exige por parte do adulto muita reflexão e aplicação de conhecimentos. Não podemos olhar para o espaço como algo estanque, deve por isso ser alterado sempre que as necessidades do grupo assim o exigirem. A utilização do PIP serviu, no contexto de EPE, como suporte à observação realizada ao nível do espaço e dos materiais, permitindo refletir sobre os mesmos e posteriormente encontrar estratégias de reorganização.

Na educação de infância, o espaço “[...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades rítmicas)” (Zabalza, 1998: 50). Na instituição onde se desenrolou este estágio o espaço era amplo e diferenciado, existia um pátio disponível para 4 grupos de crianças onde elas podiam correr



livremente e utilizar alguns brinquedos da forma que entenderem. Neste pátio existia ainda um escorrega e uma estrutura para as crianças treparem.

A estética da sala também é importante para que haja motivação por parte da criança, “[...] a originalidade nos elementos decorativos chamará a atenção das crianças e será um estímulo para a sua criatividade. É importante que os próprios alunos(as) participem na decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal” (Zabalza, 1998: 260 - 261). A sala no estágio em EPE era pintada apenas com uma cor, sendo ela o branco. Nas paredes encontravam-se vários placares onde são colocados os trabalhos das crianças e tudo aquilo que era feito em contexto de sala.

Na sala “[...] é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo grupo: assembleias, dramatizações, atividades rítmicas, etc” (Zabalza, 1998: 50). Existia um espaço no centro da sala que possibilita realizar atividades em grande grupo incluindo assembleias e sessões de música. Nesse espaço era habitual as crianças sentarem-se no chão, formando um círculo. “Nos modelos cognitivos de educação infantil como High/Scope, a estruturação do espaço em áreas diversas e claramente delimitadas é um elemento fundamental, já que contribui enormemente para que a criança construa a sua própria noção de espaço” (Zabalza, 1998: 238). As áreas estavam na sua maioria bem delimitadas, o que facilita a identificação e organização por parte das crianças. Na sala existiam 5 áreas de jogo/trabalho: a plástica, a casinha, a biblioteca, as construções e os jogos (Anexo 22). Durante o período de estágio foi necessário etiquetar as várias áreas da sala, atribuindo a cada uma delas um limite de crianças presentes, uma vez que existia confusão durante as brincadeiras das crianças. Estas áreas estavam essencialmente delimitadas por móveis de pequenas dimensões possibilitando a alteração do espaço sempre que necessário. Existiam, no entanto, alguns elementos característicos de uma delimitação forte como os armários os tapetes e as mesas, ainda assim estes não dificultavam a alteração do espaço. O mobiliário existente não constituía qualquer perigo para as crianças, não possuía arestas e eram na sua maioria adequados à sua estatura.

Outros aspetos que devem ser tidos em conta no espaço de sala é a luminosidade, temperatura e o acesso à água para atividades. Relativamente ao aquecimento a sala possuía um aquecedor que era ligado sempre que as condições atmosféricas assim exigissem. Existiam na sala várias janelas que permitiam a entrada de luz natural e onde podiam ser colocadas as áreas que exigem maior concentração

da criança. No entanto, quando se realizavam atividades que implicavam a utilização de água era necessário a deslocação ao exterior da sala.

#### Uma sala de jardim-de-infância

*[...] deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc (Zabalza, 1998: 53).*

A sala onde decorreu o estágio de EPE possuía essencialmente materiais comerciais, e poucos eram construídos em trabalho de sala. Não existia muita variedade de materiais, talvez fosse por isso necessário disponibilizar mais materiais para todas as áreas de trabalho de forma a possibilitar uma maior variedade de brincadeiras e experiências. A implementação de novos materiais deve ser feita sempre a pensar nas atividades que se pretendem realizar e nas competências que se pretendem desenvolver nas crianças. Deve ser tido em conta que, “[...] não é tão importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. A carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso” (Zabalza, 1998: 248). Para implicar as crianças neste processo podem ser construídos materiais, desta forma estaremos a fazer com que a criança atribua um significado maior aos materiais e ao espaço que tem disponíveis, uma vez que assistiu e participou na sua criação.

Na casinha era possível encontrar por exemplo: bonecos multirraciais, utensílios de cozinha em plástico e roupas para os bonecos (anexo 23 – fotografia 1). Durante o estágio, esta área foi sofrendo bastantes alterações quer ao nível da disposição/organização bem como da quantidade de materiais nela disponível. Uma vez que o projeto de sala foi “A casinha”, foram construídos novos eletrodomésticos (frigorífico, máquina de lavar roupa, micro-ondas, televisão, varinha e um telemóvel), as crianças trouxeram materiais de casa que enriqueceram as brincadeiras desenvolvidas nesta área (embalagens de leite, cereais, iogurtes, garrafas de plástico, etc) (anexo 23 – fotografia 2).

Na área das construções podíamos ver legos, uma pista e diferentes meios de transportes (anexo 23 – fotografia 6 e 8). Já na área da biblioteca existiam livros de histórias e álbuns ilustrados (anexo 23 – fotografia 3). Ao longo do estágio houve uma catalogação dos livros e a introdução de novas técnicas de contar histórias, o que permitiu o enriquecimento desta área (anexo 23 – fotografia 4 e 5). Nos jogos era possível ver dominós, enfiamentos, encaixe e formas geométricas. Esta área revelou-se bastante confusa e desorganizada o que exigiu a intervenção dos adulto, para a

retirada de alguns jogos, de forma a que as aprendizagens fossem de maior qualidade (anexo 23 – fotografia 7 e 8).

E por último na plástica as crianças tinham acesso a folhas de tamanho A4 e A3, lápis de cor e cola. Esta área sofreu algumas alterações ao longo do período de estágio. Inicialmente as mesas estavam juntas, não permitindo às crianças fazer uma escolha mais consciente da atividade que iria desenvolver (anexo 23 – fotografia 9). Assim as mesas foram separadas, permitindo à criança escolher entre a modelagem, colagem e recorte ou desenho e pintura (anexo 23 – fotografia 10). As crianças passaram assim a ter acesso mais frequente a massa, para trabalhar a modelagem, bem como tintas para a pintura na vertical. Houve a introdução de uma caixa com diversificados materiais na colagem (lã de várias cores, botões, algodão, vários tipos de papel, apara lápis, esferovite, rolhas de plástico e de cortiça, folhas secas) o que permitiu a realização de trabalhos mais criativos (anexo 24).

Durante o período de estágio houve necessidade de alterar a disposição das áreas na sala. Com o desenrolar do projeto “A casinha”, a quantidade de materiais introduzidos obrigou a um aumento do espaço ocupado pela respetiva área. Assim procedeu-se a uma alteração na disposição da sala (anexo 25).

*A localização e disposição dos materiais no espaço é outro importante indicador do modo como se organiza a vida dentro da sala de aula. O fato de os materiais estarem ao alcance das crianças, estarem organizados seguindo uma estrutura lógica, estarem rotulados, etc... marca uma relação diferente com os objetos (Zabalza, 1998: 239).*

Os materiais existentes na sala estavam na maioria ao alcance das crianças possibilitando que estas as utilizassem sem recorrer à ajuda de um adulto para a realização das tarefas.

A organização do espaço em 1º CEB contrasta com a do contexto de EPE. A disposição do espaço e dos materiais pode influenciar “[...] a forma como os participantes da sala se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008: 126), e por esta razão não é uma tarefa simples, devendo ser bem, pensado e planificado. No estágio em 1º CEB, a disposição das carteiras na sala “[...] deve obdecer a uma pergunta prévia: qual o tipo de trabalho que vai ser proposto” (Cardoso, 2013: 2001). Por esta razão a organização das mesas de trabalho foi alterada várias vezes.

Inicialmente as mesas estavam colocadas em U, o que favorecia mais o trabalho individual apesar de permitir o contacto visual entre os alunos (anexo 26). Esta disposição, segundo Cardoso (2013), é adequada para a realização de um debate por favorecer o contacto visual. Uma vez que esta dinâmica não era muitas

vezes utilizada e pretendíamos que os alunos contribuíssem uns para as aprendizagens dos outros optamos então por uma mudança. Formaram-se então grupos de trabalho, permitindo assim desenvolver outras competências (anexo 27). Esta disposição permitiu formar grupos de trabalho com cinco e seis elementos à exceção dos chefes de turma que ficaram colocados numa mesa para dois alunos. Passado algum tempo foi necessário criar uma nova disposição uma vez que o comportamento das crianças em grupo não estava a ser o mais adequado. Os alunos passaram então a estar sentados em filas, não impedindo também a realização de trabalhos em grupo (anexo 28). A distribuição dos alunos pelas mesas era feita tendo em atenção as características de cada um. Os alunos com dificuldades de visão eram colocados mais próximos do quadro, os mais irrequietos eram colocados junto dos menos irrequietos e os alunos com mais dificuldade ficavam junto dos alunos com menos dificuldades para que estes os pudessem ajudar. Sempre que surgia algum problema relativo à distribuição que era feita, os adultos responsáveis pela sala faziam as alterações necessárias.

Relativamente a este contexto, o espaço sala era amplo o que permitia uma fácil circulação, existindo facilidade para chegar a todos os alunos. A sala possuía uma boa luminosidade uma vez que as janelas preenchiam todo o comprimento da parede lateral. Quando a iluminação natural não era suficiente poderíamos fazer uso da iluminação artificial. A sala tinha ainda uma temperatura agradável, ainda que quando necessário se pudesse utilizar o aquecimento.

A sala possuía ainda um grande armário, que permitia arrumar não só os materiais da professora como alguns dos materiais dos alunos (livros de fichas, folhas pautadas, folhas brancas, capas de arquivo, etc). Este armário permitia às crianças ter um fácil acesso ao seu material, para que desta forma fossem o mais autónomas possível. Existiam ainda na sala alguns caixotes, onde se podia encontrar materiais de desperdício e materiais de expressão plástica, que poderiam ser utilizados quando necessário. Na sala cada criança tinha o seu cacifo, pela manhã quando chegavam à sala podiam deixar lá os seus pertences à exceção da mochila. Esta sala estava ainda equipada com um quadro branco e um quadro interativo que apoiavam a realização de grande parte das tarefas.

O tempo no jardim-de-infância deve ser planificado para que proporcione às crianças um desenvolvimento integral. O tempo pedagógico neste contexto, “[...] organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma

dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira - Formosinho, 2011: 72). A rotina da sala dos três anos respeitava o ritmo de cada criança, procurando que cada uma desenvolvesse novas competências tendo em conta as competências que as mesmas já possuíam. Existiam momentos de atividade em grande e pequeno grupo para mais facilmente combaterem dificuldades que possuíam individualmente ou com as restantes crianças.

O dia nesta sala começava com o acolhimento, que funcionava como um espaço em que a criança faz a transição entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. “O acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira - Formosinho, 2011: 74). Neste momento normalmente as crianças contavam as suas novidades ao grupo e partilhavam o que consideravam mais importante. Falta ainda referir que o grupo cantava “os bons dias” sendo esta uma canção muito importante para as crianças, uma vez que estas gostavam de se sentir acarinhadas à chegada e onde se sentiam integrados no grupo de trabalho, dando início assim a mais um dia de brincadeira e atividade. No resto da manhã as crianças estavam em atividades que podiam ser de cariz individual, em pequeno grupo ou grande grupo. Cada um destes momentos permite às crianças estar em contacto com as várias áreas da sala. Este tempo serve também para dar resposta aos projetos da sala.

Antes de ir para o almoço as crianças iam até ao recreio, onde desenvolviam as suas próprias brincadeiras sem grande interferência dos adultos. Estes momentos eram também muito importantes uma vez que permitiam às crianças momentos de maior descontração. Depois do recreio surgia um momento também muito importante na rotina das crianças. A higiene, que pode ser considerado um período de transição, que permite à criança perceber aquilo que vai ser feito em seguida. O almoço é também um momento de aprendizagem constante, aqui as crianças aprendem a saber-estar. “Tempo precioso de prazer e convívio, os almoços são também tempo de múltiplas aprendizagens em que as crianças vão conquistando uma importante competência – saber estar à mesa de acordo com as regras sociais” (DEB, 2002: 13). À medida que as crianças acabavam de almoçar podiam voltar para o recreio. Aproximando-se a hora do sono, as crianças voltavam a ter um novo momento de higiene. Entravam no dormitório entre as 12.30 e as 13.00 horas e normalmente acordavam às 15.30 horas.

Depois do sono as crianças dirigiam-se para o refeitório onde usufruíam do lanche. De seguida, faziam a sua higiene e voltavam para o recreio, onde estavam até

que os pais as viessem buscar. Nos dias em que chovia as crianças encontravam-se na sala da televisão, onde ficavam protegidas do mau tempo, local que lhes proporcionava igualmente momentos de descontração.

Este grupo tinha oportunidade de frequentar atividades complementares. À terça-feira as crianças podiam usufruir de atividade motora das 9.30 às 10.15, e à quinta-feira podiam usufruir da expressão musical das 10.30 às 11.15. Estas atividades complementares eram dadas por professores especializados. “[...] as actividades de complemento curricular são, por natureza, facultativas, escolhidas livremente pelas crianças ou jovens e, por isso, têm uma periodicidade própria, não se realizando todos os dias” (DEB, 2002: 33). Todos estes momentos e sequência dos mesmos são muito importantes, uma vez que crianças tão pequenas não têm noção das horas e dos dias. Desta forma e com uma rotina bem definida, as crianças conseguem perceber muitas vezes de que dia da semana se trata (como no caso das atividades extra) e ainda todo o seguimento do seu dia. É por isso muito importante criar a rotina na cabeça das mesmas pois possibilita uma organização dos seus pensamentos. “Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2007:195).

A gestão do tempo em contexto de 1º CEB é também muito complexa, o professor tem de planear “[...] o tempo que têm que gastar nas tarefas académicas em geral, o tempo que têm para atribuir a assuntos particulares [...]” (Arends, 2008: 124). A rotina deve ser planeada de forma a promover a autonomia das crianças, atribuindo-lhe uma maior responsabilidade.

Neste contexto o dia tinha início com a receção das crianças na sala de aula, cada aluno deixava os seus pertences no seu cacifo e enquanto isso acontecia partilhavam entre si experiências. Depois de se sentarem nos seus lugares começavam por escrever, nos seus cadernos, o plano de aula. Este informava os alunos sobre os conteúdos que iam abordar ao longo do dia relativamente a cada uma das áreas curriculares. Os intervalos da tarde ou da manhã eram passados nos pátios do colégio. Algumas das vezes lanchavam primeiro na sala e só depois se podiam dirigir para lá.

Apesar de existir um horário que distribui as áreas curriculares pelo tempo diário, a gestão do tempo está também nas mãos de quem intervém, existindo sempre que necessário uma adequação deste aos interesses e necessidades dos alunos.

## **3.2. Intervenção nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste subcapítulo pretende-se apresentar as evidências relativas aos factos mais significativos vivenciados pela estagiária ao longo dos estágios nos contextos de EPE e 1º CEB. Para tal, tiveram-se em consideração diferentes dimensões implicadas em todo o processo, nomeadamente observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir, avaliar e comunicar. Nenhuma destas fases poderá ser separada das restantes uma vez que todas se complementam. A observação permite diagnosticar e avaliar, a planificação permite estabelecer objetivos e estratégias e a avaliação permite perceber se os objetivos estabelecidos anteriormente foram ou não atingidos para a adequação de estratégias.

### **3.2.1. Observar para conhecer e inovar**

Quando observamos, estamos a ver com um propósito, com intencionalidade. A observação é fundamental para conhecer as crianças, as suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo portanto “a atividade básica que unifica e orienta o trabalho em equipa [...]” (Brickman & Taylor, 1991: 188). O conhecimento das crianças e da evolução que estas sofrem vai permitir ao educador/professor adequar a prática pedagógica, sustentando uma pedagogia diferenciada, com vista no desenvolvimento de potencialidades. Para conhecer melhor as crianças o educador/professor deve complementar a observação feita com o conhecimento acerca do contexto social e familiar em que estão inseridas.

A observação é então “[...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (DEB, 1997: 25). Durante toda a intervenção que a estagiária fez, em cada uma das valências, a observação foi uma constante, permitindo conhecer os grupos e cada criança para depois projetar as atividades. A observação foi de carácter participante, uma vez que o observador participa na vida dos grupos que estão a ser estudados, sendo a observação, na sua

maioria, intencional e sistemática (anexo 29, 30, 31, 32, 33). Para que a observação seja realmente eficaz é necessário que o observador estabeleça previamente qual é a sua intenção, determinando as formas e os meios que vão ser utilizados. Desde o início de cada um dos estágios que as observações se voltaram para os grupos e cada criança que deles fazia parte, para a intervenção da educadora e professora cooperante, bem como para o ambiente educativo. Estas observações permitem não só uma melhor compreensão dos grupos, dos contextos e dos processos, como também funcionam como orientadores da prática pedagógica. A observação permitiu o conhecimento dos grupos, bem como das capacidades que estes já possuíam ao nível físico, cognitivo e psicossocial e desta forma ter uma intervenção adequada ao seu nível de desenvolvimento. A observação permitiu ainda caracterizar os contextos educativos, o PIP foi um instrumento que serviu, em EPE, como suporte a esta observação.

A observação prévia permitiu uma ação centrada nos interesses das crianças e nas necessidades específicas de cada uma. No estágio de EPE através das várias observações foi possível detetar, por exemplo, o interesse por conhecer os animais (anexo 34) bem como em enriquecer a área da casinha (anexo 35). Depois de ser detetada esta motivação partimos então para a promoção de novas aprendizagens. A utilização de histórias e a realização de diálogos contribuíram então para estas aprendizagens, sendo que o objetivo era o desenvolvimento do grupo em todos os domínios. No estágio do 1º CEB isto também se verificou, as atividades surgiram dos interesses e necessidades, sendo o diálogo fundamental para o processo de ensino/aprendizagem (anexo 36). Em ambos os contextos, a observação serviu de suporte para a avaliação das crianças/alunos, foi possível registar a sua evolução a vários níveis e identificar as suas dificuldades para assim poder reajustar estratégias.

### **3.2.2. Planificar para responder aos interesses e necessidades**

Planear é fundamental para que o educador/professor estimule as crianças e as desenvolva a vários níveis.

*Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas [...] (DEB, 1997: 26).*



A planificação de aprendizagens significativas e diversificadas irá permitir albergar os vários interesses e necessidades, contribuindo assim para uma igualdade de oportunidades. Para planear o educador/professor tem de estabelecer intenções, refletindo sobre a adequação das mesmas ao grupo em causa.

Planear não é apenas a previsão de atividades ou situações de aprendizagem mas também organizar os recursos humanos e materiais necessários para que estas aconteçam. O planeamento deve ter em conta uma ação pedagógica ao nível das diferentes áreas do conteúdo.

É necessário ter em atenção “[...] que o planeamento deve ser flexível de modo a poder ser ajustado ao ritmo do grupo em cada momento. Sempre que possível é desejável que seja feito com a participação das crianças envolvendo-as progressivamente na construção do que vão fazer” (Afonso, 2000: 69).

A planificação foi durante o estágio de EPE, realizada semanalmente, sendo a sua representação feita em rede (anexo 37), o que permite uma rápida leitura do trabalho desenvolvido. Nela eram espelhadas as atividades a desenvolver com o grupo, ao nível dos projetos de sala, da instituição, da organização do ambiente educativo e instrumentos de organização social do grupo. Para além das atividades a serem realizadas esta planificação contempla as áreas de conteúdo relativas a cada uma delas. Juntamente com a planificação em rede eram definidas as intenções pedagógicas que, na sua generalidade, indicam um comportamento/competência a ser adquirido pelas crianças. A planificação no estágio do 1º CEB foi realizada também semanalmente, no entanto a sua representação era feita em grelha (anexo 38). Nesta estavam espelhados os conteúdos abordados, o sumário de atividades diárias, a descrição de cada uma das atividades, as metas curriculares correspondentes a cada uma delas, o material e o modo como era feita a avaliação.

A planificação foi sempre feita com base nas necessidades e interesses das crianças, não esquecendo a importância de desenvolver os grupos nos diferentes domínios. Planificar em conjunto com as crianças “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, um processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (DEB, 1997: 26). No estágio de EPE, à medida que os projetos lúdicos da sala foram evoluindo, as crianças foram sendo cada vez mais implicadas na planificação. A realização de assembleias tornou-se uma constante, permitindo que as crianças tivessem um papel mais ativo na construção das suas próprias aprendizagens, tornando-se mais participativas e críticas relativamente ao trabalho desenvolvido.

Estes momentos permitiram desenvolver a linguagem oral bem como competências ao nível da formação pessoal e social. Nas assembleias, determinavam o que queriam fazer, de que forma queriam fazer e que materiais queriam utilizar, ficando tudo registado no placar da sala (anexo 39). Todos os dias as crianças planificavam o seu trabalho, por exemplo, quando tinham de escolher a área que pretendiam frequentar. Ainda que fosse uma planificação inconsciente, a criança escolhia a área que queria frequentar com base no que lá pretendia fazer e nos materiais que queria utilizar.

Em 1º CEB a planificação, apesar de ter em atenção os interesses das crianças, era mais voltada para os conteúdos abrangidos pela planificação anual e para o manual adotado.

Ao longo do estágio em EPE foram planificadas também sessões de movimento e para tal a estagiária consultou o currículo motor da respetiva faixa etária (anexo 40). Nestas sessões as crianças puderam desenvolver não só a grande motricidade mas também a motricidade fina. Aprenderam mais acerca do seu corpo e do espaço que as rodeia. Foram também planificadas várias sessões de música que exigiram a consulta das sequências de conteúdo por atividade (pirâmide musical) (anexo 41). O grupo demonstrou sempre entusiasmo perante estas sessões, nelas foram trabalhados o canto, a percussão corporal, o movimento e a audição.

Para uma planificação sustentada a estagiária recorreu a documentos oficiais criados pelo Ministério de Educação e Ciência, bem como a documentos de autonomia, administração e gestão das instituições.

### **3.2.3. Intervir para a aprendizagem**

“Agir não é mais do que concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (DEB, 1997: 27). Nesta fase de trabalho o educador/professor põe em prática a planificação efetuada, adaptando-a às circunstâncias do momento e às propostas dadas pelas crianças. O educador/professor é um orientador das aprendizagens, esperando assim que a criança seja construtora das mesmas.

O educador/professor deve ser capaz de “[...] sentir cada momento o grau de reacção do grupo face às tarefas propostas, controlar a sua atividade, doseando os diferentes interesses momentâneos, e gerir situações imprevistas [...]” (Afonso, 2000: 69). As tarefas planificadas nem sempre são concretizadas com sucesso. Durante a

sua realização o profissional de educação deve perceber se esta é motivadora e se o grupo está envolvido na mesma. Caso isso não se verifique deve ser capaz de intervir para combater essa dificuldade ou então interromper e dar seguimento à mesma num momento posterior.

A observação e planificação feitas de forma cuidada permitiram ao longo dos estágios ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. A intervenção aconteceu não só nas atividades planificadas mas também nos momentos de brincadeiras nas áreas da sala e no tempo de recreio. Conhecendo as características dos grupos e de cada criança a estagiária procurou dar uma mais atenção às crianças com maiores dificuldades. Existiram vários momentos em que os interesses e necessidades dos grupos de crianças direcionaram as tarefas de uma outra forma que não a planificada. No entanto foram sempre situações enriquecedoras, trazendo mais conhecimentos para os grupos e para cada criança (anexo 42, 43).

Quanto à organização do grupo, em EPE, uma vez que o grupo estava a viver dois projetos lúdicos, a estagiária valorizou o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa, organizando grupos de trabalho, promovendo assim o diálogo e a negociação. O grupo iniciou, com a estagiária, a marcação de presenças (anexo 44). Inicialmente com recurso a folhas soltas e de seguida com recurso a uma tabela simples. Esta tarefa permitiu às crianças identificar os dias da semana e as rotinas existentes em cada um deles. Houve também a introdução do quadro do tempo, instrumento que entusiasmou muito as crianças (anexo 45), permitindo explorar com o grupo as estações do ano e os estados do tempo.

Relativamente ao 1º CEB, a estagiária também valorizou o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa, procurando que todos dessem o seu contributo para um ambiente rico em aprendizagens. Surgiu a oportunidade, no seguimento de um conteúdo de introduzir a árvore dos aniversários (anexo 46), em que cada criança tinha um elemento que o representava (mocho). Este mocho era um marcador de livros, que as crianças levavam para casa no dia do seu aniversário. Foram criados pela equipa pedagógica da sala vários sistemas de avaliação de comportamento, nomeadamente: um placar onde se assinalavam semanalmente os comportamentos das crianças (anexo 47 – fotografia 1); uma tabela de atribuição de pontos aos grupos de trabalho, com registo diário (anexo 47 – fotografia 2); o caderno do comportamento - onde as crianças registavam o seu comportamento, pintando ao final do dia um bola de cor verde ou amarelo ou vermelho e em que no final da semana o encarregado de educação devia assinar (anexo 47 – fotografia 3); a classdigo - uma plataforma onde

cada criança era uma personagem diferente. Neste último eram registados pontos (positivos ou negativos) no que diz respeito ao seu comportamento, participação, trabalho em grupo, trabalho de casa, entre outros. No final de cada semana os alunos melhor classificados podiam receber prémios nessa plataforma (anexo 47 – fotografia 4). Todos estes elementos de organização permitiram avaliar os alunos relativamente ao seu empenho e comportamento, motivando-os a trabalhar mais. Ainda relativamente à organização do grupo, e no seguimento dos conteúdos abordados, foram criadas pelos alunos tarefas de sala de aula, o que deu origem à construção de um quadro de tarefas. A atribuição de tarefas a cada aluno permitiu desenvolver o sentido de responsabilidade (anexo 36 e 48).

Depois de várias observações, a estagiária sentiu necessidade de intervir ao nível da organização do espaço. No estágio em EPE as crianças não frequentavam a área dos jogos e na sua maioria optavam sempre pela mesma área, não existindo assim aprendizagens diversificadas. Neste sentido, foram introduzidos novos materiais, modificada a disposição da sala e introduzidas regras para a frequência das diferentes áreas. A estagiária apercebeu-se também de que as crianças não frequentavam a área da plástica, e mesmo quando eram solicitados para realizar trabalhos nesta área mostravam-se receosos. Para combater esta situação a estagiária introduziu novas técnicas tornando o trabalho de mesa mais divertido (anexo 49 e 50). No estágio em 1º CEB, tal como já foi referido anteriormente, a equipa pedagógica sentiu necessidade de alterar várias vezes a disposição. Isto porque se pretendia mudar a dinâmica vivida em sala de aula. Nesta sala era possível encontrar uma grande variedade de materiais. No entanto, no seguimento das atividades realizadas ao longo do período de estágio, foram introduzidos diversos materiais, que serão descritos ao longo deste texto.

Durante o estágio em EPE foram desenvolvidos dois projetos lúdicos, “A casinha” e “Os animais”. Em cada um deles as crianças tiveram contacto com situações diversificadas, que permitiram a aquisição de novos conhecimentos. O projeto “A casinha” surgiu do interesse de um grupo de crianças (anexo 51: contexto do projeto). Depois da observação feita, houve um diálogo com todo o grupo, tendo este manifestado interesse pelo projeto.

Para projetar o que o grupo pretendia para a área da casinha foi necessário dialogar e registar utilizando uma teia (anexo 51: questões que sustentam o projeto). As crianças planificaram assim o trabalho a realizar, demonstrando interesse em construir alguns eletrodomésticos (frigorífico, máquina de lavar roupa, micro-ondas, a

televisão e o comando, uma varinha, um telemóvel, uma máquina de café etc.) e em introduzir novos materiais na área (embalagens de cereais, de leite, bolachas, de sumo, garrafas de água, etc). Depois de planificar passamos então para a construção dos vários eletrodomésticos. Para cada um deles as crianças projetavam o que iam fazer, como iam fazer e que materiais iriam utilizar (anexo 51: fase III – execução: 6ª etapa). O grupo que, até ao momento de entrada da estagiária, não tinha desenvolvido um projeto evoluiu muito. A cada dia que passava eram cada vez mais capazes de se organizar, de planificar, de intervir e até de avaliar. A par das construções que foram sendo feitas existiram outras atividades que se revelaram significativas para o grupo uma vez que partiram dos seus interesses e necessidades, como por exemplo a visita à lavandaria da instituição, que permitiu conhecer uma nova realidade. Através da curiosidade das crianças em conhecer todos os materiais que lá existiam, chegamos à conclusão que estas não sabiam que a roupa poderia ser lavada manualmente e por esse motivo deixamo-las manipular os materiais explicando-lhes todos os processos (anexo 51: fase III – execução: 1ª etapa). A sessão de culinária, que como era algo novo, entusiasmou bastante as crianças e permitiu desenvolver a noção de quantidade (anexo 51: fase III – execução: 9ª etapa).

“A participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo” (DEB, 1997: 27). Sabendo isto, os pais e a comunidade não poderiam ser deixados de parte em todo o processo de aprendizagem quer no estágio de EPE quer no do 1º CEB. No projeto lúdico “A casinha” os pais foram parte interveniente, contribuindo com materiais para enriquecer a área da casinha. Uma mãe decidiu dar um maior contributo iniciando a construção da varinha (anexo 51: fase III – execução: 4ª etapa).

O projeto “Os animais” surgiu igualmente dos interesses das crianças (anexo 52: contexto do projeto). Inicialmente as crianças demonstraram vontade em conhecer os animais bem como em construí-los. No entanto, depois de experimentarem uma primeira construção, este interesse deixou de se verificar, levando o projeto a ter um rumo diferente. As crianças tiveram oportunidade de conhecer vários animais (as suas características físicas, a sua alimentação, etc.) (anexo 52: fase III – execução: 1ª e 2ª etapa) e de contactar com diferentes situações, desenvolvendo inúmeras competências ao nível do conhecimento do mundo, formação pessoal e social, linguagem oral entre outros. Neste projeto existiram várias atividades significativas,

quer para o grupo de crianças quer para a estagiária, podendo destacar-se a visita ao quintal da instituição, que permitiu o contacto com a natureza, nomeadamente com vários animais e plantas (anexo 52: fase III – execução: 4ª etapa), a parceria com o museu, que possibilitou a contacto com obras de arte e a sua exploração (anexo 52: fase III – execução: 7ª etapa) e a visita à GNR, onde as crianças efetuaram várias aprendizagens, nomeadamente sobre as rotinas dos cavalos e a sua alimentação (anexo 52: fase III – execução: 9ª etapa). As visitas permitiram a participação de um maior número de intervenientes no processo de aprendizagem das crianças. A promoção da visita ao Museu permitiu à estagiária perceber como funcionam as parcerias com outras instituições, e o quanto é importante uma boa preparação das mesmas (anexo 53). Para promover o envolvimento dos pais nas aprendizagens desenvolvidas neste projeto lúdico, foi criado um dispositivo pedagógico (anexo 54). Este foi enviado para casa de cada criança, com objetivo de que cada uma, juntamente com os pais, escolhesse um animal e apresenta-se informações sobre o mesmo, desenvolvendo uma pesquisa (anexo 52: fase III – execução: 8ª etapa). Este dispositivo permitiu às crianças conhecerem um maior número de animais, as suas características e algumas curiosidades. A apresentação dos trabalhos para o grupo possibilitou a cada uma das crianças desenvolver a linguagem oral e trabalhar o à-vontade para falar em contexto de grande grupo (anexo 55). A par das atividades relacionadas com projetos lúdicos foram desenvolvidas outras que permitiam trabalhar várias competências. As crianças puderam, por exemplo, formar conjuntos utilizando figuras geométricas (anexo 56) e fazer sequências com cores (anexo 9), trabalhando as formas, as cores, o tamanho e a contagem.

Sabendo que as parcerias com outras instituições poderiam enriquecer as aprendizagens das crianças foi promovida uma parceria com uma sala de outro jardim-de-infância. Uma vez que o outro grupo tinha um projeto lúdico muito semelhante, foi decidido que iriam partilhar o seu trabalho. Trocaram então fotografias e um pequeno texto onde explicavam aquilo que foi feito. Esta parceria permitiu ao grupo conhecer outra realidade (anexo 57).

Todos os trabalhos realizados pelo grupo de EPE foram dados a conhecer no dia da divulgação dos projetos lúdicos. Nesse dia os pais e familiares das crianças foram à sala assistiram a um vídeo e participaram na inauguração da casinha (anexo 58).

No 1º CEB apesar de não se desenvolver uma metodologia de trabalho de projeto, o trabalho realizado era mais voltado para o manual, no entanto a estagiária

procurou sempre que possível desenvolver atividades que o complementassem. Procurava que as atividades fossem de carácter lúdico para assim motivar os alunos e envolve-los para a aprendizagem. Os alunos tiveram oportunidade de realizar atividades diversificadas que implicavam a sua permanente participação e a tomada de decisão. A estagiária evitou um ensino somente baseado na exposição oral, procurando sempre questionar os alunos “[...] no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos [...] a ideia principal é haver interação com a turma (Cardoso, 2013: 163).

Ao nível do estudo do meio construíram, por exemplo, a roda dos alimentos, em que cada grupo de trabalho ficou responsável por um grupo da roda (anexo 59). Foram desenvolvidas atividades de carácter mais experimental, que revelaram ser impulsionadoras de um grande entusiasmo. Foram elas as experiências: “A higiene oral”, em que as crianças puderam discutir como é feita a lavagem dos dentes e depois exemplificar com recurso a um material didático (anexo 60), “Flexibilidade dos materiais” que mais uma vez permitiu manusear os materiais e exercer neles uma força, para assim poder observar os efeitos causados (anexo 61) e “Explorar os órgãos dos sentidos”, que possibilitou manipular vários objetos e mobilizar os vários sentidos para os descodificar (anexo 62). Estas últimas duas, permitiram fazer uma previsão dos resultados e posteriormente o registo do que foi realmente observado. Ainda ao nível do estudo do meio, a equipa pedagógica procurou envolver os pais pedindo-lhes que, com os seus educandos, construíssem maquetas representativas da zona onde se encontrava o colégio. Os pais demonstram ser muito participativos, tendo as crianças apresentado trabalhos muito criativos (anexo 63: fotografia 1, 2 e 3). Mais tarde, a equipa convidou os pais para visitarem a sala com o objetivo de falar sobre a sua profissão. Os pais aderiram em massa e utilizando estratégias diferentes proporcionaram ao grupo momentos de muitas aprendizagens (anexo 63: fotografia 4 e 5).

Ao nível da matemática os alunos realizaram várias aprendizagens ativas, onde puderam manipular/experimentar objetos, nomeadamente: completar regularidades numéricas, identificando-as (anexo 64), bem como construir diagramas de Venn, pictogramas e gráficos (anexo 65) e manusear/completar uma reta numérica, uma árvore numérica e um muro numérico (anexo 66), que ficaram expostos na sala para auxiliar os alunos na resolução de somas sempre que necessário.

Os jogos foram uma constante e eram realizados como forma de iniciar alguns conteúdos e como forma de consolidação das diferentes matérias. Estes

momentos, apesar de serem de maior descontração, eram repletos de aprendizagem. Para explorar a adição, subtração e resolução de problemas foi construído um jogo de tabuleiro (anexo 67). Este jogo possibilitou o trabalho em grupo e o aparecimento de alguma competição, que de certa forma funcionou como motivação para os grupos.

No que diz respeito ao português foram criadas adivinhas, cuja resolução permitia o trabalho em grupo (anexo 68). Como forma de consolidar os conhecimentos acerca dos sinais de pontuação, o grupo pode pontuar diferentes frases (anexo 69). Para explorar a construção do singular e do plural, foi construído um cartaz com espaços onde os alunos tinham de completar com as terminações do plural (anexo 70). Para consolidar a aprendizagem relativa aos antónimos e sinónimos a estagiária criou um jogo de associação (anexo 71). No seguimento dos conteúdos a abordar e para combater a dificuldade de alguns alunos ao nível da fonologia, foi construído pela estagiária um bingo das rimas (anexo 72). Todas estas atividades implicaram a participação ativa dos alunos, tornando-os construtores das suas próprias aprendizagens.

Uma vez que, antes da realização dos testes de avaliação era necessário rever conteúdos, surgiu a oportunidade de construir um PowerPoint que permitisse aos alunos participar de forma ativa. Este PowerPoint funcionava como um jogo, com espaços em branco que os alunos tinham de ser capazes de completar. Só depois de os alunos darem as suas respostas é que surgiam as respostas corretas (anexo 73).

Para além destas atividades, foi possível realizar também alguns trabalhos manuais que possibilitaram uma maior descontração em contexto de sala de aula. Estes trabalhos passaram pelo desenho, recorte, colagem e pintura. Foi notório o entusiasmo do grupo nestas atividades, que permitiram trabalhar competências como a partilha, cooperação e interajuda. A estagiária procurou na realização destes trabalhos que as crianças justificassem as suas opções e escrevessem pequenas mensagens que os acompanhassem (anexo 74).

Sempre que se dava início a um novo conteúdo, eram criados registos informativos para colocar no caderno diário e no placar da sala. Esses registos permitiam às crianças relembrar as diferentes matérias sempre que tinham maior dificuldade e, para além disso, o contacto visual permitia uma maior memorização (anexo 75).

É de referir que na sala foram utilizadas várias estratégias para que os alunos com um ritmo mais acelerado pudessem manter-se ocupados e em constante aprendizagem, tais como: a revista Visão Júnior, o diário gráfico, a capa de trabalho



autónomo, a caixa das composições e a caixa dos problemas. A implementação da caixa das composições e dos problemas juntamente com os jogos referidos anteriormente, permitiram criar um cantinho das atividades autónomas (anexo 76).

As manhãs recreativas aconteceram nos dois estágios, no entanto no estágio de EPE com maior frequência. Neste contexto, estas atividades foram preparadas pelas três estagiárias, proporcionando momentos de aprendizagem não só para as crianças mas também para os adultos. Em cada uma delas foram trabalhadas histórias utilizando diferentes técnicas: história animada, teatro (anexo 77) e teatro de sombras (anexo 78). Nestas atividades as crianças ficaram a conhecer novas técnicas e desenvolveram a sua linguagem uma vez que no final era sempre pedido que os mesmos intervissem fazendo, por exemplo, o reconto da história. No estágio em 1º CEB, as estagiárias que estavam com o 2º ano de escolaridade, fizeram uma manhã recreativa. Nesta os alunos tiveram oportunidade de confeccionar biscoitos alusivos ao Natal (anexo 79). Esta atividade permitiu não só trabalhar a socialização entre os alunos como também noções matemáticas, como a quantidade, a medida e o peso.

Durante o estágio de EPE houve a possibilidade de intervir ao nível da comunidade, participando nas comemorações do dia do pai, nas comemorações do dia da mãe, na festa final de ano e na reunião de pais. Já no estágio em 1º CEB participou nas comemorações do dia de São Martinho, na festa de Natal e na reunião de pais. Estas intervenções foram muito enriquecedoras e permitiram à estagiária ter também um feedback do seu trabalho.

### **3.2.4. Avaliar para reajustar estratégias de intervenção**

Segundo as OCEPE, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (DEB, 1997: 27). Assim se conclui que este é um procedimento imprescindível à prática pedagógica. A avaliação permite perceber como adequar as estratégias utilizadas para uma melhor adequação às necessidades e interesses das crianças, para assim alcançar o sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Além de avaliar a sua intervenção o profissional de educação avalia as crianças e as aprendizagens que estas fazem. Este processo exige que o educador/professor conheça o grupo e cada criança, as suas características individuais e a sua evolução.

No início dos estágios procedeu-se a uma primeira avaliação, de carácter diagnóstico, através de registos de observação (registos diários registos de incidente críticos e lista de verificação). Esta permitiu perceber as características das crianças e qual o seu desenvolvimento no momento para depois apresentar medidas adequadas face aos objetivos.

Os registos feitos ao longo dos estágios permitiram avaliar as crianças nomeadamente os seus comportamentos bem como as aquisições e progressos que foram feitos. A observação que assumiu vários tipos de registos (descrição diária, registo de incidente crítico, amostragem de acontecimentos, listas de verificação ou controlo e registo de atividades significativas) funcionou como o instrumento de avaliação das crianças.

O preenchimento do PIP, no contexto de EPE, no que diz respeito ao ambiente físico, possibilitou avaliar/refletir sobre a organização do espaço e materiais que mais tarde foram reorganizados com o objetivo de ir ao encontro das necessidades reveladas pelo grupo (anexo 13).

A avaliação efetuada com as crianças é uma atividade educativa muito importante que apoia também a avaliação do educador/professor. Assim torna-se essencial que se integrem as crianças no processo de avaliação, ao avaliarem-se estão a refletir sobre o que fizeram e como fizeram, consciencializando-se das suas aprendizagens. A estagiária utilizou, em contexto de EPE, a grelha de avaliação de projetos lúdicos para registar as aprendizagens adquiridas ao longo dos projetos. As grelhas permitiram avaliar não só as crianças mas também a ação dos adultos que se envolveram nos projetos (anexo 80). Ao longo dos projetos as crianças tiveram que avaliar o seu trabalho através do diálogo, perspetivando também o que ainda poderia ser feito e de que forma, “Gostei mais de fazer a máquina de lavar”, “Agora podemos trazer mais coisas pa casinha, bolachas, leite...”, “Gostei de fazer coisas pa casinha. E gostei de fazer a varinha com a mãe pa trazer.”, “Gostei mais dos coelhinhos, eram mais fofinhos. As galinhas picam.”, “As galinhas comem milho e coube”. Em 1º CEB, a maioria dos alunos, quando questionados sobre o seu desempenho era capaz de se autoavaliar. Surgiam comentários como: “Já me estou a portar muito melhor”, “Agora já não dou tantos erros no caderno diário, estou atento para melhorar” e “Eu a partir de agora vou estar atento ao que tu dizes e estudar mais para poder ter melhor nota”.

O Portefólio da criança, utilizado no estágio em EPE, é um instrumento de avaliação que permite documentar a evolução das crianças e, desta forma, perceber quais foram as aprendizagens que realizaram. Serve como “suporte para a discussão

das aprendizagens e constitui um processo partilhado” (Santos & Silva, 2007: 76) entre os vários intervenientes do processo educativo da criança. Este instrumento permitiu, à estagiária, perceber quais as áreas de conteúdo mais focalizadas e aquelas que necessitavam de ser mais trabalhadas (anexo 10). “Ele é construído para dar sentido ao trabalho da criança, para conversar sobre ele, estabelecer pistas para intervenções futuras [...]” (Santos & Silva, 2007: 76), podendo então dizer-se que o portefólio da criança sustentou também o processo de planificação. Foi também um instrumento que ajudou a “[...] motivar a criança para aprender através da reflexão e da auto-avaliação” (Santos & Silva, 2007: 76).

As avaliações que eram feitas a cada semana permitiram à estagiária refletir sobre a sua prática e sobre as aprendizagens efetuadas pelas crianças. Em cada uma das avaliações eram apontados os aspetos mais e menos positivos de cada semana bem como as atividades que se revelaram mais significativas, quer para o grupo quer para a estagiária. Para além disso foram especificadas as aquisições dos grupos e de cada criança quando se revelasse significativo. Estas avaliações serviram também de suporte ao processo de planificação e permitiram à estagiária ir melhorando a sua intervenção (anexo 81 e 82).

O portefólio reflexivo veio a revelar-se também um importante instrumento de avaliação da prática pedagógica. As várias reflexões que foram feitas permitiram adequar a intervenção, nelas ficavam espelhadas as expectativas, as dificuldades sentidas e estratégias de superação, as características dos grupos de crianças, as parcerias e atividades desenvolvidas, as interações adulto-criança e criança-criança, entre outros (anexo 11, 12 e 53). A estagiária foi melhorando ao longo do percurso a sua capacidade reflexiva, considerando o portefólio um instrumento fundamental para a sua evolução pessoal e profissional.

No estágio em 1º CEB a avaliação das crianças foi feita, para além dos registos de observação e lista de verificação de competências como a da leitura (anexo 8) ou da participação (anexo 83), com recurso às fichas de trabalho (anexo 84). Existiram momentos em que os alunos tiveram de se autoavaliar. Normalmente, no final das fichas, tinham de pintar o número de estrelas consoante o seu desempenho. Os alunos tiveram ainda oportunidade de avaliar a estagiária e as atividades que realizaram com ela através do preenchimento de uma tabela e de um pequeno comentário (anexo 85). Ao longo do estágio, as crianças foram dirigindo à estagiária comentários que esta considera serem também uma avaliação do seu trabalho, “[...]”

quando for grande vou ser professora e vou ser como tu”, “[...] foi muito divertido eu gostei muito”, “[...] quando é que vamos fazer mais jogos”.

A avaliação em EPE foi então de carácter formativo, na medida em que estive ao dispor de um projeto em desenvolvimento sempre com o objetivo de um melhoramento. Esta modalidade “[...] assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais.” (Pais & Monteiro, 2004 cit Gonçalves, 2008: 69). No estágio em 1º CEB a avaliação teve, para além de um carácter formativo, um carácter sumativo. Eram realizadas duas fichas de avaliação em cada período letivo, em cada uma delas os alunos tinham de demonstrar as aprendizagens adquiridas até ao momento das mesmas.

Através das várias formas de avaliação e dos vários momentos em que estas aconteceram, a estagiária pôde ter um feedback do seu trabalho e desta forma adotar uma postura de profissional reflexivo, melhorando a sua intervenção.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos estágios foram muitas as dúvidas e as angústias sentidas. Primeiro, a preocupação com a entrada numa nova realidade, a da prática e, depois, muitas outras situações que foram surgindo com a intervenção. A necessidade de ter uma atitude de permanente procura do saber exigiu a existência de uma articulação entre os pressupostos teóricos e a prática que se estava a desenvolver.

A presença de uma criança com necessidades educativas especiais, no estágio de EPE, veio lançar alguns desafios ao longo da intervenção. A preocupação com que esta se integrasse nas atividades promovidas era muito grande, no entanto, a pesquisa acerca das necessidades e uma atenção mais individualizada da criança fez com que esses receios se dissipassem. O grupo de crianças era bastante heterogéneo, o que exigiu sempre um especial cuidado na preparação das atividades, de modo a satisfazer os interesses do grupo, de cada criança e ultrapassar as suas necessidades. Assim, a diferença de idades entre as crianças, a existência de uma criança com necessidades educativas especiais e as particulares características das restantes crianças levaram a que a temática pedagogia diferenciada fosse bastante importante no desenrolar de todo este percurso.

No estágio em 1º CEB, não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, apenas três com maiores dificuldades de aprendizagem, que exigiram também uma atenção mais individualizada. A existência de ritmos de trabalho bastante diferentes levou a que a estagiária adotasse estratégias diversificadas. Estas permitiram que os alunos com um ritmo mais acelerado pudessem manter-se em atividade realizando constantes aprendizagens.

Os momentos de brincadeira foram doseados com as atividades planificadas. Em EPE as brincadeiras que as crianças realizaram em cada área permitiram que fossem construtoras das suas próprias aprendizagens e desenvolvessem assim uma aprendizagem cooperativa. O jogo simbólico revelou ser uma excelente forma de aquisição de competências. A implementação de novos materiais na área da casinha possibilitou uma grande evolução a este nível, as crianças desenvolveram a sua linguagem e a relação com os outros. Uma vez que o grupo demonstrava relutância em frequentar a área da plástica, a estagiária optou por introduzir novas técnicas de pintura e novos materiais para que se sentissem mais motivados e para que se desenvolvessem competências que até ao momento não tinham sido trabalhadas.

Os projetos lúdicos que surgiram, no estágio em EPE, trouxeram muitas aprendizagens, quer para as crianças quer para a estagiária. Houve aprendizagens da parte da estagiária relativamente à forma como se inicia um projeto e como este se desenvolve. Trouxeram-se para a sala as informações necessárias e houve um incentivo para que as crianças fossem as protagonistas do processo de ensino/aprendizagem.

No estágio de 1º CEB o trabalho de grupo aconteceu com muita frequência, os alunos desenvolveram bastante o espírito de entreajuda, cooperação e partilha. A existência de alguma competição incentivava os alunos a trabalhar mais e, desta forma, prepararem-se para os ciclos de ensino que se avizinham. O trabalho em grupo ajudou também a preparar os alunos para a integração numa sociedade, que é cada vez mais competitiva.

A estagiária organizou o espaço tendo por base as observações feitas. No estágio de EPE permitiu que as crianças frequentassem todos os espaços e deles retirassem o maior proveito. No estágio em 1º CEB, permitiu melhorar a dinâmica vivida nas aulas, promovendo o trabalho em grupo e partilha entre os alunos.

O presente relatório resume o trabalho realizado ao longo dos estágios. Com a construção deste documento a estagiária foi refletindo acerca dos aspetos fundamentais da sua prática, procurando melhorá-la. Houve uma procura permanente do saber, o que exigiu a articulação entre os pressupostos teóricos e a prática.

O enquadramento teórico permitiu selecionar as temáticas que mais se refletiam na prática pedagógica. A diversidade de bibliografia possibilitou alargar conhecimentos. Pois foram utilizados vários livros, artigos científicos e documentos oficiais que permitiram fundamentar aquilo que iria sendo documentado. A análise de documentos de autonomia, administração e gestão das instituições permitiram o conhecimento acerca das instituições, da sua funcionalidade e dos valores pelos quais se regiam, para desta forma atuar em conformidade.

A estagiária procurou conhecer os grupos de crianças e cada uma investindo na caracterização para assim intervir mais eficazmente. Com base na caracterização procurou dar uma atenção mais individualizada às crianças com maiores dificuldades. Durante este percurso não foram apenas as crianças a realizar aprendizagens, a estagiária aprendeu muito com cada uma delas. A boa disposição das crianças e o carinho que transmitiram permitiu encarar cada dia com mais ânimo. Assim, o contacto com cada um dos grupos permitiu que evoluísse quer a nível pessoal como profissional. A estagiária participou em todos os momentos promovidos pelas

instituições, o que lhe permitiu o contacto com a comunidade e com os pais, tendo nesses momentos algum feedback do trabalho que realizou. O envolvimento parental veio a revelar-se uma mais-valia para as aprendizagens das crianças, permitindo também uma evolução da prática pedagógica.

A intervenção teve por base a planificação em que o objetivo era proporcionar às crianças/alunos atividades diversificadas e estimulantes. Com o passar do tempo a planificação teve bastantes progressos, ficando mais completa. Inicialmente existia uma preocupação muito grande com o cumprimento rigoroso da planificação, no entanto as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças permitiram perceber que esta deve ter um carácter flexível. Sempre que foi necessário, a estagiária afastou-se das atividades planificadas para assim responder aos interesses e necessidades que surgiam.

Uma vez que este relatório é o reflexo da prática entre dois contextos, EPE e 1º CEB, não poderia ser deixado de parte a articulação entre ambos. Pretendia-se que fossem adquiridas competências de um profissional generalista, preocupado com a continuidade que existe entre estes dois níveis de ensino. No contexto de EPE, uma vez que a estagiária se encontrava com crianças com três anos de idade, várias vezes se questionou sobre as estratégias que poderia adotar para estabelecer uma ponte entre os dois contextos. No entanto, à medida que o tempo foi passando, apercebeu-se que muito do trabalho realizado com as crianças as preparava para o 1º CEB, nomeadamente: o trabalho realizado na área da plástica e na área dos jogos onde desenvolviam a motricidade fina para mais tarde pegarem no lápis de forma correta; o trabalho realizado nos projetos desenvolvidos que permitiram às crianças desenvolver não só a linguagem como o seu conhecimento sobre o mundo; e também e competências relacionadas com o saber ser e saber estar; entre outros. Ao nível do 1º CEB, uma vez que a estagiária integrou uma sala de 2º ano, sentiu também alguma dificuldade em compreender como poderia estabelecer uma ponte entre ambos os contextos. À partida os alunos já estariam ambientados às especificidades deste contexto. Pouco tempo depois compreendeu que uma relação de proximidade com os alunos é, tal como na EPE, fundamental. Outro mediador entre ambos os contextos é a utilização do lúdico e dos jogos que motivaram as crianças e tornaram o ensino menos tradicional.

A estagiária procurou através da reflexão sobre a sua intervenção uma educação humanista, personalizada, estruturada e inovadora. Humanista pela transmissão de valores como a entreatajuda, a cooperação, a partilha, a verdade, o

respeito, etc., com intuito de formar cidadãos livres, com espírito crítico, capazes de darem o seu contributo na busca por um mundo melhor. Personalizada porque vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Estruturada porque tem em conta os conhecimentos que as crianças já possuem e a realidade onde elas se inserem, para que assim possa existir uma produção de significado. E por fim inovadora uma vez que se procura que seja um ensino motivador, com atividades diversificadas, em que cada dia é diferente do outro.

O estágio em EPE permitiu experimentar vários sentimentos. Existiram momentos em que foi invadida por medos, onde a ansiedade contrariava a vontade de fazer mais e melhor. No entanto estes eram diluídos pela evolução que o grupo manifestava. A estagiária deu muito valor às relações que se iam criando ao longo do estágio, quer com as crianças ou com a equipa, procurando também que as crianças crescessem a nível pessoal e social. Foi uma experiência enriquecedora, aprendeu muito com o grupo de crianças, com a equipa pedagógica e com a orientadora.

No estágio do 1º CEB, também existiram medos, mas pouco depois do seu começo esses foram-se dissipando. A simpatia da professora e a sua total disponibilidade foram cruciais para que isso acontecesse. Esta professora é uma profissional que se dedica por inteiro à sua profissão, que procura que os seus alunos tenham tudo aquilo a que têm direito, que está sempre a atualizar-se, demonstrando o amor que tem pela arte de ensinar. Este é um exemplo que a estagiária irá seguir certamente no seu futuro como educadora e professora. Foi uma experiência que jamais esquecerá. Contribuíram também para que esta experiência fosse um sucesso, os alunos, o pessoal não docente e a orientadora, sendo que todos foram fundamentais para a estagiária evoluir como pessoa e como profissional.

A estagiária considera que ainda tem muito para aprender ao longo da vida, sendo esta uma de muitas etapas da sua formação profissional. Manter-se em constante atualização nesta área de formação é fundamental ou até mesmo imprescindível. No futuro irá lembrar-se de muitos dos ensinamentos dos estágios pelos quais passou.



# BIBLIOGRAFIA

## Monografias e artigos

- Afonso, C. (2000). Formação do educador: perspectivas e exigências do mundo atual. *Lumen*, 8 (1), 68 – 77.
- Alarcão, I. (2001). Professor – investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 21 – 31.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (1ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Editográfica.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento* (3ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem activa – Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabanas, J.M. (2002). *Teoria da educação - Concepção antinómica da educação* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no ensino básico – Alguns itinerários* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carvalho, A., Samagaio, F., Trevisan, G., Neves, I., & Brás, C. (2011). Relações escola-famílias e construção complexa de identidades: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um contrato local de desenvolvimento social. In *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*, Lisboa, 18-19 Nov. 2011 (133 – 143).
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. Porto: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projeto Educativo da escola* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Deldime, R. & Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento psicológico da criança* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laborinho, L. (2008). Educar para uma cidadania de sucesso. In *Educação para o sucesso: políticas e actores: Actas do IX congresso da SPCE*, Porto, 26-28 Abr. 2007 (51 – 77).
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva – portefólio, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 7 (7), 22 – 46.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança* (11ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*, (166 – 210). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão* (3ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. & Silva, B. (2007). A Importância dos portefólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de estudo*, (6), 71 – 85.
- Sousa, A. B. (2009), *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. (2008), *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## **Documentos normativos**

Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Departamento da Educação (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da educação e Ciência.

Departamento da Educação (2004). *Orientações Curriculares e Programas*. Lisboa: Ministério da educação e Ciência.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República n.º 77/2012 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

## **Sitografia consultada**

Ministério da Educação e Ciência (2012), Metas de aprendizagem. *Ministério da Educação e Ciência Website*. Acedido 28 de junho, 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

## **Documentos das instituições**

Projeto Educativo da instituição de EPE

Regulamento Interno da instituição de EPE – 2012/2013

Plano anual da instituição de EPE – 2012/2013

Projeto educativo da instituição de 1º CEB – 2012/2015

Regulamento Interno da instituição de 1º CEB – 2012/2015

**ANEXOS**

# ANEXO 1 - DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 18 DE FEVEREIRO

Nome da criança: Grupo

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 18 – 02 – 2013

---

## **Descrição:**

No centro da sala, com as crianças numa roda a educadora faz um exercício de consolidação de conhecimentos com os blocos lógicos.

A educadora põe no chão um conjunto de triângulos, círculos e quadrados de três cores diferentes (amarelo, vermelho e azul). É pedido a cada criança que se desloque ao centro da roda e dê à educadora a forma com a cor que é pedida.

Na sua maioria as crianças entregam as peças certas, algumas precisam de ajuda. A MV não responde corretamente ao pedido que lhe é feito e a partir daí não responde a mais nada. A educadora questiona a criança se não quer fazer a atividade, ela responde com apenas um abanar de cabeça, confirmando que não quer. É mandada para o seu lugar e no final da atividade, enquanto as outras crianças estão no recreio, esta está na sala com a educadora, a fazer o mesmo exercício.

---

## **Comentário:**

Esta atividade possibilita à estagiária perceber alguns dos conhecimentos das crianças ao nível da matemática e também que desenvolvimento tem o grupo ao nível da linguagem oral.

A estagiária observou que muitas crianças têm dificuldade em falar perante o grupo e os adultos, mostrando-se inseguras. Para além disso já apercebeu-se que algumas crianças têm dificuldades ao nível da fala.

O apoio individualizado, neste caso, permite à educadora perceber afinal se a criança sabe responder àquilo que se pretende. Uma vez que a criança não responde, faz todo o sentido perceber qual é a justificação para tal. Uma atenção mais individualizada ajuda a que a criança realize as tarefas tal como o restante grupo, fazendo as aprendizagens necessárias.

# ANEXO 2 - DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 6 DE JUNHO

Nome da criança: MV

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 06 – 06 – 2013

---

## **Descrição:**

Hoje a MV demonstrou à-vontade na realização de uma atividade em pequeno grupo (5 crianças). Quando a estagiária lhes ensina um trava-língua pede inicialmente que todos digam o trava-língua com ela. Depois pede que cada criança o repita com ela. A MV repete o trava-língua e apesar de não o dizer completamente correto não demonstra medo de o fazer.

---

## **Comentário:**

A MV, ao contrário do que costuma acontecer, não demonstra insegurança. Normalmente em grande grupo, ou mesmo em pequeno grupo, não responde aquilo que lhe é pedido ficando muito atrapalhada quando é questionada. Esse comportamento tem vindo a alterar-se. Nesta situação a MV consegue fazer o que lhe é pedido. A estagiária notou da sua parte uma grande abstração relativamente aos colegas que ali estão.

## **ANEXO 3 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 3 DE DEZEMBRO**

Nome da criança: Grupo.

Idade: 7 anos

Observadora: Estagiária

Data: 03 – 12 – 2013

---

### **Descrição:**

Hoje a turma assinalou o dia mundial da pessoa com deficiência. A equipa pedagógica decidiu realizar uma atividade com o intuito de marcar este dia e consciencializar os alunos para as dificuldades com que estas pessoas se podem deparar. A professora explica ao grupo que iriam, um de cada vez, à casa de banho de olhos vendados e que uma das estagiárias os ia acompanhar para que nada pudesse acontecer. Todos ficam entusiasmados não parando de pedir para ir à casa de banho.

Durante a aula de estudo do meio todas as crianças experimentam fazer o percurso de olhos vendados. No final partilham com os colegas o que sentiram durante esta experiência dizendo: “Foi tão estranho!”, “É muito difícil, não sei como é que eles conseguem.”, “Nós podemos ajudar as pessoas com problemas quando vemos que elas estão com dificuldade.”, “Nunca pensei que era assim.”...

Depois desta partilha o grupo chega à conclusão que as pessoas portadoras de uma deficiência se deparam com muitos obstáculos.

---

### **Comentário:**

Esta atividade permitiu ao grupo desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. Só através da experimentação é que o grupo poderia tomar consciência das dificuldades com que uma pessoa invisual se depara.

É visível ver através dos comentários que fazem no final, que todos ficaram bastante admirados pela complexidade que é uma simples ida à casa de banho com os olhos vendados. Todos se depararam com inúmeros obstáculos e por isso se interrogavam como conseguia uma pessoa invisual ir à casa de banho sem ajuda.

Esta atividade ajudou a turma também a perceber que devem respeitar os outros e ajuda-los sempre que necessitem.



# **ANEXO 4 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DO DIA 14 DE FEVEREIRO**

Nome da criança: SO

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 14 – 02 – 2013

---

## **Incidente:**

Na área da plástica a educadora entrega uma folha à criança com as três formas geométricas que o grupo já conhece (círculo, quadrado e triângulo). As três formas estão desenhadas com três cores diferentes. A educadora pede à criança para identificar as formas e as respetivas cores, o objetivo é que a criança pinte as formas da mesma cor com que estão desenhadas. A SO fica parada durante muito tempo, primeiro a olhar para o vazio e depois o pouco que pinta não olha para a folha. Depois de muita insistência a SO começa a chorar, no entanto acaba por pintar as formas.

---

## **Comentário:**

Depois de fazer esta observação em conversa informal com a educadora a estagiária pôde perceber que a criança ainda não tem hábitos de trabalho. A SO entrou para a instituição apenas este ano letivo, até ai esteve aos cuidados da avó. Como esta habituada a ter uma atenção mais individualizada e uma educação assente essencialmente em afetos a adaptação é demorada. É evidente que esta situação não pode ser apenas justificada pelo vínculo que a criança tem com o adulto, as suas características de personalidade também podem conduzir a uma inibição por parte da criança.

# ANEXO 5 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO DO DIA 29 DE SETEMBRO

Nome da criança: JL

Idade: 7 anos

Observadora: Estagiária

Data: 29 – 09 – 2013

---

## **Incidente:**

Durante a aula de estudo do meio a professora pede à turma para resolver uma ficha do manual.

As crianças fazem individualmente a ficha quando de repente a JL começa a chorar. A estagiária questiona a aluna mas ela não consegue expressar-se. Depois de alguma insistência a aluna explica que não consegue desenhar o caminho de casa até à escola. A estagiária explica-lhe que não tem de desenhar todo o trajeto, tem apenas que desenhar alguns elementos pelos quais passa quando faz esse trajeto. A aluna fica mais tranquila e começa a desenhar.

Algum tempo depois começa novamente a chorar. A estagiária decide então dar-lhe uma pequena ajuda, perguntando-lhe:

Estagiária - O que vês quando vens para a escola?

JL - Não sei. Vejo muitas coisas.

Estagiária - Vês árvores?

JL - Sim.

Estagiária - Vês casas?

JL - Sim.

Estagiária - Então podes desenhar casas e árvores por exemplo. O que vês mais pelo caminho?

JL - Carros, semáforos...

Estagiária - Então também podes desenhar isso.

Depois, a aluna apaga o que tinha desenhado anteriormente, e começa novamente a desenhar. No entanto, passado algum tempo volta a chorar, acabando por ficar na sala a terminar a tarefa no intervalo, mas com auxílio.

---

**Comentário:**

É a primeira vez que a estagiária vê a JL a ter uma atitude deste género. No entanto, em conversa com a professora esta situação não é a primeira vez que acontece. Esta criança tem ainda uma grande ligação ao mundo da fantasia e por esse motivo gosta de tudo demasiado perfeito. Quando não consegue realizar uma tarefa tal e qual como tinha pensado, bloqueia e não consegue realiza-la. O facto de esta criança ser filha de pais separados pode influenciar também a sua autoestima e segurança.

É necessário incentivar a criança quando esta se encontra a realizar as tarefas, acompanhando-a mais de perto.

## ANEXO 6 – AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS DO DIA 20 DE MAIO

Objetivo da observação: preferências das crianças quanto às áreas da sala

Crianças: Grupo

Observadora: Estagiária

Data: 20 – 05 – 2013

Tempo de observação: 9.30 /10.30

	9.30	9.40	9.50	10.00	10.10	10.20	10.30
Biblioteca	T R	↑ ↑ AB L	↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑	↑ ↑ ↑
Construções					MS B L	N	↑ ↑
Jogos	P D RU	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑	↑ ↑
Plástica			B	↑	M P	↑	↑







## ANEXO 8 – LISTA DE VERIFICAÇÃO DO DIA 27 DE NOVEMBRO

Objetivo da observação: Leitura em voz alta

Crianças: Turma

Observadora: Estagiária

Data: 27 – 11 – 2013

	Expressividade		Entoação		Ritmo		Pausa		Com correção	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A	X			X	X		X		X	
BF										
BM		X		X	X		X		X	
B	X			X	X		X		X	
DQ		X	X			X	X		X	
D		X	X			X	X		X	
E		X	X		X		X		X	
GR										
IG		X		X	X		X		X	
IM		X		X	X		X		X	
JC										
JF										
JCL		X	X		X		X			X
JL		X		X	X		X		X	
LP		X		X	X		X			X
L	X		X			X	X		X	
M		X		X		X	X			X
N										
P	X		X			X	X		X	
R	Muita dificuldade									
RP	X			X	X		X		X	
RR	Muita dificuldade									
RC		X		X		X	X			X
RM	X		X			X		X		X
S	Muita dificuldade									



# ANEXO 9 - REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 31 DE MARÇO

## SEQUÊNCIA COM CORES

Crianças: Grupo

Idade: 3 anos

Adultos: Estagiária

Local: Sala

Recursos materiais: caixas de ovos previamente preparadas para a sequência, bolas de esferovite previamente pintadas de três cores distintas.

Data: 21 – 03 – 2013

### Intenções pedagógicas:

Ser capaz de realizar sequência com cores

Ser capaz de distinguir e nomear as três cores da sequência

---

### Descrição:

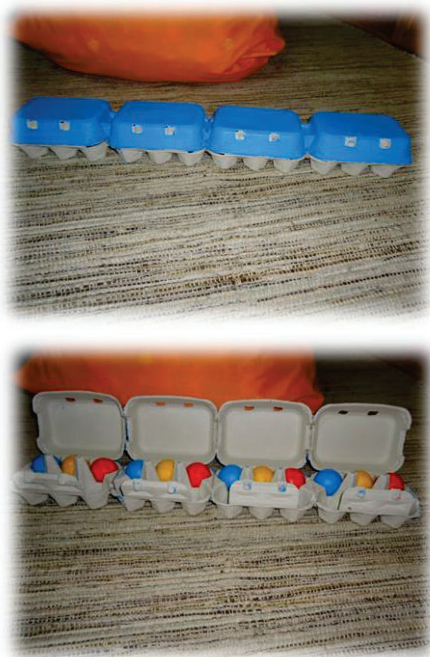
Para trabalhar os diferentes conceitos matemáticos a estagiária decidiu trazer para a sala uma caixa construída por ela com o intuito de trabalhar as sequências. Esta caixa permite apenas trabalhar sequência com cores.

A atividade foi iniciada de manhã quando ainda estavam poucas crianças na sala. A estagiária começou por realizar a atividade primeiro explicando em voz alta aquilo que estava a fazer. De seguida fez com o grupo, ia colocando as primeiras três bolas e depois pedia ao grupo que fosse dizendo que cor devia ser colocada a seguir, isto até terminar as bolas disponíveis.

À medida que estava a ser feita a atividade iam chegando mais crianças. Optou então, que cada criança fosse ao centro da roda para fazer o exercício. As crianças que iam chegando iam vendo os colegas a fazer e no final quando fossem fazer tinham uma atenção redobrada. A estagiária ia orientando as crianças com maiores dificuldades até que conseguissem realizar a sequência completa.

No final, porque algumas crianças chegaram mais tarde e porque outras demonstraram alguma dificuldade, a estagiária levou-as para as mesas para dar um apoio mais individualizado.

Quando todas as crianças já tinham feito a sequência o jogo foi colocado na área dos jogos para que as crianças possam manuseá-lo sozinhas.



---

### **Comentário:**

A atividade correu muito bem, houve duas crianças que se destacaram do grupo assimilando de imediato aquilo que era pedido. Uma destas crianças, que costuma estar bastante distraída, e em algumas atividades tem demonstrado dificuldades, surpreendeu de facto. Consegui fazer toda a sequência sem qualquer ajuda e mesmo quando os colegas estavam a fazer ia dizendo as cores que deveria colocar.

Outras três crianças destacaram-se porque tiveram alguma dificuldade em realizar o exercício, tendo até alguma dificuldade em distinguir as três cores. Os restantes elementos do grupo fez aquilo que era pedido sem muitas dificuldades.

O jogo pareceu à estagiária ser uma boa estratégia para trabalhar a matemática e de facto resultou muito bem. As crianças acharam curioso e no início quando lhes foi apresentado a caixa, ficaram admirados perguntando várias vezes o que era e para que era. Todas as crianças se sentiram motivadas, e o mais importante assimilaram muito bem aquilo que lhes foi ensinado.

## ANEXO 10 – EXEMPLO DE REGISTO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Nome da criança: 


Data de realização do trabalho: Dia 29 de Maio de 2013

Data da seleção: Dia 5 de Junho de 2013

Escolha realizada por: 



### Comentário do adulto:

Nesta pintura a  representou a figura humana. Apesar de ser das primeiras pinturas no cavalete não demonstrou, por exemplo, dificuldade em esconer o pincel nem a manuseá-lo. A Matilde já agarra corretamente o pincel sendo capaz de pintar nas diferentes direções.

### Comentário da criança:

Fiz uma pintura. Fiz naquela coisa (cavalete).

Áreas do conteúdo: Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social.

### Indicadores de desenvolvimento:

- Realizar várias técnicas de pintura
- Desenvolver a motricidade fina
- Desenvolver a criatividade
- Distinguir e nomear cores

# ANEXO 11 – REFLEXÃO DO DIA 22 DE FEVEREIRO

**Nome:** Cristina Isabel Ribeiro Araújo

**Data:** 22/02/2013

**Tema:** Criança com Necessidades Educativas Especiais

Nos primeiros dias de estágio não foi dito à estagiária que existia uma criança com necessidades educativas especiais no grupo com que iria trabalhar. Uma vez que a criança não esteve presente nos primeiros dias também não foi possível detetar a presença da mesma. Quando a criança chegou à sala a estagiária não percebeu de imediato que esta tinha limitações. Só durante as atividades desse dia se foi apercebendo que existia nela algumas dificuldades a nível motor e de comunicação.

Quando foi informada das suas dificuldades muitas questões e receios foram surgindo, afinal não tinha qualquer formação ao nível da educação especial e não sabe como lidar e integrar uma criança com tais dificuldades. Esta criança é mais nova que o restante grupo tem apenas dois anos e por isso não se encontra no mesmo patamar de desenvolvimento que as restantes.

A criança em causa tem ataxia, o que lhe provoca algumas limitações a nível motor como descoordenação no andar, dificuldade em passar de uma situação de repouso para outra, desequilíbrio, entre outros. Em conversa com a educadora formada em educação especial que visita a sala uma vez por semana, foi dito ainda à estagiária que a criança tem algo no cérebro que os médicos ainda não sabem dizer do que se trata e por isso ainda não são conhecidas todas as limitações que esta criança poderá ter.

Apesar de todas as suas limitações, esta criança terá de ser incluída em todas as atividades que realize. A estagiária terá que encontrar estratégias para que ela de alguma forma se sinta integrada no grupo e realize aprendizagens, tal como as outras crianças. Como tem alguns receios e não sabe de certa forma como integrar a criança em determinadas atividades, irá falar com alguém com formação na área, para que este lhe dê indicações de estratégias que possam ser adotadas.

Durante o tempo que pôde estar em contacto com ela apercebeu-se, de facto, que existem bastantes dificuldades a nível motor. Nas atividades de movimento a

criança não consegue fazer sozinha por exemplo um circuito, é necessário que o adulto lhe dê a mão e faça com ela. Detetou que não consegue saltar por exemplo a pés juntos. Nas atividades realizadas na sala, em grande grupo, a criança não intervém voluntariamente e muitas vezes quando é solicitada mexe a cabeça de um lado para o outro, dando indicação de que não quer participar. Quando é pedido à criança que se desloque ao centro da roda é visível a grande dificuldade que esta tem em levantar-se e muitas vezes insiste em arrastar-se. No entanto, os adultos pedem para que esta se levante. Estes momentos são também do ponto de vista da estagiária positivos, uma vez que se pretende que a criança consiga realmente fazer as atividades tal como as outras. A educadora deu indicação para que a inclua em todas as atividades, tendo sempre que diminuir o grau de dificuldade, uma vez que ela não tem o mesmo desenvolvimento que a maioria das crianças do grupo. A criança necessita de ajuda na hora da refeição demonstrando já alguma vontade de o fazer sozinha, para além disso usa sempre fralda.

## ANEXO 12 – REFLEXÃO DO DIA 3 DE OUTUBRO

**Nome:** Cristina Isabel Ribeiro Araújo

**Data:** 03/10/2013

**Tema:** Grupo heterogéneo

O grupo com quem está a desenvolver este estágio profissionalizante é um grupo heterogéneo. Todos os alunos têm um ritmo de trabalho diferente e único, uns precisam de mais tempo para realizar as tarefas e estabelecer o raciocínio para a resolução das mesmas outros são mais rápidos. Existem pelo menos três crianças cujas suas dificuldades estão mais evidentes. Embora todos necessitam de ter atenção do professor, as crianças com mais dificuldades necessitam de um acompanhamento mais individualizado para que consigam alcançar as metas para este ano de escolaridade. Já aquelas com as facilidades e autónomas necessitam que o professor lhes proponha novas tarefas, só assim se irá manter interessado e motivado para a aprendizagem.

Para responder à heterogeneidade do grupo será necessário adotar-se uma pedagogia diferenciada. Um ensino diferenciado é aquele em que “[...]o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades.” (TOMLINSON, 2008: 16). Em primeiro lugar a observação do grupo e de cada criança permitirá identificar as dificuldades existentes. O professor deve recolher as informações e refletir sobre as mesmas de forma a adequar as estratégias. Proporcionar experiências diversificadas e direcionadas para os interesses e necessidades, permitirá uma maior motivação. Pretende-se que todos aprendam mesmo que com ritmos diferentes. Isto não pressupõe que o professor esteja com cada aluno o tempo inteiro, exige é que o professor crie várias estratégias de abordagem para que a maior parte dos alunos consiga alcançar as aprendizagens que se pretendiam ser alcançadas. O professor é quem “[...]proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.” (TOMLINSON, 2008: 13).

Através de algumas observações a estagiária já se foi apercebendo das dificuldades e necessidades dos alunos. Agora que vai intervir com frequência tenciona aplicar várias estratégias a fim de encontrar as que mais se adequam ao grupo e a cada criança. Para além de procurar introduzir atividades que motivem os

alunos irá também ter em conta os ritmos de trabalho. Isto significa, por exemplo, procurar fazer mais trabalhos em grupo para que alunos mais rápidos e com menos dificuldades ajudem os alunos mais lentos e com mais dificuldades. Arranjar atividades que vão ao encontro dos vários níveis cognitivos no grupo.

Adotar a pedagogia diferenciada não é tarefa fácil, requer muito trabalho. Um professor que utiliza esta pedagogia é um profissional que reflete constantemente sobre a sua prática e revê a sua atuação sempre que acha pertinente.

# ANEXO 13 – PIP DO AMBIENTE FÍSICO

## PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(Para avaliar a "implementação da formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (\*). Na avaliação da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

### I. AMBIENTE FÍSICO

\*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Pequena divisão do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.		Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.	

Notas:

\*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.		Um espaço adequado permite que grupos de crianças trabalhem em conjunto em todas as áreas.	

Notas:

\*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).		Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições; as áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.	

Notas:



\*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou método para os materiais: ausência ou poucas etiquetas.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados: é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

\*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais adequados em algumas áreas mas não em todas.			Materiais adequados em cada área.

Notas:

\*6. Objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta" e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões estão disponíveis por toda a sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos em cada área; alguns objectos reais (roupas para as crianças, se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e de oportunidade para usar múltiplos sentidos; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafa, tiras de papel, tees de golfe).

Notas:

7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| (1)  | (2)   | (3)   | (4)   | (5)   |
| Os materiais não podem ser alcançados facilmente pelas crianças ou são trazidos pelos adultos. | Alguns materiais estão ao alcance das crianças. | Alguns materiais estão ao alcance das crianças. | Todos os materiais estão acessíveis durante períodos determinados na rotina diária. | Todos os materiais estão acessíveis durante períodos determinados na rotina diária. |

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

- |  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| (1)  | (2)   | (3)   | (4)  | (5)  |
| Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar). | Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. | Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. | Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. | Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. |

Notas:

9. Uma variedade de materiais desenvolve uma consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

- |  |                                       |                                       |  |  |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| (1)  | (2)                                   | (3)                                   | (4)  | (5)  |
| Nenhum ou poucos materiais refletem diferenças de culturas, ambientes, vivências, capacidades físicas. | Vários materiais refletem diferenças. | Vários materiais refletem diferenças. | Muitos materiais refletem diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas de diferentes tipos de emprego, música). | Muitos materiais refletem diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas de diferentes tipos de emprego, música). |

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, representação, classificação e seriação, numeração, espaço, tempo, movimentação e do desenvolvimento socio-emocional.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.

Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:



# ANEXO 15 - ANÁLISE DAS FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Analisando as fichas das crianças, foi possível encontrar várias informações relativas às crianças (idade, nacionalidade, número de irmãos, problemas de saúde, necessidades educativas especiais e informação sobre a situação anterior, etc.), aos pais e encarregado de educação (habilitações literária, profissão, nacionalidade, etc.). Todos estes dados são úteis para conhecermos o grupo com que estamos a trabalhar.

O grupo de 3 anos era constituído por 17 crianças, 10 do género feminino e 7 do sexo masculino.

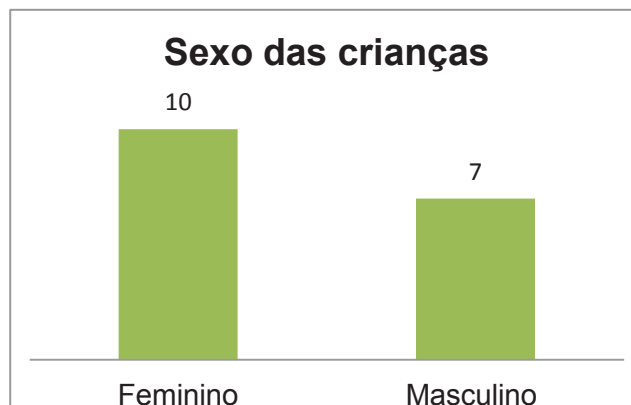


Gráfico 1 - Sexo das Crianças

Como podemos verificar no gráfico das 14 respostas obtidas relativamente ao número de irmãos, 4 crianças não têm irmãos, 5 têm apenas um irmão, 2 tem dois irmãos e 3 têm já três irmãos.

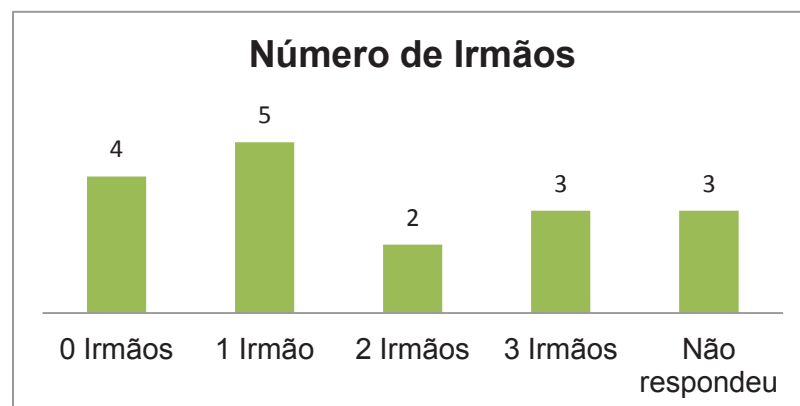


Gráfico 2 - Número de Irmãos

Neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais. Em conversa com a educadora cooperante foi dada a informação que a criança em causa tinha ataxia o que lhe provoca atrasos a nível cognitivo e motor. Para além desse problema a criança tinha algo no cérebro que ainda não tinha sido identificado e por isso mesmo não eram conhecidas, até à altura, todas as suas limitações.

A formação dos pais ou encarregados de educação é também um dado que nos pode ser útil. Olhando em primeiro lugar para as habilitações dos pais podemos verificar que apenas 4 possuíam uma licenciatura e 3 o ensino secundário. Os restantes tinham formação igual ou inferior ao 3º ciclo. Analisando agora a informação relativa às mães, podemos verificar que apenas 3 concluíram uma licenciatura, 5 o ensino secundário e as 8 restantes dividiam-se entre o 2º e 3º ciclo.

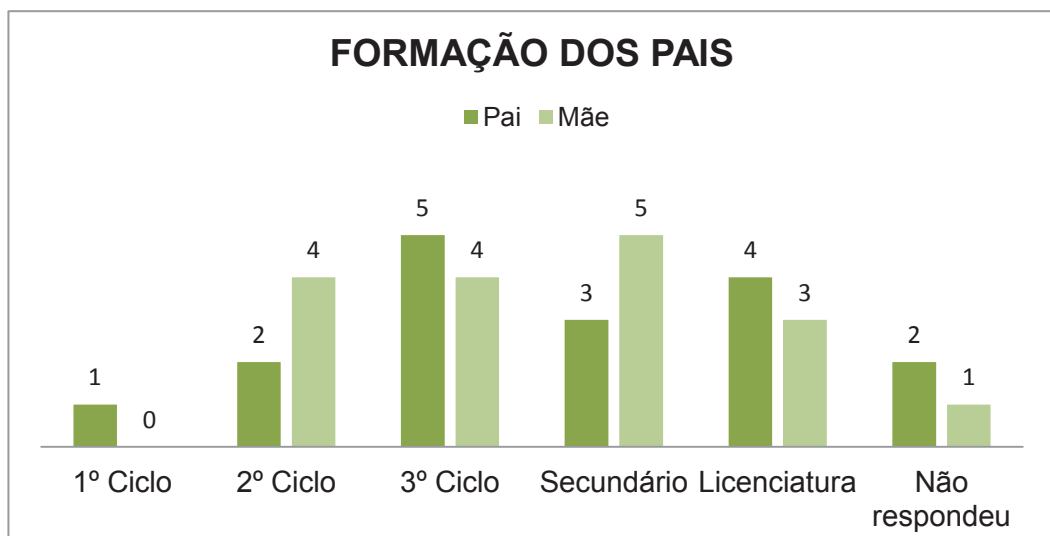


Gráfico 3 - Formação dos pais

Na maioria das crianças da sala o encarregado de educação era a mãe, tal como podemos observar no gráfico.

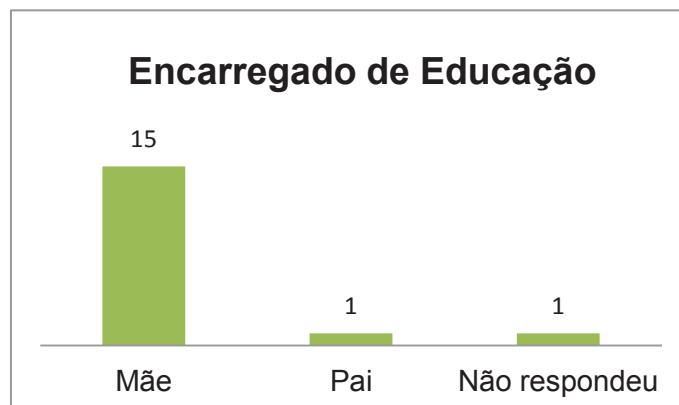


Gráfico 4 - Encarregado de Educação

## ANEXO 16 – ANÁLISE DAS FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Analisando as fichas das crianças, era possível encontrar várias informações relativas às crianças (idade, naturalidade, residência etc.), aos pais e encarregado de educação (profissão, naturalidade, residência etc.). As fichas analisadas no estágio anterior tinham maior número de informações, no entanto estes dados são úteis para conhecermos o grupo com que estamos a trabalhar. Duas das crianças da turma ainda não têm ficha, porque ingressaram no grupo há pouco tempo.

O grupo do 2º ano era constituído por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 6/7 anos.

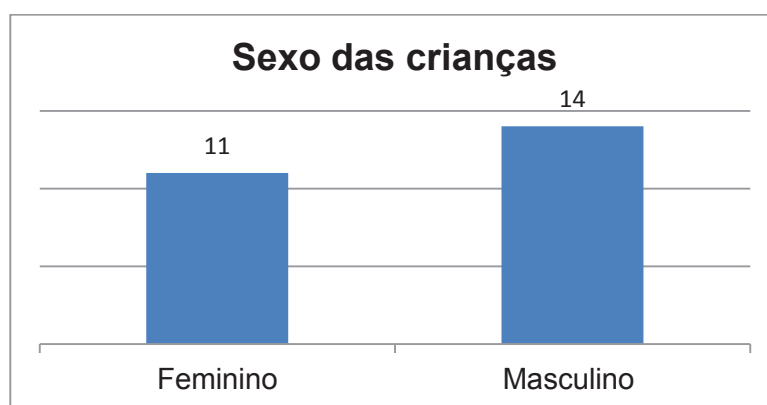


Gráfico 1 - Sexo das crianças

As crianças desta turma eram na sua maioria residentes na zona do colégio, como se pode ver através do gráfico.

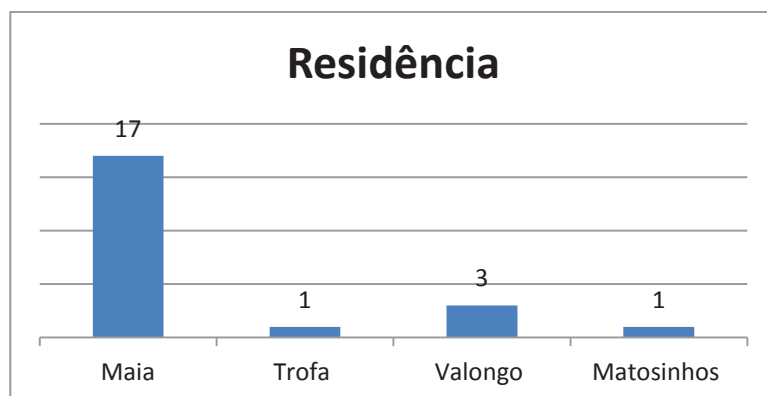


Gráfico 2 - Residência

Na maioria das crianças da turma o encarregado de educação era a mãe, tal como podemos observar no gráfico a baixo.

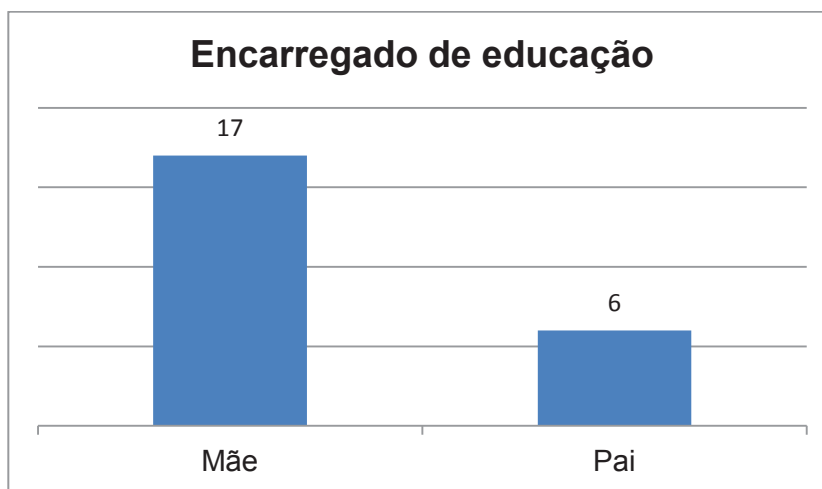


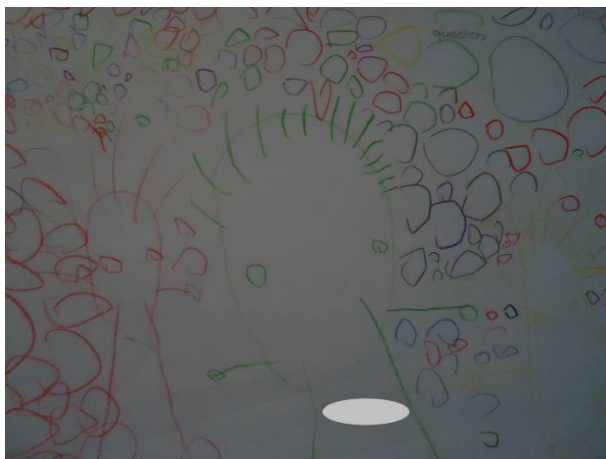
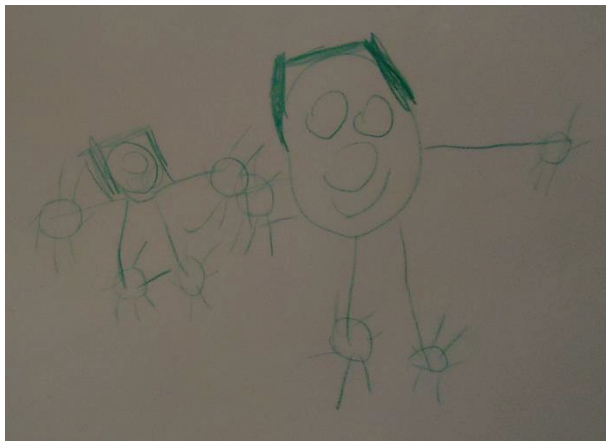
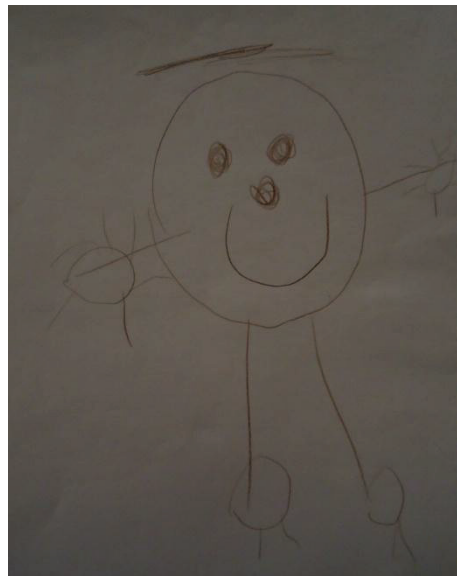
Gráfico 3 - Encarregado de Educação



## ANEXO 17 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA DIFICULDADE EM MANUSEAR O PINCEL



## ANEXO 18 – DESENHOS DAS CRIANÇAS



## ANEXO 19 – REGISTO FOTOGRÁFICO DO MANUSEAMENTO DO LÁPIS



# ANEXO 20 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 13 DE MARÇO

Nome da criança: Grupo

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 13 – 03 – 2013

---

## Descrição:

Durante o acolhimento a estagiária pergunta às crianças se gostam de brincar na casinha e quais são as brincadeiras que gostam de fazer na mesma. As crianças dão respostas como:

B: Vamos buscar peixes para fazer comida.

MP: Papa.

MS: Sopa, comida.

SA: Pomos comida e outras coisas.

A estagiária vai introduzindo algumas questões para tentar que as crianças verbalizassem outras brincadeiras mas estas tendem a seguir aquilo que as restantes vão dizendo. Com isto a estagiária propõe às crianças que comparem a sua casa com a casinha que existe na sala. Com isto vão dizendo o que falta na casinha da sala:

B: micro-ondas.

L: manica (máquina).

MP: café, chávenas, máquina.

SA: máquina.

MP: janela.

SA: frigorifico.

RU: comida.

A estagiária pede às crianças que em casa vejam o que poderiam ter na área da casinha. E propõe que no dia seguinte voltem a falar sobre o assunto.

---

## Comentário:

As questões colocadas às crianças permitem refletir sobre o tipo de brincadeiras que desenvolvem na área da casinha bem como sobre as brincadeiras que gostavam de fazer.

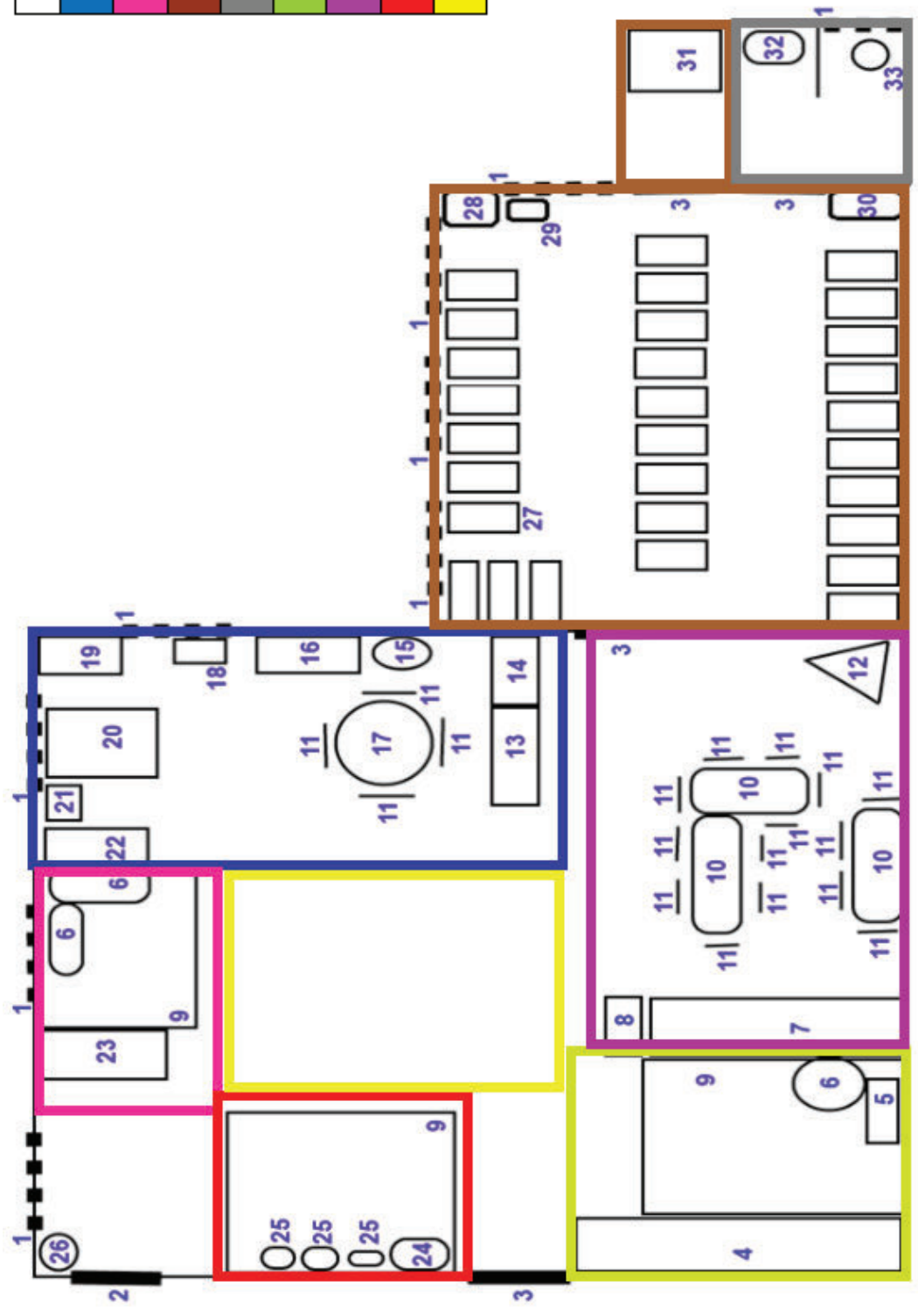
Perceber em conjunto com as crianças os materiais que podem enriquecer a área permite que todos estejam envolvidos e queiram frequentar a área. Possibilitar às crianças ter outros materiais permite também que desenvolvam outras brincadeiras.

O jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento da criança, a área da casinha pode permitir inúmeras interações. É essencial que as crianças se sintam motivadas para lá estar.

## ANEXO 21 – REGISTO FOTOGRÁFICO DAS BRINCADEIRAS DE RECREIO



# ANEXO 22 - PLANTA DA SALA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM FEVEREIRO



Legenda	
	Área da casinha
	Área da biblioteca
	Dormitório
	WC
	Área dos jogos
	Área da plástica
	Área das construções
	Área do acolhimento

## LEGENDA DA PLANTA DA SALA

- |  |   |
|--|---|
| <b>1</b> – Janelas                           | <b>18</b> – Estendal da roupa                               |
| <b>2</b> – Porta para o pátio                | <b>19</b> – Armário das roupas                              |
| <b>3</b> – Portas                            | <b>20</b> – Cama da área da casinha                         |
| <b>4</b> – Armário da área dos jogos         | <b>21</b> – Mesinha de cabeceira                            |
| <b>5</b> – Caixote dos legos                 | <b>22</b> – Comoda  |
| <b>6</b> – Pufes                             | <b>23</b> – Estante dos livros                              |
| <b>7</b> – Armário da área da plástica       | <b>24</b> – Garagem   |
| <b>8</b> – Caixote com as capas das crianças | <b>25</b> – Caixa dos legos, dos carros e outros brinquedos |
| <b>9</b> – Mantas                            | <b>26</b> – Boneco de arrumações                            |
| <b>10</b> – Mesas da plástica                | <b>27</b> – Camas das crianças                              |
| <b>11</b> – Cadeiras                         | <b>28</b> – Fraldário                                       |
| <b>12</b> – Cavalete da pintura              | <b>29</b> – Caixote das fraldas                             |
| <b>13</b> – Banca da área da casinha         | <b>30</b> – Armário das fraldas e roupa da cama             |
| <b>14</b> – Fogão da área da casinha         | <b>31</b> – Armário com roupa para as crianças              |
| <b>15</b> – Carrinho das limpezas            | <b>32</b> – Chuveiro  |
| <b>16</b> – Armário da área da casinha       | <b>33</b> – Sanita  |
| <b>17</b> – Mesa da área da casinha          |   |



## ANEXO 23 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS DIFERENTES ÁREAS DA SALA



**Fotografia 1** – Área da casinha no início do estágio



**Fotografia 2** – Área da casinha no decorrer do projeto lúdico



**Fotografia 3** – Área da biblioteca no início do estágio



**Fotografia 4** – Área da biblioteca no decorrer do estágio



**Fotografia 5** – Área da biblioteca no decorrer do estágio



**Fotografia 6** – Área das construções no início do estágio



**Fotografia 7**– Área dos jogos no início do estágio



**Fotografia 8**– Área das construções e dos jogos no decorrer do estágio



**Fotografia 9** – Área da plástica no início do estágio



**Fotografia 10** – Área da plástica no decorrer do estágio

## ANEXO 24 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DOS TRABALHOS REALIZADOS NA ÁREA DA PLÁSTICA



Fotografia 1 e 2 - pintura de cavalete



Fotografia 3 e 4 – Digitinta



Fotografia 5 – Pintura de sopra

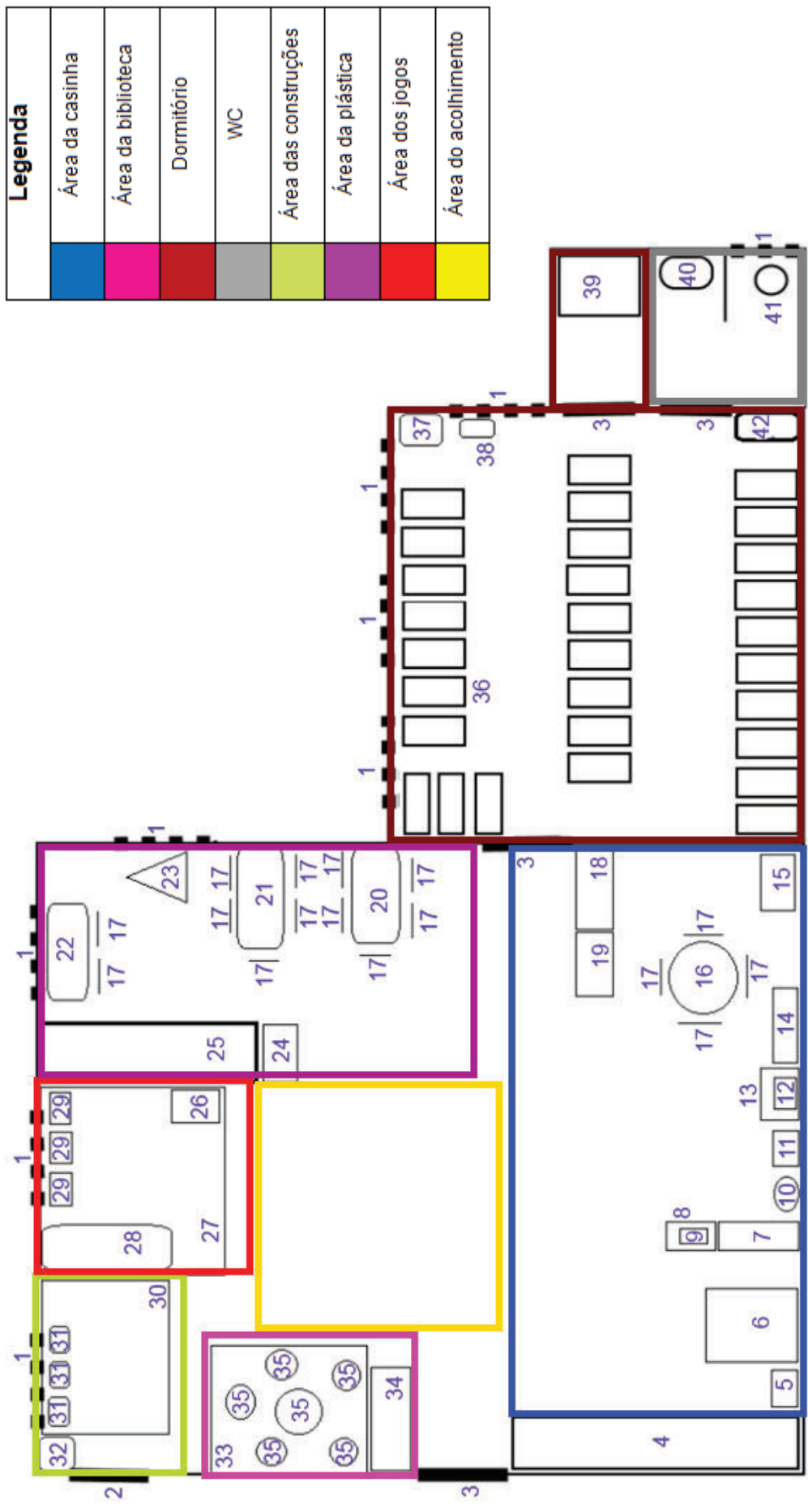


Fotografia 6 e 7 – Colagem



Fotografia 8 - Modelagem

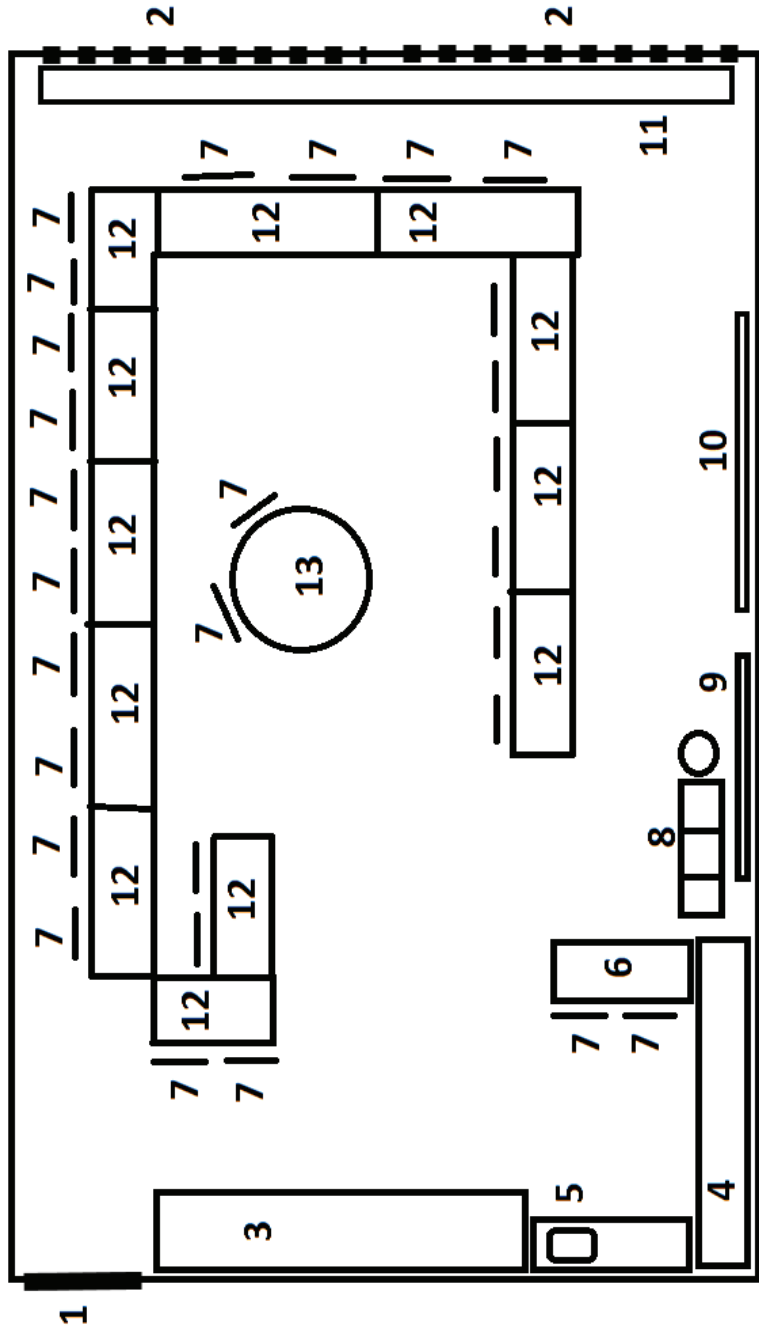
# ANEXO 25 - PLANTA DA SALA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM MAIO



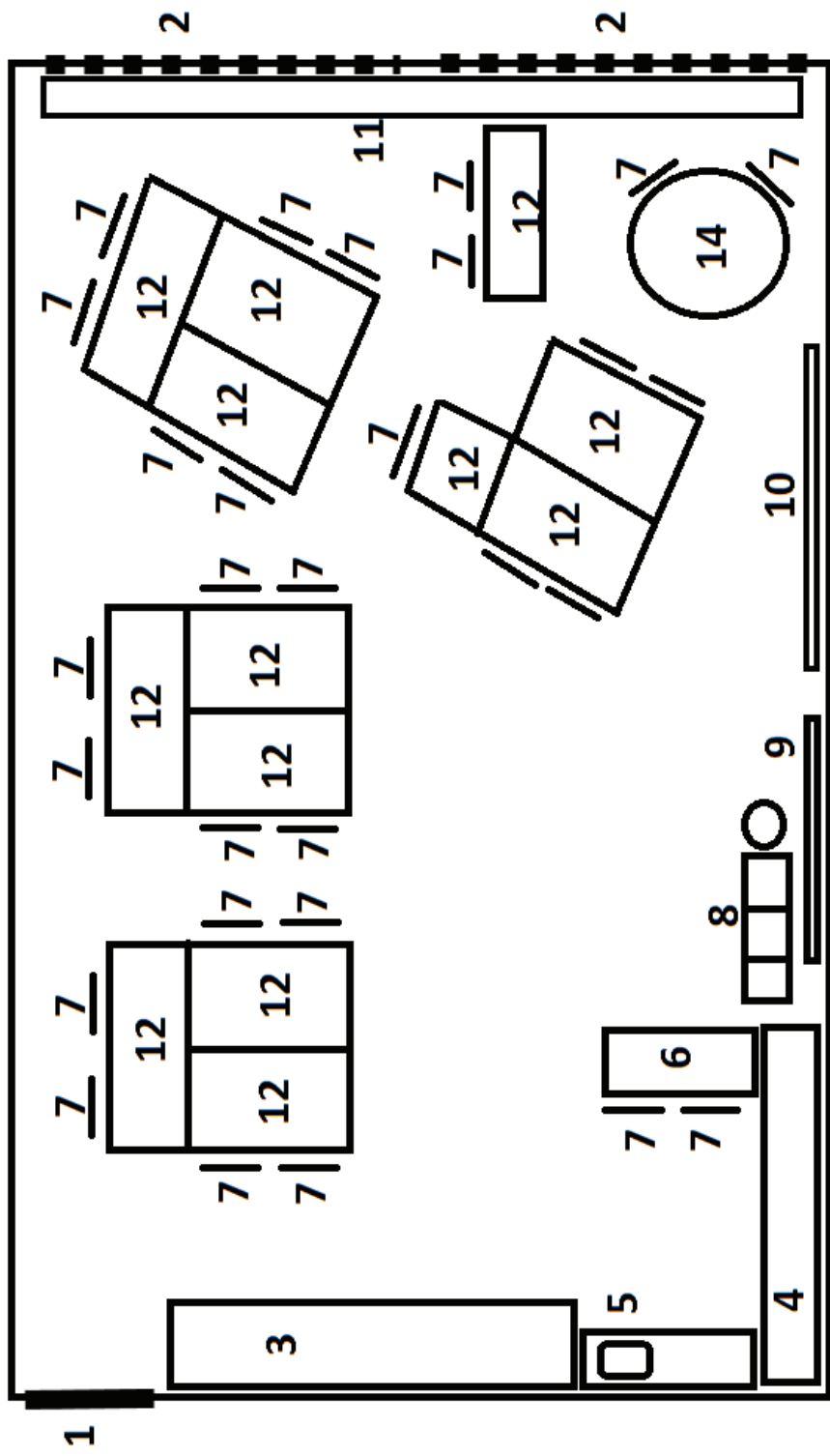
## **LEGENDA DA PLANTA DA SALA**

- |  |   |
|--|---|
| <b>1</b> – Janelas                     | <b>24</b> – Caixa dos trabalhos das crianças    |
| <b>2</b> – Porta para o pátio          | <b>25</b> – Armário da área da plástica         |
| <b>3</b> – Portas                      | <b>26</b> – Caixa dos legos                     |
| <b>4</b> – Armário                     | <b>27</b> – Manta da área dos jogos             |
| <b>5</b> – Mesinha de cabeceira        | <b>28</b> – Pufe da área dos jogos              |
| <b>6</b> – Cama da área da casinha     | <b>29</b> – Caixas dos jogos                    |
| <b>7</b> – Armário das roupas          | <b>30</b> – Manta da área das construções       |
| <b>8</b> – Comoda                      | <b>31</b> – Caixas com legos e carrinhos        |
| <b>9</b> – Televisão                   | <b>32</b> – Garagem                             |
| <b>10</b> – Carrinho das limpezas      | <b>33</b> – Manta da área da biblioteca         |
| <b>11</b> – Estendal da roupa          | <b>34</b> – Estante dos livros                  |
| <b>12</b> – Micro-ondas                | <b>35</b> – Pufes                               |
| <b>13</b> – Máquina de lavar roupa     | <b>36</b> – Camas para as crianças              |
| <b>14</b> – Armário da área da casinha | <b>37</b> – Fraldário                           |
| <b>15</b> – Frigorífico                | <b>38</b> – Caixote das fraldas                 |
| <b>16</b> – Mesa da área da casinha    | <b>39</b> – Armário com roupa para as crianças  |
| <b>17</b> – Cadeiras                   | <b>40</b> – Chuveiro                            |
| <b>18</b> – Armário da área da casinha | <b>41</b> – Sanita                              |
| <b>19</b> – Fogão da área da casinha   | <b>42</b> – Armário com fraldas e roupa de cama |
| <b>20</b> – Mesa do desenho            |   |
| <b>21</b> – Mesa do recorte e colagem  |   |
| <b>22</b> – Mesa da modelagem          |   |
| <b>23</b> – Cavalete de pintura        |   |

# ANEXO 26 – PLANTA DA SALA NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SETEMBRO



# ANEXO 27 – PLANTA DA SALA NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM OUTUBRO

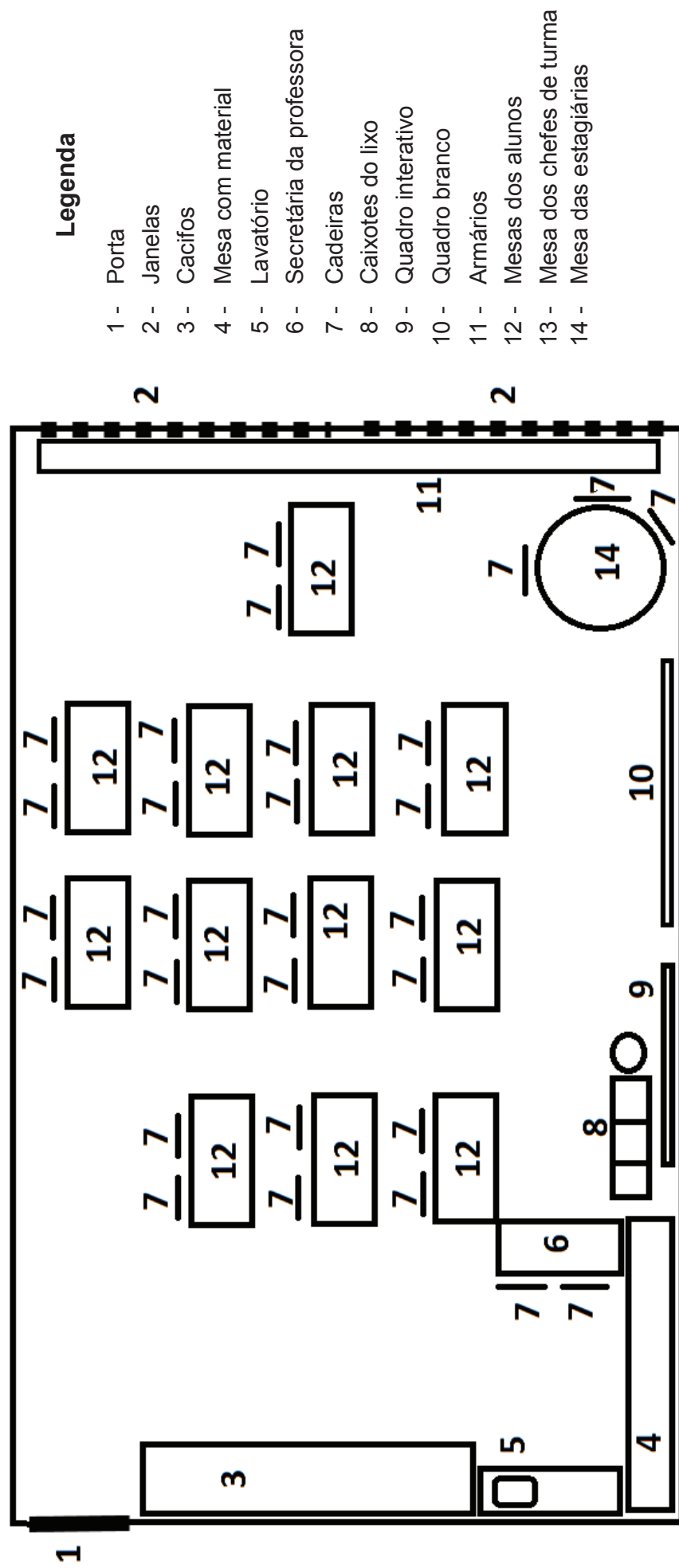


## Legenda

- 1 - Porta
- 2 - Janelas
- 3 - Cacifos
- 4 - Mesa com material
- 5 - Lavatório
- 6 - Secretária da professora
- 7 - Cadeiras
- 8 - Caixotes do lixo
- 9 - Quadro interativo
- 10 - Quadro branco
- 11 - Armários
- 12 - Mesas dos alunos
- 13 - Mesa dos chefes de turma
- 14 - Mesa das estagiárias



# ANEXO 28 – PLANTA DA SALA NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM NOVENBRO



# ANEXO 29 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 14 DE MARÇO

Nome da criança: Grupo

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 14 – 03 – 2013

---

## **Descrição:**

Para entender o que as crianças querem fazer na área da casinha, a estagiária, depois do acolhimento, questiona as crianças. À medida que as crianças vão fazendo sugestões a estagiária aponta numa folha, construindo uma teia.

Perante perguntas como: O que gostavam de ter na casinha?; O que têm em vossa casa que gostavam de ter aqui?; O que fazem em casa que gostavam de fazer aqui?; as crianças vão dando sugestões:

SA: frigorífico (frigorífico), micro-ondas

RA: coco

RU: chocolate

L: varinha

MS: roupa, máquina de lavar

MP: colher de pau, chávenas, café, máquina.

(...)

---

## **Comentário:**

Depois das várias conversas sobre esta área da sala, o registo funciona como um compromisso entre as crianças e o adulto. As crianças sugerem aquilo que querem fazer e o adulto regista e mais tarde em conjunto selecionam aquilo que realmente vão fazer.

Depois das crianças selecionarem o que realmente querem fazer, o adulto tem um papel de orientador, ajudando na seleção dos materiais e na construção.

# ANEXO 30 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 14 DE MAIO

Nome da criança: Grupo

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 14 – 05 – 2013

---

## Descrição:

A estagiária trouxe para a sala, durante a sessão de música, um cartaz onde se podem encontrar as várias ações da música “*Eu perdi o Dó da minha viola*”, com o intuito de explicar às crianças o que significa por exemplo mirar e remar.

Quando estão a interpretar as várias ações as crianças não conseguem ler a imagem de uma senhora a lavar a roupa. Para lhes explicar o que a senhora estava a lavar a estagiária lembrou a ida à lavandaria da instituição. O grupo lembra-se muito bem da visita e de alguns pormenores.

Estagiária – Olhem melhor para a imagem. Não se lembram de termos ido à lavandaria?

Grupo – Sim.

Estagiária – E o que era aquilo que estava em frente à máquina de lavar?

P – Era para tomar banho.

Estagiária – Hum pensem melhor. Nós dissemos que era para lavar o quê?

L – A roupa.

Estagiária – Agora voltem a olhar para imagem. O que vos parece que está a senhora a fazer?

Grupo – A senhora está a lavar.

Relembrando a visita conseguem interpretar melhor a imagem que lhes é mostrada.

---

## Comentário:

Esta observação permite perceber que a visita à lavandaria foi uma atividade significativa. Se assim não fosse as crianças não se lembravam do que tinham visto nem do que tinham falado. A criança que respondeu que o tanque “Era para tomar banho.” lembrava-se da conversa que houve na lavandaria. Na altura uma das crianças tinha referido isso mesmo. Esta atividade possibilita também clarificar as dúvidas que algumas crianças ainda poderiam ter.

# ANEXO 31 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 26 DE NOVEMBRO

Nome da criança: Grupo.

Idade: 7 anos

Observadora: Estagiária

Data: 26 – 11 – 2013

---

## **Descrição:**

A estagiária trouxe para a aula de matemática um jogo de tabuleiro que permite consolidar as operações (soma e subtração). Formaram-se quatro grupos de trabalho, cada um deles representa uma equipa. Todos ficam entusiasmados e logo se gera um clima de alguma competição.

Este entusiasmo acaba por se refletir em algum barulho na sala. Um grupo de cada vez lança o seu dado e avança o número de casas correspondente ao número que saiu no dado. A cor da casa em que ficam decide o saco de onde tiram a operação que têm de resolver. Se responderem acertadamente à operação ficam na casa onde estão, caso não acertem voltam para a casa que estavam anteriormente.

Os grupos estão muito empenhados na resolução das operações que lhes calham, e festejam cada avanço que fazem. Quando as equipas adversárias erram, festejam dizendo sempre “vamos ganhar”, “já passamos à frente”...

Quando uma das equipas vence, todos querem repetir o jogo.

---

## **Comentário:**

Esta atividade entusiasmou muito o grupo, permitindo que, de uma forma mais lúdica se fizesse consolidação de conhecimentos. O trabalho em grupo permite desenvolver o sentido de cooperação e entreajuda, que são também competências fundamentais. O grupo revela já uma maior facilidade em trabalhar nesta dinâmica.

A competição visível nesta atividade é saudável, motivando-os para que façam mais e melhor. Futuramente será importante continuar a investir em atividades de cariz lúdico, que permitam às crianças realizar aprendizagens mesmo que de forma inconsciente.

# ANEXO 32 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 27 DE FEVEREIRO

Nome da criança: RA, SA, B, MS e L

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 27 – 02 – 2013

---

## Descrição:

A estagiária presenciou pela primeira vez a vontade de algumas crianças em ir para a área dos jogos. Dirige-se até lá e percebe que as crianças não sabem utilizar corretamente o jogo do dominó de imagens. Sentada na manta junto das crianças ensina-lhes as regras do jogo e pouco tempo depois já havia outras crianças a querer jogar.

No final quando a educadora manda arrumar a estagiária pôde ver que as crianças demoram muito tempo a fazê-lo e não sabem arrumar os jogos de forma correta. As caixas são trocadas e algumas peças andam perdidas.

---

## Comentário:

Através desta observação a estagiária percebe que as crianças não conhecem os jogos que têm na área e que por esse motivo não sabem utiliza-los de forma correta. Talvez fosse importante trabalhar cada jogo com o grupo para que todos aprendam as regras e se sentam mais motivados para escolher a área.

A baixa frequência das crianças nesta área deve estar relacionada com o facto de não saberem utilizar os jogos de forma correta. Para além disso as crianças desarrumam esta área em demasia o que torna tudo muito mais confuso.

No momento de arrumação é visível que os jogos não se encontram devidamente etiquetados e que a área requer algumas alterações. Estas alterações devem ser dialogadas com as crianças, de forma a que percebam as regras de funcionamento da área e a que a utilizem de forma mais correta. O objetivo é tornar esta área mais rica e propícia à aquisição de novas aprendizagens.

# ANEXO 33 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 21 DE MAIO

Nome da criança: MS, SO e SA

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 21 – 05 – 2013

---

## **Descrição:**

Hoje a SO, que costuma ficar mais isolada, no recreio acabou por desenvolver uma brincadeira com duas das suas colegas a SA e a MS. As três estão no recreio, junto de um dos baloiços a conversar. Fingem que estão a andar de mota. Duas a duas estão em cima da mota e depois trocam. Enquanto brincam vão conversando.

---

## **Comentário:**

Houve uma mudança de comportamento da SO. Desde que iniciou o estágio, a estagiária pôde observar a SO a faltar vários dias à escola e a chorar cada vez que vinha pela manhã. Muitas vezes verificou que durante as atividades ou durante a hora de almoço a SO voltava a chorar. A SO não estava integrada no grupo e a maioria das vezes não participava nas brincadeiras de grupo. Esta observação vem confirmar uma grande evolução no comportamento da SO.

Sendo de salientar o bom envolvimento da criança com as duas colegas, em que participando na brincadeira esta se pode sentir integrada no grupo, algo não muito comum. Esta nova atitude pode originar uma mudança em todo o comportamento da criança que poderá deixar de ter medo de se envolver com os amigos, sendo mais ativa e feliz no seio do jardim-de-infância onde passa grande parte do seu tempo.

# ANEXO 34 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 19 DE FEVEREIRO

Nome da criança: MS, MP, MV e PD

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 19 – 02 – 2013

---

## Descrição:

Na biblioteca com algumas crianças a estagiária lê histórias e vê com elas os dicionários ilustrados. As crianças reconhecem muito bem os animais que se encontram nas histórias e nos dicionários, mencionando algumas das suas características.

MV – É o rato, que é pequenino.

E – Onde é que ele mora?

PD – No buraco da casa.

MV – Lê.

A estagiária lê a história e logo de seguida a MS pede para ler outra história, desta vez a personagem principal é o coelho.

E – Que animais aparecem na história?

MP – O coelho.

E – E mais?

MS – A galinhas e a vaca.

MP – A vaca é grande e a raposa é pequena.

E – E as galinhas?

MS – São pequeninas e voam.

E – E como termina a história?

PD – Estavam felizes

(...)

A MV vai à estante e trás um dicionário ilustrado. A estagiária observa as crianças a identificar os vários animais e intervém algumas vezes. Surgem durante o diálogo afirmações como:

MS – A foca anda na água.

MV – O elefante é mais grande.

**Comentário:**

Nestas idades a temática dos animais é algo que lhes desperta interesse. Pelo que a estagiária observou é visível o gosto pelos animais, já reconhecem algumas formas de locomoção e identificam os sons que os mesmos reproduzem.

A escolha dos livros partiu das crianças, o que demonstra da parte delas algum interesse pela temática.

No entanto é visível que as crianças ainda não reconhecem algumas características como podemos ver pelo comentário da MS quando se refere às galinhas: “são pequeninas e voam.”.



# ANEXO 35 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 28 DE FEVEREIRO

Nome da criança: AB, B e MS

Idade: 3 anos

Observadora: Estagiária

Data: 28 – 02 – 2013

---

## Descrição:

Na área da casinha a estagiária pergunta às crianças o que estão a fazer. Elas respondem que estão a dar a papa aos bebés. Depois desenvolveram uma conversa:

E - Onde fizeram a papa?

AB – No micro-ondas.

E – No micro-ondas? Onde é o micro-ondas?

A AB dirige-se ao corredor e aponta.

E – É aí? Aí é o corredor da louça, não é?

AB - Não.

E – É é...

MV – É aqui (apontando para uma gaveta que não dava para abrir).

E – Não dá para abrir?

MS – Não temos micro-ondas aqui!

E – He e gostavam de ter um?

MS e MV – Sim!

E – Então podíamos trazer um para cá que acham?

MS – Era giro.

---

## Comentário:

A interação com as crianças permite à estagiária perceber que as crianças espelham nas suas brincadeiras as situações do seu dia-a-dia, desempenhando diferentes papéis. É comum que através das suas brincadeiras nos transmitam as suas necessidades, cabe aos adultos intervir e ajudar na realização das mesmas. As brincadeiras delas requerem muitas vezes materiais que não estão disponíveis mas

que podem ser construídos com as crianças e desta forma enriquecer o espaço educativo.

Depois deste registo é importante dialogar com o grupo e perceber se todos estão interessados em modificar a área. Se o grupo se mostrar interessado nessa ideia, deve ser-lhes proporcionado novas oportunidades.

# ANEXO 36 – DESCRIÇÃO DIÁRIA DO DIA 13 DE NOVEMBRO

Nome da criança: Grupo.

Idade: 7 anos

Observadora: Estagiária

Data: 13 – 11 – 2013

---

## **Descrição:**

Na sequência dos conteúdos a abordar em estudo do meio, surge a necessidade de questionar as crianças sobre as regras da sala de aula e da escola. A turma consegue elencar muitas das regras de convivência social destes locais: “Deixar as mesas arrumadas”, “Colocar o lixo no recipiente correto”, “Ajudar os colegas com dificuldade”, “Deixar a sala limpa”, etc.

Durante o diálogo sobre as regras chegam então à conclusão de que existem as regras mas que alguns alunos não as cumprem e por isso têm que arranjar uma estratégia para que todos deem o seu contributo. Surge então a hipótese de construir um conjunto de tarefas. Inicialmente alguns alunos demonstram alguma dificuldade em distinguir regra de tarefa, no entanto essa dificuldade é ultrapassada e pouco tempo depois já existe um conjunto de tarefas: “Ajudar a professora”, “Verificar se as mesas estão arrumadas”, “Verificar se a sala está limpa”, “Verificar os caixotes do lixo”, “Distribuir materiais” e “Arrumar materiais”.

A turma decide que em cada dia um aluno será responsável por uma tarefa, permitindo assim que todos possam ser responsáveis por pelo menos uma tarefa durante uma semana.

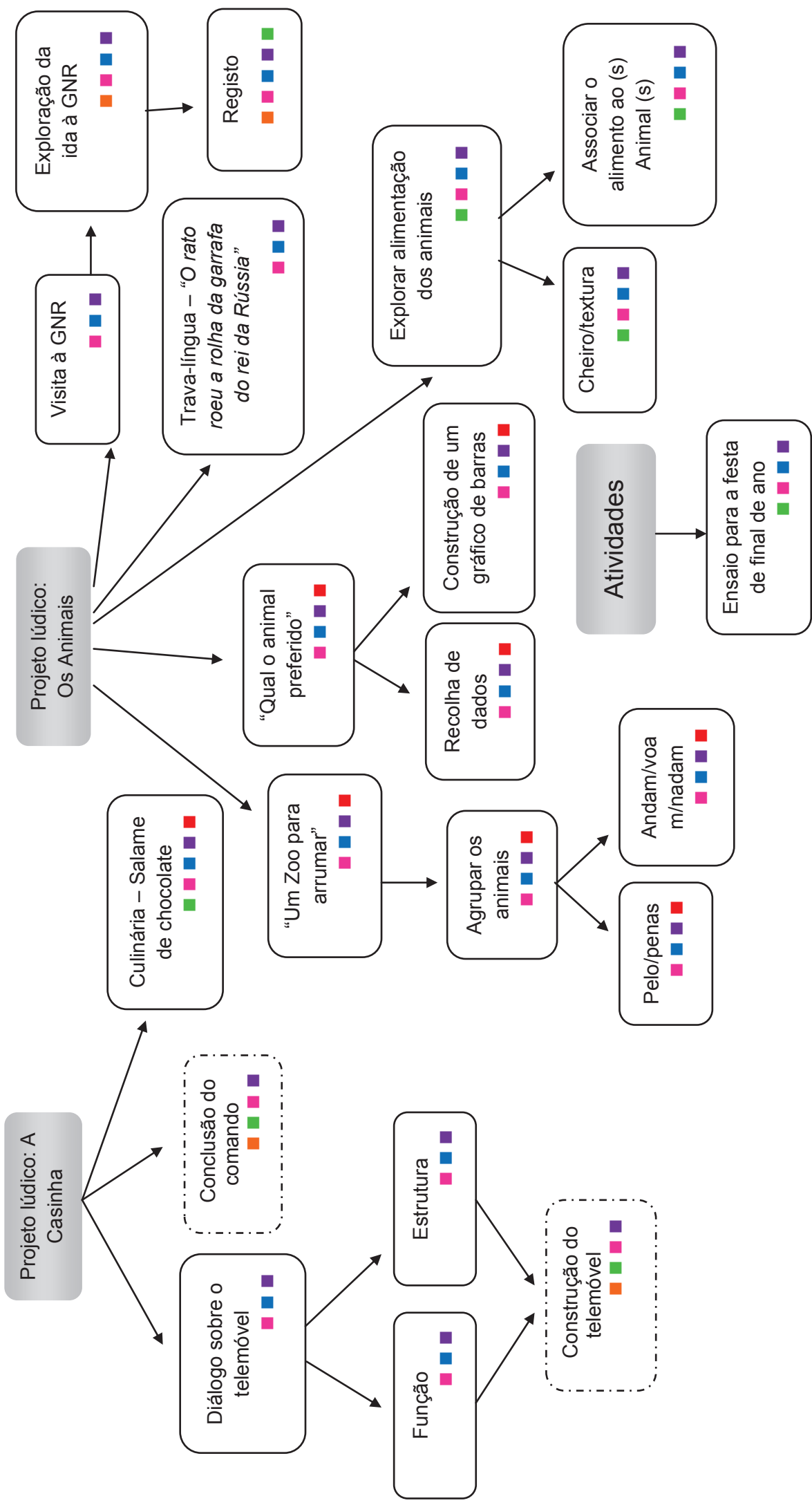
---

## **Comentário:**












É fundamental que os alunos conheçam as regras da sala e da escola. Esta atividade possibilita à turma lembrar algumas regras e desta forma mudar alguns dos seus comportamentos. A construção de um quadro de tarefas permite organizar o ambiente educativo de forma a responsabilizar mais os alunos. Isto permite que a professora não esteja tão sobrecarregada e exerça apenas um papel de orientador.

# ANEXO 37 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE 3 A 7 DE JUNHO

## ESCOLAR DE 3 A 7 DE JUNHO



# LEGENDA

-  Expressão Plástica
-  Expressão Musical
-  Expressão Motora
-  Expressão Dramática
-  Formação Pessoal e Social
-  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
-  Conhecimento do Mundo
-  Matemática
-  Tecnologias de Informação e Comunicação
-  Sugestões das crianças
-  Atividades proporcionadas pelos adultos

## Intenções pedagógicas

<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de expressar as suas ideias</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a criatividade</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a motricidade fina</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver o gosto pelos animais</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de contactar com o cavalo</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de representar uma vivência através do desenho</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de identificar a estrutura do telemóvel e as suas funcionalidades</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de seleccionar um animal como sendo o seu preferido</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de recolher e organizar dados</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de construir um gráfico de barras</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz fazer contagem</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de agrupar os animais quanto à locomoção e revestimento</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de reproduzir o trava-língua ensinado</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de nomear tarefas que se desenvolvem na cozinha</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de explorar os alimentos para fazer uma receita</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de identificar algumas características dos alimentos dos animais</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de fazer corresponder um alimento ao (s) animal (s)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de se movimentar, seguindo uma coreografia</li></ul>

# ANEXO 38 - PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE 25 A 27 DE NOVEMBRO

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano Letivo 2013/2014
Ano de Escolaridade 2ºAno B		
<b>SUPERVISOR: DOUTORA BRIGITE SILVA</b>		
<b>1ºPER</b>		
<b>MÉIS: NOVEMBRO   SEMANA DE 25 A 27</b>		
<b>1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>		
<b>CONTEÚDOS*</b>		<b>MATERIAL</b>
<b>PORTUGUÊS</b>		<b>AVALIÇÃO</b>
<p><b>Compreensão e Expressão do Oral:**</b></p> <p><b>Leitura e Escrita: **</b></p> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua</b> [Plano <del>Sentidos</del> – <b>DI B4</b>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo nominal e grupo verbal;</li> <li>▪ Expansão do grupo nominal e verbal;</li> <li>▪ Sujeito e predicado.</li> </ul> <p>[Plano Lexical e Semântico – <b>DI B5 B6</b>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinónimos e antónimos.</li> </ul> <p>[Plano Discursivo e Textual – <b>DI C1</b>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto oral e texto escrito (carta, correio electrónico, programação televisiva).</li> </ul> <p>[Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – <b>DI E</b>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Símbolos de pontuação; vírgula, ponto final, ponto de interrogação;</li> </ul>	<p>Leitura e interpretação do texto "O rapaz magro e a rapanga gorda".</p> <p>Resolução da ficha de trabalho da página 44 e 45. Abordagem acerca de sinónimos e antónimos – jogo de associação.</p> <p>Resolução de uma ficha de trabalho de preparação para a ficha de avaliação de matemática. Introdução da caixa dos problemas. Resolução de problemas.</p> <p>Visita de um pai à sala de aula para falar sobre a sua profissão. Resolução dos exercícios da página 5 / do manual de estudo do meio.</p>	<p>Os materiais encontram-se discriminados na descrição das atividades.</p> <p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Registos de observação.</p>

\*Qualidade no Sucesso que permite, pelo exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 2ºAno B	Ano Letivo 2013/2014
<p>ponto de exclamação; dois pontos; reticências; travessão; Utilização da vírgula em situação de enumeração.</p>			
<b>TERÇA-FEIRA – 26 NOVEMBRO 2013</b>			
<p><b>MATEMÁTICA</b></p> <p><b>Números e operações (e Álgebra)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A adição e subtração: estratégias de cálculo;</li> <li>▪ A multiplicação (sinal x);</li> <li>▪ A multiplicação: tabuada do 1 e do 2;</li> <li>▪ O dobro.</li> </ul> <p><b>Capacidades Transversais a desenvolver nos Temas Matemáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolução de problemas: compreensão do problema; conceção, aplicação e justificação de estratégias;</li> <li>▪ Raciocínio matemático: justificação, reformulação e teste de conjecturas;</li> </ul>	<p>Resolução dos exercícios das páginas 29 e 30 do livro de fichas de matemática. Jogo de tabuleiro para aplicar conhecimentos relativos à adição e subtração.</p> <p>Resolução das páginas 20 e 21 do livro "Vamos Gramaticar" relativa às rimas.</p> <p>Jogo do bingo com rimas. Construção de uma poesia.</p> <p>Experiência sobre a flexibilidade dos materiais. Resolução dos exercícios da página 58 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Apoio ao estudo (português).</p>	<p>Os materiais encontrados e discriminados na descrição das atividades.</p>	<p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Registos de observação.</p>



Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 2ºAno B	Ano Letivo 2013/2014
Comunicação matemática: interpretação, representação, expressão, discussão.			
<b>QUARTA-FEIRA – 27 NOVIEMBRO 2013</b>			
<p><b>ESTUDO DO MEIO</b></p> <p><b>A Descoberta de Si Mesmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O corpo: segurança;</li> </ul> <p><b>A Descoberta dos Outros e das Instituições</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A sociedade;</li> <li>▪ Membros da comunidade: modos e funções de vida;</li> <li>▪ Propriedades dos materiais.</li> </ul> <p><b>A descoberta dos Materiais e Objetos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os Equipamentos.</li> <li>▪ Os objetos.</li> <li>▪ As instruções e normas de utilização;</li> <li>▪ O pensamento Científico.</li> </ul>	<p>Leitura e interpretação do texto da página 5º do manual de Português.</p> <p>Resolução dos exercícios das páginas 50 e 51 do manual de Português.</p> <p>Introdução da caixa das composições, construção individual de um texto.</p> <p>Resolução dos exercícios 31 e 32 do livro de fichas de matemática.</p>	<p>Os materiais encontram-se discriminados na descrição das atividades.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Fichas de Trabalho;</p> <p>Registos de observação.</p>

**NOTA:**

As atividades planeadas foram pensadas e preparadas tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos.



## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B

Ano Letivo  
2013/2014

### SEGUNDA-FEIRA – 25 DE NOVEMBRO DE 2013

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		Materiais	Metas Curriculares:
<p><b>PORTUGUÊS</b></p>	<p><b>Texto:</b> "O rapaz magro e a rapariga gorda"</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A estagiária deve pedir ao grupo que faça uma leitura silenciosa do texto "O rapaz magro e a rapariga gorda" da página 44 do manual de Português.</li> <li>Quando todos terminarem a estagiária questiona o grupo sobre como poderiam completar os espaços do texto.</li> <li>O grupo deve em conjunto com a estagiária completar os espaços que não têm de texto para assim lhe atribuir um sentido. Depois de todos os espaços estarem preenchidos o texto deve ser lido em voz alta.</li> <li>A estagiária seleciona uma criança para iniciar a leitura e quando achar pertinente deve nomear outra criança para continuar. Esta tarefa deve repetir-se para dar oportunidade a um maior número de crianças de efetuar a leitura.</li> <li>Para explorarem o texto a estagiária estabelece um diálogo com os alunos, procurando que respondam a algumas questões.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de texto é este que acabamos de ler?</li> <li>• Quem é o autor do texto?</li> <li>• Qual é o título do texto?</li> <li>• Quem publicou o texto?</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor,</li> <li>- Computador,</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Manual de Português;</li> <li>- Livro "Vamos gramaticar";</li> <li>- Palavras;</li> </ul>	<p><b>Oralidade (cf. MCP)</b> <u>Respeitar regras da interação discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</li> <li>- Respeitar o princípio de cortesia.</li> </ul> <p><u>Produzir um discurso oral com correção.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar de forma audível.</li> <li>- Articular corretamente palavras.</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita (cf. MCP)</b> <u>Ler textos diversos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</li> </ul> <p><u>Organizar a informação de um texto lido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.</li> <li>• Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata).</li> <li>• Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</li> </ul> <p><u>Mobilizar o conhecimento da pontuação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.</li> </ul> <p><b>Iniciação à Educação Literária</b> <u>Ouvir ler e ler textos literários</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a leitura silenciosa.</li> <li>- Ler pequenos trechos em voz alta.</li> </ul>

## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B

Ano Letivo  
2013/2014

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa a palavra exerto?</li> <li>• Qual é o assunto do texto?</li> <li>• Quem são as personagens do texto?</li> <li>• Que características tem o rapaz?</li> <li>• Que característica tem a rapariga?</li> <li>• O que acham que aconteceu para ambos terem características tão diferentes?</li> <li>• Vocês também têm as vossas características são capazes de nomear duas delas?</li> </ul> <p>6. Resolução dos exercícios de compreensão da leitura da página e 45 do manual de Português.</p> <p>7. Enquanto os alunos resolvemos exercícios, a estagiária deve circular pela sala e se necessário auxiliar na resolução dos mesmos.</p> <p>8. No final os exercícios devem corrigir-se em conjunto, com recurso ao quadro.</p> <p style="text-align: center;"><b>Sinónimos e antónimos</b></p> <p>9. Questionar as crianças acerca das palavras: gordo e magro. Tem significado diferente? Qual é o nome que dá-mos às palavras que tem significado diferente? E às que tem significado igual?</p> <p>10. Realização de um jogo de associação acerca das palavras sinónimas e antónimas.</p> <p>11. A estagiária deve distribuir por cada grupo um conjunto de palavras, com elas cada grupo deve associar</p>	
		<p><b>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</li> <li>– Descobrir regularidades na cadência dos versos. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> <li>– Fazer inferências (de sentimento – atitude). Recontar uma história ouvida ou lida.</li> <li>– Propor alternativas distintas: aliterar características das personagens.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Gramática</b></p> <p><b>Compreender formas de organização do léxico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</li> </ul>

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B

Ano Letivo  
2013/2014

	<p>palavras sinónimas e antónimas.</p> <p>12. Depois de todos os grupos terminarem, as associações feitas pelos grupos devem ser registadas no quadro como forma de correção.</p>		
<p><b>MATEMÁTICA</b></p>	<p><b>Resolução de uma ficha de trabalho de preparação para a ficha de avaliação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária começa a aula por distribuir uma ficha de trabalho.</li> <li>2. Depois a estagiária deve ler as questões dando tempo aos alunos para resolverem cada uma delas.</li> <li>3. Enquanto os alunos resolvemos exercícios a estagiária circula pela sala e caso seja necessário auxilia na resolução.</li> <li>4. A correção dos exercícios deve ser feita em conjunto, com recurso ao quadro interativo.</li> </ol> <p><b>Introdução da caixa dos problemas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária deve apresentar ao grupo umas caixas, que no seu interior contem vários problemas matemáticos.</li> <li>2. Depois explica-lhes que a caixa passará a ser um material que estará sempre disponível na sala. Sempre que os alunos tiverem terminado uma tarefa pode recorrer a esta caixa resolvendo um problema. Estes problemas podem também ser feitos fora da sala da aula, sempre que o aluno assim o desejar. A resolução</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Ficha de trabalho;</li> <li>- Caixa dos problemas;</li> </ul>	<p><b>Números e Operações</b> <u>Reconhecer a paridade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir números pares de números ímpares, utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos.</li> <li>- Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.</li> </ul> <p><u>Adição e subtração</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</li> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e comparar.</li> </ul> <p><u>Multiplicação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>- Utilizar corretamente o símbolo «x».</li> <li>- Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</li> <li>- Saber de memória a tabuada do 2.</li> <li>- Utilizar adequadamente o termo dobro.</li> </ul> <p><u>Resolver problemas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.</li> </ul>

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade 2º Ano B	Ano Letivo 2013/2014
	do problema deve ser entregue para correção. 3. Para experimentar este novo material os alunos podem resolver um dos problemas que têm disponível na caixa.		
ESTUDO DO MEO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária deve iniciar a aula pedindo aos alunos que resolvam os exercícios da página 57 do manual de Estudo do Meio.</li> <li>2. Para uma melhor compreensão do que é pedido a estagiária deve ler em voz alta o exercício.</li> <li>3. A medida que os alunos resolvem a ficha a estagiária deve circular pela sala e se necessário deve orientar na resolução.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor,</li> <li>- Quadro interativo,</li> <li>- Computador,</li> <li>- Manual de Estudo do Meio;</li> </ul>	
	Visita do pai de uma criança para falar sobre a sua profissão		
NOTA:			



# Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B

Ano Letivo  
2013/2014

## TERÇA-FEIRA – 26 DE NOVEMBRO DE 2013

### DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Metas Curriculares:
MATEMÁTICA	<p>Resolução dos exercícios das páginas 29 e 30 do livro de fichas de matemática</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária pede ao grupo que resolva os exercícios.</li> <li>2. Enquanto as crianças realizam os exercícios a estagiária deve circular pela sala e se necessário auxiliar na resolução.</li> <li>3. A correção da ficha deve ser feita em conjunto com recurso ao quadro interativo.</li> </ol> <p>Jogo de tabuleiro</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária deve apresentar aos alunos um jogo de tabuleiro. A cada grupo é atribuído um pião, lançando os dados devem descobrir quantas casas podem avançar. A cor da casa onde o pião vai parar determina o corião que tem uma operação para resolver.</li> <li>2. Os grupos devem resolver as operações que lhe são atribuídas de forma a chegar ao final das casas primeiro.</li> <li>3. O grupo que atingir a casa da chegada em 1º lugar ganha o jogo, sendo-lhes atribuído 5 pontos.</li> </ol>	<p><b>Números e Operações</b> <u>Reconhecer a paridade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Distinguir números pares de números ímpares, utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos.</li> <li>- Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.</li> </ul> <p><u>Adição e subtração</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</li> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e comparar.</li> </ul> <p><u>Multiplicação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>- Utilizar corretamente o símbolo «x».</li> <li>- Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</li> <li>- Saber de memória a tabuada do 2.</li> <li>- Utilizar adequadamente o termo dobro.</li> </ul> <p><u>Resolver problemas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.</li> </ul>	<p>- Projeto; - Quadro interativo; - Quadro; - Livro de fichas de matemática; - Jogo de tabuleiro;</p>	

## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B

Ano Letivo  
2013/2014

<p><b>PORTUGUÊS</b></p>	<p><b>Resolução dos exercícios</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estagiária pede aos alunos que resolvam os exercícios das páginas 20 e 21 do livro "Vamos gramaticar".</li> <li>2. Para uma melhor compreensão do que é pedido nos vários exercícios a ficha deve ser lida em voz alta.</li> <li>3. A medida que os alunos resolvem os exercícios a estagiária circula pela sala e auxilia na resolução dos mesmos caso seja necessário.</li> <li>4. A resolução dos exercícios deve ser feita em conjunto com recurso ao quadro interativo.</li> </ol> <p><b>Bingo das rimas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para trabalhar as rimas a estagiária trás para a sala um bingo com rimas.</li> <li>2. É entregue a cada aluno, um cartão e um conjunto de grãos de milho ou feijões para colocar em cima das palavras.</li> <li>3. A estagiária deve ir dizendo as palavras em voz alta. Os alunos devem identificar as palavras que rimam com aquelas que foram ditas pela estagiária colocando-lhes um grão em cima.</li> <li>4. O aluno que terminar primeiro e de forma correta o cartão deve dizer a palavra "bingo" e assim ganha o jogo. A estagiária deve certificar-se de que o cartão está correto e deve atribuir-lhe 2 pontos positivos.</li> <li>5. Os restantes alunos devem continuar o jogo até todos terminarem.</li> </ol>	<p>Livro "Vamos gramaticar";</p>	<p><b>Oralidade (cf. MCP)</b></p> <p><u>Respeitar regras da interação discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</li> <li>- Respeitar o princípio de cortesia.</li> </ul> <p><u>Produzir um discurso oral com correção.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar de forma audível.</li> <li>- Articular corretamente palavras.</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</li> </ul> <p><b>Iniciação à Educação Literária</b></p> <p><u>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.</li> </ul>
-------------------------	---	----------------------------------	--

<b>Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB</b>		Ano de Escolaridade <b>2ºAno B</b>	Ano Letivo <b>2013/2014</b>
--	--	---------------------------------------	--------------------------------

	<p style="text-align: center;"><b>Construção de uma poesia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>De forma a aplicar o conhecimento que já têm sobre as rimas, a estagiária pede ao grupo que façam uma poesia.</li> <li>Assim com a contribuição de todos os alunos a poesia é escrita no quadro e depois registada no caderno diário.</li> </ol>		
<p style="text-align: center;"><b>ESTUDO DO MEO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Experiência sobre a flexibilidade dos materiais</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A estagiária pede aos alunos que abram o livro de estudo do meio na página 58 do manual de Estudo do Meio.</li> <li>Em conjunto devem ler a pequena introdução da experiência que vão realizar.</li> <li>Depois são apresentados os materiais ao grupo e em conjunto devem ser registadas as previsões acerca da experiência.</li> <li>Seguidamente a estagiária pede a alguns alunos que experimentem então a flexibilidade dos materiais e discutam os resultados.</li> <li>O grupo deve registar os resultados obtidos, comparando-os com as previsões que foram feitas anteriormente.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de Estudo do Meio;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Esponja;</li> <li>- Caderno;</li> <li>- Pedra;</li> <li>- cartolina;</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>APOIO AO ESTUDO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Resolução de fichas de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Quadro interativo;</li> </ul>	





## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
2ºAno B


Ano Letivo  
2013/2014

### QUARTA-FEIRA – 27 DE NOVEMBRO DE 2013

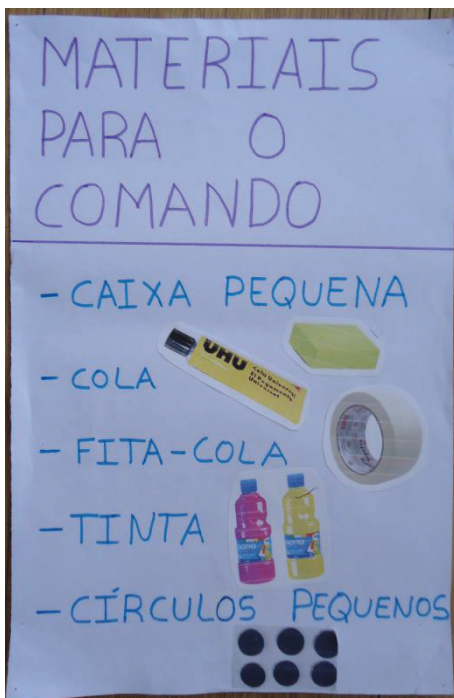
#### DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

	Objetivos	Materiais	Metas Curriculares:
<b>PORTUGUÊS</b>	<p><b>Resolução de um “Já sei”</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A estagiária começa a aula pedindo aos alunos que leiam em silêncio o texto da página 50 do manual de Português.</li><li>2. De seguida a estagiária pede a um aluno para iniciar a leitura que quando achar pertinente pede a outro para que continue. Este procedimento deve repetir-se algumas vezes para um maior número de alunos possa treinar a leitura em voz alta.</li><li>3. A estagiária deve questionar os alunos sobre o texto:<ul style="list-style-type: none"><li>• De que tipo de texto se trata?</li><li>• Quem é o autor?</li><li>• Qual é o título?</li><li>• Quem o publicou?</li><li>• De que fala o texto?</li></ul></li><li>4. No final a estagiária pede aos alunos que resolvam os exercícios sem auxílio.</li><li>5. A estagiária deve circular pela sala de forma a orientar os alunos com maiores dificuldades.</li></ol> <p><b>Introdução da caixa das composições</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A estagiária deve apresentar à turma uma caixa com vários elementos no seu interior.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Computador;</li><li>- Projetor;</li><li>- Quadro interativo;</li><li>- Registo informativo;</li><li>- Manual de Português;</li><li>- Caixa das composições;</li></ul>	<p><b>Oralidade (cf. MCP)</b></p> <p><u>Respeitar regras da interação discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</li><li>- Respeitar o princípio de cortesia.</li></ul> <p><u>Produzir um discurso oral com correção.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Falar de forma audível.</li><li>- Articular corretamente palavras.</li><li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</li></ul> <p><b>Leitura e Escrita (cf. MCP)</b></p> <p><u>Ler textos diversos</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</li></ul> <p><u>Transcrever e escrever textos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.</li></ul>

Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB		Ano de Escolaridade: 2ºAno B	Ano Letivo: 2013/2014
	<p>2. Deve dar-lhe instruções para que percebam como deve funcionar. Os alunos devem utilizá-lo sempre que terminarem uma tarefa com maior rapidez que o restante grupo.</p> <p>3. Podem ainda recorrer a este material para fazerem composições em contexto fora de sala de aula.</p> <p>4. As composições devem ser entregues para correção.</p> <p>5. Para experimentarem o funcionamento desta caixa os alunos devem experimentar fazer a construção de um texto.</p>		
MATEMÁTICA	<p><b>Resolução de exercícios</b></p> <p>1. A estagiária pede aos alunos que resolvam os exercícios das páginas 31 e 32 do livro de fichas de matemática.</p> <p>2. Enquanto as crianças realizam a ficha a estagiária deve circular pela sala e se necessário auxiliar na resolução.</p> <p>3. A correção da ficha deve ser feita em conjunto com recurso ao quadro.</p>	<p>- Cartaz; - Livro de fichas de matemática;</p>	<p><b>Números e Operações</b></p> <p><b>Reconhecer a paridade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir números pares de números ímpares utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos.</li> <li>- Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.</li> </ul> <p><b>Adição e subtração</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</li> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e comparar.</li> </ul> <p><b>Multiplicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>- Utilizar corretamente o símbolo «x».</li> <li>- Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</li> <li>- Saber de memória a tabuada do 2.</li> <li>- Utilizar adequadamente o termo dobro.</li> </ul>

		<b>Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB</b>		Ano de Escolaridade <b>2ºAno B</b>	Ano Letivo <b>2013/2014</b>
				<u>Resolver problemas</u> – Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	
<b>NOTA:</b>					

## ANEXO 39 – EXEMPLOS DE REGISTOS DE PLANIFICAÇÃO COM AS CRIANÇAS



# O QUE JÁ FIZEMOS

- FRIGORIFICO
- MICRO-ONDAS
- MA'QUINA DE LAVAR
- VARINHA

# TELEMÓVEL

ECRÃ

BOTÃO PARA DESLIGAR

BOTÃO PARA LIGAR

TECLAS COM NÚMEROS E LETRAS

# COR DO TELEMÓVEL

PRETO			1
AZUL			3
COR DE LARANJA			0
COR DE ROSA			11

# ANEXO 40 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE MOVIMENTO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO DIA 4 DE ABRIL

**Data:** 27 - 03 - 2013

**Idade:** 3 anos

**Nº de crianças:** 17

**Espaço:** sala

**Objetivo geral:** executar movimentos globais e precisos movimentando o corpo de uma forma livre

Partes da aula	Conteúdo	Organização Didático- Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material
Parte Inicial		<p>Seguindo as indicações da estagiária as crianças devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correr livremente pelo espaço ao som da música, quando a musica parar devem ficar como estátuas.</li> </ul>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correr</li> <li>• Escutar</li> <li>• Prestar atenção</li> <li>• Permanecer quietas quando pedido</li> </ul>	Rádio CD
Parte Principal	Corpo vivido	<p>Cada criança individualmente deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fingir que são uma galinha: Andar de um lado para o outro a bater as asas e a cantar; Esgravatar no chão à procura de alimento.</li> <li>2. Fingir que são um</li> </ol>	<p>As crianças deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar</li> <li>• Movimentar os braços</li> <li>• Saltar</li> <li>• Correr</li> <li>• Reproduzir um animal</li> </ul>	

<p>Parte final</p>		<p>coelho: saltar.</p> <p>3. Fingir que são um cão: correr de um lado para o outro com o osso; apanhar o pau que o dono lança;</p> <p>4. Fingir que são um gato: sacudir as moscas; tentar apanhar um pássaro; limpar-se com os gatos</p>	<p>As crianças deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar deitados de olhos fechados e em silêncio;</li> <li>• Escutar com atenção;</li> <li>• Repetir o que é pedido;</li> <li>• Esticar as pernas;</li> <li>• Esticar os braços;</li> <li>• Relaxar.</li> </ul>	<p>Rádio CD</p>
--------------------	--	---	---	-----------------

# ANEXO 41 - PLANIFICAÇÃO DE EXPRESSÃO MUSICAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DO DIA 27 DE MAIO

Data: 25 - 05 - 2013

Idade: 3 anos

Nº de crianças: 17

Espaço: sala

Objetivo geral: desenvolver a rítmica corporal e a expressão corporal.

Conteúdo	Organização Didático- Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material
Movimento	<p>A estagiária coloca as crianças numa roda centro da sala.</p> <p><b><u>Expressão por pares e elementos formais</u></b></p> <p>Seguindo as suas instruções as crianças devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar-se em frente de um colega.</li> <li>• Fazer as expressões que a estagiária vai dizendo.</li> </ul> <p><b><u>Expressão segundo timbres</u></b></p> <p>Seguindo as suas instruções as crianças devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir-se em dois grupos.</li> </ul>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer várias expressões</li> <li>• Observar as expressões do colega</li> </ul> <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarnar uma personagem</li> </ul>	<p>Rádio CD</p> <p>Música:</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarnar uma personagem consoante o grupo em que estão.</li> </ul> <p><b><u>Expressão em grupos</u></b></p> <p>Seguindo as suas instruções as crianças devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir-se em 3 grupos.</li> <li>• O 1º grupo vai fazer de conta que é o capuchinho vermelho.</li> <li>• O 2º grupo vai fazer de conta que é o lobo.</li> <li>• O 3º vai fazer de conta que é caçador.</li> </ul> <p><b><u>Dramatizações</u></b></p> <p>Seguindo as suas instruções as crianças devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada criança vai encarnar a sua personagem e contracenar com as restantes.</li> </ul>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarnar uma personagem</li> </ul> <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarnar uma personagem</li> <li>• Contracenar com as restantes personagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mozart no Egipto</i></li> <li>• <i>Orquestra</i></li> </ul> <p>Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>O capuchinho vermelho</i>”</li> <li>• <i>Uivo lo bobo mau</i></li> <li>• <i>Passos do caçador</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>História do capuchinho vermelho</i></li> </ul>
--	---	---	---

# ANEXO 42 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 2 DE ABRIL

## VISITA À LAVANDARIA DA INSTITUIÇÃO

**Crianças:** Grupo

**Idade:** 3 anos

**Adultos:** Estagiária, educadora e auxiliar

**Local:** lavandaria da instituição

**Recursos materiais:** não foram necessários materiais

**Data:** 02 – 04 – 2013

### Intenções pedagógicas:

- Ser capaz de identificar a estrutura e funcionalidade da máquina de lavar
- Ser capaz de expressar as suas ideias
- Conhecer um novo ambiente

---

### Descrição:

Depois da conversa que a estagiária teve com o grupo acerca da máquina de lavar e da sua constituição, foram visitar a lavandaria. Esta visita foi movida pelas dúvidas que algumas crianças demonstraram em relação à constituição da máquina.

Quando chegaram à lavandaria observaram a máquina e os seus constituintes. A auxiliar perguntou às crianças o que era aquilo que estava em frente à máquina. Uma das crianças disse muito espontaneamente que era para tomar banho. Foi-lhes explicado que era um tanque, onde as pessoas lavavam a roupa quando não tinham máquina. Foi dito às crianças como se lavava no tanque e o que se utilizava para lavar: o sabão e a escova.



---

### **Comentário:**

Esta atividade surgiu do interesse das crianças. Como algumas delas não estavam a conseguir imaginar a estrutura da máquina esta visita veio fazer com que as crianças se lembrassem de facto da estrutura da máquina e veio permitir uma coisa que é muito importante nesta idade, que é tocar e experimentar.

A pergunta que a auxiliar fez foi muito pertinente, expor as crianças a uma outra realidade faz com que estas abram horizonte. As crianças ficaram a saber que há pessoas que não tem máquina de lavar e que por isso têm um tanque onde esfregam a roupa recorrendo a sabão e a uma escova. Para além disso as crianças ficaram a saber que caso a máquina de lavar avarie a solução é esfregar a roupa à mão.

É visível pelas fotografias que as crianças estavam curiosas e observavam tudo o que estava á sua volta tentando sempre tocar e experimentar o que viam. Uma

das crianças pegou mesmo na escova que estava pousada no tanque e encostou à sua cara sentindo o cheiro.

Para a estagiária esta atividade foi muito importante não só por tirar as crianças do seu espaço habitual mas porque acrescenta informação àquela que já tinha sido transmitida às crianças. No diálogo que fizeram na sala com o grupo, as crianças souberam explicar o que foram ver à lavandaria e o que encontraram. Já era mais fácil para as crianças identificar a estrutura da máquina de lavar.

# ANEXO 43 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 29 DE ABRIL

## DIÁLOGO SOBRE A GALINHA

**Crianças:** Grupo

**Idade:** 3 anos

**Adultos:** Estagiária e educadora

**Local:** Sala

**Recursos materiais:** cartolina com palavras previamente coladas, imagens, computador e internet.

**Data:** 29 – 04 – 2013

### Intenções pedagógicas:

- Ser capaz de identificar o habitat, a alimentação e as crias da galinha, enumerando as suas características.
- Desenvolver a linguagem oral
- Desenvolver o gosto pelos animais

---

### Descrição:

Para falarmos sobre a galinha utilizamos a mesma dinâmica que utilizamos para os animais anteriores. Trouxeram-se para a sala imagens que permitiram falar sobre o habitat, a alimentação e os filhos da galinha. As crianças já conheciam alguns dos elementos apresentados uma vez que já tínhamos ido visitar o quintal da instituição onde as crianças puderam ver as galinhas, o galo e o ovo no galinheiro.

Enquanto decorria o diálogo uma das crianças disse “*A galinha aquece os ovos*”. Aproveitando este comentário falamos sobre o nascimento dos pintainhos. Explicamos que a galinha choca os ovos e que depois nascem de lá os pintainhos.

Para que as crianças pudessem ver como é de facto o nascimento, recorreremos à internet. As crianças puderam ver um vídeo onde se observava um

pintainho a tentar sair do ovo e um outro já crescido a ajudar a partir a casca com o seu bico. As crianças estavam entusiasmadas e pediram para ver ainda mais vídeos.

No final o grupo fez um resumo de tudo o que tinha aprendido durante estes momentos.



---

## **Comentário:**

Esta atividade foi bastante enriquecedora quer para a estagiária quer para as crianças. O grupo adquiriu vários conhecimentos sobre o animal que estavam a estudar, desenvolvendo assim a sua linguagem oral. Este momento de pesquisa permite que a criança também aprendam que existe muitas fontes de informação e que através da internet se podem conhecer muitas coisas. Apesar de o grupo ainda ser muito novo para mexer no computador, a introdução de momentos que envolvam as tecnologias será sempre uma mais-valia.

Para a estagiária esta atividade permitiu ver o quão é importante aproveitar os comentários das crianças. Partindo dos seus interesses e vontades é possível criar momentos muito mais significativos. As crianças mostravam-se muito entusiasmadas. Futuramente irá procurar estar ainda mais atenta aos comentários das crianças para depois lhes poder proporcionar atividades que possam ser o mais significativas possível.

## ANEXO 44 – QUADRO DE PRESENCAS





## ANEXO 45 - QUADRO DO TEMPO



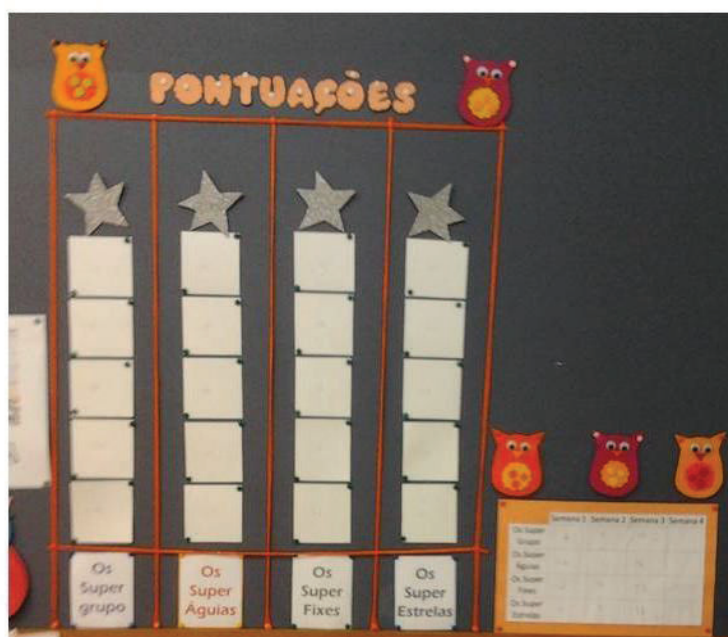
## ANEXO 46 – ÁRVORE DOS ANIVERSÁRIOS



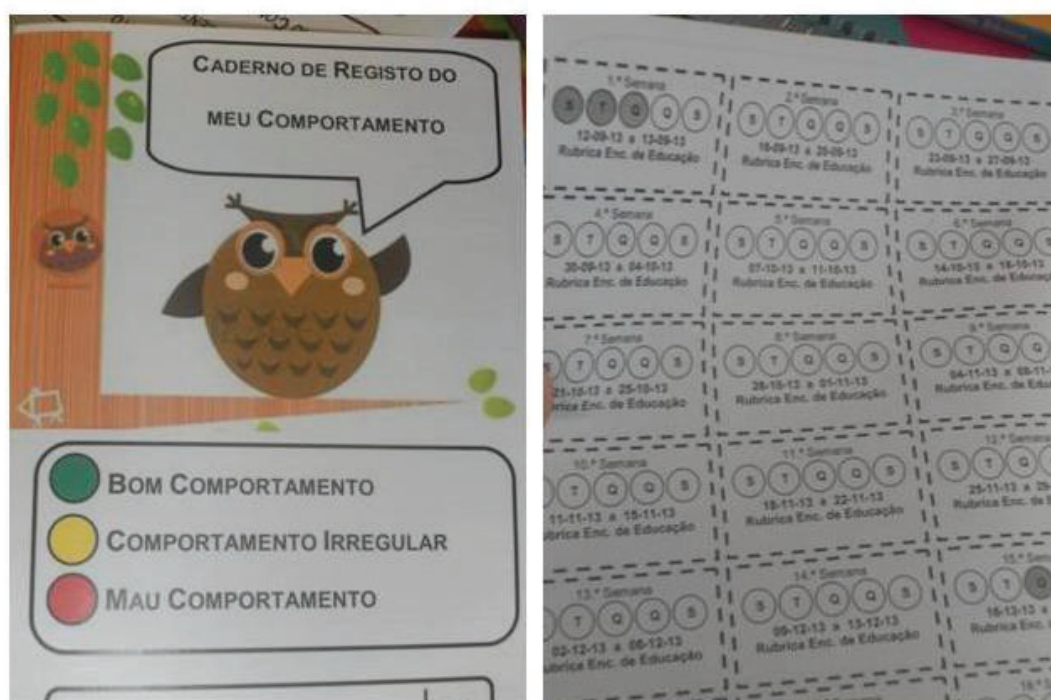
## ANEXO 47 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO



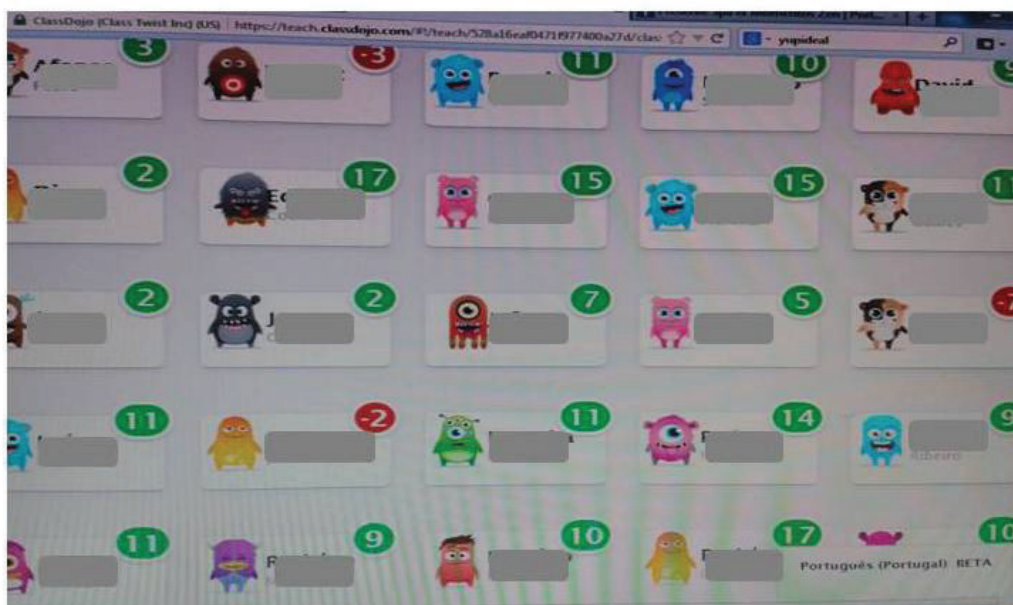
Fotografia 1 – Placar do comportamento



Fotografia 2 – Quadro de pontuações



Fotografia 3 – Caderno de registo do comportamento



Fotografia 4 – Plataforma Classdojo

# ANEXO 48 – QUADRO DE TAREFAS

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Verificar se as mesas estão arrumadas					
Verificar se a sala está limpa					
Verificar os caixotes do lixo					
Ajudar a professora					
Recolher os materiais					
Distribuir os materiais					

Additional owl icons are visible on the right side of the board.

# ANEXO 49 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 17 DE ABRIL

## DIGITINTA

**Crianças:** Grupo

**Idade:** 3 anos

**Adultos:** Estagiária

**Local:** Pátio

**Recursos materiais:** mesa, folhas brancas, batas de pintura, tinta de guache, detergente da louça água e farinha.

**Data:** 17 – 04 – 2013

### Intenções pedagógicas:

- Desenvolver a motricidade fina
- Desenvolver a criatividade
- Ser capaz de se desinibir

---

### Descrição:

Como a experimentação é essencial nesta faixa etária, neste dia o grupo teve oportunidade de fazer digitinta. Duas crianças de cada vez foram vestindo a bata de pintura e dirigiam-se para o pátio. Lá encontravam-se uma mesa e em cima dela uma bacia com a tinta previamente preparada.

As crianças eram colocadas uma de cada lado da mesa. A estagiária ou a educadora colocavam a tinta na mesa e dava indicação às crianças para explorarem, fazendo um desenho. Cada criança fez o desenho que queria e no final com a folha branca um dos adultos tirava “a fotografia” (decalque).

As pinturas foram postas no pátio para secar.



---

### **Comentário:**

Esta atividade permitiu aprendizagens para a estagiária, que foi a primeira vez que experimentou fazer digitinta e para as crianças. Teve a oportunidade de aprender como se prepara a tinta para esta técnica e a prendeu também como se costuma tirar “a fotografia”.

As crianças gostaram da atividade. Os adultos deixaram as crianças explorar o mais tempo possível para que comessem a desinibir-se. A maioria das crianças sentia-se confortável a mexer na tinta, apenas duas tiveram mais dificuldade.

# ANEXO 50 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 13 DE MAIO

## TÉCNICA DO SOPRO

**Crianças:** Grupo

**Idade:** 3 anos

**Adultos:** Estagiária

**Local:** Sala

**Recursos materiais:** folhas brancas, palhinhas, guache azul e amarelo

**Data:** 13 – 05 – 2013

### Intenções pedagógicas:

- Ser capaz de controlar o sopro
- Desenvolver a motricidade fina
- Desenvolver o gosto pela pintura
- Conhecer novas técnicas de pintura
- Ser capaz de identificar as cores

---

### Descrição:

Na área da plástica a estagiária ia chamando duas crianças de cada vez para fazer a técnica do sopro. Inicialmente começa por lhes explicar o que iam fazer e experimenta com eles soprar antes mesmo de lhes entregar as palhinhas.

Depois de as crianças treinarem soprar sem palhinha a estagiária entrega-lhes as palhinhas e coloca a tinta na folha, pedindo-lhe que soprem agora pela palhinha para espalhar a tinta. As crianças foram fazendo a técnica, verificando-se dificuldade por parte de algumas crianças (N, R, RU, B e AB).

No final as crianças tinha de identificar a cor que resultava da mistura entre o azul e o amarelo. A MP, o R, a MV e o RU foram as crianças que demonstraram alguma dificuldade em identificar a cor resultante.

---



## **Comentário:**

Depois de algumas observações feitas, em que a estagiária reparou que algumas crianças não gostavam de frequentar a área da plástica, houve necessidade implementar estratégias para modificar isso. A técnica do sopro surgiu então no seguimento dessas observações.

A atividade decorreu como o previsto. No entanto houve alguma dificuldade por parte de algumas crianças para fazer a técnica, uma vez que ainda não possuem muito folgo.

Numa próxima vez poderá utilizar as capsulas das canetas de gel que permitem uma maior passagem do ar e desta forma as crianças não precisam de exercer tanto força para soprar.

Durante a atividade foi orientando as crianças para que conseguissem espalhar bem a tinta e no final questionou-as acerca da cor, permitindo que fossem elas próprias a pensar e responder.

# ANEXO 51 – EXCERTO DO REGISTO DO PROJETO LÚDICO “A CASINHA”

## CONTEXTO DO PROJETO

**Jardim de Infância: Instituição de Solidariedade Social (IPSS)**

**Localização: Porto**

**Grupo: 17 crianças com 3 anos idade**

*“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:79)*

As conversas das crianças deram origem a este projeto que permitiu desenvolver nas crianças aprendizagens variadas com principal incidência na área de Expressão e comunicação – domínio da expressão plástica e dramática.

## SITUAÇÃO DESENCADEADORA:

O projeto “A casinha” surgiu de comentários feitos pelas crianças durante as suas brincadeiras de faz de conta. (Registo de observação – 17/02/2013)

Depois dos comentários que fizeram foi necessário perceber se este era um interesse de todo grupo ou apenas de algumas crianças. Em diálogo com o grupo questionamo-nos se realmente existia a necessidade de ter mais elementos nesta área da sala. Chegando à conclusão de que realmente precisavam de incluir na casinha novos instrumentos passamos então a registar aquilo que o grupo pretendia. No final já não só faltavam eletrodomésticos como muitas outras coisas.

A possibilidade de construir alguns eletrodomésticos entusiasmou todo o grupo e demos então início ao projeto.

## QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO:

Depois de questionar o grupo sobre a necessidade de ter mais materiais na área da casinha, foi preciso questiona-los sobre aquilo que realmente queriam para esta área. As crianças foram pedindo alguns materiais que já existiam na área e muitos outros que tinham em casa e gostavam de ter na área para as suas brincadeiras de faz de conta. As crianças foram dizendo que queriam “tachos”, “pratos”, “copos”, “chávenas”, “uma máquina de café”, “café”, “micro-ondas”, “gelo”, “leite”, “roupa”, “um sofá”, “uma televisão”, “uma máquina de lavar roupa”, “um telemóvel”, “almofadas”, “um frigorífico”, “uma colher de pau”, “uma varinha”, “portas” e “janelas”.

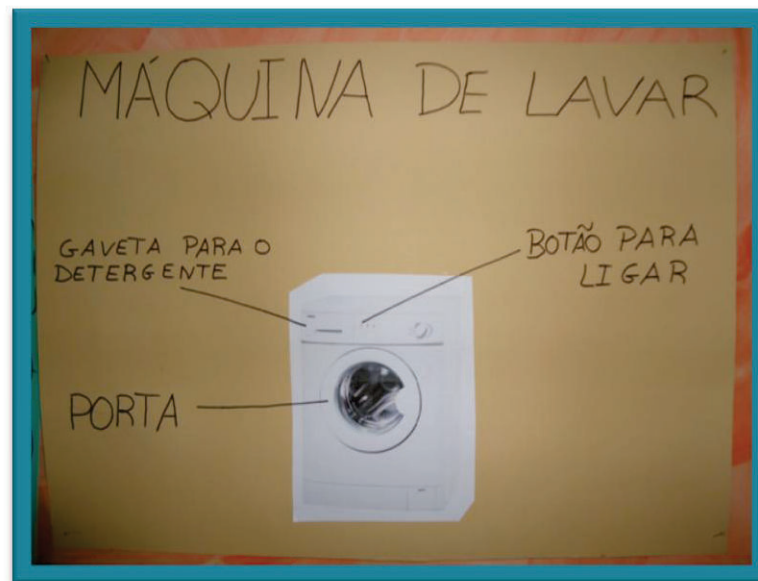
Em conversa com o grupo foram eliminados alguns elementos referidos anteriormente, uma vez que já existiam na área. A estagiária registou com as crianças o que realmente queriam na casinha excluindo assim aquilo que já existia.



## FASE III – EXECUÇÃO

### 1ª Etapa – Construção da máquina de lavar

Para iniciar as inúmeras construções a que o grupo se propôs a estagiária sugeriu começarem pela máquina de lavar roupa. Esta sugestão foi dada devido ao facto do grupo não estar habituado a lidar com esta dinâmica de trabalho. O grupo gostou da ideia e então trouxeram-se para a sala imagens para identificar a estrutura de uma máquina de lavar. Estas imagens surgem assim como a apresentação da máquina de lavar que permitiu às crianças desenvolver um diálogo.



Perante alguma dificuldade em identificar os vários elementos mesmo através das imagens decidimos ir visitar a lavandaria da instituição.



Quando chegaram à lavanderia as crianças observaram a máquina. Para além disso surgiu uma questão que permitiu perceber que existem pessoas que não têm máquina de lavar em casa e por isso lavam roupa à mão, com recurso a um tanque. Muito espontaneamente as crianças diziam que o tanque era para tomar banho. Foi explicado que muitas das pessoas que têm máquina de lavar também possuem um tanque no caso de a máquina deixar de funcionar.

As crianças ficaram ainda a saber como se lava no tanque e o que se utilizava para essa tarefa: o sabão e a escova. É visível pelas fotos que estavam curiosas e observavam tudo o que estava à sua volta tentando sempre tocar e experimentar o que viam. Uma das crianças pegou mesmo na escova que estava pousada no tanque e encostou à sua cara sentindo o cheiro.

Depois da visita voltamos à sala e passamos então a um diálogo sobre aquilo que viram. Depois de ouvirmos todas as crianças foi necessário questioná-las sobre como íamos então construir a nossa máquina de lavar roupa.

Como o grupo não está habituado a esta dinâmica foi necessário uma pequena ajuda dos adultos para selecionar os materiais, isto permitiu conseguirem partilhar também as suas ideias.

Começamos por arranjar uma caixa de cartão e as crianças identificaram onde se iriam colocar os vários elementos da máquina.

Depois passamos então à sua construção, dividindo-as em grupos de trabalho para as diferentes tarefas - corte, pintura e colagem.

O corte não é possível ser feito pelas crianças uma vez que o cartão tem bastante espessura o que exige o uso de x-ato. No entanto o grupo selecionado para esta tarefa foi dando indicações sobre os vários cortes, nomeadamente o seu posicionamento, forma e tamanho.



Depois do corte as crianças passaram à pintura. Aqui foi possível colocar todos a trabalhar.



No final as crianças ainda tiveram de se reunir novamente para escolher os materiais para os botões e para a porta da máquina. Para terminar a construção foram colados os materiais e a máquina foi colocada na área da casinha.

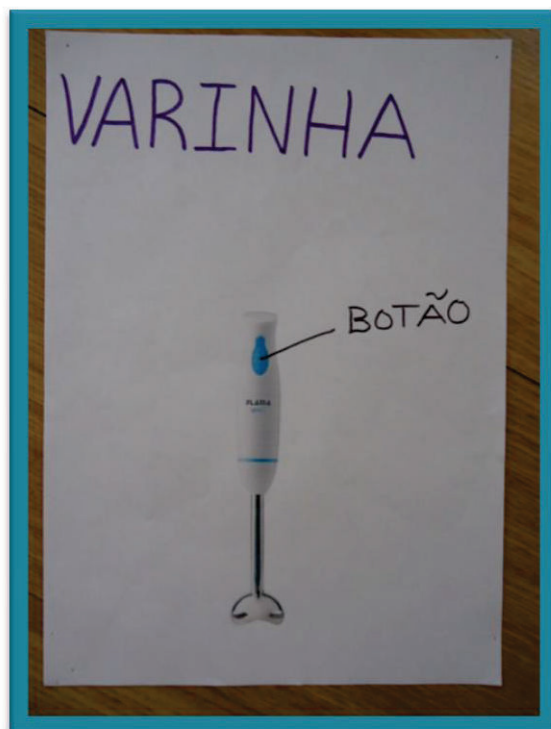


#### 4ª Etapa – Construção da varinha-mágica

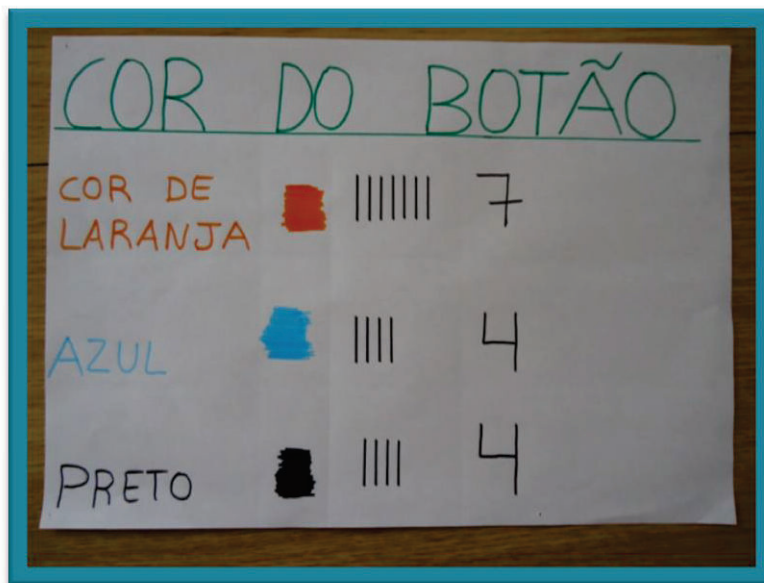
Este eletrodoméstico foi parcialmente construído por duas das crianças da sala (gémeos) e pelos seus pais. Depois de ser apresentados na reunião de pais os projetos que a sala está a viver, estes pais decidiram envolver-se e construíram a varinha. Como não tinham materiais suficientes, pediram que a terminássemos para que as crianças a pudessem utilizar, sem esta se estragar tão facilmente.

As duas crianças chegaram à sala muito contentes pela construção e apresentaram-na ao grupo. Depois em diálogo decidimos que íamos passar fita-cola crepe para ficar mais resistente e depois iríamos pintar.

Para que as crianças relembressem a imagem da varinha, fizemos um registo onde as crianças identificaram o botão e a lâmina.



Depois de revestir e pintar, questionamos as crianças sobre o que ainda faltava neste eletrodoméstico. Chegaram à conclusão que faltava o botão e então fizemos uma recolha de cores que podíamos utilizar. Depois cada criança selecionou a cor que preferia e construímos assim um histograma.



Depois de colado o botão a varinha ficou concluída.



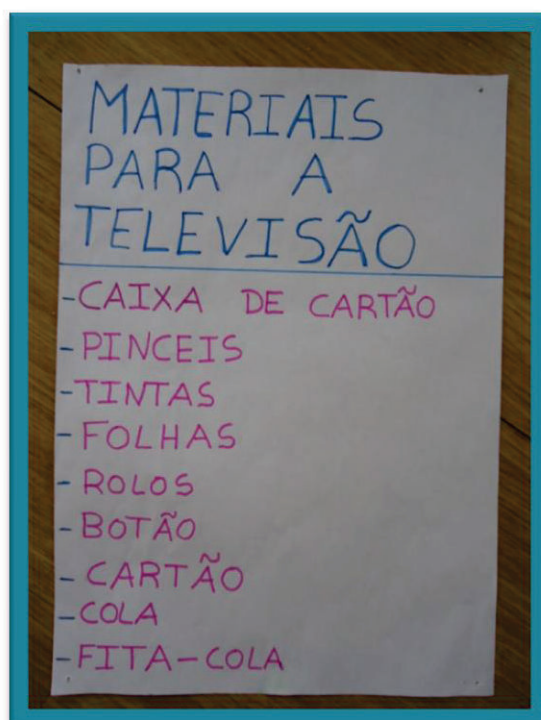


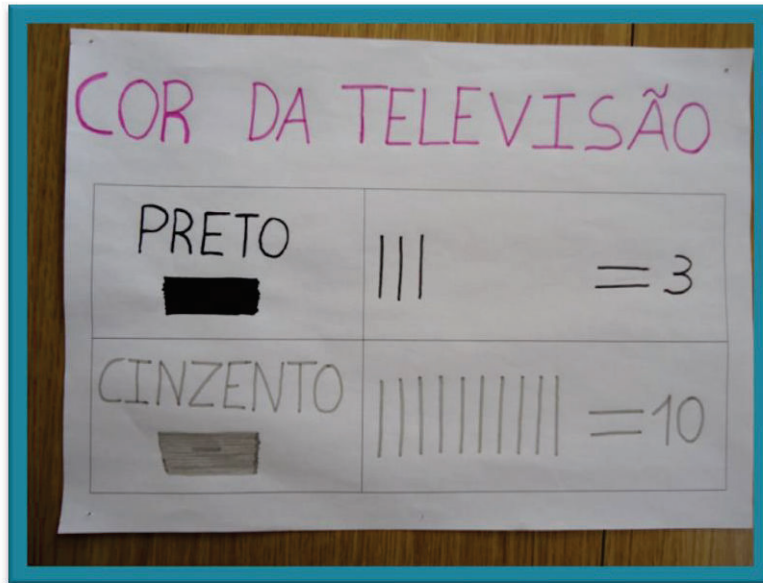
## 6ª Etapa – Construção da televisão

Para iniciarmos a construção de mais um eletrodoméstico, a televisão, começamos por ver algumas imagens. O grupo identificou a sua estrutura e funcionalidade e no final registaram juntamente com a estagiária.



Antes mesmo de começar a construção, as crianças decidiram que materiais iríamos utilizar e se a imagem que iria aparecer seria fixa ou então se podiam ir aparecendo várias imagens. As crianças decidiram que queriam as imagens a passar e antes de avançarem para a construção decidiram a cor com que iam pintar a televisão.





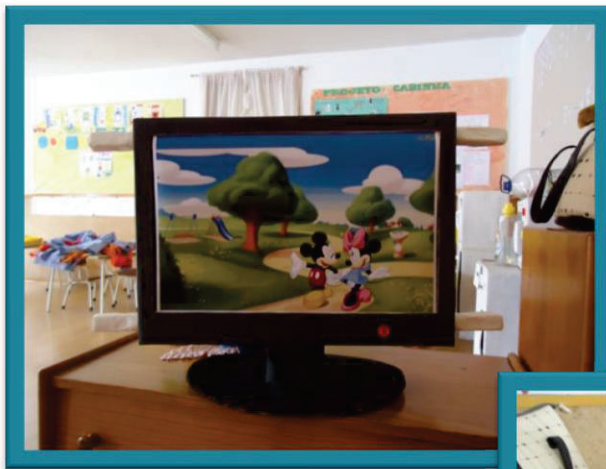
Tal como nas construções anteriores foi necessário utilizar o x-ato para cortar cartão. Como as crianças ainda não têm destreza suficiente e o x-ato é perigoso, esta tarefa foi executada pela estagiária. Nesta etapa as crianças deram indicações sobre como cortar e que forma cortar.

Depois do corte as crianças tiveram oportunidade de pintar



Depois da pintura foi necessário selecionar as imagens que iríamos utilizar para colocar na televisão. O grupo escolheu alguns dos seus desenhos animados preferidos e foram colocadas mais duas que eles não conheciam. O objetivo era estimular a criação de novas histórias não sabendo a história inicial das personagens que apareciam.

Para colocar as imagens foi necessário o uso de cola quente e por isso não implicou tanto o envolvimento das crianças. No final foi colocado o botão escolhido pelo grupo e assim terminamos mais uma construção.



### 9ª Etapa – Receita: salame de chocolate

As crianças dialogaram sobre as tarefas que podem desenvolver na cozinha.

No seguimento do diálogo o grupo fez uma receita, salame de chocolate. Iniciamos a receita com a mistura do chocolate com o açúcar e os ovos. Aqui as crianças tiveram de contar o número de ovos que estava a ser adicionado. Depois todas as crianças tiveram oportunidade de mexer esta mistura com recurso a uma colher. Algumas crianças foram partindo as bolachas em pedacinhos, para isso tiveram de contabilizar um pacote e meio. Os pedaços foram adicionados à mistura. Depois tiveram oportunidade de mexer novamente.

No final o salame foi moldado e levado para o congelador. À tarde tiveram oportunidade de provar um salame confeccionado por eles.



# ANEXO 52 – EXCERTO DO REGISTO DE PROJETO LÚDICO “OS ANIMAIS”

## CONTEXTO DO PROJETO

**Jardim de Infância: Instituição de Solidariedade Social (IPSS)**

**Localização: Porto**

**Grupo: 17 crianças com 3 anos idade**

*“ (...) o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões.” (HOHMANN, WEIKART, 2003:23)*

O projeto surgiu depois de algumas observações feitas. As crianças em várias conversas falavam dos animais e de algumas das suas características.

### **SITUAÇÃO DESENCADEADORA:**

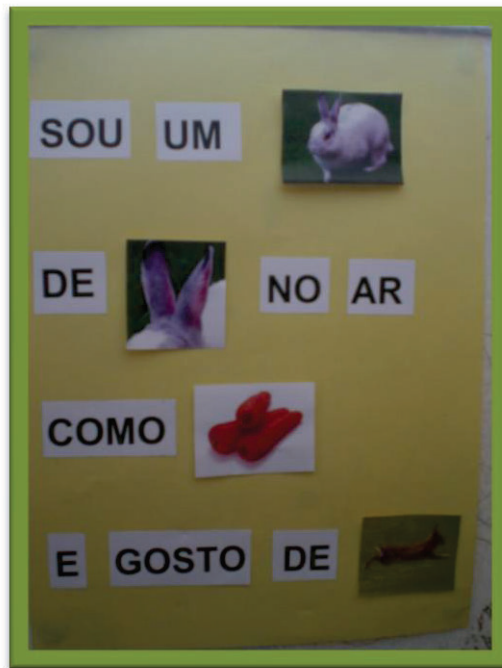
O projeto “Os animais” surgiu de comentários feitos pelas crianças enquanto estavam na área da biblioteca. (Registo de observação – 19/02/2013). Para além deste registo as crianças falam dos seus animais de estimação e demonstram gosto por canções que envolvam animais.

Depois de várias observações perguntamos ao grupo se gostavam de conhecer melhor os animais e até construí-los. O grupo mostrou-se interessado.

## FASE III – EXECUÇÃO

### 1ª Etapa - Apresentação do coelho

Para iniciar abordagem aos vários animais a estagiária trouxe para a sala uma quadra sobre o coelho. As crianças construíram o pictograma e depois memorizaram a quadra.



Seguidamente tiveram oportunidade de falar sobre o animal, o seu habitat, a sua alimentação e quem eram os seus filhos.



Para que as crianças pudessem trabalhar a área da expressão plástica incentivando a que a área seja mais frequentada pelo grupo, foi levado para a sala um desenho de um coelho em tamanha grande. O objetivo era que as crianças colassem diferentes materiais.



Depois de fazerem a colagem o grupo foi questionado acerca da construção do coelho e a maioria demonstrou vontade de o fazer. Sendo assim passamos a discutir quais eram os materiais que fãmos utilizar, ficou decidido que iriamos moldar o coelho com papel de jornal.





Depois de moldado passamos então para a pintura.





Depois de estar seco foram colados os olhos e pintados as orelhas e a boca.



Apesar de as crianças terem dito que queriam construir o coelho, nós adultos não sentimos que o grupo estava tão motivado como era esperado. Por essa razão decidimos questionar novamente as crianças acerca da construção dos animais para a sala. Desta vez as crianças já não demonstraram vontade de construir, mas apenas de conhecer os vários animais. Assim decidimos proporcionar às crianças informações dos vários animais, trabalhando essencialmente o desenvolvimento da expressão oral.

## 2ª Etapa – Apresentação do porco

Para falarmos sobre o porco trouxeram-se para a sala imagens. Com essas imagens construiu-se um diagrama de venn.



Através das imagens estabeleceu-se um diálogo. Falamos sobre a alimentação, sobre como era o local onde moravam os porcos e como se chamavam os seus filhos e características tinham.

#### 4ª Etapa – Visita ao quintal da instituição

Na visita ao quintal da instituição fomos acompanhados pela Irmã que nos ajudou, mostrando às crianças várias das plantas que lá existem bem como os coelhos e as galinhas. As crianças puderam pegar nos coelhos e fazer-lhes uma festinha, viram os coelhos já grandes e as crias ainda muito pequeninas. Nesta visita tiveram oportunidade de observar as galinhas, o galo e os ovos e puderam dar-lhes uma folha de couve.



### 7ª Etapa – Visita Ao Museu Soares dos Reis

Indo ao encontro dos objetivos deste projeto as crianças foram ainda visitar o Museu Soares dos Reis. Nesta visita as crianças tinham como objetivo procurar nos vários quadros objetos que lhe foram atribuídos. Esses objetos eram essencialmente animais, peças de vestuário e alimentos.



Para além da visita às várias salas e da exploração de vários quadros as crianças tiveram oportunidade de fazer pintura com recurso a carimbos e pinceis. Os carimbos tinham formas diversificadas, desde animais, formas geométricas e outras.



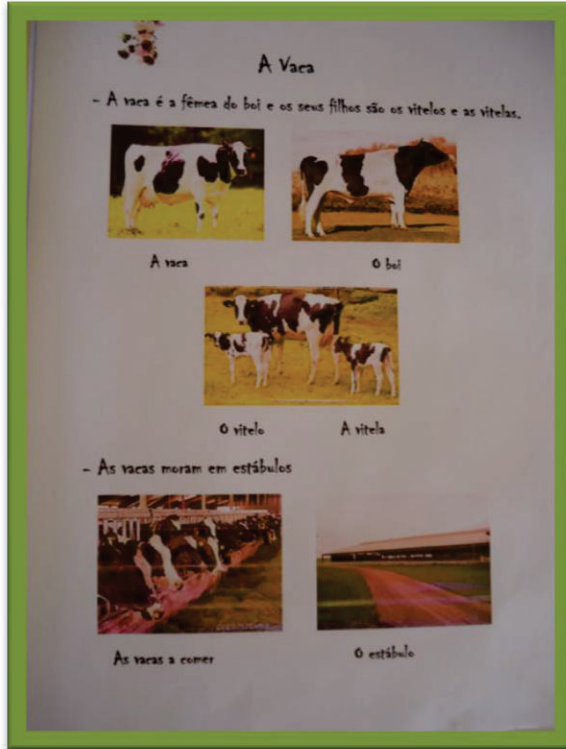
### 8ª Etapa – Apresentação dos animais através do dispositivo

Começamos a receber as pesquisas que as crianças faziam em casa com os pais e optamos por incentivar as crianças a ser elas próprias a apresentar aos colegas o animal.

O primeiro animal que uma criança trouxe para a apresentar ao grupo foi o cavalo. Na sua pesquisa constavam várias curiosidades sobre os cavalos, nomeadamente o nome da fêmea, a roupa e o calçado do cavalo, como se chamavam as crias, o que comiam e qual era a sua função na quinta.



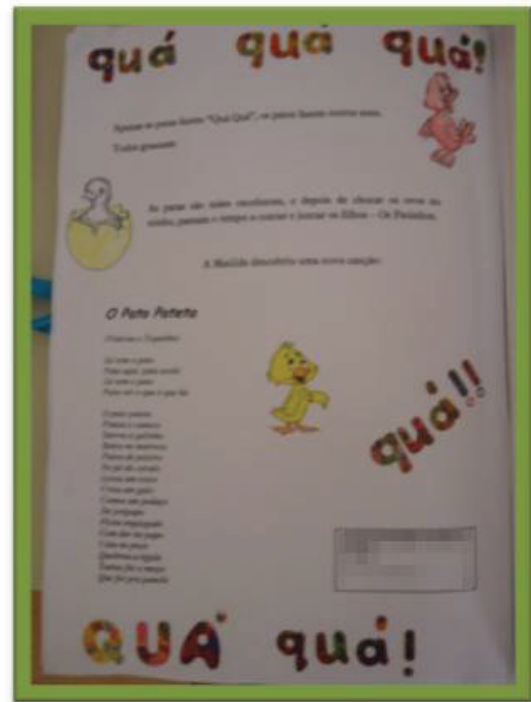
Uma outra criança trouxe informações sobre a vaca (o macho, a fêmea, as crias, o habitat, o que come e o que nos dão). Para além da pesquisa a criança trouxe também um desenho pintado por si.



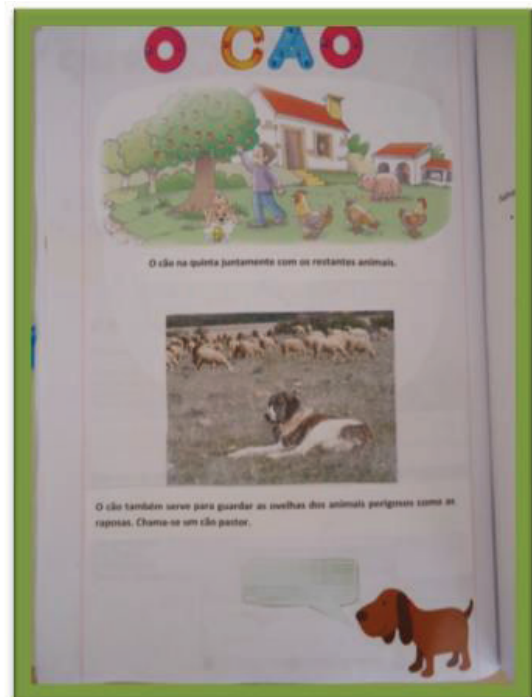
A pesquisa seguinte fala sobre a ovelha (como se chamam as crias, de que se alimentam e o que nos dá).



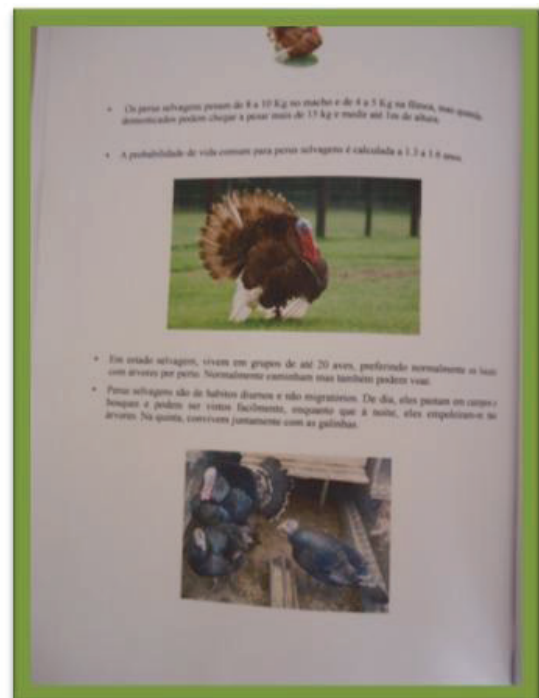
Um outro animal apresentado ao grupo foi o pato. Sobre este as crianças aprenderam que é dos poucos animais que consegue andar, voar e nadar, que mal nasce sabe nadar, que nunca se molha porque possui umas penas especiais e que gostam de água doce. A criança que trouxe esta pesquisa trouxe a também a letra de uma música sobre o pato.



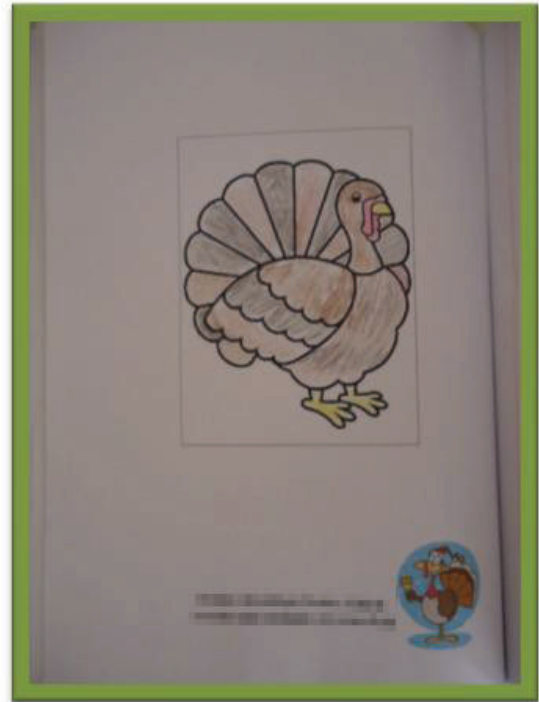
O cão foi o animal escolhido por outra criança. Sobre ele as crianças aprenderam que é a companhia dos agricultores e dos pastores, o nome do macho e da fêmea, qual é a sua alimentação e que protegem as ovelhas do ataque do lobo.



Seguidamente surgiu uma pesquisa sobre o peru. Nesta surgiram várias curiosidades desde a existência de um país com o mesmo nome, a sua alimentação, o tamanho e que o peru é um prato confeccionado no natal. Junto vinha um desenho pintado pelas crianças (gémeos).







Há medida que íamos abordando os vários animais as crianças tiveram a oportunidade de explorar um livro de sensações (MOO – texto de Matthew Van Fleet – editora Civilização). Ai puderam sentir a textura da crina do cavalo, das penas do pato, das penas do pintainho, do pelo da vaca, o pelo da ovelha, etc).



### 9ª Etapa – Visita às cavalariças da GNR

Como o interesse das crianças por animais é evidente, e porque estamos a viver este projeto, temos de possibilitar às crianças múltiplas experiências. Uma vez que a GNR se localiza muito perto da instituição fomos até lá para que as crianças conheçam as cavalariças e tenham contacto com os cavalos.

Quando lá chegaram puderam entrar nas cavalariças observar o espaço e ouvir uma pequena explicação. O guarda explicou que os cavalos são mansos mas que não se podem aproximar em demasia. Foi dito também às crianças o que comiam (maçãs, peras, cenouras etc).



Depois todas as crianças tiveram oportunidade de tocar num cavalo fazendo-lhe uma festinha.



Houve oportunidade ainda de observar algumas das suas rotinas (o banho, o treino e a hidratação)



As crianças foram ainda surpreendidas pela banda, que lhes proporcionou um momento divertido tocando músicas infantis e outras bem conhecidas deles. Durante este momento o maestro pediu às crianças que interagissem batendo palmas e cantando.





O grupo foi ainda surpreendido pela oportunidade de contactar com os veículos da GNR, podendo mesmo experimentar subir para uma mota.



## ANEXO 53 – REFLEXÃO DO DIA 21 DE MAIO

**Nome:** Cristina Isabel Ribeiro Araújo

**Data:** 21/05/2013

**Tema:** Parceria com o Museu

“(…) a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é o meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (DEB, 1997: 45) Por esta razão foi decidido fazer uma parceria com o Museu. Uma vez que as salas dos 4 e 5 anos já tinham uma parceria com o museu desde o ano anterior, decidimos ir até lá e propor fazer com este grupo uma visita.

A orientadora disponibilizou-se logo para ajudar e em conjunto planearam a visita ao museu. Para preparar esta visita foram necessários vários encontros. Para que a estagiária pudesse orientar a visita e a atividade que estavam a pensar realizar com o grupo, a orientadora disponibilizou-se para fazer com a estagiária uma visita guiada que acabou por acontecer no dia 14 de Maio. Nessa visita a estagiária teve contacto com as várias obras de arte e com uma exploração superficial da história do museu e de todas as peças. No final da visita reuniram novamente para acertar os pormenores da atividade que iriam desenvolver. Neste dia foi entregue à estagiária um questionário de planeamento, cujo objetivo era perceber as intenções que existiam ao estabelecer esta parceria. Este questionário permitiu refletir sobre a importância desta visita para o grupo e até para a estagiária.

Foi decidido que as crianças iriam ser recebidas no museu com um pequeno diálogo para que pudessem ambientar-se e depois iria dividir-se o grupo em dois. Um grupo ficaria com a auxiliar no atelier a fazer pintura e carimbagem, o outro iria com a estagiária, com a orientadora e com a educadora fazer uma visita. Esta visita incluía que cada criança tivesse um objeto que teria de encontrar nos quadros expostos das diferentes salas. Encontrar estes objetos permitia explorar os quadros que os continham. Os quadros escolhidos propositadamente continham elementos do interesse do grupo (animais, cabeleiras, peças de vestuário, etc.).

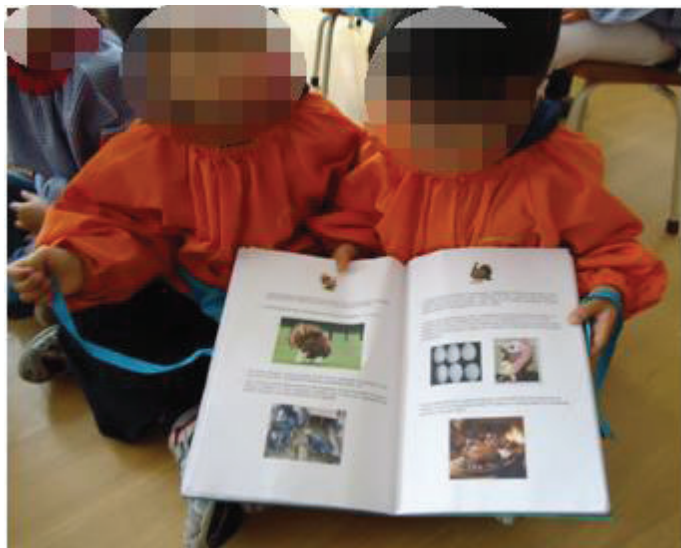
Como a orientadora não tinha até ao momento muito contacto com crianças dos 3 anos, pediu à estagiária, que lhe facultasse a caracterização que fez do grupo para que ela própria pudesse criar estratégias de interação. A visita ficou agendada para dia 22 de Maio.

Esta vai ser a primeira saída do grupo e por isso tem de ser bem preparada. Uma experiência positiva irá permitir que as crianças adquiram vontade de conhecer outras realidades e conhecer obras de arte. Para a estagiária esta é a primeira visita que organiza e por essa razão existe alguma ansiedade. Está confiante de que o grupo vai gostar muito desta experiência e vai querer repetir.

## ANEXO 54 – DISPOSITIVO PEDAGÓGICO



## ANEXO 55 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA COM OS PAIS





## ANEXO 56 – FORMAR CONJUNTOS



# ANEXO 57 – PARCERIA COM OUTRA SALA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Casinha ainda em remodelação



Pintura da máquina de lavar roupa



Máquina de lavar roupa pronta



Frigorífico pronto

Olá!

Nós somos um grupo de merinos com três anos e vivemos em [redacted]. A nossa sala está a viver o projeto da casinha e por isso estamos a construir alguns eletrodomésticos e a trazer para a sala materiais que precisamos para brincar.

Já construímos um frigorífico, um micro-ondas, uma máquina do roupa, uma televisão e uma varinha mágica. Agora queremos fazer um computador, uma máquina de café e um sofá.

Os nossos pais também nos estão a ajudar neste projeto. Eles trazem para a escola pacotes de leite, pacotes de bolachas, pacotes de cereais, garrafas e até embalagens de detergente para a máquina.

Agora todos os merinos da sala gostam de ir para a casinha. Lá temos mais brincadeiras e podemos fazer muitas coisas. Queremos todos continuar com este trabalho.

Hoje estamos a partilhar connosco o projeto da nossa sala e para isso mandamos algumas fotografias.

E agora vocês o que têm para partilhar connosco?

Fotografia 1 – Material enviado para a outra instituição



Fotografia 2 – Material enviado pela outra instituição

## ANEXO 58 – DIVULGAÇÃO DOS PROJETOS



### OS ANIMAIS

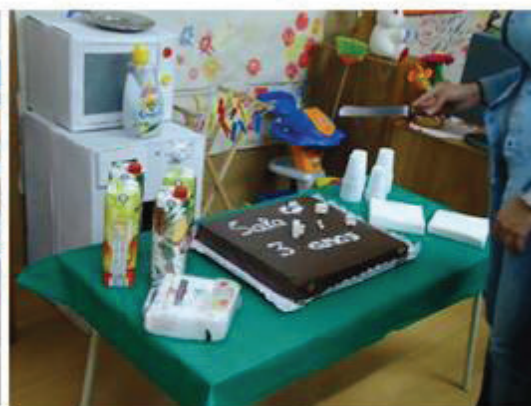


Como somos muito curiosos quisemos  
conhecer os animais...

### A CASINHA

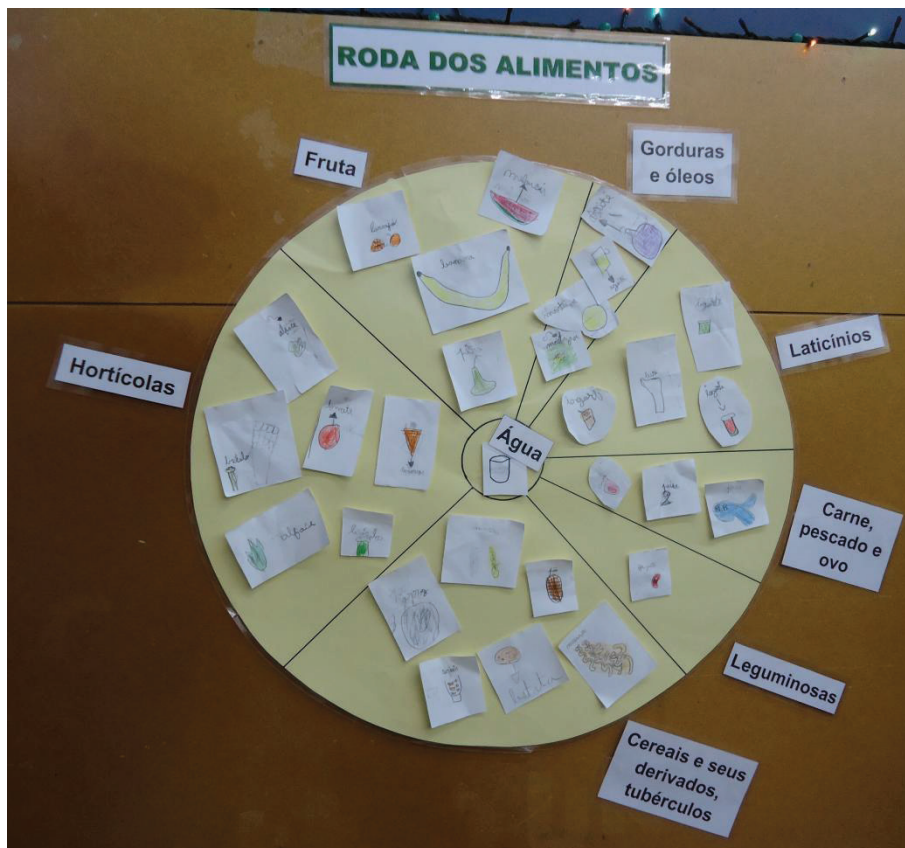


PowerPoint apresentado na divulgação dos projetos



Fotografia 1 e 2 – Inauguração da casinha

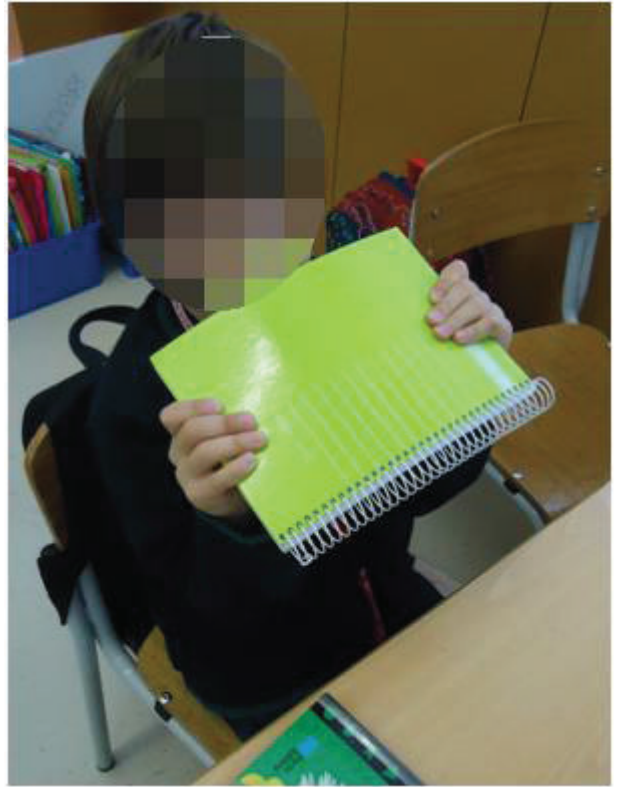
# ANEXO 59 – RODA DOS ALIMENTOS

















## ANEXO 60 – HIGIENE ORAL



## ANEXO 61 – FLEXIBILIDADE DOS MATERIAIS



FLEXIBILIDADE DOS MATERIAIS			
PREVISÃO		RESULTADO	
Materiais	Objetos flexíveis	Materiais	Objetos flexíveis
			
			
			
			
			

## ANEXO 62 – EXPLORAÇÃO DOS ORGÃOS DOS SENTIDOS



## ANEXO 63 – ENVOLVIMENTO PARENTAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



Fotografia 1, 2 e 3 – Maquetas construídas com os pais



Fotografia 4 e 5 – Visita de um pai à sala para falar da sua profissão

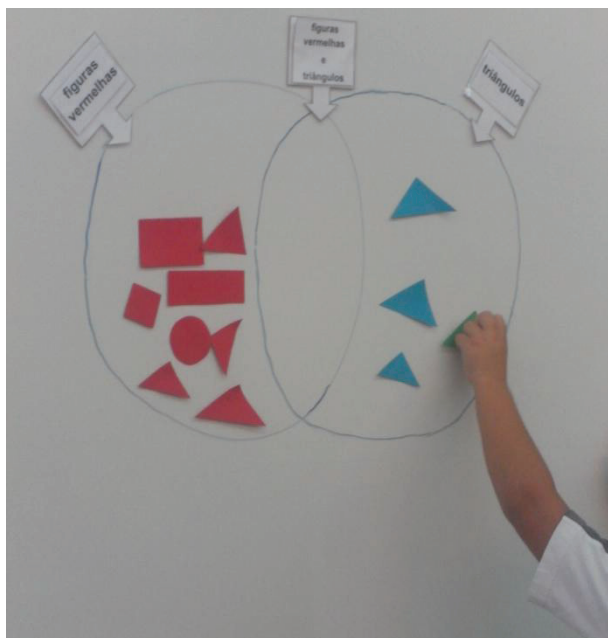


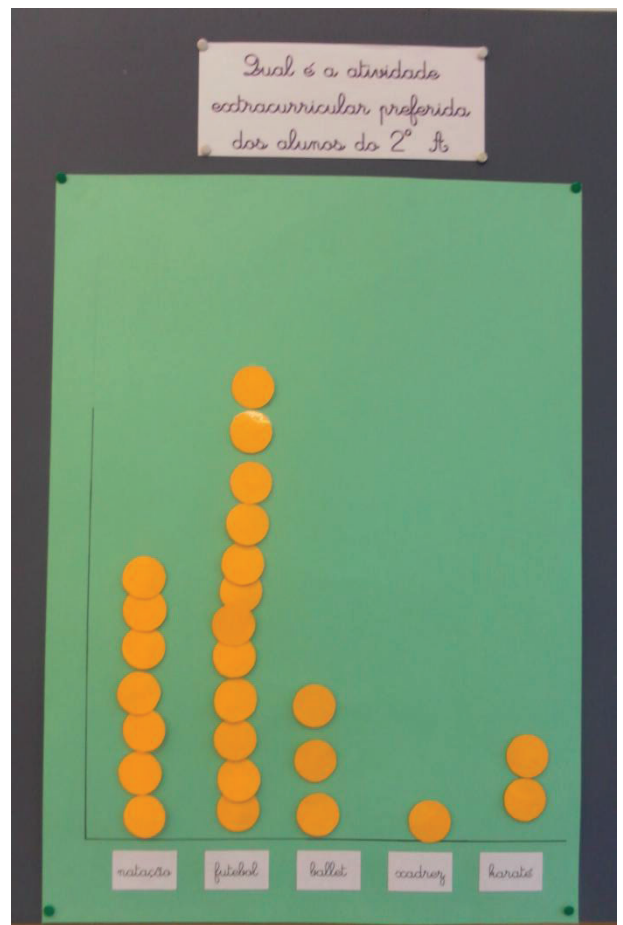
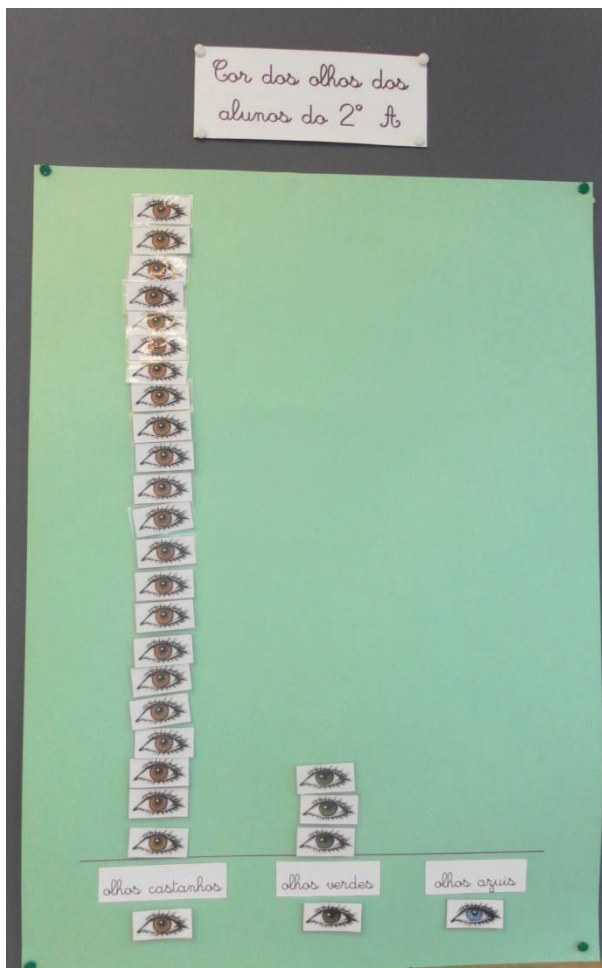
## ANEXO 64 – REGULARIDADES NUMÉRICAS

**REGULARIDADES NUMÉRICAS**

0	2	4	6	8	0	10	20	30	40
10	12	14	16	18	50	60	70	80	90
20	22	24	26	28	100	110	120	130	140
30	32	34	36	38	150	160	170	180	190
40	42	44	46	48	200	210	220	230	240

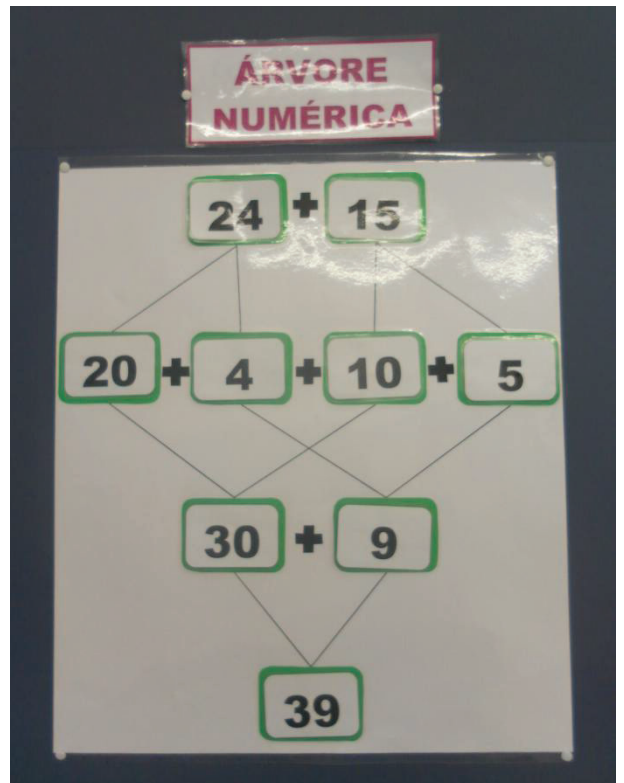
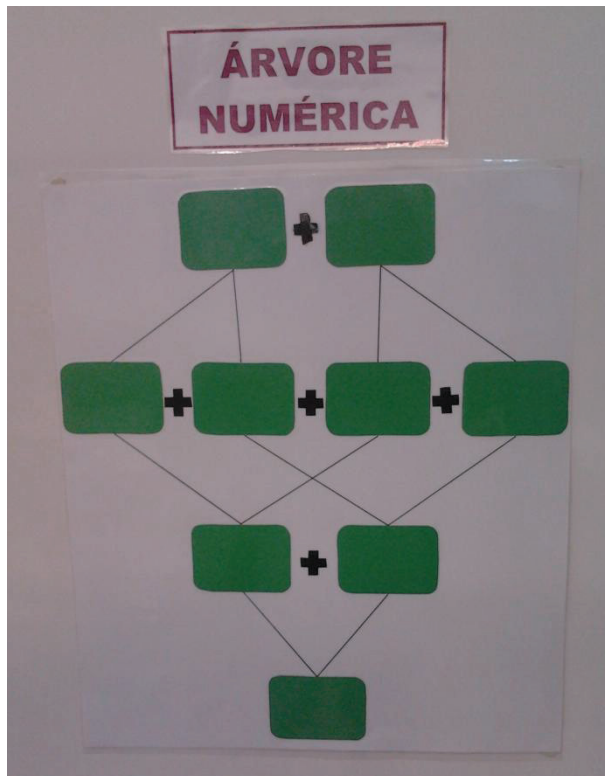
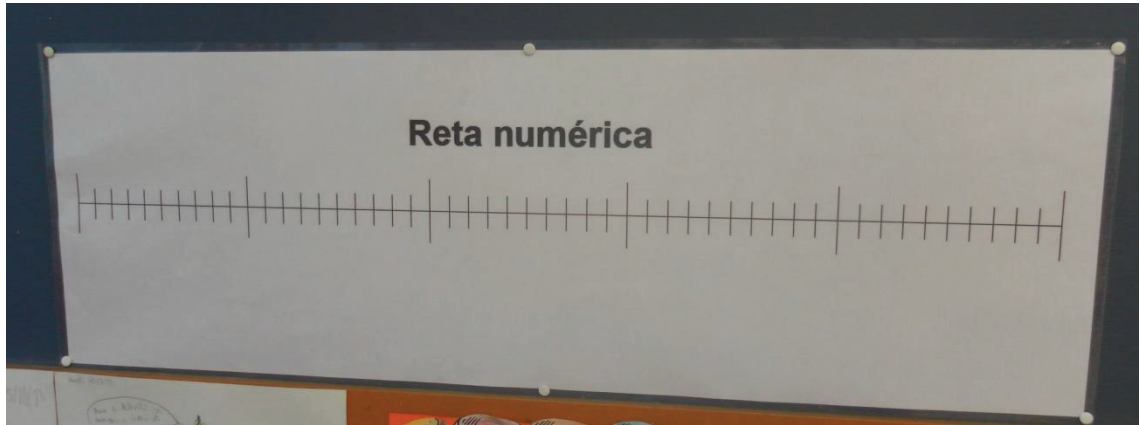
## ANEXO 65 – DIAGRAMAS DE VENN, GRÁFICOS E PICTOGRAMAS





# ANEXO 66 – ÁRVORE NUMÉRICA, MURO NUMÉRICO E RETA NÚMERICA



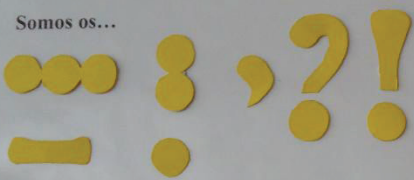





## ANEXO 67 – JOGO DE TABULEIRO



# ANEXO 68 – ADIVINHAS



<p>Somos elementos essenciais na construção de um texto. A nossa presença ou ausência pode alterar o sentido do mesmo.</p> <p>Somos os...</p> 	<p>Quando alguém tem uma dúvida sou eu quem aparece nos textos.</p> <p>A minha forma é curva.</p> <p>Se algo quiseres perguntar é a mim que tens de usar!</p> <p>Sou o...</p> 
<p>Sou pequenino e quase que não dás por mim. Mas sou muito importante! Sem mim não sabes onde terminam as frases.</p> <p>Sirvo para declarar e afirmar.</p> <p>Sou o...</p> 	<p>Somos três, nunca podemos ser separadas e andamos sempre em fila, e somos iguazinhas.</p> <p>Quando não se diz tudo é aí que aparecemos...</p> <p>Somos as...</p> 

Se não me usares, não consegues respirar  
enquanto estás a ler.  
Faço as pausas e se precisares de enumerar,  
sou eu quem separa as palavras.  
Sou a....



Tenho a forma de uma reta.  
Apareço sempre que alguém vai falar,  
porque sou muito importante nos diálogos.  
Sou o...



Quando alguém está admirado é a mim que  
usa e podes me encontrar nas frases  
exclamativas.  
Sou o...



Somos pequeninos e estamos sempre juntos,  
um em cima do outro. Estamos sempre  
presentes antes dos diálogos e quando algo  
queres explicar, deves nos usar...  
Somos os...





## ANEXO 69 – FRASES PARA PONTUAR

Que flor tão bonita !

Queres vir comigo à praia ?

A Filipa ia .

Queres vir estudar comigo ?

O João foi à biblioteca .

A Andreia comprou um estojo , um caderno e um lápis .

A Telma levou para a praia a toalha , o livro e o lanche .

## ANEXO 70 – FORMAR O PLURAL

Singular e plural									
s	is	es	ões	ais	ões	eis	ois	uis	ns
singular	plural			singular	plural				
semente	semente s			pardal	pardais				
balão	balões			nuvem	nuvens				
anel	anéis			caracol	caracóis				
cão	cães			civil	civis				
flor	flores			azul	azuis				

## ANEXO 71 – ANTÓNIMOS E SINÓNIMOS



# ANEXO 72 – BINGO DAS RIMAS



## ANEXO 73 – POWERPOINT DE CONSOLIDAÇÃO

### VAMOS RECORDAR?

*Estudo do Meio*



Durante a vida temos 2 tipos de dentição: a dentição de leite e a dentição definitiva.



### VAMOS RECORDAR?

*Português*



Os nomes comuns coletivos identificam um conjunto de seres vivos ou coisas da mesma espécie.



Exemplo: matilha



## ANEXO 74 – DECORAÇÕES DE NATAL



Fotografia 27 e 28 – Mensagens de natal



Fotografias 29 e 30 – Acetatos de Natal



Fotografias 31, 32, 33 e 34 – Placar de Natal



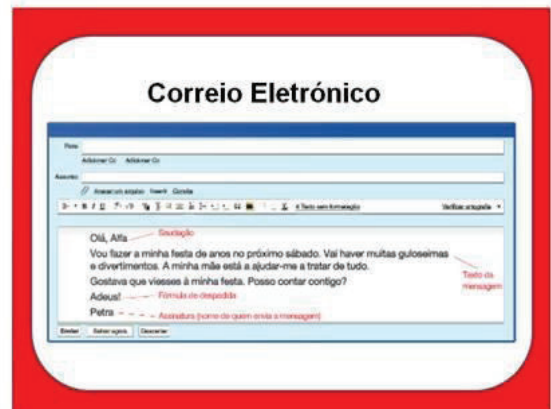
Fotografias 35, 36, 37 e 38 – Construção de um boneco de neve



Fotografias 39, 40 e 41 – Postais de Natal



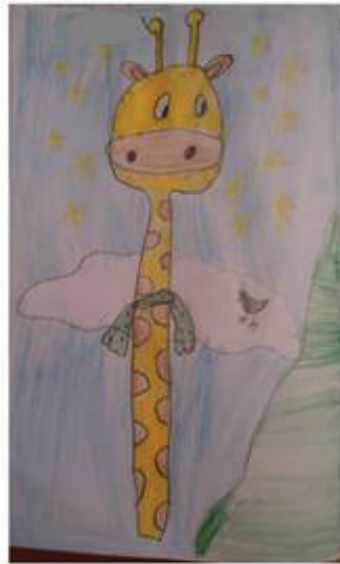
# ANEXO 75 – EXEMPLO DE REGISTOS PARA O CADERNO E PARA O PLACAR



## ANEXO 76 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA OS ALUNOS MAIS RÁPIDOS



Fotografia 1 – Revista  
visão Júnior



Fotografia 2 – Registo de um  
diário gráfico



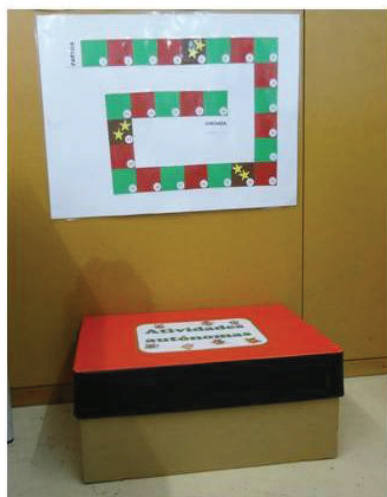
Fotografia 3 – Caixa para as capas  
com trabalho  
autónomo (fichas  
complementares)



Fotografias 4, 5, 6 e 7 – Caixa das composições



Fotografias 8, 9 e 10 – Caixa dos problemas



Fotografia 11 e 12 – Cantinho das atividades autónomas

# ANEXO 77 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 17 DE ABRIL

## Dramatização da história “A Carochinha e o João Ratão” – 2ª manhã recreativa

**Crianças:** 3 grupos

**Idade:** 3, 4 e 5 anos

**Adultos:** Educadoras cooperantes, estagiárias finalistas e estagiárias do 3º ano

**Local:** Sala dos 3 anos

**Recursos materiais:** disfarces, livro, confettis, mala de viagem

**Data:** 17 – 04 – 2013

### Intenções pedagógicas:

- Identificar novas formas de ouvir histórias.
- Ser capaz de recontar uma história seguindo uma sequência lógica.

---

### Descrição:

As crianças juntamente com as auxiliares sentaram-se num canto da sala. A educadora da sala dos 4 anos entrou pela porta do dormitório e apresentou-se como sendo a Carochinha.

No desenrolar da história as personagens (o pato, o galo, o cão, o elefante, o gato, o burro o João Ratão) vão aparecendo entretanto pela mesma porta e, no final, esperaram no outro canto da sala.

A atividade terminou com todos a dançar (educadoras, estagiárias finalistas, estagiárias do 3º ano e crianças, as crianças e auxiliares).



---

### **Comentário:**

Esta manhã recreativa correu tal como estava previsto. As crianças estiveram atentas e interessadas, ao longo de toda a dramatização foram intervindo dando respostas aos monólogos da Carochinha. Sempre que a Carochinha cantava “Quem quer, quem quer casar com a carochinha (...)” as crianças repetiam. A atividade foi significativa para as crianças que durante o dia cantavam esta música e falavam sobre as diferentes personagens questionando quem eram aquelas que tinham máscara.

# ANEXO 78 – REGISTO DE ATIVIDADE SIGNIFICATIVA DO DIA 15 DE MAIO

**Teatro de sombras: “O coelhinho branco” – 3ª manhã recreativa.**

**Crianças:** 3 grupos

**Idade:** 3, 4 e 5 anos

**Adultos:** Estagiárias finalistas

**Local:** Sala dos 4 anos

**Recursos materiais:** Livro: “O Coelho Branco”, fantocheiro, foco, papel de engenharia, sombras

**Data:** 15 – 05 – 2013

## **Intenções pedagógicas:**

- Identificar novas formas de ouvir histórias.
- Ser capaz de recontar uma história seguindo uma sequência lógica.

---

## **Descrição:**

As crianças mais altas sentaram-se nas cadeiras na parte de trás da sala e as mais pequenas sentaram-se no chão, organizadas por alturas: as mais altas atrás e as mais pequenas à frente para que todas pudessem ver bem para o fantocheiro que foi colocado previamente na outra ponta da sala, em cima de uma mesa.

A estagiária da sala dos 5 anos começou por interrogar os grupos sobre o motivo pelo qual estavam ali. As crianças depressa acertaram dizendo: “Para ver um teatro de sombras.”.

A estagiária dos 3 anos, ligou o foco e começaram a aparecer algumas sombras, nomeadamente a casa e as couves que estavam fixas no cenário.

A estagiária da sala dos 5 anos começou a contar a história enquanto as estagiárias da sala dos 3 e 4 anos iam manobrando as sombras.

Durante a apresentação da história, as crianças iam intervindo nomeadamente quando apareciam os animais e era dado a oportunidade a estas de dizerem qual o animal em causa.

No final foi feito o reconto da história com a ajuda das sombras e incentivaram-se os grupos a construir as suas próprias sombras, o que não se veio a verificar devido à falta de tempo.



---

## **Comentário:**

Esta manhã recreativa teve um bom resultado, as crianças mostraram-se muito motivadas, participando durante toda a história. Isto era visível através dos comentários feitos no final da história pelas crianças, como por exemplo: “Queremos mais.”, “Podemos continuar a história.”.

Depois da apresentação e ao refletir sobre a nossa prestação nesta atividade, pude perceber que podíamos ter construído as sombras de outra forma, dando-lhes mais expressividade, nomeadamente recortando os olhos dos animais, a fechadura da porta e as janelas da casa. Apesar disso a história foi contada de forma expressiva e as sombras foram bem manuseadas. As crianças contribuíram para o sucesso da atividade, participando quer durante a história quer no reconto que foi feito no final.

# ANEXO 79 – CONFEÇÃO DE BISCOITOS DE NATAL



## *Biscoitos de Natal*

**Ingredientes:**

- ★ 300 gr de farinha
- ★ 150 gr de açúcar
- ★ 125 gr de manteiga
- ★ 1 gema de ovo
- ★ 1 colher de chá de sumo de limão

**Modo de preparação**

1. Deixar a manteiga à temperatura ambiente até ficar amolecida.
2. Bater a manteiga juntamente com o açúcar até se obter um creme.
3. Juntar a gema e ater novamente.
4. Acrescentar a farinha e o sumo de limão e envolver bem até criar uma bola.
5. Esticar a massa com o rolo da massa numa superfície plana.
6. Cortar a massa com cortador de formas e levar ao forno durante 12 minutos a 180°C em tabuleiro untado com manteiga e pulverizado com farinha ou em prata.



*Feliz Natal!*







## ANEXO 80 - EXCERTO DA GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO “A CASINHA”

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

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

O grupo teve uma grande evolução desde o início deste projeto. A identificação de uma situação problema e a procura de estratégias permitiu ao grupo desenvolver a linguagem oral bem como outras competências. Experimentar um clima democrático onde todos tiveram oportunidade de participar desenvolvendo-se assim ao nível da formação pessoal e social. As crianças adquiram vários saberes. Aprenderam vocabulário novo e puderam explorar a constituição da cozinha e do quarto. Tiveram a oportunidade de conhecer vários eletrodomésticos (frigorífico, a máquina de lavar roupa, o micro-ondas a varinha, a televisões e o comando e o telemóvel) bem como as suas características. A identificação de cada um deles e das suas características permitiu as crianças planificar o seu trabalho, identificando as características que iriam representar. A capacidade de diálogo no grupo aumentou drasticamente, as crianças estiveram muito entusiasmadas, demonstrando vontade de participar através das suas atitudes.

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

A capacidade de trabalhar em grupo e de partilhar experiências e saberes aumentou muito. Inicialmente, como esta foi a 1ª experiência do grupo em trabalho de projeto as crianças demonstravam muita dificuldade em dialogar e demonstrar suas opiniões ou dar ideias. O adulto foi no início, quem tinha um papel mais ativo, trazendo os materiais e demonstrando como podíamos trabalhar. Depois disto implicamos as crianças, pusemo-las a refletir sobre o que foi feito e como foi feito, incentivando-as com base nisso a propor os materiais e a forma de construção dos eletrodomésticos. As crianças perceberam e ainda com alguma dificuldade iniciaram a planificação e a realização das tarefas. Com auxílio foram adquirindo cada vez mais autonomia, no final do projeto, já conseguem planificar, construir e avaliar. A avaliação é algo que ainda pode ser explorado, incentivando as crianças a refletir sobre como realizaram e porque realizaram de determinada forma.

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

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

O projeto surgiu dos interesses do grupo de crianças. Através de algumas observações feitas, foi detetado a vontade das crianças quererem ter na sua cozinha, mais eletrodomésticos para as suas brincadeiras. As crianças confirmaram e enumeraram um conjunto de objetos que queriam para a área. Depois disto passamos à planificação e execução. Através da planificação, o grupo trabalhou a linguagem oral, competência que precisava de ser bastante trabalhada. Para além disso foi trabalhada a motricidade fina. Grande parte do grupo, antes do projeto começar, não gostava de frequentar a área da plástica e não demonstravam gosto pela pintura. Com a construção dos vários eletrodomésticos as crianças demonstraram mais vontade de frequentar a plástica e de fazer pintura.

## **ANEXO 81 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 8 A 12 DE ABRIL**

(...)

A atividade com as formas geométricas decorreu como o previsto. A estagiária devia, no entanto, ter feito um maior número de formas possibilitando assim às crianças criar uma maior diversidade de figuras. Em alguns momentos da atividade acabou talvez por limitar a criatividade e autonomia das crianças, dando-lhes sugestões de figuras que poderiam criar.

Esta semana começou por se trabalhar com as crianças a marcação de presenças. Iniciamos de uma forma básica, onde cada criança devia colocar a sua fotografia numa folha branca, para depois, daqui a algum tempo, passarmos a utilizar uma tabela simples. O objetivo é para já que as crianças entendam o que é marcar presença e só depois distinguir os dias da semana.

(...)

Relativamente ao projeto da casinha elaboramos um diálogo sobre o frigorífico que na opinião da estagiária correu bem. Houve a necessidade de recorrer à internet para mostrar às crianças mais imagens do que aquelas que foram levadas para a sala, isto porque os frigoríficos que as crianças têm em sua casa não eram exatamente iguais àquele que a nas aparecia nas imagens. Depois de esclarecidas algumas dúvidas passou-se então à construção do frigorífico. Algumas crianças participaram no corte e outras na pintura. As crianças estavam interessadas, mostrando através dos seus comentários que queriam participar.

Relativamente ao projeto dos animais foi dado início à abordagem do porco. Foi apresentado às crianças a alimentação e o habitat ficando registados todos os elementos para mais tarde serem acrescentados outros. As crianças estiveram interessadas e interiorizaram facilmente alguns conceitos que não conheciam (bolotas, aboboras e pocilga). A estagiária deverá ter mais cuidado na seleção das imagens uma vez que pelo menos uma das crianças tem contacto com o contexto da quinta e está habituada a uma visão mais tradicional da mesma. As imagens que selecionou do habitat do porco mostram aquilo que são as pocilgas hoje em dia, com um aspeto mais

aproximado à criação industrial. Estas imagens não são tão facilmente reconhecidas pelas crianças.

Esta semana a estagiária esteve mais à-vontade com a criança com necessidades educativas especiais. Utilizando uma maior proximidade afetiva procurou, incentiva-la para as atividades. Esta semana a criança também demonstrou uma maior disponibilidade para realizar as atividades o que facilitou de certa forma a sua participação.

## **ANEXO 82 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO DA SEMANA DE 11 A 13 DE NOVEMBRO**

Cada semana que passa a estagiária está mais à vontade com o grupo, isto reflete-se numa melhor gestão do tempo e do grupo e numa maior facilidade em transmitir os conteúdos. O grupo responde cada vez mais e melhor à intervenção que é feita, sendo visível um maior ritmo de trabalho na sala de aula. Existe por parte da estagiária uma maior facilidade de exploração dos vários conteúdos, são colocadas questões cada vez mais pertinentes e que procuram chegar aos diversos níveis cognitivos existentes.

A semana começou de forma bastante positiva, as aulas decorreram da forma que estava planificado. O grupo esteve um pouco barulhento, sendo necessário intervir, fazendo uso de um tom de voz mais elevado. Os alunos revelaram a aquisição das competências previstas, conseguindo responder às questões colocadas e aos exercícios aplicados.

(...)

Na aula de matemática o grupo demonstrou bastante facilidade em resolver os exercícios relativos à subtração o que obrigou a uma marcação de novos exercícios no quadro. Alguns alunos, BF, JC, RR, IG e a BM, demonstraram dificuldade sendo necessário acompanhamento mais individualizado. As restantes aulas decorreram tal como estavam planificadas.

(...)

A turma revela ainda dificuldades ao nível da construção de texto, no que diz respeito à reunião e organização de ideias.

Tal como tem vindo a acontecer nas semanas anteriores, a estagiária construiu materiais diversificados, procurando cativar o grupo para a aprendizagem de uma forma mais lúdica.

Com o passar as semanas, as aprendizagens são cada vez mais notórias e isso é reflete-se no desempenho da estagiária. Esta está a aprender cada vez mais a lidar com os alunos, com as aulas e com todos os contratempos que possam surgir. Tem sido uma grande aprendizagem, não só para os alunos mas também para ela.

## ANEXO 83 – LISTA DE VERIFICAÇÃO DO DIA 27 DE NOVEMBRO

Objetivo da observação: Leitura em voz alta

Crianças: Turma

Observadora: Estagiária

Data: 27 – 11 – 2013

	Português			Matemática			Estudo do Meio			Observações
	Participa	Participa pouco	Não participa	Participa	Participa pouco	Não participa	Participa	Participa pouco	Não participa	
A		X			X				X	
BF			X			X		X		
BM		X			X			X		A BM esta semana esteve um pouco distraída e consequentemente menos participativa.
B	X				X			X		O B participa bastante. As suas intervenções são bastante pertinentes. É menos participativo na aula de Estudo do meio.
DQ		X		X				X		
D	X				X			X		
E		X			X			X		
GR		X			X		X			
IG			X			X		X		A IG esteve muito distraída sendo necessário chamar a sua atenção. Não participou a não ser quando solicitada.

IM	X				X				X									A IM fez participações muito pertinentes
JC				X						X								A JC necessita de ser incentivada a participar.
JF			X		X													Tem uma participação muito ativa na aula de matemática.
JCL			X		X													
																		que continuava não sabia responder ao que era pedido.
LP	X				X													O LP participa em demasia. Tem de ser chamado a atenção para deixar que os outros participem. As suas participações são por vezes descontextualizadas.
L			X					X										A L demonstrou estar distraída e menos participativa.
M						X				X								A M está muitas vezes distraída. Tem de ser incentivada a participar.
N			X					X										
P	X					X												O P participa bastante. As suas intervenções são bastantes pertinentes.
R			X			X												
RP	X					X												
RC			X			X												
RR			X					X										O RR demonstrou estar mais participativo. As suas intervenções foram bastante acertadas.
RM			X			X												
S			X					X										A S demonstra algum receio em participar.



# ANEXO 84 – EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO



## Ficha de Consolidação de Matemática

### Estratégias de subtração

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

Data: \_\_\_\_\_

1. Observa com atenção a estratégia utilizada pelo Guico para realizar a seguinte subtração.



6	7	-	2	4	=	4	3
6	0	-	2	0	=	4	0
7	-	4	=	3			

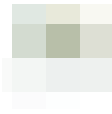
2. Efetua as seguintes operações utilizando a estratégia acima representada.

$$63 - 23 = \underline{\quad}$$

$$74 - 11 = \underline{\quad}$$

$$28 - 12 = \underline{\quad}$$

$$59 - 21 = \underline{\quad}$$



$67 - 15 = \underline{\quad}$

$95 - 62 = \underline{\quad}$

$73 - 12 = \underline{\quad}$

$68 - 21 = \underline{\quad}$

3. Calcule e ligue cada operação ao resultado.

a)  $39 - 24 = \underline{\quad}$

15

b)  $93 - 42 = \underline{\quad}$

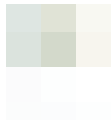
51

c)  $88 - 37 = \underline{\quad}$

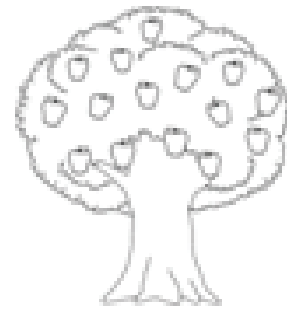
15

24

55



4. No pomar do senhor Joaquim foram colhidas 77 maçãs. Entretanto já se venderam 36. Quantas maçãs tem ainda o senhor Joaquim?

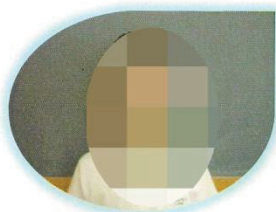


R. \_\_\_\_\_

Bom trabalho!



# ANEXO 85 – EXEMPLOS DE AVALIAÇÃO DA ESTAGIÁRIA



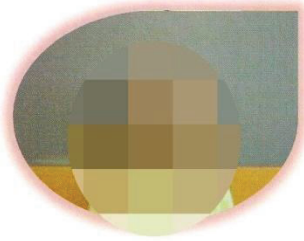
No

Data: 10/12/13

Atividades	😋	😊	❤️
Árvore dos aniversários			X
Adivinhas dos meses do ano		X	
Formar singular e plural	X		
Regularidades numéricas	X		
Explora os órgãos dos sentidos			X
Construção de gráficos, diagramas de Veen e pictogramas	X		
Higiene dos dentes			X
Reta numérica, árvore numérica e muro numérico		X	
Roda dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas da pontuação		X	
Frases para pontuar	X		
Cartaz de São Martinho			X
Quadro de tarefas			X
Jogo - Sinónimos e antónimos		X	
Caixa dos problemas			X
Tabuleiro das operações			X
Bingo das rimas			X
Flexibilidade dos materiais			X
Caixa das composições		X	
Decorações de Natal			X

**Comentário:**

em gostei de quase tudo  
e ela gostei muito de se sentir  
valorizada por estas atividades  
todas



Nome

Data: 10/12/2013

Atividades			
Árvore dos aniversários	X		X
Adivinhas dos meses do ano			X
Formar singular e plural			X
Regularidades numéricas			X
Explora os órgãos dos sentidos		X	X
Construção de gráficos, diagramas de Veen e pictogramas			X
Higiene dos dentes			X
Reta numérica, árvore numérica e muro numérico			X
Roda dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas da pontuação			X
Frases para pontuar			X
Cartaz de São Martinho			X
Quadro de tarefas			X
Jogo - Sinónimos e antónimos			X
Caixa dos problemas			X
Tabuleiro das operações			X
Bingo das rimas			X
Flexibilidade dos materiais			X
Caixa das composições			X
Decorações de Natal			X

**Comentário:**

Eu gosto de todas as atividades porque foi  
fácil.

---

---

---



Nome: [Redacted]

Data: 10 / 12 / 2013

Atividades	🙄	😄	❤️
Árvore dos aniversários		X	
Adivinhas dos meses do ano		X	
Formar singular e plural			X
Regularidades numéricas	X		
Explora os órgãos dos sentidos			X
Construção de gráficos, diagramas de Veen e pictogramas			X
Higiene dos dentes		X	
Reta numérica, árvore numérica e muro numérico			X
Roda dos alimentos			X
Jogo - Vamos recordar?			X
Adivinhas da pontuação			X
Frases para pontuar			X
Cartaz de São Martinho			X
Quadro de tarefas			X
Jogo - Sinónimos e antónimos		X	X
Caixa dos problemas			X
Tabuleiro das operações		X	X
Bingo das rimas			X
Flexibilidade dos materiais		X	
Caixa das composições		X	
Decorações de Natal			X

**Comentário:**

É que eu gostei de fazer com a maioria mais  
deixei o Bingo das rimas.  
Mas a que eu mais gostei foi o Tabuleiro  
das operações.  
Muitos desenhos de alunos premiação.

