



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

# **REPTOS À RE(CONSTRUÇÃO) DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: INTERVENÇÃO EDUCATIVA E BEM COMUM**

Joana Alexandre Ribeiro de Oliveira e Silva

Orientadores:

Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves  
Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

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

Porto,  
fevereiro 2012



## Resumo

Nos últimos anos têm-se verificado grandes mudanças no contexto de Educação em Portugal. Com o intuito de compreender estas mudanças e refletir sobre as mesmas, este trabalho apresenta parte da evolução de uma estagiária enquanto profissional de educação, durante a sua prática pedagógica, tentando demonstrar de que modo é que esta atuou, bem como em que teorias se baseou, sustentando toda a intervenção educativa.

Neste estudo, optou-se por uma perspetiva de investigação qualitativa, com características de uma investigação/ação, pois o seu percurso que exigiu uma constante reflexão e alteração de planos, tendo sido o profissional capaz de, perante uma situação, se organizar, se questionar, visando a compreensão da situação e posterior solução, utilizando a observação como procedimento de recolha de dados. Foram intervenientes deste estudo dois grupos diferenciados, a saber: um constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e outro por vinte e seis crianças de seis anos, de uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Ao longo deste relatório a estagiária defende a criança como um ser único que vai construindo o seu conhecimento através dos estímulos que o profissional proporciona. É apresentada, também, uma comparação entre a intervenção educativa realizada na Educação Pré-Escolar (EdPE) e no 1º CEB, refletindo sobre o papel de um profissional com habilitação generalista.

Concluí-se que este profissional, devido ao seu conhecimento acerca de cada contexto, deve potenciar o que mais valoriza em cada criança, tendo em conta o seu desenvolvimento e de todo o grupo.

Palavras-Chave: Educação, Portugal, Evolução, Relação, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Profissional Generalista

## Abstract

The context of education in Portugal has been changing in recent years. In order to understand these changes and to reflect on them, this paper presents part of the evolution of a professional education intern, trying to demonstrate how the professional behaved and conduct himself, as well as the theoretical knowledge he based his entire educational engagement.

In this study, we chose a qualitative research perspective, with the characteristics of an investigation/action, as its course required a constant reflection and change of plans, having been able to work a situation, to organize, question, in order to understand the situation and subsequent solution, using the observation as data collection procedure.

In this study were involved two distinct groups: one composed by twenty-five children aged between three and five years and another of twenty-six children from six years, of a class of first year of Primary School.

Through this report, the intern defends a child as a unique being who builds his knowledge through the stimulus provided by the teacher. It's made a comparison between the educational intervention performed on Kindergarten and the Primary School, reflecting on the role of a professional with double qualification.

We can conclude that the intern, due to his knowledge about each context, should be able to bring out each child's best asset/value, bearing in mind the development of each child individually and as a group.

Key words: Education, Portugal, Evolution, Relation, Kindergarten, Primary School, Double Qualification

# ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	10
I.I Enquadramento legal.....	10
I.I.I Educação Pré-Escolar.....	11
I.I.II Educação Escolar.....	12
I.II Perspetivas Educacionais – Pedagogia Relacional.....	14
I.III Papel do Professor (Relacional).....	20
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos.....	26
II.I Algumas considerações sobre o método utilizado.....	26
II.II Amostra.....	27
II.III Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados.....	28
Capítulo III – Contexto organizacional.....	31
III.I Caracterização do contexto.....	31
III.I.I Caracterização das Instituições.....	31
III.I.I.I Caracterização dos grupos.....	36
III.I.I.I.I Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar.....	36
III.I.I.I.I.I Caracterização do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	39
III.II Intervenção Educativa.....	41
III.II.I Observar/Preparar.....	41
III.II.II Planear/Planificar.....	43
III.II.III Agir/Intervir.....	47
III.II.IV Avaliar.....	51
III.III Avaliação das Aprendizagens.....	53
Capítulo IV – Reflexão da Construção da Profissionalização.....	59
Considerações Finais.....	66
Bibliografia.....	68
Legislação.....	70

# ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Rede Curricular JI .....	45
Ilustração 2 Grelha de atividades do 1º CEB .....	55

# LISTA DE ABREVIATURAS

1º Ciclo do Ensino Básico – 1º CEB

Área da Expressão e Comunicação – AExC

Atividades dos Tempos Livres – ATL

Educação Pré-Escolar – EdPE

Ensino Básico – EB

Instituição Particular – IPa

Instituição Pública – IPu

Jardim de Infância – JI

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – LQEPE

Ministério da Educação – ME

Organização Curricular e Programas – OCP

Orientação Tutorial – OT

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância – PEDPEI

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – PEDPP1CEB

Plano Anual de Atividades – PAA

Plano de Implementação do Programa – PIP

Portfólio Reflexivo – PR

Projeto Curricular de Escola – PCE

Projeto Curricular de Grupo – PCG

Projeto Curricular de Turma – PCT

Projeto Educativo – PE

Projeto Educativo de Agrupamento – PEA

Regulamento Interno – RI

Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP

# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner

Anexo II – Gráficos de caracterização da amostra

Grupo 1: JI

Grupo 2: 1º CEB

Anexo III – Inquérito por questionário dirigido aos alunos e aos pais

Anexo IV – Fotografias

Fotografia n. 1: Cantinho de Jesus

Fotografia n. 2: Mãe de um aluno a lecionar o tema do corpo humano

Fotografia n. 3: Visita à loja de animais do outro lado da rua

Fotografia n. 4: Atividade – A que sabe a Lua?

Fotografia n. 5: Caixa Mágica

Fotografia n. 6: Lista com os nomes das crianças

Fotografia n. 7: I a utilizar a sua etiqueta para escrever o nome

Fotografia n. 8: Preenchimento da tabela de dupla entrada

Fotografia n. 9: Leitura do livro que uma aluna levou para a sala (1º CEB)

Fotografia n. 10: Modificação da sala para uma atividade de grupo (1º CEB)

Fotografia n. 11: Envelopes Cuisenaire

Fotografia n. 12: Pesquisas do projeto “Tartaruga”

Fotografia n. 13: Preenchimento, com os alunos, da grelha de avaliação do professor

Fotografia n. 14: Quadro das responsabilidades

Anexo V – PIP (Plano de Implementação do Programa)

Anexo VI – Trabalhos de alunos

Trabalho n. 1: “Obras de Arte” Recicláveis

Trabalho n. 2: Quadro dos animais racionais

Trabalho n. 3: Ficha de grafismo

Trabalho n. 4: Tabela dos blocos lógicos (S)

Trabalho n. 5: Tabela do Tomate (A.O)

Trabalho n. 6: Coroa de Natal

Trabalho n. 7: Portfólio JI

Trabalho n. 8: Uvas de outono

Trabalho n. 9: Estrelas de Natal

Trabalho n. 10: Ficha

Trabalho n. 11: 1ª Ficha de auto-avaliação

Trabalho n. 12: 2ª Ficha de auto-avaliação

Trabalho n. 13: Ficha – A que sabe a lua?

Anexo VII – Reflexões

Reflexão n. 1: Reflexão sobre o espaço (JI)

Reflexão n. 2: Reflexão sobre o projeto: O Homem é um animal? (JI)

Reflexão n. 3: Reflexão da 11ª Semana de estágio (1ºCEB)

Reflexão n. 4: Reflexão da 6ª Semana de estágio (1º CEB)

Anexo VIII – Planificações

Planificação n. 1: A que sabe a lua? (1º CEB)

Planificação n. 2: Descrição de atividade “Obras de arte” Recicláveis (1º CEB)

Planificação n. 3: Lateralidade (JI)



- Planificação n. 4: Ditongos (1º CEB)
- Planificação n. 5: Planificação da Semana do Carnaval
- Planificação n. 6: Última Planificação JI
- Planificação n. 7: Semana de Natal (1º CEB)
- Planificação n. 8: 1ª Planificação JI
- Planificação n. 9: 1ª Planificação 1º CEB
- Planificação n. 10: Última Planificação 1º CEB
- Planificação n. 11: Descrição da atividade “Fruto ou Legume?” (1º CEB)

#### Anexo IX – Avaliações Semanais

- Avaliação n. 1: Independência (JI)
- Avaliação n. 2: Analisar Fotografia (1º CEB)
- Avaliação n. 3: Avaliação da última semana (JI)

#### Anexo X – Avaliação de diagnóstico

#### Anexo XI – Avaliação sumativa (1º Período)

#### Anexo XII – Grelhas de avaliação

- Grelha n. 1: Ditongos
- Grelha n. 2: Expressão dramática
- Grelha n. 3: Grelha de avaliação do par pedagógico
- Grelha n. 4: Expressão Plástica
- Grelha n. 5: Dia Mundial da Alimentação
- Grelha n. 6: Ler é Divertido

#### Anexo XIII – Grelhas verificação

- Grelha n. 1: Estafetas

#### Anexo XIV – Registos de observação

- Registo n. 1: Observar para planificar e avaliar
- Registo n. 2: Registo inicial de 1º CEB
- Registo n. 3: Registo da conversa sobre o projeto de sala
- Registo n. 4: Registo do pedido do G.
- Registo n. 5: Registo da R. e do livro que levou para a sala
- Registo n. 6: Registo da criação da área do corpo humano
- Registo n. 7: Registo da importância do portfólio
- Registo n. 8: A que sabe a Lua? (JI)
- Registo n. 9: Registo da C e a Tartaruga
- Registo n. 10: Descobrir por si mesmo (JI)
- Registo n. 11: Descobrir por si mesmo (1º CEB)
- Registo n. 12: Registo da M e o brigadeiro
- Registo n. 13: Registo da sugestão da visita a loja da frente
- Registo n. 14: Já alcançou? O que falta?
- Registo n. 15: Registo dos bons dias no 1º CEB

#### Anexo XV – Recursos

- Recurso n. 1: Folhados de legumes
- Recurso n. 2: Presépio

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este relatório tem como objetivos principais: a) caracterizar o estabelecimento de EdPE e de 1º CEB, atuando de acordo com os ideários e valores da instituição, colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional e em iniciativas de contexto local; b) participar em situações de envolvimento parental e da comunidade; c) identificar competências parentais; d) utilizar estratégias de intervenção de acordo com o que se conhece das famílias; e) aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, intervindo numa perspectiva curricular, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; f) dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno; g) intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança; h) planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa (planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências, agir com intencionalidade e refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa); i) recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas, utilizando técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; j) reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EdEP e o 1º CEB; k) comparar o contexto organizacional das duas valências, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção adequada, colocando questões que reflitam sobre as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional.

Este relatório representa um momento da profissionalização em EdPE e 1º CEB, tendo sido estes estágios realizados, primeiramente, na valência de Jardim de Infância (JI) e, seguidamente, na valência de 1º CEB. Para o processo de formação

contribuíram vários momentos, mas complementares, a saber: seminários, orientações tutoriais e estágios.

Começando pelos seminários, sendo estes teóricos, tiveram como objetivos abordar temáticas que ajudaram a contextualizar e a consolidar a prática pedagógica.

Os estágios, tendo em conta os objetivos acima referidos, visaram proporcionar uma experiência da prática pedagógica, aproximada da futura prática profissional, sendo o estudante responsável por uma sala de JI e de 1º CEB e atuando em co-docência de acordo com os documentos orientadores da instituição e com as características das crianças e do contexto educativo.

As orientações tutoriais tiveram uma vertente prática e outra teórica. A prática consistiu em, através da observação do supervisor, refletir sobre a evolução do desempenho em estágio e a teórica em receber apoio durante todo o percurso, bem como na realização do relatório final.

Este relatório encontra-se dividido em cinco partes. A primeira é constituída pelo enquadramento teórico, o qual inclui perspetivas teóricas sobre os contextos de intervenção e para o qual foram efetuadas várias leituras das diferentes teorias públicas que estão associadas à intervenção preconizada. A segunda parte descreve os procedimentos metodológicos, caracterizando o tipo de estudo, a amostra e os instrumentos utilizados. A terceira parte contém a caracterização do contexto de EdPE e de 1º CEB, a intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens. Para a realização da mesma, recorreu-se aos documentos orientadores da instituição, a leituras de documentos oficiais, à análise de registos, planificações e avaliações efetuadas. Na quarta parte, explicitamos o processo de ligação entre a prática e a teoria. Esta representa o crescimento dos estudantes em direção aos objetivos previamente definidos, recorrendo a uma seleção de evidências que comprovam uma evolução em qualquer uma das áreas da prática profissional. Esta engloba, ainda, uma descrição e reflexão das práticas vivenciadas, referenciando constrangimentos sentidos e sucessos/insucessos, através de uma análise crítica. A quinta e última parte, sintetiza a prática profissional, com uma reflexão crítica sobre a mesma, aludindo aos contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Esta inclui, ainda, as limitações e obstáculos que o estudante encontrou durante o seu percurso.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## I.1 Enquadramento legal

Para se enquadrar teoricamente a educação, deve-se explicitar o seu enquadramento legal.

Sendo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a lei que *estabelece o quadro geral do sistema educativo* (Artigo 1º, ponto 1), esta defende que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, e que cabe ao Estado *promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares* (Artigo 2º, ponto 2). Esta lei garante, ainda, a todos os portugueses, o respeito pela liberdade de aprender e ensinar, tolerando todas as escolhas possíveis, tendo em conta que o Estado *não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas* (Artigo 2º, ponto 3a).

O sistema educativo, sendo este o

*conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, expressando-se na garantia de uma constante acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade* (Artigo 1º, ponto 1),

e desenvolvendo-se segundo um *conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas* (Artigo 1º, ponto 3), responde às necessidades resultantes da sociedade, contribuindo para a construção plena e harmoniosa do indivíduo quanto à sua personalidade.

Esta lei preconiza ainda o direito ao diálogo e à livre troca de opiniões, *formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva* (Artigo 2º, ponto 5).

São, ainda, revigorados alguns princípios organizativos de forma a que o sistema educativo contribua para

*a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, para a realização do educando (...) preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, para assegurar o direito à diferença e para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência* (Artigo 3º).

Visto isto, o sistema educativo estende-se à totalidade do território português (continente e Regiões Autónomas), devendo ter uma *expressão suficientemente flexível e diversificada* de modo a abranger os países e locais onde vivam comunidades portuguesas ou que demonstrem interesse pelo *desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa* (Artigo 1º, ponto 4).

A administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (Artigo 48º) é outro ponto de enfoque da LBSE. Este artigo defende que *em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo* (ponto 2) sendo a direção dos mesmos assegurada por órgãos próprios *para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente* (ponto 4).

Surgiu, assim, a necessidade de elaborar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* (Artigo 1º).

Segundo o Artigo 4º da LBSE, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Visto que este relatório se baseia única e exclusivamente no JI e no 1º CEB, serão, apenas, analisadas a EdPE e a primeira etapa da educação escolar.

### **I.I.I Educação Pré-Escolar**

Quando se enquadra legalmente a EdPE, utilizam-se, como bases de apoio, o Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A LQEPE estabelece a organização jurídica da EdPE, no seguimento dos princípios definidos na LBSE (Artigo 1º).

Esta estabelece como princípio geral que a

*educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Artigo 2º).

A EdPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico e a sua frequência é facultativa, *no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos,*

*competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar (Artigo 3º, ponto 2).*

Além dos objetivos definidos na LBSE, são ainda salientados, na LQEPE, o de

*fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo, proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva, proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança, e ainda o de incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Artigo 10º).*

Estes objetivos, juntamente com o princípio geral enunciado na LQEPE, enquadram a organização das OCEPE, que constituem um apoio ao educador na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Estas são, segundo a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 e outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, um *quadro de referência para todos os educadores*, pois *vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível* (ponto 1), devendo o educador ter em conta todos os documentos evidenciados até ao momento.

As OCEPE não são consideradas um programa,

*pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, são mais gerais e abrangentes incluindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Ministério da Educação (ME), 1997:13).*

## **I.I.II Educação Escolar**

Contrariamente à EdPE, o Ensino Básico (EB), apesar de universal e gratuito, é obrigatório e tem a duração de nove anos. Ingressam neste ensino as crianças que completem seis anos de idade até ao dia 15 de setembro; as restantes poderão ingressar se tal for requerido pelo encarregado de educação (LBSE, Artigo 6º).

Segundo a LBSE, a Educação Escolar *compreende os ensinios básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres* (Artigo 4º, ponto 3). Visto o interesse ser o EB, mais especificamente o 1º Ciclo, apenas será referido o mesmo.

No 1º CEB *o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas* (Artigo 8º, ponto 1a). A articulação entre os diferentes ciclos atende a uma sequencialidade gradual, concedendo a cada ciclo *a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva*

*global do ensino básico* (Artigo 8º, ponto 2). Visto isto, os objetivos gerais do EB englobam os objetivos específicos de cada ciclo. Para o 1º CEB é necessário ter em atenção

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

Esta aponta, ainda, como objetivos deste nível de ensino, além dos anteriormente evidenciados como gerais,

*assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escola e a cultura do quotidiano, proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades, fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos e participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias* (Artigo7º).

A LBSE juntamente com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e com o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, enquadra a Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico (OCP), que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curriculares do EB.

A OCP é, segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, é o

*conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos* (Artigo 2º).

Conforme o Decreto-Lei n.º 209/2002, o currículo nacional do 1º CEB engloba áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras), áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e atividades de enriquecimento de carácter facultativo.

A organização e gestão deste currículo estão subordinadas aos princípios orientadores presentes no Decreto-Lei n.º 6/2001.

## I.II Perspetivas Educacionais – Pedagogia Relacional

Até aos anos 60 do século XX, a aprendizagem era particularmente vista como uma aquisição de conhecimentos a partir do ato de ensinar. Os professores assumiam uma postura de transmissão dos saberes e as crianças reproduziam esses saberes, através da memorização dos conceitos e dos procedimentos (Gilbert, 1976).

Com as investigações realizadas no contexto de Educação e, principalmente, a partir dos anos 70, a aprendizagem passa a valorizar o papel daquele que aprende, a criança, assumindo um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, deixando de ser encarada como um objeto do processo educativo e passando a sujeito desse mesmo processo.

Vários foram os

*autores que contribuíam para as tendências pedagógicas actuais, abandonando uma pedagogia transmissiva e afirmando uma pedagogia construtivista e da participação (...) como Montessori, Decroly, Claparede, Dewey, Freinet, Makarenko, Neill, Illich, Freire, Piaget, Vigotsky, Bruner, Malaguzzi, Niza (...).* (Craveiro, 2007:98).

Todos estes colaboraram, de diversas formas, para uma nova conceção que contraria o modo tradicional, procurando a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem da criança, visto que esta desempenha um papel ativo na sua interação com o meio, o que lhe permitirá desenvolver-se e aprender (Hohmann, 2009).

*Fazendo uma abordagem ao conceito de educação, A. Sanvisens (1) constata que começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto de este termo expressar significados muito variados, sendo os principais: a educação como facto, como realidade (...) como actividade e como processo (...) como efeito ou resultado (...) como relação (...) e como tecnologia* (Cabanas, 2002:58).

Indo ao cerne da palavra *educar*, verifica-se que é possível que esta assuma dois significados. Por um lado, *educare*, que significa alimentar ou criar (para que a pessoa possa ser); por outro, e de certa forma contrário, *educere*, que significa extrair de (trazer à luz a riqueza da pessoa). Visto isto, educar é, antes de mais, uma questão de natureza antropológica, ou seja, que estuda a ciência do homem e das suas obras.

Carvalho, tendo em conta esta natureza antropológica, refere a importância do conceito *educabilidade*, afirmando que este remete para *ideias de plasticidade e de maleabilidade como condições da perfectibilidade do ser humano* (1994:51). Cita, ainda, Kant com intenção de indicar o ser humano como a *única criatura que deve ser educada* (Carvalho, 1994:54). Com isto, Carvalho tem o propósito de mostrar que o



homem se deve reconhecer *como autor do seu próprio destino, demarcando-se, assim, definitivamente, das amarras de um determinismo biológico* (1994:54).

Ciente de todas estas transformações, Gouveia afirma que *o pedagogo moderno já não é apenas um mestre do saber. É também um fabricante de respostas de formação* (2007:6), um especialista. Para que este seja capaz de fabricar essas respostas, Gouveia apresenta o triângulo pedagógico, fazendo corresponder a cada vértice do mesmo a) o conteúdo (matéria), b) a criança/formando (aquele que aprende) e c) o professor/formador (aquele que transmite ou mediatiza o conhecimento).

Com a intenção de ajudar o professor a compreender o que é para si o ato de ensinar, este apresenta, ainda, três modalidades pedagógicas: EU, TU e NÓS.

A primeira modalidade (EU), trata-se de uma pedagogia diretiva, onde o saber é privilegiado em detrimento do saber fazer, estando o poder e o saber totalmente do lado do professor. Neste contexto, as crianças/formandos não são consideradas *peças importantes do processo*, pois as informações que estas transmitem não são *seguras, fiáveis, objectivas ou científicas* (Gouveia, 2007:10). Tendo em conta que se trata de um saber teórico e que por isso a motivação é extrínseca, a principal preocupação do professor é a de manter a atenção das crianças. Visto isto, os métodos mais indicados para este processo serão o expositivo, que consiste na transmissão oral de um determinado saber seguida de questões colocadas pelas crianças ou pelo próprio professor, e o demonstrativo, em que o professor ensina através da demonstração.

Na segunda modalidade pedagógica, (TU) *as preocupações pedagógicas centram-se em tudo o que faz surgir ou torna os formandos sujeitos da sua própria formação*. O professor passa, então, a não ser, obrigatoriamente, intermediário entre a criança e o conhecimento, devendo, apenas, *animar a formação sem quebrar uma regra básica – a não-directividade* (Gouveia, 2007:13). Visto isto, os conteúdos são minimizados em prol da ação sobre as motivações.

Tendo em conta que se trata de uma modalidade em que reina a motivação extrínseca, não faz sentido utilizar os métodos anteriormente referidos, mas sim utilizar o método ativo, que consiste *em suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar* (Gouveia, 2007:48).

Por fim, existe a terceira modalidade (NÓS). Segundo Gouveia (2007:19), esta não colabora com uma formação onde *a pessoa em formação é considerada um objecto de formação* (EU), nem com uma *formação em que o formador nega o seu*

*poder sobre o grupo e o saber que detém (TU). Esta modalidade, por sua vez, defende que as crianças não são detentoras de todo o conhecimento, necessitando de estratégias não diretivas para o seu desenvolvimento. Aqui é desenvolvida uma pedagogia dialógica, onde, segundo Paulo Freire, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Sintetizando, este defende que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (1972:97).*

Para finalizar, e ainda tendo em conta a perspetiva de Gouveia em relação ao métodos pedagógicos a serem utilizados nesta modalidade, pode-se afirmar que não existe um único modelo a utilizar na mesma. Todos podem ser utilizados, desde que se respeite um pressuposto comum:

*assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir de um referencial teórico e científico disponibilizado pelo formador, a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação (Gouveia, 2007:21).*

Pode-se, então, considerar que a terceira modalidade (NÓS) é a que mais se assemelha com a pedagogia defendida ao longo de todo este enquadramento que se designa por Pedagogia Relacional, a qual foi preconizada em contexto de estágio.

*O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem - desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. - o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s) (Becker, 1993:49-50).*

Nesta pedagogia o professor problematiza e a criança age, sendo a interação entre estes a base do processo de aprendizagem, estabelecendo-se um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento.

Utiliza-se a palavra *construção*, com intenção de voltar a referir a importância do construtivismo na educação de hoje.

Nesta linha, vários autores, como Piaget, Vygotsky e Bruner, reconhecem o valor da perspetiva da criança no processo de aprendizagem, aceitando-a enquanto pensadora (Papalia, 2001). O papel do professor, segundo esta conceção, passa a ser *aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho, que por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis (Vasconcelos, 1997:35). Visto*

isto, os professores devem estar atentos ao nível de desenvolvimento das crianças, atuando na sua ZDP (zona de desenvolvimento próximo) defendida por Vygotsky.

Ainda, neste sentido, é importante referir o contributo de Teresa Vasconcelos (1998) com o documento *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*.

A metodologia de Projeto é uma metodologia muito utilizada pelos educadores portugueses e, segundo Vasconcelos (1998), foi introduzida no início do século, a partir de propostas de pensadores como Dewey e Kilpatrick e de movimentos como o Movimento da Escola Moderna. A introdução desta metodologia em contexto escolar está ainda ligada às *concepções de aprendizagem activa “pela vida e para a vida” que se traduziam na obra de Décroly, Cousinet e Freinet* (Vasconcelos, 1998:99).

Tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, os projetos integram um conjunto diversificado de atividades, abordando as diferentes áreas de conteúdo com uma finalidade comum que *liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação* (Vasconcelos, 1998:99).

O principal elemento na implementação de um projeto é o interesse que a criança manifesta em investigar sobre um assunto de uma forma abrangente que pode incluir *actividades relacionadas com a arte da linguagem como também com a iniciação à matemática e às ciências (...) à poesia, à música e às actividades de movimento* (Katz, 1997:146). Aprender desta forma é mais motivador para as crianças, pois parte do seu interesse e, neste sentido, a aprendizagem é mais significativa.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), existem alguns modelos curriculares para a educação de infância, que têm em conta esta pedagogia relacional, transportando consigo, um teor socioconstrutivista.

*Estes modelos têm princípios em comum que se baseiam no respeito pelos interesses e capacidades de cada criança, encarando-a como um sujeito activo no seu processo de aprendizagem, isto é, capaz de levantar problemas, formular hipóteses, comprovar as mesmas, resolver problemas e chegar a conclusões.* (Alves, 2010:31).

O modelo High-Scope acredita, tal como Becker, que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e que esta ocorre de forma mais eficaz em contextos propícios, sendo o processo de planear-fazer-rever peça central na abordagem de aprendizagem pela ação (Hohmann, 2009).

O papel dos professores, já acima referido, é o de facilitador da descoberta pela criança, de forma independente e espontânea, fornecendo-lhe materiais apelativos e adequados, organizando espaços, rotinas, entre outros, preparando-lhes assim ambientes de aprendizagem ricos.

Outro modelo, o Reggio Emilia, foi influenciado por várias teorias e práticas de autores como Piaget, Freinet, Dewey, Vygotsky, Erickson, entre outros. *Estes teóricos forneceram a base essencial à prática de Loris Malaguzzi e à equipa de trabalho das escolas de Reggio Emilia (Houyuelos, 2004) (in Alves, 2010:33).*

Mais um modelo de cariz socioconstrutivista, que aponta para a ideia de criança como ser construtor do seu próprio crescimento. Tal como o modelo High-Scope, Reggio Emília é um modelo *onde as crianças experienciam frequente e directamente* (Forman, 1999:39).

As crianças são incentivadas a investigar e a fazer as suas próprias descobertas pelos professores que vão questionando para descobrir o que a criança pensa sobre determinado assunto, podendo, assim, apoiá-lo na investigação.

Forman (1999), através do título do seu livro *As Cem linguagens da Criança*, enuncia um dos princípios deste modelo, a saber: a documentação. Houyuelos (2004) refere que é através do movimento, desenho, linguagem, modelagem, colagem, jogo dramático, teatro, pintura, etc. que a criança se expressa, utilizando múltiplas linguagens simbólicas e atingindo um elevado nível de representação gráfica (in Alves, 2010).

É de salientar a importância da documentação nas paredes dos Jardins de Infância onde este modelo é aplicado. Segundo Malaguzzi *as paredes (...) falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida* (Forman, 1999:155).

Para além disto, e segundo Niza, o Movimento da Escola Moderna (MEM), influenciado pela Pedagogia de Freinet, a partir do trabalho desenvolvido por professores portugueses, foi-se afastando dessa pedagogia, contextualizando-se num quadro teórico baseado em Bruner e Vygotsky evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens (in Oliveira-Formosinho, 1996).

Para os apoiantes do MEM, o JI é *um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vida democrática* (Oliveira-Formosinho, 1996:141). Esta ideia de cooperação é uma das bases deste movimento, havendo por isso um clima de livre expressão, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida.

A aprendizagem curricular deste modelo é feita por projetos, tendo estes, também, como ponto de partida os interesses das crianças para que se possam realizar aprendizagens significativas. Oliveira-Formosinho afirma que *através dos*

*projectos as crianças adquirem hábitos de questionamento, trabalho de grupo e cooperativo de intervenção de resolução de problemas entre outros (in Alves, 2010:34).*

Neste modelo é incentivada a participação da família e da comunidade nos projetos (aula passeio, etc.) pois são consideradas uma fonte valiosa de informação. Esta importância remete para uma abordagem ecológica da educação (ver Anexo 1). Esta consiste em classificar as influências ambientais pela imediaticidade do seu impacto. Nesta são identificados cinco níveis interligados de influência ambiental (microsistema – ambiente familiar – família, escola, vizinhança; mesossistema – relações entre os vários microsistemas; exossistema – ligações entre dois ou mais contextos, num dos quais a criança não está inserida; macrosistema – padrões culturais; e cronossistema – dimensão do tempo). Urie Bronfenbrenner (in Papalia, 2001), o seu criador, diz que para se perceber o desenvolvimento humano deve-se estudar a criança no seu contexto.

Conhecer esse contexto permite constatar a *variedade de influências inter-relacionadas no desenvolvimento da criança* (Papalia, 2001:15) e alerta para os diferentes modos de uma mesma criança agir em diferentes contextos.

Um dos princípios já abordados anteriormente por Becker (1993), e patente em toda esta pedagogia, é o de que a criança aprende através da exploração e posterior confrontação de novidades com teorias já conhecidas. Se, ao longo de todo este trabalho, se defende uma pedagogia que tem por base a relação criança, professor, saber, terá de continuar a fazê-lo quando se referem os métodos de iniciação da leitura e da escrita. Segundo André *não parece haver dúvidas de que a leitura é uma actividade perceptiva e não simplesmente uma recepção* (1996:22-23).

*Quando se deseja fazer conhecer um objecto a uma criança, como por exemplo um fato, alguma vez nos ocorreu mostrar-lhe separadamente os adornos, depois as mangas, a seguir os bolsos, botões, etc.? Sem dúvida que não. No entanto, apresentámos-lhe o conjunto e dissemos: Eis um fato. É assim que as crianças aprendem a falar com a sua ama. Porque não proceder do mesmo modo no ensino da leitura? (Mialaret, 1997:26)*

Como Mialaret (1997) afirma, a criança possui estruturas que lhe permitem compreender a realidade, o todo, e a partir daí passar para as suas partes. Concordando com este autor, começar-se-á por analisar o método global (de iniciação à leitura e à escrita).

Este método caracteriza-se por partir *de unidades com sentido, pequenos textos, frases ou palavras, para, posteriormente, descer à análise dessas unidades nos seus elementos constituintes* (André, 1996:47). O professor, no método global,

estimula o aluno, ajudando-o, questionando-o e esclarecendo-o, e apercebe-se dos interesses e das dificuldades de cada um. Por outro lado, o professor no método sintético sabe sempre o que vai ensinar, dirige as aprendizagens, expõe a matéria e provoca repetições frequentes.

Neste método, sintético, as crianças são consideradas *como recipientes vazios que se vão enchendo com a acumulação de pequenas unidades isoladas que (...) vão formando unidades progressivamente maiores* (André, 1996:45).

Segundo Mialaret *a diferença entre os dois métodos surge-nos com perfeita clareza: acham-se em oposição absoluta*. Enquanto no método sintético *no início, encontra-se a letra, e o espírito só vem a seguir*, no método global encontra-se o sentido no início e *a letra só aparece no fim* (1997:28).

No entanto, durante a nossa intervenção este não foi o método utilizado, porque a instituição, em geral, e a professora cooperante, em particular, optaram por utilizar o método sintético. Apesar desta contrariedade, entende-se que a postura do profissional foi sempre incessantemente baseada numa pedagogia relacional.

### **I.III Papel do Professor (Relacional)**

O Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário; tem como objetivos orientar a *organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico*, certificar a *qualificação profissional para a docência*, e acreditar esses cursos de formação nos termos legais (Artigo 2º).

Este perfil estabelece referenciais comuns para o desempenho profissional dos docentes de todos os níveis de ensino no que diz respeito a quatro dimensões, relacionadas entre si.

No âmbito da Dimensão profissional, social e ética, este decreto apresenta um profissional *que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa* (Decreto-Lei n.º 240/2001), para que possa exercer a sua atividade profissional numa perspetiva de escola inclusiva, de modo a garantir um currículo igual para todos, fomentando a autonomia dos alunos e identificando as diferenças culturais e pessoais de todos os membros da comunidade educativa, respeitando-as.

Segundo Alarcão, e incluindo a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário, *todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor*. Esta afirma, ainda, que para ser professor-investigador é necessário questionar tudo e questionar-se a si mesmo, sendo *capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução* (2001:6).

Quanto à Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o profissional promove aprendizagens significativas, tendo em conta o projeto curricular de turma, utilizando opções metodológicas e didáticas fundamentadas, promovendo aquisição de competências básicas no domínio das tecnologias de informação e comunicação. Este deve, ainda, desenvolver estratégias de pedagogia diferenciada, tendo em conta a heterogeneidade existente na sala de aula. Tendo em conta a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o profissional deve incentivar *a construção participada de regras de convivência democrática* e gerir, *com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa* (Decreto-Lei n.º 240/2001).

É, também, referida a importância da utilização da avaliação para regular e promover a qualidade do ensino e da aprendizagem da sua própria formação.

Para complementar estes referenciais comuns às duas valências, no que diz respeito à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, foi publicado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Este decreto, ao qual pertence o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI), evoca quatro aspetos fulcrais na intervenção educativa: observar, planificar, agir e avaliar.

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

É, assim, patenteada a importância de conhecer as crianças e os seus interesses para desenvolver, nas mesmas, aprendizagens futuras considerando a observação um processo inerente a toda a atividade pedagógica.

Segundo o PEDPEI, o professor deve observar o grupo na totalidade e cada criança, em particular, para que possa planificar atividades e projetos adequados às necessidades nas mesmas. Visto isto, a observação será o ponto de partida para a organização do espaço e dos materiais, *concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular*, proporcionando às crianças *experiências educativas integradas* (Decreto-Lei n.º 241/2001).

A observação favorece, então, a fundamentação das decisões de aprovação ou de orientação necessárias para o desenvolvimento da criança, a atualização e complementação da representação das aquisições e dos modos de aprendizagem da mesma e o conhecimento e evolução do grupo/criança (Perrenoud, 2008), constituindo o fundamento da diferenciação pedagógica pois permite ao professor partir do que a criança sabe e do que *é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades* (ME, 1997:25).

Apesar de existir uma diferenciação entre a observação no JI e no 1º CEB, cabe, também, ao professor desta última valência ter em conta a diversidade de capacidades, experiências e conhecimentos com que cada criança inicia ou prossegue as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Torna-se, assim, essencial que o professor utilize a observação como a base do processo de planeamento e de avaliação. Para que a educação promova um ambiente estimulante de desenvolvimento e provoque aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades, é fundamental que exista a fase de planeamento/planificação (ME, 1997).

Apesar desta assumir, tanto no JI como no 1º CEB, diferentes funções, nas duas é considerada uma peça central do processo educativo pois implica que, por um lado, o educador reflita sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo e, por outro, que a criança articule as suas intenções e reflita, esta também, sobre as suas ações (Hohmann, 2009).

É, então, necessário que o professor planifique *a intervenção educativa de forma integrada e flexível*, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, dos seus obstáculos e erros e tendo em conta a observação e avaliação realizada, *bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo*, promovendo a autonomia das próprias crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Depois de observar, planear e planificar, é altura de agir/intervir. É nesta fase que o educador deve ser capaz de *concretizar (...) as intenções educativas*,



*adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas* (ME, 1997:27). É no que diz respeito à intervenção educativa que o papel dos dois profissionais, presentes nos dois perfis (PEDPEI e Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico – PEDPP1CEB), mais se distingue. Não pela conceção e gestão do currículo, mas antes pela integração do mesmo.

Enquanto na EdPE existem orientações curriculares que *constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática* (ME, 1997:13), no 1º CEB existe um programa que o professor deve, obrigatoriamente, seguir.

No âmbito da educação em Língua Portuguesa, o professor deve desenvolver nos alunos competências de compreensão e expressão oral, promover a aprendizagem de competências de escrita e leitura, estimulando a produção de textos escritos e a utilização de variadas estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Deve, também, fomentar nos alunos hábitos de reflexão sobre os aspetos da estrutura e do uso da língua, mobilizando conhecimentos científicos relativos a todos estes processos e utilizando estratégia e materiais diversos.

Por sua vez, na EdPE é referida a expressão e comunicação, devendo o educador organizar um ambiente de estimulação comunicativa, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral e favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes da leitura e da escrita. Deve, também, promover diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) desenvolvendo atividades que permitam à criança o desenvolvimento pleno (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Quanto à educação em Matemática, cabe ao professor do 1º CEB promover nos alunos o gosto pela matemática, mostrando a implicação da mesma no quotidiano. Deste modo é importante que o professor incentive os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, promovendo, nos mesmos, a aprendizagem dos conceitos das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo de modo a que estes possam identificar, definir, discutir e investigar de forma a compreender as conexões entre a matemática e as outras áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que diz respeito à educação em Ciências Sociais e da Natureza, deve ser desenvolvida, nos alunos, uma atitude científica, promovendo-se assim a aprendizagem integrada de conteúdos e processos, a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, envolvendo os alunos em atividades de carácter

experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural. Deve ainda ser desenvolvido, em cada um, a educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática, formando cidadãos responsáveis.

Na EdEP, estes aspetos encontram-se evidenciados na área de Conhecimento do Mundo. O PEDPEI refere que o educador deve promover atividades exploratórias que permitam a observação, descrição e relação dos atributos das pessoas, dos acontecimentos e dos materiais, bem como desenvolver, nos alunos, o interesse e o respeito pelos outros, criando um clima de participação ativa na construção e prática de regras de convivência (Decreto-Lei n.º 241/2001).

É, também, o profissional do 1º CEB o responsável pelo desenvolvimento físico-motor e das expressões artísticas nas crianças. Cabe a este desenvolver estratégias que valorizem o papel e os benefícios da atividade física e competências artísticas e processos de pensamento criativo, tornando estes seres capazes de apreciar as artes e compreender a sua função na sociedade (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico salientam, ainda, a importância de avaliar, *numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados*, de forma a garantir a monitorização das *aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino*, desenvolvendo hábitos de autorregulação da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001).

*Por que o professor age assim? Porque ele acredita – melhor, compreende (teoria) – que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação* (Becker, 1993:50).

Becker (1993) defende, assim, o papel do professor como relacional. Este acredita que o professor sabe da existência de duas condições necessárias para que um novo conhecimento seja construído. Por um lado, é necessário que o aluno aja sobre o material que o professor propõe, presumindo que este seja significativo para o aluno; por outro lado, que o aluno responda às perturbações provocadas pelas suas ações sobre esse material.

Este professor não acredita no ensino tradicional, pois não aceita que um saber possa transitar, *por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno* (Becker, 1993:50). Ele acredita que todo o conhecimento do aluno constitui um patamar para continuar a construção do seu próprio conhecimento (Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vigotsky).

Acredita ainda, tal como acima citado por Freire, que o professor, além de ensinar, passa a aprender, e que o aluno passa a ensinar ao invés de só aprender.

*O professor construíra, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas, o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos (Becker, 1993:52).*

Este professor não tem, por mais que pareça, a intenção de instalar um regime de anomia (pedagogia *não-diretiva*); tem, isso sim, a intenção de construir regras de convivência que permitam construir um ambiente propício à aprendizagem.

*A convicção que esta epistemologia nos traz é a de que este é o caminho para jogar-se para o futuro, para adiantar-se aos acontecimentos. Para não andar a reboque da história, mas para fazer história; para ser sujeito, portanto (Becker, 1993:53).*

## CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### II.1 Algumas considerações sobre o método utilizado

*Investigar refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou (Sousa, 2009:11).*

Investigar no contexto educativo implica mais do que recolher factos e estudar a relação entre eles. Como Craveiro (2007:202) refere, estas pesquisas *não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e provocam debates sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada.*

Em educação, quando se pretende estudar algo como os processos humanos e sociais, que são *abrangentes, dinâmicos e enleados* (Craveiro, 2007:202), pretende-se compreender e interpretar em vez de medir, desejando-se, portanto, uma investigação qualitativa.

Pode afirmar-se, ainda, que, contrariamente à investigação quantitativa, a investigação qualitativa interessa-se *mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (Biklen, 1994:49). Nesta perspetiva, não se pretende, como já se referiu, recolher factos e estudar a relação entre eles mas sim compreender os fenómenos individualmente sem os generalizar, permitindo a transferência dos conhecimentos adquiridos a outros sujeitos e em diferentes contextos (Craveiro, 2007).

Esta perspetiva de investigação não tem como preocupação central a questão *de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados* (Biklen, 1994:66).

Outro aspeto que Bogdan e Biklen (1994) referem é que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o contexto em que o investigador se insere, sendo este o instrumento principal da investigação.

Elliott (1992) evocado por Bell (2010:21) apoia esta diferença referindo que *as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.*

Assim, pode confirmar-se que na investigação quantitativa a construção do conhecimento se realiza através de leituras e pesquisas aprofundadas de modo a que

se possam comprovar teorias e generalizar fenómenos a partir da recolha de dados, enquanto na investigação qualitativa esta se processa a partir do próprio terreno.

Ao mencionar que os dados/conhecimentos são produzidos pelo investigador é possível que estes traduzam a sua subjetividade e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (1994:67) refiram que *o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles* (dados).

Mas classificar uma pesquisa como qualitativa *não significa que o investigador (...) não possa afastar-se dos métodos normalmente associados a esse estilo* (Bell, 2010:32). Cada estilo tem os seus pontos fortes e fracos, podendo estes ser combinados para aprofundar a realidade em estudo. A plena compreensão destes estilos ajudará numa seleção metodológica mais adequada.

Tendo em conta estes pressupostos, e dado que a escolha metodológica se deve fazer em função do problema a estudar, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, pois é objetivo deste estudo conhecer o desenvolvimento da criança no contexto escolar e o desenvolvimento do adulto como profissional de educação.

O presente trabalho segue, então, os princípios patentes no Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, do professor-investigador (Alarcão, 2001:6) e tem características de uma investigação/ação pela constante reflexão e alteração de planos, tendo sido o profissional *capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução*.

## II.II Amostra

A amostra desta investigação é constituída por dois grupos: um de idade Pré-Escolar, sendo uma sala mista de três e quatro anos, constituída por vinte e cinco crianças, nove do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, tendo catorze destas crianças nascido em 2006 e as restantes, onze, em 2007. A maioria deste grupo reside na Área Metropolitana do Porto. Os pais destas crianças pertencem a um nível socioeconómico considerado alto, existindo apenas um pai que não se encontra no ativo.

O segundo grupo da amostra é composto por uma turma de 1º ano do 1º CEB, que contém vinte e seis crianças, sendo dez do sexo masculino e dezasseis do sexo

feminino, tendo todas elas nascido em 2005. A maioria deste grupo reside fora da Área Metropolitana do Porto. Os seus pais pertencem a um nível socioeconómico considerado médio baixo, visto que, apesar de só um pai estar desempregado, as habilitações literárias de 56% dos pais não ultrapassam o Curso Tecnológico ou Profissional (ver Anexo 2).

A investigação no terreno decorreu durante catorze semanas (três meses e duas semanas) tanto na EdPE como no 1ºCEB, frequentando quatro dias (no primeiro estágio) e três dias (no segundo estágio) por semana o centro de estágio. A prática pedagógica na EdPE foi iniciada em fevereiro e terminou em junho e a do 1º CEB foi de setembro a janeiro.

Durante estas semanas, o centro de estágio foi frequentado fora do horário estipulado para que pudessem ser observadas diferentes situações.

## **II.III Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

Para realizar uma investigação é preciso pensar sobre e selecionar formas de recolher informação. Num primeiro momento, foi necessário conhecer a realidade em que se estava inserida. Para tal, recorreu-se à leitura e análise dos documentos das diferentes instituições, para que se pudesse, de uma forma mais congruente, intervir nos diferentes contextos. Os documentos que retratam, de algum modo, quem é e como funciona a instituição, e que representa como esta é definida pelos vários intervenientes da mesma são o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

Visto que este relatório trata de uma comparação entre as duas realidades, esta leitura e análise documental foi essencial na fase final de realização do mesmo, pois permitiu a confrontação dos ideais patentes nos diferentes contextos.

Esta serviu, também, para acompanhar a observação, no que diz respeito à caracterização da turma. Na EdPE, uma vez que o estágio se iniciou no 2º período, o PCT já estava construído, analisando-se assim o documento e completando com as observações realizadas. No entanto, no 1º CEB o estágio iniciou-se no começo do ano letivo numa turma de 1º ano. Visto isto, não havia dados suficientes para se conhecer o grupo. Deste modo, realizaram-se observações participantes, conversas formais e informais com a professora titular de turma e com as crianças, a aplicação de uma

ficha de diagnóstico e a recolha e análise de dados obtidos através de inquéritos aplicados a pais e alunos (ver Anexo 3).

Outra técnica utilizada, e já referida, foi a observação. Esta pretendia ser direta e participante uma vez que *é o próprio investigador o instrumento principal de observação* (Lessard-Hébert, 2010:155). Esta técnica permite que o observador compreenda o mundo social do interior, existindo uma interação observador/observado.

Tal como afirma Sousa (2009), esta técnica tem vantagens e desvantagens. Como vantagens refere a inexistência do período de aceitação por parte do grupo e o conseguir ter uma compreensão mais ampla e profunda das questões. Como desvantagens o envolvimento emocional, que pode diminuir a credibilidade dos registos efetuados.

É de referir que esta técnica foi utilizada com maior frequência na EdPE do que no 1º CEB, pois as atividades realizadas na primeira valência permitiam, ao profissional, uma maior liberdade para registar.

Para registar essas observações, foram aplicados diferentes tipos de registos, tais como: registo de incidente crítico, que possibilitavam reter o momento vivenciado e retirando dele aspetos que comprovassem algum indicador de aprendizagem; registo contínuo, onde se descrevia, com grande grau de detalhe, comportamentos ou acontecimentos (este tipo de registo, no 1º CEB, só foi possível realizar-se na primeira semana); grelhas de observação e de avaliação, que serviam tanto para verificar se certo comportamento tinha sido apurado ou não, como para avaliar se certo conteúdo/comportamento tinha sido alcançado. Utilizaram-se, ainda, registos fotográficos, *como meio de lembrar e estudar detalhes que podiam ser descurados* (Sousa, 2009:189) e audiovisuais, permitindo uma reflexão posterior sobre as situações observadas.

As reflexões foram outro instrumento utilizado, que continha uma coletânea de evidências do decorrer da prática profissional que permitiam constatar, passo a passo, o desenvolvimento da intervenção e fazer a análise dos progressos. Estas tinham uma parte expositiva que se baseava na descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos e conversas, e uma parte reflexiva que espelhava um relato mais pessoal da prática educativa. Reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre os acontecimentos, sobre o ponto de vista do observador, entre outros. A esta parte cabe o papel central na organização da intervenção.

Para a realização destas reflexões contribuíram, também, as grelhas de acompanhamento e os momentos de supervisão (OT).

*Nesse processo, para além do supervisor, os pares desempenham igualmente um papel essencial. O ensino torna-se, assim, um evento colaborativo, no qual a discussão se processa com base nas evidências que vão sendo recolhidas (Barton & Collins, 1993) e para a qual todos contribuem (Gonçalves, 2010:104).*

Um instrumento utilizado, única e exclusivamente na EdEP, foi o Plano de Implementação do Programa (PIP). Este constitui um *instrumento de avaliação do grau de implementação de qualquer currículo num contexto concreto de educação de infância* (Oliveira-Formosinho, 2002:154). Está dividido em quatro secções: espaço físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto; permitindo analisar o contributo destas para a qualidade das práticas educativas.

Outros instrumentos utilizados foram os documentos das crianças. Segundo Máximo-Esteves, *a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos* (Alves, 2010:49). Visto isto foram recolhidas amostras de trabalhos elaborados pelas crianças (individual, em pequeno e grande grupo) para comprovar os conhecimentos adquiridos através das atividades propostas.

Os instrumentos referidos ao longo deste capítulo serviram para comprovar as evidências referidas ao longo do Capítulo III – Contexto Organizacional. Desse modo, a comprovação da aplicação dos instrumentos, encontra-se evidenciada nos anexos desse mesmo capítulo.



## CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

### III.I Caracterização do contexto

#### III.I.I Caracterização das Instituições

A prática pedagógica realizada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu-se em dois contextos distintos. O primeiro contexto, EdPE, correspondeu a uma instituição particular de cariz católico, sendo da responsabilidade de uma Congregação Religiosa (**IPa**), enquanto o segundo, 1º CEB, pertenceu a uma instituição pública (**IPu**) estando inserida num Agrupamento de Escolas Vertical com direção própria, formado por mais três estabelecimentos de ensino (dois com JI e 1º CEB e um EB 2/3). Ambas as instituições contemplam os três anos de EdPE e os quatro anos de 1º CEB.

Em termos geográficos, as instituições estão localizadas na mesma freguesia do concelho do Porto. Esta freguesia fica situada no extremo ocidental da cidade do Porto, sendo uma zona residencial e bastante homogénea, quer ao nível socioeconómico, quer em termos de características ambientais.

As famílias dos alunos destas instituições pertencem, na sua maioria, à classe média alta, sendo o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação elevado, sendo significativo o número de licenciados e de pessoas com o 12º ano. O desemprego é considerado pouco relevante neste meio, predominando o emprego por conta de outrem. Estas famílias são frequentemente vítimas da sociedade de consumo, sendo afetadas pela degradação familiar ou separação conjugal. Apesar de uma grande parte das crianças viver com os dois pais, existe uma percentagem elevada que reside apenas com um progenitor e passando alguns dias com o outro. A percentagem de crianças residentes na freguesia é diminuta, deslocando-se a maioria de carro (PE, IPa e IPu).

A **IPa**, escola de ensino particular e de orientação católica, é constituída por três blocos. Ao bloco principal pertencem as salas destinadas a atividades letivas do 1º CEB, salas dos professores, de informática, de expressão plástica, de arrumações, a biblioteca, o refeitório, a cozinha, casas de banho, o ginásio, o salão e duas dependências destinadas ao serviço de gestão e administração. O bloco do Pré-Escolar é constituído por cinco salas de atividades, uma sala polivalente e outra das

educadoras, e casas de banho. O terceiro bloco pertence às Irmãs e é constituído por uma capela, reprografia, refeitório e cozinha. Existe, ainda, um pequeno edifício onde funciona a sala de música e um campo polidesportivo coberto com relva sintética. Estes blocos são ligados por um espaço descoberto utilizado tanto para recreio das crianças, como para atividades lúdicas (PE, IPa).

O segundo centro de estágio, **IPu**, inaugurou este ano letivo, estando totalmente remodelado. O edifício antigo, que era uma vivenda com três pisos, foi remodelado e ainda está a ser utilizado, funcionando, no mesmo, salas de apoio e de educação especial, a biblioteca, a enfermaria e a sala dos professores. Este está internamente ligado ao novo edifício que contém as salas de JI e de 1º CEB, salas de arrumação e de ATL, reprografia, casas de banho, refeitório e cozinha, cozinha pedagógica, ginásio interior e recreio exterior. Devido às obras realizadas, passou a ser considerado um estabelecimento com boas infraestruturas, o que não se verificava anteriormente, apresentando ainda algumas lacunas (como a falta de um recreio interior e o facto de o recreio exterior das crianças de EdPE ser bastante reduzido).

Apesar da grande semelhança existente no meio envolvente, estas instituições distinguem-se, maioritariamente, na sua forma de organização, no que diz respeito às linhas orientadoras que as suportam e à gestão/administração das mesmas.

Quanto à organização e gestão escolar das instituições, sendo a **IPa** uma escola privada de cariz católico e tendo em conta a análise dos documentos da mesma, existe um órgão de coordenação e orientação educativa, nomeadamente nos domínios *pedagógico-didático* e de orientação e acompanhamento dos alunos, o Conselho Pedagógico, do qual fazem parte a Direção Administrativa (diretora nomeada pela Coordenadora Provincial), a Direção Pedagógica (Diretor Pedagógico), o Coordenador do Jardim de Infância, o Coordenador do 1º CEB, um representante da Associação de Pais e um representante do Pessoal Não Docente (RI, IPa). Existe, ainda, o Conselho de Ano, que é formado por todos os professores dos diferentes anos do 1º CEB, e o Conselho de Educadores de Infância, formado pela Coordenadora do Jardim de Infância e pelas Educadoras.

No que diz respeito à **IPu**, uma vez que se trata de uma escola do ensino público e que pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas, pode verificar-se a presença de quatro órgãos de direção, administração e gestão, *que se regem de acordo com os princípios orientadores e objectivos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 75/2008* (RI, IPu), mais especificamente no artigo 3º e 4º. São estes órgãos os

seguintes: o Conselho Geral, o Diretor, e Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A grande diferença existente entre estes dois contextos é, então, a participação dos representantes de cada escola do Agrupamento, em vez da existência de órgãos de gestão independentes de cada uma e a existência de um Conselho Geral que engloba representantes dos docentes e do pessoal não docente, dos encarregados de educação e, ainda, representantes do município e da comunidade local, tendo assim como objetivo assegurar *a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo* (RI, IPu).

Tanto na **IPa** como na **IPu**, cabe ao Conselho Pedagógico, em colaboração com os Departamentos Curriculares e com o Diretor, a elaboração de todos os documentos orientadores da escola: PE, Plano Anual e Plurianual de Atividades e RI, cabendo, posteriormente, ao Conselho Geral aprovar os vários documentos e avaliar a sua execução.

Analisando o PE da **IPa**, como, mais uma vez referimos, se trata de uma escola do ensino privado e religioso, tem como princípios básicos o direito a uma igualdade educativa adequada às capacidades de cada um, o espírito de comunidade educativa preocupada, essencialmente, com o desenvolvimento do processo educativo, responsabilizando-se pelos vários aspetos da vida do Colégio, e o direito e o dever da Igreja exercer uma missão evangélica ao serviço das famílias que o escolham. Pode verificar-se este carácter religioso tanto no PAA com a celebração do dia da Escola, do dia de Nossa Senhora, como no dia-a-dia deste Colégio, constatando que, quando as crianças chegam à sala e cantam os bons dias, é sempre referido o bom dia a Jesus, havendo também, dentro de cada sala, uma área destinada a Este para que as crianças possam pensar, rezar, oferecer presentes a Jesus, entre outros (ver Anexo 4, n. 1).

*Além disso, a Instituição, pretende ajudar a preparar as novas gerações para uma convivência de verdadeira fraternidade, solidariedade, liberdade responsável e compromisso, dando uma formação integral que abranja todos os aspectos da pessoa humana* (PE, IPa).

Para alcançar estes princípios básicos e ao longo de todo o PE, a instituição organiza-se como comunidade educativa onde estão integradas todas as pessoas que colaboram na educação. Pode confirmar-se esta intervenção da comunidade educativa nas visitas que os pais fazem às salas, não só nos respetivos dias do pai e

da mãe, como por autosugestão para lecionar algum conteúdo, nas visitas ao exterior, e nas visitas do exterior à sala (ver Anexo 4, n. 2 e n.3).

De acordo com este princípio defendido ao logo de todo o PE, existe uma listagem de direitos e deveres, enunciados no RI, para todos os membros da comunidade educativa, desde o pessoal docente ao pessoal não docente, aos alunos, aos encarregados de educação, entre outros.

Apesar das dificuldades, impostas pela sociedade, que a instituição tem encontrado ao tentar colmatar estes problemas, a **IPa** considera que estes comprometem a formação pessoal e académica dos alunos, continuando assim a fazer todos os possíveis para que as influências destes problemas sejam atenuadas defendendo que a sua *missão de formar e educar, com a colaboração imprescindível dos pais, ajudará certamente os nossos alunos a atingirem os objectivos pretendidos* (PE, IPa).

Dada toda esta caracterização da instituição, o PE incide sobre o tema CRESCER FELIZ que é trabalhado ao longo de três anos (1º Ano – Bom comportamento, melhor rendimento, 2º Ano – Boa educação, melhor cidadão, 3º ano – Boa acção, melhor coração) (PAA, IPa).

Sendo esta instituição considerada particular, esta não tens fins lucrativos mas, *no entanto, a leccionação, a manutenção e renovação do mesmo devem ser asseguradas pelas famílias dos alunos* (RI, IPa).

Baseados no PE, o Projeto Curricular de Escola (PCE) e no PCG, definem princípios mais específicos para os grupos aos quais são destinados. No caso do PCG, este é realizado pela educadora da sala, tendo em conta a idade das crianças, os seus interesses e necessidades e o seu desenvolvimento, bem como a organização do espaço e do tempo (rotinas).

O que acontece muitas vezes é que, *na altura em que reflectir sobre o planeamento dos espaços para as novas gerações de crianças activas e inteligentes, as pessoas não se lembram das suas brincadeiras de infância preferidas* (Hohmann, 2009:161). Então, chegando-se à instituição foi aplicado o PIP que teve como intenções observar e avaliar o espaço e as rotinas (ver Anexo 5). Depois de feita essa observação verificou-se que, apesar de não existirem grandes deficiências no funcionamento da mesma, eram necessárias algumas mudanças na disposição das áreas de modo a que existisse um *contexto de aprendizagem activa, ou seja, espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada* (Hohmann, 2009:161) (ver Anexo 7, n. 1). Quanto à rotina diária, havia um horário

coerente mas que podia ser modificado consoante os interesses e necessidades do grupo.

Por outro lado, e como já se referiu, a **IPu** inaugurou este ano letivo partindo de

*uma configuração da tipologia de equipamentos que, genericamente, caracterizam os edifícios escolares do 1.º ciclo do ensino básico, manifestamente desajustados às actuais exigências e funções que são atribuídas à Escola, impondo-se, assim, uma forte intervenção na rede educativa municipal, ancorada em rigorosos critérios de desenvolvimento e reordenamento da rede escolar e inevitavelmente consubstanciada na Carta Educativa de cada município (ME, 2007).*

Visto isto, a aposta no redimensionamento da rede escolar, tendo por base o conceito de Centro Escolar, contribuirá para a *melhoria da qualidade do espaço educativo que poderão, igualmente, ser partilhados pelas comunidades locais em que as escolas se inserem*, e para o sucesso educativo e formação pessoal das crianças e jovens daquela comunidade (ME, 2007), o que é traduzido na grande finalidade educativa do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), estando citada do seguinte modo: *desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender o desenvolvimento pessoal e social (PE, IPu).*

Visto que caminhar no sentido da concretização da finalidade educativa proposta por este PE é um trabalho de longa duração, é necessário que os professores deste agrupamento inculquem nos seus alunos os princípios e valores defendidos pelo PE: integração social e igualdade de oportunidades, respeito pelos outros, disciplina, solidariedade e cooperação, hábitos de estudo e trabalho, leitura como fonte de conhecimento, autonomia, trabalho em equipa e curiosidade intelectual.

Pode constatar-se a aplicabilidade de alguns destes princípios através do PAA do Agrupamento, estando presente, no mesmo, o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, a Recolha de Tampas Plásticas para uma Associação de Deficientes, entre outros.

Neste sentido, é dever do docente, segundo o RI, promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania promovendo o envolvimento das crianças, e das suas famílias, em atividades e projetos do Agrupamento e da Comunidade. Como projetos de Agrupamento/Comunidade presentes no PCA, existe o Plano Nacional de Leitura, onde são proporcionados momentos de animação de leitura (ver Anexo 4, n. 4 e Anexo 8, n. 1), e o projeto Educação Ambiental, que valoriza o trabalho de reciclagem e reutilização do material no trabalho do aluno (ver Anexo 6, n. 1 e Anexo 8, n. 2) fazendo com que a escola adquira bandeiras de “Eco-Escola”, se cumprir os objetivos do ano decorrente.

### III.1.1 Caracterização dos grupos

#### III.1.1.1 Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar

A sala onde decorreu a prática pedagógica é uma sala mista de três e quatro anos, constituída por vinte e cinco crianças (ver amostra). Através da caracterização do grupo, realizada pela educadora no início do ano letivo, pode verificar-se que as crianças, até ao momento, já tinham desenvolvido uma série de competências das três grandes áreas de conteúdo.

No que diz respeito à Área da Formação Pessoal e Social, o grupo encontrava-se na fase do pensamento *pré-operatório* definido por Piaget (in Papalia, 2001), ou seja, as crianças apesar de gostarem de ser ouvidas tinham dificuldade em escutar o outro, verificando-se um monólogo coletivo na sala. Apesar de demonstrarem gosto pela responsabilidade de desempenhar algumas tarefas da rotina diária, estas procuravam e dependiam do adulto para a resolução de conflitos e para a obtenção de afeto.

Depois da intervenção realizada foi possível verificar alterações evidentes no desenvolvimento das crianças. Estas, apesar de continuarem a privilegiar o ser ouvido em detrimento do ouvir, já eram capazes de o fazer e de comentar o que ouviam, recorrendo cada vez menos ao adulto para a resolução de problemas. Apesar dessa evolução, foi possível verificar que principalmente as crianças mais novas eram capazes de evidenciar, apenas, o aspeto que as fazia pensarem que tinham razão sem conseguir ver os pontos de vista dos outros. Tal facto pode justificar-se pelo estado de centração em que as crianças desta idade ainda se encontram (ver Anexo 9, n. 1).

Relativamente à Área da Expressão e Comunicação (AExC), no Domínio da Expressão Plástica, o grupo já se encontrava bastante desenvolvido (pegando corretamente no lápis, na tesoura, entre outros) verificando-se, apenas, algumas dificuldades na área do recorte. As crianças de três anos ainda se encontravam numa fase muito precoce da produção artística, o que é normal, pois segundo Papalia (2001:290) só aos quatro e cinco anos é que *a maior parte das crianças entra no estado pictórico*, surgindo os objetos reais e as figuras humanas. Foi possível verificar evoluções a este nível, pois durante a prática pedagógica apostou-se fortemente na documentação, fazendo com que as crianças registassem aquilo que por elas era dito através do desenho (ver Anexo 6, n. 2).

Por outro lado, era notória a forma como este grupo se interessava e entusiasmava pela Expressão Dramática. A maioria das atividades propostas surgia através de uma “caixa mágica” que despertava o imaginário do grupo, o que, segundo Papalia (2001) é importante desenvolver nesta idade (ver Anexo 4, n. 5). Apesar deste interesse, as crianças demonstravam alguma dificuldade em distinguir o real do imaginário, aspeto natural nesta idade. No fim do estágio, verificou-se a necessidade da continuação do estímulo da criatividade e da imaginação, chamando a atenção para a diferenciação dos dois mundos.

Apesar de a Expressão Motora ser do encargo de um professor que não a educadora da sala, verificou-se que existiam algumas dificuldades relativas à lateralidade. Apesar de todas as crianças já terem a *preferência pelo uso de uma mão sobre a outra* (Papalia, 2001:288) definida, algumas ainda encontravam dificuldades em distinguir a esquerda da direita. Para tal efeito eram realizados jogos diariamente que estimulassem essa distinção (ver Anexo 8, n. 3).

Quanto à Expressão Musical, sendo esta também do encargo de outra professora, as regras deste grupo baseavam-se muito em músicas. Quando alguma criança, ou o próprio adulto, verificava que estava muito barulho na roda cantarolava: *1,2,3 fez três anos a Inês, digam lá isso outra vez, 1, 2, 1, 2, 1, 2, 3*, e quando a música acabava, estes permaneciam em silêncio. Outra situação em que a música era utilizada como uma regra era quando se tinha de arrumar a sala. Bastava o adulto começar com: *vamos todos arrumar...* que o grupo continuava: *a nossa linda salinha, e no fim de arrumar vamo-nos sentar*. Diariamente, as crianças eram estimuladas para cantar na sala através da música dos bons dias.

No que se refere ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este grupo já demonstrava uma grande vontade de comunicar tendo as suas próprias opiniões e críticas, levantando questões e fazendo pedidos. As crianças já utilizavam várias formas verbais no seu discurso (presente, pretérito perfeito, futuro e imperativo), sendo capazes de construir frases declarativas, interrogativas, exclamativas, afirmativas e negativas. Apesar de o fazerem, eram frequentes os erros nos tempos utilizados e na construção frásica pois *ainda não aprenderam as exceções à regra. Dizer “fazi” em vez de “fiz” é um sinal normal de progresso linguístico* (Papalia, 2001:322).

Ao longo da prática pedagógica foi notável a evolução do vocabulário, havendo algumas distinções entre as crianças de três e as de quatro anos. Enquanto as crianças de quatro e cinco anos eram capazes de assimilar e de interiorizar, com

relativa facilidade, novos vocábulos, as crianças de três anos *não usam sempre as palavras da mesma maneira que os adultos* (Papalia, 2001:322) confundindo, portanto, certos conceitos (ver Anexo 7, n. 2).

Houve, ainda, uma nítida evolução de um discurso interno, *falar alto para si mesmo sem intenção de comunicar com os outros*, (Papalia, 2001:324) para um discurso social, com intenção de ser compreendido pelo outro.

Quanto à Abordagem à Escrita, quando iniciada a prática pedagógica, grande parte do grupo só conseguia escrever o seu nome se o adulto escrevesse primeiro. Visto isto, foram criadas etiquetas com os nomes de cada um, que se adicionaram ao quadro de presenças (ver Anexo 4, n. 6 e 7). Devido à utilização deste instrumento, todo o grupo acabou o ano a escrever o nome sem precisar de copiar. Mais uma vez, verificaram-se diferenças entre as crianças de três e de quatro anos, visto que as segundas já escrevem mais algumas palavras além do próprio nome (nome da mãe, do pai, dos irmãos, entre outros).

Ainda nesta Área, sentiu-se uma grande necessidade de desenvolver algumas competências, relativamente ao Domínio da Matemática. Neste domínio, o grupo já conseguia identificar os algarismos e contar até 20 (com diferenças notórias entre as crianças de três anos que contavam até 15, as de quatro anos que contavam até 30 e algumas até mais, e algumas de cinco já contavam até 50). Notava-se, também, alguma dificuldade em associar o número ao numeral, em realizar adições e subtrações simples e em preencher tabelas de dupla entrada, que foi sendo ultrapassado ao longo do estágio (ver Anexo 4, n. 8).

Finalmente, no que se refere à Área do Conhecimento do Mundo, este grupo era um grupo muito curioso que levava diariamente questões para a sala com o objetivo de serem esclarecidas. Maioritariamente, eram questões relacionadas com animais, o que se traduziu no projeto de sala começando no *Ser Humano como um animal racional* e terminando na *Tartaruga*. Assim, foi possível realizar um projeto através da motivação intrínseca das crianças que trouxeram, frequentemente, objetos, pesquisas, ideias e sugestões relacionadas com o mesmo (ver Anexo 7, n. 2).

Como foi referido, durante toda a caracterização do grupo, verificam-se grandes diferenças no processo de desenvolvimento e maturidade dentro do grupo, o que se deve, também, ao facto de que nove das crianças virem de casa sem nunca terem frequentado uma creche ou um JI (ver Anexo 2, grupo 1).



### **III.I.I.I Caracterização do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico**

A sala onde decorreu a segunda oportunidade de intervenção educativa pertence a uma turma de 1º ano do 1º CEB, constituída por vinte e seis crianças de seis anos (ver amostra). Como já foi referido, este momento iniciou-se em outubro, não existindo, por isso, uma caracterização da turma previamente realizada. Foi necessário, então, fazer uma análise das fichas de diagnóstico realizadas pelos alunos no início do ano letivo (ver Anexo 10), bem como observar durante toda a intervenção e, posteriormente, analisar/comparar as fichas de avaliação sumativa, realizadas no final do primeiro período (ver Anexo 11), de forma a obter uma caracterização cuidada deste grupo.

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, as fichas de avaliação de diagnóstico só englobavam o conteúdo programático do conhecimento de si mesmo, demonstrando, o grupo, facilidade na sua abordagem. Foi, então, objetivo desta prática profissional desenvolver nos alunos os conteúdos em falta, verificando-se no final da mesma não só um grande progresso ao nível dos mesmos, como no desenvolvimento do pensamento crítico através do modo experimental, sendo, no final, os alunos capazes de identificar um problema, prever hipóteses para a resolução do mesmo e confrontar as mesmas com o resultado da experimentação (ver Anexo 6, n. 4 e 5). Tal facto verifica-se pois as crianças de idade escolar já se entraram no estágio das operações concretas, definido por Piaget (in Papalia, 2001), tornando-se o pensamento *menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais* (Gomes, 2007:59).

Quanto à área disciplinar de Língua Portuguesa, a grande maioria dos alunos compreendia a mensagem de um texto escutado, respondendo às perguntas sobre o mesmo e sendo capaz de fazer o seu reconto. Mas, quando a resposta exigia a formulação de uma opinião, a maioria do grupo demonstrava dificuldades em se exprimir, repetindo variadas vezes a mesma premissa.

Ao longo da prática pedagógica foram desenvolvidas várias atividades, como análise de fotografias, de textos, entre outras, que permitiram um grande desenvolvimento nesta área, o que se veio a confirmar nas fichas de avaliação sumativa do 1º período escolar.

Relativamente à iniciação à leitura e escrita, o grupo demonstrava algumas dificuldades em identificar letras e palavras, não conseguindo fazer a distinção entre palavra e letra, apesar de a fazer entre imagem e palavra. Outro aspeto que se verificou, na análise das fichas de diagnóstico, foi a qualidade inicial dos grafismos do

grupo. Pode afirmar-se que este encontrava algumas dificuldades na sua realização, existindo apenas 48% dos alunos com classificação de Muito Bom. Verificou-se, ainda, ao longo da intervenção que existia uma grande dificuldade geral, não só na parte da grafia, em representar as letras dentro das margens e em respeitar o tamanho das mesmas, como na parte da leitura, demonstrando um nível de consciência fonológica pouco desenvolvido (ver Anexo 6, n. 3).

Através de atividades que exigiam a leitura de ditongos, sílabas, palavras e frases, o grupo desenvolveu este aspeto, verificando-se uma grande evolução (ver Anexo 12, n. 1). No final, a maioria dos alunos (55%) já lia uma frase com a devida consciência fonológica (sem fazer, desnecessariamente, a divisão silábica) como já escrevia aquilo que ouvia, ainda que com alguns erros. Tal facto, além de se dever à capacidade de memorização que o grupo foi adquirindo, uma vez que, nesta idade, os alunos memorizam as palavras que aprendem reconhecendo-as graficamente, deveu-se também ao exercício de consciência fonológica que se foi realizando ao longo do estágio.

Tendo o grupo alcançado o nível de desenvolvimento que lhe permitiu *compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor* (Papalia, 2001:439), no final da prática pedagógica, este já era capaz de discutir um assunto, uma história, dando o seu ponto de vista e compreendendo o ponto de vista dos outros, aceitando-o e corroborando-o se necessário (ver Anexo 9, n. 2).

É, deste modo, possível concluir, através da análise das fichas de diagnóstico, que a área curricular de Matemática era a que se encontrava mais desenvolvida, visto que foi a que adquiriu melhores resultados nas mesmas. Apesar disso, havia alguns conteúdos que necessitavam de ser explorados, tais como: conceito de lateralidade, conservação de número, resolução de problemas e operações numéricas.

Ao longo de toda a intervenção educativa realizaram-se várias atividades que permitiram desenvolver esta área, verificando-se, no final, grandes progressos na maioria do grupo. Este já era capaz de representar informação e ideias matemáticas de diversas formas (desenhos, palavras, símbolos, esquemas), justificando essas representações, de usar a adição percebendo o seu conceito, tal como a subtração (ver Anexo 6, n. 4 e 5). Era capaz, ainda, de representar o número de diversas formas (cuisenaire, tabela do dez, dominó), adquirindo uma maior consciência do seu conceito.

Tal como foi referido quando abordada a área curricular de Estudo do Meio, os alunos, nesta fase, já têm a capacidade de realizar operações mentais, verificando-se, então, uma evolução ao nível da resolução de problemas também ao nível da Matemática, adquirindo a noção das quatro fases de resolução de um problema (perceção, preparação, resolução e verificação).

Apesar de as expressões não estarem integradas da mesma forma que as outras áreas curriculares, no currículo, e de se verificarem grandes dificuldades neste grupo, tal aspeto modificou-se no fim da prática pedagógica. Durante esta apostou-se no desenvolvimento destas áreas (Expressão Plástica, Dramática, Musical e Motora), verificando-se agora uma maior autonomia, criatividade e desinibição por parte do grupo (ver Anexo 6, n. 1; Anexo 12, n. 2 e Anexo 13, n. 1).

### **III.II Intervenção Educativa**

Para alcançar uma educação integral em conformidade com os objetivos propostos pelas OCEPE e pela OCP do 1º CEB, é essencial planear a ação educativa tendo em conta uma perspetiva construtivista. Tomando em atenção esta perspetiva, valorizou-se a interação da criança com o meio encarando-a como um sujeito do processo educativo (Hohmann, 2009).

Neste sentido, e tal como se encontra referido no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores do Ensino Básico, o docente

*assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente (Decreto-Lei n.º 240/2001).*

Evidencia-se, assim, a importância de se ser um professor-investigador, defendida por Alarcão (2010).

Mas, para que se valorize na prática educativa o papel da criança e para que esta seja baseada nos interesses das mesmas, é necessário existir um processo anterior à ação, a observação.

#### **III.II.I Observar/Preparar**

O primeiro passo de uma investigação é conhecer a realidade que pretende investigar, e essa só é conseguida através da observação.

De acordo com Cristina Parente (2002), observar é um processo essencial da ciência, inseparável de toda a atividade de conhecimento. Visto isto, e tendo sido objetivo desta prática pedagógica conhecer o grupo e o meio em que se estava inserido, foi fundamental utilizar esta ferramenta de trabalho.

Dentro dos dois contextos, há diferenças significativas no que toca a este processo.

Nas duas primeiras semanas de prática pedagógica exercidas no JI, como a intenção principal era observar o grupo, as rotinas e o ambiente, foi realizada uma observação claramente participante, mas com um grau de participação diferente daquele com que se acabou a prática pedagógica, pois ainda não se estava envolvido nas atividades. Mas depressa as crianças se habituaram à presença do adulto e ao vê-lo sentado, entre elas, com um caderno diário e uma máquina fotográfica na mão, eram frequentes as vezes em que diziam: *estás a escrever o que estamos a dizer*. Por vezes o caderno foi deixado de lado devido ao envolvimento nas atividades, falhando um registo ou outro, mas muito raramente pois estes eram essenciais para a planificação e avaliação (ver Anexo 14, n. 1).

Esta observação direta/participante tornou-se um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento, tornando-se a *base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo* (ME, 1997:25).

No entanto, no contexto de 1º CEB esta observação está inserida num processo de preparação. Inicialmente, tal como no JI, o caderno diário era levado para a sala com intenção de registar intervenções, comentários, entre outros, das crianças (ver Anexo 14, n. 2), mas rapidamente tal registo deixou de ser possível. Passou-se, então, a utilizar apenas registos de incidente crítico, grelhas de observação, registos fotográficos, gravações auditivas e audiovisuais, deixando de lado os registos diários e contínuos realizados no JI. Esta observação era, então, acompanhada pela preparação dos conteúdos, dos recursos e do espaço (ver Anexo 8, n. 4). Esta preparação foi sempre realizada com tempo e com o devido cuidado para que não se verificassem erros, tanto ao nível do conteúdo científico, bem como na apresentação do mesmo, para além de dar especial atenção ao facto de os alunos não terem de esperar quando fosse realizada a atividade.

Quanto às intenções desta observação verificou-se, também, uma grande diferença entre os dois contextos, pois continuou-se a observar para planificar e avaliar, mas já não se realizou uma observação com intenção de modificar o ambiente

educativo (áreas da sala), pois estas não existem nesta sala de 1º CEB. Neste contexto, a organização do espaço é encarada apenas como uma estratégia de aprendizagem (mudar um aluno de lugar, trabalho de grupo, ...) (ver Anexo 8, n. 4).

Observar as crianças, as suas conversas, as suas atividades, a sua postura, os seus interesses, permite ao docente adaptar a sua prática aos interesses das mesmas e poder realizar uma planificação mais individualizada, tendo em conta o que observou. Observar no contexto educativo não significa pura e simplesmente olhar para as crianças enquanto elas brincam ou realizam uma atividade. Segundo Evertson e Green (1998), para observar o observador

*Deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno (Parente, 2002:177).*

Sendo uma das alíneas do Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância observar

*cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001).*

é essencial, como já se referiu, que o profissional utilize a observação como uma ferramenta para a planificação.

### **III.II.II Planear/Planificar**

Vendo a planificação como uma peça central da abordagem da aprendizagem pela ação, esta permite que a criança aprenda a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações, percebendo que tem boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann, 2009).

No contexto de JI, inicialmente, a planificação semanal era realizada consoante os interesses e necessidades das crianças, mas pelo adulto. O adulto observava a rotina, as brincadeiras e as interações e pensava em atividades que pudessem complementar aquilo que o grupo estava a viver (ex. semana do Carnaval, presente do dia da mãe, ...) (ver Anexo 8, n. 5). Como o conhecimento do grupo ainda era pouco e a vontade de realizar atividades era enorme, existia uma certa dificuldade em planificar com o grupo, mas com o passar do tempo e com o evoluir da prática profissional

passou-se a “ouvir mais as crianças”, permitindo uma maior evolução a este nível (ver Anexo 8, n. 6).

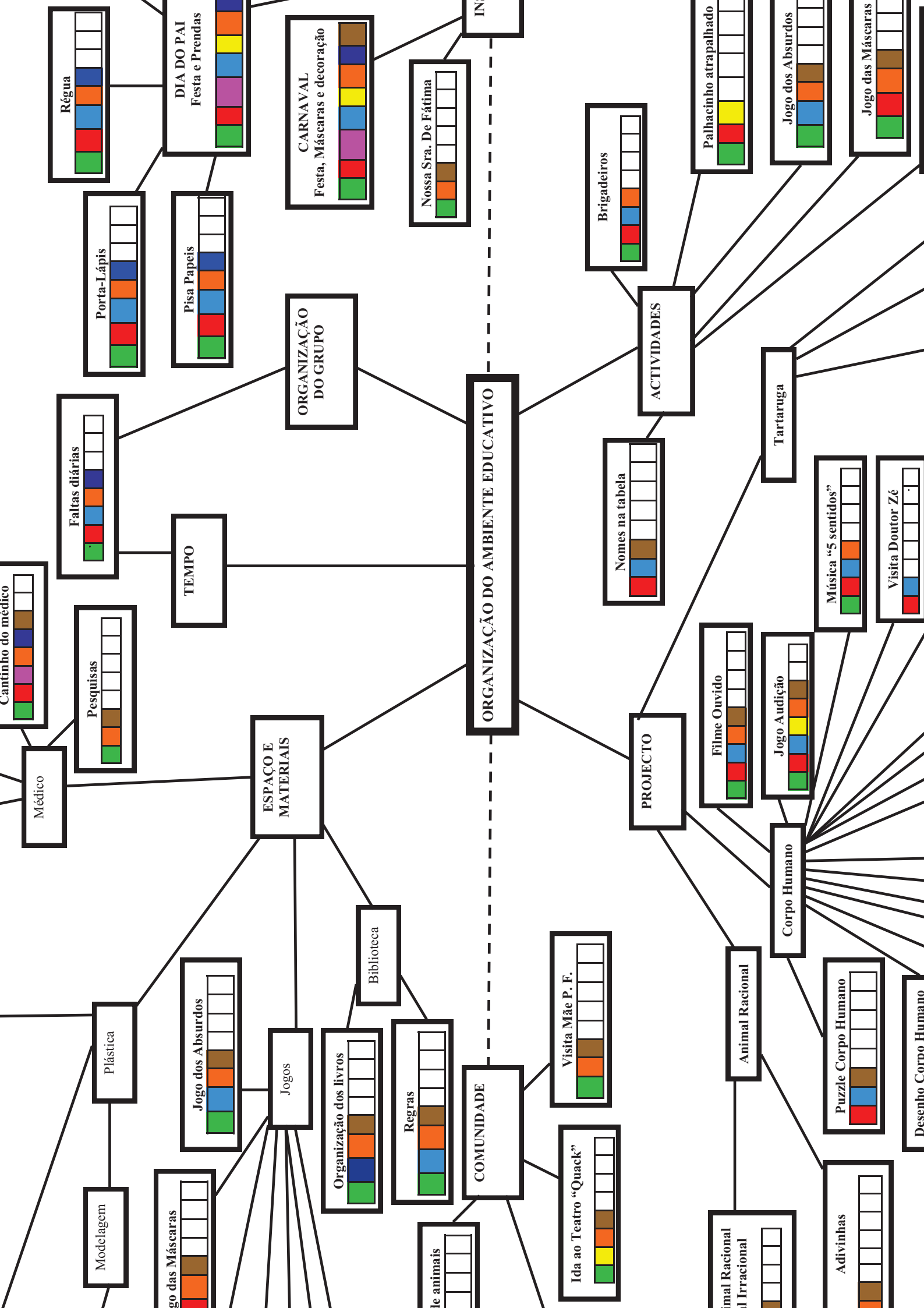
Começava-se a ouvir algumas crianças dizer: *queremos construir um aquário!, segunda-feira eu trago pedras e podemos começar a construir o aquário!, queremos construir a área do médico.*

Foi gratificante visualizar a evolução deste grupo. Enquanto no início, o grupo era confrontado com a pergunta: *o que querem fazer?*; E respondia: *queremos brincar!*, quando estimulado a refletir e com a persistência da planificação em conjunto, as crianças foram capazes de mostrar os seus interesses passando a ser protagonistas do projeto que se estava a viver na sala (ver Anexo 14, n. 3).

Sendo a planificação feita com as crianças para que se beneficie da diversidade, das capacidades e das competências de cada um, o educador tem um papel fundamental na mesma. Cabe a este planear *situações de aprendizagem desafiadoras* de modo a estimular e interessar as crianças, tendo *em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as propostas das crianças* (ME, 1997:26).

Apesar de todas as Áreas de Conteúdo serem igualmente trabalhadas neste grupo, verificava-se uma necessidade de integrar diferentes áreas numa mesma atividade. Foi, deste modo, intenção do estágio fazer essa interligação através das atividades propostas. Segue-se a rede curricular.

**Ilustração 1 Rede Curricular JI**





Por sua vez, no 1º CEB, devido ao contexto encontrado, a planificação assume um momento essencial da prática pedagógica, apesar de se revelar diferente do JI (nem melhor, nem pior). Mais ainda, se a planificação de todos os momentos de uma aula, no contexto do 1º CEB, não acontecer, pode-se estar a colocar em causa o sucesso escolar e personalizado de cada criança.

Chegados a este nível de escolaridade, há documentos legais que exigem que a planificação passe a ter em conta o Programa Curricular de 1º CEB, o que limita a participação das crianças na mesma.

Tal como refere Perrenoud, no seu livro, *10 Novas Competências para Ensinar*, apesar de existir esta limitação da participação das crianças na planificação das atividades, o profissional não se pode esquecer de as envolver nas suas aprendizagens e no seu trabalho (Perrenoud, 2008). Por outras palavras, apesar de seguir o programa como “deve ser” o profissional pode, sempre, pedir a opinião das crianças tanto para o modo como vai lecionar como para o material que vai ser utilizado (Anexo 8, n. 7).

Considera-se, pois, que a grande diferença entre estes dois contextos consiste no seguinte: enquanto no JI o pressuposto é partir do interesse da criança, no 1º CEB, apesar de o profissional docente ter em conta o interesse da criança, a premissa é desenvolver um conjunto de competências naquele ciclo de ensino que são apontadas no Currículo Nacional, bem como, em forma de resultado, nas Metas de Aprendizagem (ver Anexo 14, n. 4).

Outro aspeto que não podemos esquecer, tanto no JI como no 1º CEB, é o modo como a planificação pode ser modificada consoante os interesses e as necessidades do grupo, obtendo assim uma vertente *integrada e flexível* (Decreto-Lei nº 241/2001) (ver Anexo 4, n. 9 e Anexo 14, n. 5).

Para tal, durante a prática pedagógica, o modo de planificar foi evoluindo, percebendo-se, então, que não existe apenas um modelo de planificação estático, podendo este ser adaptado ao grupo, à situação e à própria intenção (ver Anexo 8, n. 6 e 8, 9 e 10).

É importante salientar, ainda, a importância da pedagogia diferenciada, defendida por Sérgio Niza (in Oliveira-Formosinho, 1996), na planificação. Durante a prática pedagógica, esta pedagogia foi utilizada não só nas diferenças existentes entre os conhecimentos e necessidades das crianças, mas também na planificação dos espaços (no JI), dos recursos e das atividades, de modo a que todos estes fossem motivadores e estimulantes para as crianças/alunos (ver Anexo 15, n. 1 e 2).

Teresa Vasconcelos (1997) reforça, ainda, o papel de todos os agentes do processo educativo na planificação ao afirmar que o currículo não se centra apenas na criança, devendo o profissional, os pais e as expectativas da sociedade fazer parte da mesma.

### **III.II.III Agir/Intervir**

Como referido no início deste capítulo, na perspetiva construtivista a criança é encarada como sujeito do processo educativo sendo necessário a aplicação de metodologias ativas na construção do seu conhecimento.

Uma das metodologias utilizadas no JI, e referenciadas no Enquadramento Teórico, foi o trabalho de Projeto (Vasconcelos, 1998). Com base nesta metodologia e considerando que o projeto deve corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses, era intenção do adulto apoiar e alargar as propostas das crianças, apresentando, este também, algumas sugestões (ver Anexo 14, n. 6).

Uma grande dificuldade sentida neste processo era a de saber se se estava a “impor” uma proposta motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto, ou a dar oportunidade para que as crianças participassem na decisão do mesmo, submetendo a proposta do adulto ao julgamento da criança.

Enquanto inicialmente se verificou uma grande orientação por parte do adulto (ver Anexo 7, n. 2), o que não é visto como um problema pois este faz parte do grupo e o grupo, como não estava habituado a esta metodologia, necessitava de um *guia* para seguir, com o passar do tempo foi-se observando uma evolução, havendo agora um julgamento por parte das crianças (ver Anexo 14, n. 6). Posteriormente, confirmou-se a plena aplicação da pedagogia do projeto, havendo propostas e discussões das mesmas realizadas em grande grupo (equiparadas, segundo Niza, às assembleias propostas por Freinet) (in Oliveira-Formosinho, 1996).

Ao longo deste processo, foi-se implementado a prática da documentação proposta por Malaguzzi, tanto na EdPE como no 1º CEB (Forman, 1999).

Como era uma técnica nova a ser implementada nesta sala, começou-se por documentar as pesquisas que as crianças traziam através da Tabela de Diferenças e Semelhanças entre Animais Racionais e Irracionais (ver Anexo 6, n. 2). Seguidamente, começou-se a documentar as sugestões das crianças através do Portfólio de Projeto

(ver Anexo 6, n. 7). Optou-se por este portfólio pois não era possível usar as paredes para “falar” e documentar, como sugeria Malaguzzi.

Foi notória a importância que esta documentação teve na divulgação do projeto dentro da própria sala (ver Anexo 14, n. 7).

No 1º CEB, como referido anteriormente, existe um programa, o qual se é obrigado a seguir, que não permite que esta metodologia seja implementada, por completo, neste nível de ensino. O que não significa que não possam existir momentos em que se desenvolvam competências características desta metodologia.

Ao longo da prática pedagógica realizada no contexto de 1º CEB, foi possível concretizar algumas atividades que exigiam, por parte da criança, um processo de pesquisa, de decisão, de exploração, de confrontação de hipóteses e de conclusão (ver Anexo 8, n. 11).

Optou-se, também, por continuar a seguir Malaguzzi no 1º CEB, usando as paredes para *falar*, pois, ao verem os seus trabalhos expostos na parede, as crianças atribuíam-lhes um significado diferente. A maioria dos trabalhos realizados nesta sala, principalmente os com componente plástica, foi afixada nas paredes (ver Anexo 6, n. 8 e 9).

Outro aspeto verificado neste estágio foi a utilização de uma pedagogia diferenciada. Tal como na planificação, esta torna-se indispensável na ação educativa. Esta pedagogia verificou-se, maioritariamente, na forma como o adulto organizava o ambiente, os recursos e as atividades para ir ao encontro das necessidades do grupo.

Principalmente no JI, mas também no 1º CEB, o espaço era frequentemente modificado, consoante a atividade a realizar (ver Anexo 4, n. 10 e Anexo 14, n. 8).

Também os materiais eram apresentados de um modo dinâmico. No JI, os materiais eram levados para a sala, de uma forma que levasse o grupo a imaginar como é que estes lá tinham chegado e o que era pretendido fazer com os mesmos (exemplo dos ingredientes para os folhados de legumes e da “caixa mágica”).

Neste ponto, existe uma grande diferenciação entre a EdPE e o 1º CEB, pois, enquanto as crianças que frequentam o JI ainda se encontram, segundo Piaget, no estágio *pré-operatório* o que significa que *as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica* (Papália, 2001:312), as do 1º CEB já se encontram no estágio das operações concretas visto já desenvolverem um pensamento lógico, mas ainda não abstrato (Papália, 2001). Dai, a forma como os materiais foram levados para a sala de 1º CEB, não ser uma forma

*mágica* mas, na mesma, estimulante, como por exemplo, os envelopes do material didático *Cuisenaire*, terem vindo do “estrangeiro” (ver Anexo 4, n. 5 e 11).

Esta dinâmica de apresentação dos materiais levava a que existisse uma motivação para a ação à qual o grupo adería constantemente.

Quanto à pedagogia diferenciada, sempre que possível no decorrer das atividades, esta era aplicada, tendo em conta a sua necessidade (ver Anexo 7, n. 3).

Na EdPE, também o currículo emergente esteve presente tendo impacto no desenvolvimento das atividades, pois, quando surgia um interesse por parte das crianças, como o exemplo da tartaruga (ver Anexo 14, n. 9), era discutido em grande grupo como o poderíamos trazer para a sala. No 1º CEB, apesar de existir uma constante readaptação da planificação, o currículo emergente não foi tão posto em vigor, devido, também, à necessidade de cumprimento do Programa.

Foi realizada uma grande diversidade de atividades (culinária, construção, jogos (individuais e coletivos), pintura, desenho, escultura, recorte, colagem, música, dança, dramatização, leituras, reconstruções de histórias, entre outras) para que fosse possível abordar todas as áreas de conteúdos/disciplinares de diferentes maneiras.

Outro aspeto que foi tido em consideração na ação pedagógica foi a aprendizagem através da ação defendida por Freinet (1975).

As crianças têm um desejo inato de explorar, de querer saber mais e mais. Fazer perguntas e tentar responder às mesmas, são atividades constantes no seu dia-a-dia. Visto isto, não se pode ignorar o facto de que, enquanto profissionais, tem de se ter esta influência presente no trabalho.

Segundo Hohmann *a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças* (2009:6). O adulto tem, então, o dever de estimular esta *virtude* da criança. Não deve ser este a dar as respostas às suas perguntas, mas deve, por sua vez, estimula-las na vivência e na descoberta dessas mesmas respostas (ver Anexo 14, n. 10 e 11).

Principalmente durante a prática pedagógica da EdPE, perante qualquer situação/curiosidade que surgia na sala, o adulto pedia às crianças que estas pesquisassem em casa e que trouxessem informação para a sala para que se pudesse iniciar o projeto (ver Anexo 4, n. 12). Ao realizar uma aprendizagem por descoberta, a criança vai construindo o seu conhecimento através da tentativa e erro, confrontando aquilo que aprendeu com aquilo que já conhecia.

O papel do educador, segundo este princípio relacional (Becker, 1993), é o de perceber como é que a criança pensa e como chega àquilo que quer realizar, estando,

assim, atento ao nível de desenvolvimento de cada criança, atuando na ZDP (Papalia, 2001). Por outras palavras, o adulto propõe atividades que estejam dentro da família de atividades conhecida pela criança, não deixando de lhe colocar desafios que a façam progredir no desenvolvimento. Assim, *à medida que a criança consegue realizar cada vez mais, o adulto ajuda cada vez menos* (Papalia, 2001:339) (ver Anexo 7, n. 4 e Anexo 14, n. 12).

Outro aspeto que é importante salientar na ação pedagógica é a importância que o reforço positivo tem para as crianças.

*(...) as crianças entre os 4 e os 7 anos geralmente sobrestimam as suas capacidades, ainda não possuem as competências cognitivas e sociais para se compararem correctamente com os outros* (Papalia, 2001:357).

Durante a prática pedagógica várias crianças referiam: *eu não consigo, eu não sei trabalhar com isto*, mas depois de o adulto a incentivar dizendo: *eu sei que tu consegues, já vi trabalhos teus que ficaram muito bem*, a criança sentia-se capaz e realizava o trabalho sem dificuldades. É importante voltar a referir a construção do conhecimento através da tentativa e erro. Nesta fase, é muito importante que o profissional esteja atento aos erros que as crianças cometem e que os utilize como forma de evolução e não de estagnação/repressão (ver Anexo 7, n. 4 e Anexo 14, n. 12).

Ao longo da prática pedagógica realizada foi tida em conta a abordagem ecológica do psicólogo Urie Bronfenbrenner. Este diz que para percebermos o desenvolvimento humano *devemos estudar a criança no contexto dos ambientes múltiplos (...) nos quais ela se desenvolve* (Papalia, 2001:14).

Na EdPE esta abordagem foi posta em prática, através da participação dos pais na construção do conhecimento das crianças (através de pesquisas, de convites para explicarem determinado assunto na sala, ...) e através de aulas passeio (Freinet, 1973) em que as crianças visitavam a comunidade para satisfazer interesses do projeto de sala (ver Anexo 14, n. 13).

Apesar de ser possível aplicar esta abordagem no 1º CEB, devido a condicionantes externas desta prática pedagógica, não o foi possível pois o contacto com as famílias foi bastante limitado.

### III.II.IV Avaliar

*Uma condição importante para o desenvolvimento de um programa “profissional” de Educação Infantil é a sistematização do processo em seu conjunto. É preciso ter uma orientação suficientemente clara e avaliar a cada passo se está havendo um avanço em direcção aos propósitos estabelecidos (Zabalza, 1998:53/54).*

Avaliar a intervenção e planificação não significa quantificar as intenções educativas, significa, antes, saber o que se quer e quais são os caminhos que temos de percorrer para alcançarmos o que pretendemos.

Não basta ter intuição e habilidade para improvisar experiências e jogos, é preciso ter capacidade de planificar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo.

Para avaliar os processos foram utilizados vários instrumentos. Um dos instrumentos utilizados, única e exclusivamente para a EdPE, já referido nos Procedimentos Metodológicos, foi o **PIP** (Plano de Implementação do Programa) que serviu para avaliar o espaço, a rotina e as interações entre adulto-criança e adulto-adulto (Oliveira-Formosinho, 2002) (ver Anexo 5). Outro procedimento utilizado, tanto na EdPE como no 1º CEB, sendo este fulcral na avaliação, foi a observação. Esta era realizada durante a ação para que se pudesse alterar situações no momento da atividade ou para, à posteriori, se refletir sobre o que podia ser melhorado.

*A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).*

Foram, também, utilizados os instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças (grelhas de observação/avaliação/verificação, comentários, registos fotográficos e audiovisuais, entre outros), para avaliar a prática pedagógica (ver Anexo 12, n. 1). Como se pode ver através da grelha em anexo, nesta atividade só duas crianças é que não identificaram corretamente os ditongos, o que leva a pensar que, para todo o resto da turma era necessário uma atividade de maior complexidade. A partir do preenchimento desta grelha é possível refletir de modo a alterar, futuramente, a prática. Outro aspeto para o qual serviu a grelha de observação e reflexão sobre a mesma, foi a melhoria do preenchimento e construção desta.

Com esta atividade tínhamos intenção de que o aluno fosse capaz de esperar a sua vez, saber pedir a palavra e intervir a propósito e compreender o essencial de histórias contadas, para tal utilizámos grelhas de verificação que nos permitiram ver se seriam realmente capazes (existia uma coluna para os “não observados”). Penso que o ponto da grelha de observação: “percebeu a importância do dia mundial da alimentação?”, não estava bem elaborado pois é muito difícil de observar, principalmente não conhecendo bem o grupo. Apesar de alguns alunos

terem referido que é importante comer bem e comer de tudo um pouco, não quer dizer que tenham percebido a importância de existir um dia mundial para tal (Reflexão Semanal, 24 a 26 de outubro).

No 1º CEB foram ainda utilizadas, além dos instrumentos já referidos, fichas de trabalho, que permitiam avaliar a prática educativa na medida em que o profissional verificava, através das mesmas, se os conteúdos leccionados em atividades anteriores tinham sido adquiridos.

Segundo Sá-Chaves (1994) e Gonçalves (2010) existem dois tipos de supervisão possíveis: a supervisão vertical e a supervisão horizontal (in Gonçalves, 2010). Do primeiro tipo de supervisão, fizeram parte as conversas informais e formais com as professoras cooperantes e com as professoras supervisoras (orientações tutoriais (OT)), tendo sempre um carácter formativo e que contribuíram não só para um desenvolvimento profissional, como também para uma evolução pessoal. Gonçalves considera, ainda, que o papel dos supervisores é fundamental, tanto no início como durante todo o processo, *para que a estratégia adoptada traga benefícios efectivos para os jovens professores, bem como para os seus supervisores* (Gonçalves, 2010:97).

Para complementar esta supervisão foi realizada, no 1ºCEB, uma supervisão horizontal que consiste numa *relação supervisiva entre pares/formandos como outra possibilidade formativa, mais pessoal e menos constrangedora* (Gonçalves, 2010:94).

Esta supervisão horizontal foi concretizada, através de grelhas de acompanhamento preenchidas pelo par pedagógico e de conversas informais com o mesmo. A partir do preenchimento destas grelhas foi possível ter uma perceção dos pontos que necessitavam de evolução, facilitando o processo de autoformação, incidindo nos processos cognitivos e afetivos e não tanto nos conteúdos (cabendo este último ao professor cooperante e ao supervisor) (ver Anexo 12, n. 3).

Para que essa avaliação ficasse registada foram elaboradas, no caso da EdPE, avaliações semanais realizadas em conjunto com a educadora cooperante (ver Anexo 9, n. 3), e, no caso do 1º Ciclo, reflexões semanais nas quais, além dos comentários ouvidos, era inserida a visão da própria estagiária (ver Anexo 7, n. 4).

Em ambos os contextos educativos, a avaliação da intervenção pedagógica foi realizada através de uma reflexão constante sobre os aspetos que necessitavam de melhoramento, das descobertas realizadas e dos objetivos alcançados.

*Durante esta semana deparei-me, ainda, com o facto de algumas crianças não associarem o número ao numeral, não sabendo que, por exemplo, 4 é quatro. Reparei, também, que algumas crianças ainda necessitam da contagem para*

*chegarem ao numeral 5. Penso que seria interessante realizar atividades que, indiretamente, desenvolvessem este aspeto (Avaliação Semanal, 9 a 13 de maio).*

### **III.III Avaliação das Aprendizagens**

Segundo Santos Guerra (2003:45), a *avaliação pode ser concebida e utilizada como um meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma*. Por outras palavras, esta não precisa de ser um momento final de um processo, podendo ser o início de um novo processo mais rico e fundamentado.

A avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, não se tratando de um mero caso de classificação. Esta pretende acompanhar o progresso da criança, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que ainda levanta dificuldades, tentando encontrar as melhores soluções para essas mesmas dificuldades (Gouveia, 2007).

Como referido, anteriormente no Enquadramento Teórico, o sistema educativo concretiza o direito à educação, traduzindo-se na garantia de uma ação formativa encaminhada, pelo professor, para favorecer o desenvolvimento global da sociedade.

Tendo em conta a perspetiva de Cortesão (1993), e no que diz respeito à avaliação formativa, foi sendo tentado, ao longo de todo o estágio, criar uma relação interpessoal entre professor e aluno que fosse indissociável, assim como atribuir ao professor e à criança uma função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, tendo, assim, a criança um papel ativo na construção da sua aprendizagem e da sua avaliação.

Visto isto, durante a prática pedagógica, tanto na EdPE como no 1º CEB, privilegiou-se a avaliação formativa. Apesar de se privilegiar, nos dois contextos, o mesmo tipo de avaliação, estes são distinguidos pelos instrumentos utilizados bem como pela intenção do adulto.

Tal facto justifica-se, pois enquanto na EdEP, segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, a avaliação se desenvolve *num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem*, tomando consciência do que já conseguiu, das suas dificuldades e do que precisa de fazer para as ultrapassar, no 1º CEB, apesar de ser valorizada a mesma avaliação, esta é articulada com momentos de avaliação sumativa, sendo esta da responsabilidade do professor (Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro).

Tendo em conta esta perspetiva geral sobre a estratégia de avaliação, e tendo em conta a intenção de conhecer o grupo - o que este já sabe, o que são capazes de



fazer, as suas necessidades e interesses -, foi importante, num primeiro momento, realizar uma avaliação de diagnóstico.

Uma vez que a prática pedagógica na EdPE se iniciou em fevereiro e esta avaliação é feita, normalmente, no início do ano letivo, esta ficou ao cuidado da educadora cooperante<sup>1</sup>, mas, no 1º CEB, o mesmo já não se verificou.

No que se refere a este nível de ensino, como se iniciou em outubro, e apesar de a professora cooperante já ter realizado uma ficha de diagnóstico relativa às diferentes áreas de saber - Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressão Plástica (mais especificamente pintura) -, esta ficava aquém relativamente a outros dados pertinentes. Algumas das áreas que esta avaliação não abarcava eram a Expressão Plástica, no que diz respeito ao recorte, a Expressão Dramática e o Estudo do Meio (as fichas de avaliação apenas faziam a distinção entre sexo feminino e masculino) (ver Anexo 10).

Foi, então, necessário, através da análise das fichas de diagnóstico e da observação direta das crianças, realizar atividades que permitissem o diagnóstico dessas mesmas áreas, permitindo um maior conhecimento do grupo (ver Anexo 12, n. 2 e 4).

Segundo o Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, assumindo um carácter contínuo e sistemático, pretendendo a regulação do ensino e da aprendizagem. Esta *fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens.*

Visto isto, conforme se ia avançando na prática profissional, a frequência da intervenção ia aumentando, assim como o conhecimento do grupo ia sendo aprofundado. Para tal, foi preciso criar instrumentos que comprovassem e regulassem o processo de aprendizagem dos alunos, precisando estes de ser coerentes com os objetivos definidos (OCEPE, OCP e Metas de Aprendizagem) e com as atividades propostas. Segue-se a grelha que ilustra tal intenção:

---

<sup>1</sup> Ver Caracterização do Grupo.



O profissional deve utilizar *a avaliação (...) como elemento regulador e promotor de qualidade do ensino [e] da aprendizagem* (Decreto-Lei n.º240/2001), pelo que, durante toda a prática pedagógica, tanto no contexto do JI como do 1º CEB, foram utilizados instrumentos que demonstrassem a evolução e o progresso dos alunos, permitindo, não só, a observação direta dos mesmos, como a sua participação.

Uma das técnicas utilizadas foi a observação participante e contínua (e várias formas de a registar). De acordo com Perrenoud (2008a), observar é construir uma versão realista das aprendizagens e, como tal, precisa de ser registada de modo a que sejam comprovadas. Como forma de comprovação, foram utilizados registos de incidente crítico, onde através de um comentário ou de uma ação se podia verificar que as crianças já tinham adquirido certos conhecimentos, competências, ou não, e o que era necessário modificar (ver Anexo 14, n. 14). Foram utilizados, também, dois tipos de grelhas: de verificação e de avaliação. As grelhas de verificação permitiam registar de forma objetiva se um comportamento esperado, pelo professor, tinha sido realizado, servindo, também, para verificar progressos de certos alunos (ver Anexo 13). Por outro lado, as grelhas de avaliação, sendo mais elaboradas que as grelhas de verificação, continham uma escala numérica ou descritiva, que permitia perceber em que nível determinado aluno se encontrava relativamente à competência observada (ver Anexo 12, n.1).

Em relação a esta última forma de registar a observação, sendo a mais utilizada ao longo do estágio no 1º CEB, foi possível verificar uma evolução na construção e aplicação da mesma. Inicialmente, os indicadores que se encontravam nas grelhas eram bastante subjetivos e de difícil perceção (ver Anexo 12, n.5). Com o evoluir da prática, foi possível construir grelhas onde constasse apenas o que realmente se pretendia avaliar, com uma escala cada vez mais adequada (ver Anexo 12, n.1).

Segundo Fernandes (2008:81), avaliar os trabalhos e os produtos dos alunos e fazê-los ter conhecimento dessa avaliação, permite que estes percebam que *não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens*.

Neste sentido, alguns trabalhos dos alunos, tanto no JI como no 1º CEB, eram utilizados como instrumentos de avaliação, fornecendo dados sobre o desempenho dos alunos, como os seus progressos e dificuldades.

Existe uma grande diferença, nos dois contextos, no tipo de trabalhos avaliados. No JI, tendo em conta a perspetiva construtivista, sendo a criança ativa na sua formação/avaliação, foi criado um Portfólio de Projeto que coletava trabalhos das diferentes crianças e evidências das aprendizagens adquiridas pelas mesmas, salientado a importância da observação e da documentação na criação deste portfólio, através de fotografias, produções e comentários das crianças, entre outros (ver Anexo 6, n. 7), os trabalhos das crianças eram as maiores evidências do seu progresso.

Neste portfólio, não sendo considerado um Portfólio de Aprendizagem, só o professor recolhia as evidências a inserir no mesmo. Depois de recolhidas, este comentava-as, pedindo, mais tarde, o comentário à criança em questão. Tal como se pode verificar no registo efetuado, a criança, ao ver o seu trabalho documentado, sente-se importante e autora do seu percurso de aprendizagem (ver Anexo 14, n.7).

Já no 1º CEB o tipo de trabalhos realizados tende a ser outro, mais formal, e traduzido portanto em fichas (apesar de se ter realizado, também, bastante trabalho manual) (ver anexo 6, n. 1 e 10).

*Na avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação entre alunos e entre alunos e professores (...) assumem um papel indispensável* (Fernandes, 2008:83). Foi através desta comunicação que se tentou que os alunos tomassem consciência dos seus progressos/dificuldades, e que o professor percebesse que alterações precisavam de era feitas para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Era, também, papel do professor chamar à atenção quando necessário e reforçar positivamente quando achasse que determinado trabalho/atitude fosse digno de tal reforço, promovendo a (auto) confiança do aluno.

*Se esta [a avaliação formativa] é entendida como um meio de ajuda à aprendizagem, como é possível fazê-lo sem ouvir os alunos? Se quem aprende é o aluno como é possível ajudá-lo sem lhe dar voz?* (Santos, 2010:81) Tendo em conta a perspetiva de Santos e o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, que defende que cabe ao professor do 1ºCEB desenvolver hábitos de autorregulação da aprendizagem nos seus alunos, foi tentado, durante toda a intervenção, aplicar a esta estratégia de avaliação: autoavaliação.

Segundo Perrenoud (2008a), nenhuma intervenção externa age se não for assimilada por um sujeito, ou seja, o aluno deve conhecer os critérios sobre os quais está a ser avaliado e, preferencialmente, dar o seu parecer sobre os mesmos. Para tal, no 1º CEB foram utilizados dois tipos de instrumentos que permitiram esta autoavaliação. O primeiro consistia numa grelha de avaliação (do professor) (ver

Anexo 12, n.6) mas, como durante a intervenção os alunos perguntaram o que estava a ser registado, achou-se pertinente, perante tal pergunta, que cada criança fizesse a avaliação do seu próprio trabalho em conjunto com o professor (ver Anexo 4, n. 13). Outro instrumento utilizado foi a grelha de autoavaliação. Esta foi, maioritariamente, aplicada quando lecionada uma nova letra, permitindo que os alunos tomassem consciência do que era pretendido avaliar e de como podiam ultrapassar os seus próprios erros. Através do registo observado (ver Anexo 6, n. 11 e 12) pode-se verificar este processo de meta cognição, em que o aluno toma consciência, durante a ação, daquilo que faz.

Outro tipo de avaliação verificado no 1º CEB, apesar de não ser o tipo de avaliação privilegiado, é a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação é considerado um tipo quantitativo, em que se pretende classificar um trabalho para fazer um ponto da situação (ver Anexo 6, n. 13), percebendo que conhecimentos tinham sido adquiridos, individualmente, e quais eram as dificuldades que estavam patentes na turma, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem.

Este tipo de avaliação é, normalmente, realizado no final de cada período escolar, tendo como finalidades *informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar* (Despacho Normativo n.º1/2005).

## CAPÍTULO IV – REFLEXÃO DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

*Penso que todas as estagiárias sentem o mesmo no início da sua prática: “não vou conseguir!”, “e se as crianças não me aceitarem?”, “e se eu e a educadora não nos dermos bem?”, “e se eu não conseguir responder a tudo o que me pedem?”, e se, e se, e se... Mas, tal como me aconteceu a mim, esses primeiros medos passam rápido e são os menores dos medos. Quanto mais tempo passa, mais nos apercebemos de outro tipo de dificuldades, estas já mais complicadas de ultrapassar e que exigem mais trabalho da nossa parte, principalmente trabalho reflexivo (Portfólio Reflexivo (PR), 20.04.2011).*

No início da prática pedagógica tudo era novidade. Observar, planificar, em conjunto e em rede, trabalhar segundo a pedagogia de projeto, intervir, avaliar com o grupo, participar em reuniões com a equipa pedagógica, era tudo o que se ouvia falar, mas nada disto tinha sido ainda vivenciado.

Haviam sido realizadas muitas leituras, ao longo da formação inicial, bem como no âmbito do mestrado, mas tudo era percecionado teoricamente, não existindo uma experiência prática. Um dia teria de se verificar se se seria capaz de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, e foi com estes estágios que tal se verificou.

Uma das primeiras dificuldades encontradas era saber o que observar. Inicialmente, havia uma vontade de observar tudo à volta para que fosse possível conhecer a realidade em que se iria intervir e o *facto de iniciar o estágio quase a meio do ano lectivo das crianças tornou-se um pouco assustador nos primeiros dias visto que a quantidade de rotinas, hábitos e conhecimentos que tinha para interiorizar era enorme* (PR, 14.02.2011).

Visto isso, e devido ao facto de se pretender uma observação participante, a utilização da mesma não foi fácil.

*A observação como actividade ou processo desenvolvido pelo observador coloca outras questões importantes, como sejam as dificuldades de observação inerentes à própria actividade ou processo. Tais dificuldades são ainda mais significativas quando se trata da observação nas ciências sociais e humanas onde se encontram especificamente dificuldades e limitações que se prendem com o observador, dificuldades que se prendem com o objecto observado e dificuldades que se prendem com a interacção observador-objecto observado* (PARENTE, 2002:171).

A maior dificuldade, era, então, conciliar a interação observador-objeto observado, neste caso estagiária-criança, devido à inexperiência existente neste início de estágio. A razão para ultrapassar esta dificuldade foi essa mesma: perceber, através da prática, que não se pode observar tudo sem ter uma intencionalidade por de trás da observação, tendo esta de ser direccionada à situação e à criança/grupo de

crianças. Ao ultrapassar esta dificuldade inicial, outras, que já se verificavam, foram também ultrapassadas. Ao aplicar, de forma mais acertada, a observação era possível obter um conhecimento mais profundo do grupo e de cada criança, percebendo as necessidades de cada um, e facilitando, deste modo, a planificação, a intervenção e a avaliação.

Na planificação/intervenção, uma dificuldade que se encontrava era propor atividades que fossem estimulantes, do interesse das crianças e que desenvolvessem as diferentes áreas de conteúdo.

*Inicialmente, quando tinha de apresentar uma proposta de actividade à educadora ou ao grupo de crianças receava que esta não fosse suficientemente estimulante para os mesmos. Tinha “medo” de que não fosse disto que eles gostavam, de que não fosse este o tipo de trabalho de que a educadora estava à espera, entre outros (PR, 20.04.2011).*

Mais uma vez, tal como na observação, esta dificuldade foi ultrapassada com o devido tempo e com a prática necessária para a melhoria da mesma. Agora que já existia um maior conhecimento do grupo, a planificação tornou-se um processo de fácil realização. As planificações passavam a ser realizadas em rede incluindo, assim, as propostas das crianças, sendo estas sugeridas no momento destinado às mesmas ou em qualquer outra situação (currículo emergente).

Foi-se conseguindo, também, através desta planificação conjunta, trabalhar segundo uma pedagogia de projecto (Vasconcelos, 1998), o que não se realizava, até agora, nesta sala da instituição. Com este tipo de planificação, as crianças verificavam que os seus interesses e necessidades eram respeitados, proporcionando um desenvolvimento global das mesmas.

Quanto ao domínio do grupo, ainda na fase inicial, foi outro ponto onde se verificou uma grande evolução. Inicialmente o grupo, como não conhecia a estagiária, estava até onde podia ir.

*Quando o estágio começa o grupo testa os nossos limites, a nossa paciência, a nossa bondade, os nossos conhecimentos, ... testa-nos em todos os aspectos, e só com o passar do tempo, e de muito tempo, é que o grupo nos aceita como uma “professora” e não como uma pessoa que tem de ser testada para verem até onde podem ir. (PR, 20.04.2011)*

Como é referido na reflexão, o grupo começou a aceitar a estagiária como uma “professora” ouvindo-a na sua vez de falar, de explicar atividades, pedindo conselhos, a sua aprovação, basicamente, respeitando-a. *Esta foi uma grande conquista para mim, pois verifiquei que agora as crianças já me ouvem quando falo e que não precisa de ser a Educadora Cooperante a falar em todos os momentos do dia. (ver Anexo 8, Avaliação 2).*

A relação com os pais era outro aspeto que, inicialmente, causava algum desconforto: *será que os pais vão confiar em mim como confiam na educadora? Como me devo dirigir a estes? Que tipo de confiança é que estes vão depositar em mim?* (PR, 21.03.2011). Ao longo de toda a intervenção, os pais foram ganhando uma confiança natural, encarando a estagiária como uma educadora e depositando, na mesma, a confiança que depositavam na educadora cooperante, transmitindo recados, conversando sobre algumas preocupações dos filhos e participando na educação dos mesmos, fazendo com que as dúvidas existentes se atenuassem.

As dificuldades já retratadas inserem-se num nível de características profissionais, mas existiram muitas outras a nível pessoal.

A nível pessoal, este estágio contribuiu dando uma maior confiança e autonomia. Ao longo do estágio foram várias as situações (afetivas e cognitivas) às quais se teve que se dar resposta. Algumas previstas, outras não, mas com a resolução das mesmas, adquiriu-se a capacidade de lidar com o futuro que se avizinha.

*No início da minha prática optei por uma postura mais séria, onde era amiga mas nos momentos sérios era o mais séria possível. Desde cedo as crianças viram que eu era a pessoa que mais brincava com elas, tanto dentro como fora da sala, mas que quando era preciso ser séria e que quando queria a atenção do grupo “fazia cara feia”* (PR, 20.04.2011).

Grande parte deste crescer da autonomia deveu-se ao apoio demonstrado por todo o pessoal da instituição, pois foi sempre dada, pelo mesmo, liberdade para que resolvesse a situação da maneira que se considerasse mais oportuna.

*(...) a educadora reparou que eu estava a evitar cantar então decidiu dizer: “Meninos, agora a Joana vai-nos ensinar uma música!”. Nesta altura bloqueei. (...) Penso que ultrapassei esta dificuldade de uma forma positiva, graças à educadora, pois tanto no acolhimento como em outros momentos onde é necessário cantar, eu já tomo a iniciativa e já me sinto à vontade* (PR, 03.03.2011).

Outro medo encontrado, ao longo do estágio, foi o de perceber se a firmeza poderia ser entendida pelas crianças como algo mau. Mas numa situação inicial em que foi exigido que a estagiária mostrasse autoridade dentro da sala, esta optou por negociar com o grupo o que poderia ser feito. Ao reagir desta forma foi mostrado ao grupo que *quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos* (Homann, 2009:77). Este medo foi, então, facilmente ultrapassado, desenvolvendo, ainda, nas crianças a *sua capacidade de controlo, (...) para tomarem as suas próprias decisões e aprenderem com as consequências* (Homann, 2009:77).



Outro aspeto para o qual este estágio teve um contributo fulcral foi para o crescimento do “eu emocional”. A educação infantil é uma área de trabalho que exige seres humanos emocionalmente fortes e firmes nas suas decisões. Com este estágio, foi possível crescer nesse sentido. Inicialmente era complicado não ceder quando uma criança chorava, ou perceber quando esta fazia uma “fita”, mas com o passar do tempo foi se tornando uma tarefa mais fácil. Apesar de se ter verificado uma evolução, tem-se consciência de que, num futuro próximo, é possível que mudando de grupo esta dificuldade reapareça.

Ainda relacionado com a dimensão pessoal/emocional é o que acontece no final do estágio. Ter de “largar” o grupo que foi o “primeiro grupo” custa, mas uma verdade é que durante toda a vida irão existir novos grupos e irão desaparecer grupos com os quais foram criadas relações, e vivenciar esta experiência tornou o profissional um ser mais forte para enfrentar o futuro.

Todos os desafios até agora referidos, juntamente com a dúvida, o nervosismo e a incerteza, voltaram a aparecer no estágio realizado no 1º CEB.

Apesar da experiência anterior fazer com que existisse uma maior segurança/confiança, (...) *o facto de ser um estágio final, num nível de ensino que não é o com que mais me identifico (sendo este a Educação Pré-Escolar), fez-me sentir um pouco reticente em relação ao que me esperava. Era tudo uma questão de confiança, vontade e atitude* (PR, 18.10.2011).

Gonçalves justifica esta insegurança, afirmando ser incontestável o facto de que o professor, ao se movimentar *em ambientes complexos e contraditórios*, se vá deparando com situações diversas, *tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes* (2010:19). Esta defende, ainda, que *tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar a fase de formação formal e prolonga-se ao longo da vida profissional* (2010:19).

Esta insegurança foi rapidamente ultrapassada, afirmando-se no final da primeira semana de estágio que tinham sido *dias bons e bastante produtivos pois consegui aprender e perceber que, mesmo não sendo o nível de ensino com que mais me identifico, poderia vir a ser uma paixão recentemente descoberta* (PR, 18.10.2011). Tal incerteza inicial deveu-se ao facto de um conceito errado, previamente existente, sobre o que era educar no 1º CEB, pois pensava-se que neste ciclo não havia uma relação de proximidade entre professor e aluno, não existindo, também, atividades lúdicas. Desde cedo se verificou que tal preconceito era desapropriado.

*Outra grande conquista foi a experimentação do currículo emergente. Uma das atividades pensadas para esta sessão era a construção de palavras, através de letras dadas num envelope a cada um. Foi permitido que os alunos explorassem livremente o material de modo a que fossem criando as suas próprias palavras apercebendo-se da diferença entre letra, sílaba e palavra. Até que a certa altura um aluno constrói a seguinte frase: “E O Pai O peão” (anexo 1). Apesar dos erros encontrados nesta construção frásica, esta foi usada como exemplo na sala pois esta criança revelou um conhecimento e uma capacidade que nenhuma das outras crianças tinha, ainda, alcançado. Apesar de estar mal construída, a frase foi transcrita no quadro e todos puderam corrigi-la e opinar. A partir desse momento a atividade previamente pensada (construir palavras) foi posta de lado e avançamos diretamente para as frases (PR, 20.11.2010).*

Neste excerto de uma reflexão realizada durante a prática pedagógica, pode-se verificar que, não só no JI, mas também no 1º CEB é possível a utilização do currículo emergente. No início desta prática, pensou-se que, existindo um currículo nacional, seria difícil alterar as planificações consoante os interesses dos alunos, muito menos por algum aspeto que surgisse na sala. Mas logo se viu que tal não era verdade. Inicialmente, tentava-se cumprir exatamente tudo o que estava planeado para o certo dia ou o certo momento, mas à medida que a intervenção educativa avançava foi possível perceber que desde que tudo estivesse bem definido e desde que existisse uma boa reflexão durante e depois da ação, era possível aproveitar todos os momentos enriquecedores de aprendizagem.

Devemos, ainda, ter em conta o facto de existirem ritmos diferenciados dentro da sala de aula, tendo sido esta uma preocupação ao longo de toda a intervenção educativa. Num momento inicial de estágio pensava-se *no JI era fácil planificar tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem. Mas como será no 1º ciclo? Se há um programa a cumprir e se um aluno ficar para trás como vou conseguir que acompanhe os outros?* (PR, 12.11.2010) A verdade é que um professor nunca trabalha sozinho, tem sempre em conta o grupo que tem e o que pode aproveitar do mesmo. Uma das soluções, muitas vezes utilizada, era a cooperação entre os alunos da sala. Quando o profissional verificava que algum aluno se encontrava em atraso relativamente a matéria lecionada, pedia a outro aluno, que estivesse mais avançado, para o ajudar.

Outro aspeto verificado no excerto a cima referido foi a utilização do erro como potenciador de novas aprendizagens. Ao assumir que a frase “E O Pai e O peão” era uma conquista de um aluno, apesar de se encontrar mal escrita, fez com que todos os alunos percebessem que não há problema em errar, o importante é tentar e aprender com os erros.

Nesta perspectiva, aparece outro fator bastante importante, a saber: o reforço.

*Decidi sentar-me e dizer: “X vamos lá, eu sei que consegues fazer, vou ficar aqui e ver se estás a fazer tudo bem.” Conforme estas palavras de motivação iam saindo*

*da minha boca o X começou a fazer o seu trabalho. Como viu que eu fiquei contente com esta “conquista” sempre que fazia alguma coisa chamava-me e perguntava: “Professora Joana está bem assim? Mas está mesmo? Não dizes isso só para eu ficar contente? Vou esperar que a Professora Maria José venha ver.” (18.10.2011).*

Tentou-se, sempre que se achou pertinente, utilizar o reforço positivo como forma de motivação, mas apenas o reforço verbal, pois nesta idade as crianças tendem a ser bastante competitivas, esquecendo, muitas vezes, o porquê da atividade (aprender) valorizando, por outro lado, o prazer de ganhar, de obter um prémio. Era, então, intenção do adulto, explicar ao grupo que o maior prémio que estes podiam obter era a aprendizagem em si.

Um último aspeto alvo de reflexão e crucial para o desenvolvimento de um profissional com habilitação generalista, é a necessidade da continuidade pedagógica entre a EdPE e o 1º CEB.

Uma das maiores dificuldades verificadas no início do segundo estágio, no 1º CEB, era a forma como se poderia operacionalizar a esta continuidade. Estando agora o profissional inserido no 1º CEB, e com a vantagem de se encontrar numa turma de 1º ano, como é que podia interligar os dois contextos? Que atividades podia realizar para que essa ligação fosse comprovada? Que estratégias de intervenção podiam transitar do JI para o 1º CEB? E, principalmente, qual a grande vantagem dessa continuidade pedagógica?

Respondendo às inquietudes referidas, uma das principais formas de interligar estes dois contextos foi adotar uma postura generalista, modificando a sua conceção existente sobre a educação. Nem manter a conceção do educador de infância, nem a do professor do 1º CEB. Encontrar uma conceção *considerada mista*, que apostasse no carácter lúdico existente no JI e no formalismo verificado no 1º CEB. Depois dos dois estágios realizados, foi possível verificar que, por exemplo, a aplicação de trabalhos formais não é de todo inoportuna no JI, como a realização de atividades lúdicas é uma mais-valia para os alunos do 1º CEB.

Outra grande vantagem verificada da habilitação generalista é o conhecimento que se adquire dos dois contextos educativos. Sendo assim, ao aperceber-se das vantagens e das potencialidades dos dois contextos, o profissional é capaz de se adaptar, tirando o melhor proveito dos dois, e agindo de forma que o grupo de alunos faça essa transição com sucesso. Existem, para tal, documentos orientadores, nos quais o profissional se pode, e deve, apoiar para garantir esse sucesso, como é o caso das Metas de Aprendizagem. Este documento espelha o desempenho esperado pela criança no fim da idade pré-escolar, sendo uma base de apoio, auxiliando o professor

do 1º CEB na gestão do currículo e fornecendo um conhecimento mais profundo do grupo (conhecimentos previamente adquiridos, competências desenvolvidas, entre outros).

Durante a prática pedagógica no contexto de 1º CEB, foi possível adotar um perfil generalista, desenvolvendo, ao máximo, atividades características de JI: bons dias, novidades, quadro de responsabilidades, entre outros (ver Anexo 4, n. 14 e Anexo 14, n. 15).

Como já foi referido, o professor com habilitação generalista deve potenciar, ao máximo, o que mais valoriza em cada contexto, tendo em conta o desenvolvimento global da criança, porque mais do que ensinar, trata-se de educar cada um(a), atendendo à sua identidade, contribuindo, desta forma, para o crescimento/desenvolvimento de cada criança, assim como potenciando o Bem Comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo o estágio pode-se afirmar, com convicção, que este teve vários contributos positivos para o desenvolvimento da prática pedagógica, tanto a nível pessoal como profissional, afirmando um modo, pessoal, de educar, tendo em conta todos os contornos da profissionalidade.

Quanto à construção do modelo profissional, esta baseou-se no modelo construtivista, o qual considera *toda a criança normal, a partir da infância, como construtor do seu próprio mundo* (Papalia, 2001:30). Optou-se por este modelo pois verificou-se que se se partir dos interesses e das crianças e da sua ação, estas sentem um maior à vontade na realização das tarefas, participando mais e contribuindo para a construção do seu próprio conhecimento.

Esta aprendizagem, através da ação, permite que as crianças vivenciem experiências diretas e imediatas e que retirem, das mesmas, significados através da reflexão, construindo assim *o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo* (Hohmann, 2009:5).

Visto isto, a prática pedagógica desenvolveu-se num clima onde

*as crianças aprendem através da internalização dos resultados das suas interações com os adultos. Os adultos dirigem mais eficazmente a aprendizagem das crianças na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), isto é, tendo em vista tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias* (Papalia, 2001:339).

Outro aspeto que se tentou desenvolver durante toda a prática pedagógica foi o de a criança ser da mesma natureza que o adulto, defendido por Dewey. Este afirma que o professor deve reduzir *as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal* (1971:49). Este foi o grande fator de diferenciação para a obtenção de uma ação justa e leal.

Para tal aspeto sempre que se tornava necessário relembrar uma regra fazia-se com a ajuda de todo o grupo, e sempre que se queria falar com alguma criança, em particular, colocava-se ao nível dela para que esta pudesse olhar nos olhos o adulto enquanto este falava.

Ao alcançar este conhecimento, respeito, entre outros, da criança, o professor com habilitação generalista, ainda tem a vantagem de conhecer e compreender os dois contextos de educação (JI e 1º CEB). Assim, este é capaz de atuar valorizando e aproveitando o que de melhor há em cada contexto.

Sendo o fim deste percurso a obtenção do grau de mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, cabe refletir sobre o que se valoriza, de cada valência, e o que se valorizará quando se estiver na ação. Entende-se, então, que o professor da mesma forma que deve reconhecer a importância das atividades lúdicas e do brincar deve, também, valorizar a aplicabilidade de trabalhos formais. Ou seja, se o profissional considera que a criança em idade Pré-Escolar, aprende através da brincadeira e demonstra o desenvolvimento de certas competências, porque não continuar a utilizá-la no 1º CEB? E se considera que é fundamental que no 1º CEB os alunos sintetizem/sistematizem os conteúdos abordados, porque não começar a “treinar” os alunos em idade Pré-Escolar para o mesmo objetivo? Pensa-se que este profissional será capaz de tirar o melhor proveito de cada valência conseguindo fazer a transição dos alunos, tendo em conta as diferenças de cada um, de forma bem-sucedida.

Foi este o sentido que foi dado à educação ao longo de todo este percurso. Um sentido onde se valoriza cada contexto, cada aluno, cada pessoa, como é, aceitando as capacidades/vantagens de cada um, e desenvolvendo/estimulando as suas limitações. Um sentido em que o erro nunca é entendido como algo mau, mas sim como algo em desenvolvimento/que precisa de melhoramento.

Contudo, como ao longo de toda a vida, durante este estágio, foram encontrados obstáculos e limitações. O termo obstáculo (*s.m. Tudo o que obsta ou impede; estorvo; impedimento.*) não será o mais adequado, uma vez que estas situações não são encaradas como estorvos, mas antes como *degraus* que ajudam o profissional a elevar-se neste caminho há pouco iniciado.

Como limitações encontrou-se, no caso do JI, a) o pequeno espaço que a sala tinha, b) o tempo, no caso das duas valências, fazendo com que os projetos/atividades fossem condicionados, assim como c) as burocracias que não deixavam as estagiárias por em prática tudo o que defendiam.

Apesar destes obstáculos/limitações pode-se fazer o balanço deste estágio como positivo, tendo tido um grande contributo para a vida futura, ajudando o estudante a tornar-se um profissional mais competente o qual será aperfeiçoado ao longo dos anos.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO**, Isabel. (2001). "Professor-investigador: que sentido? Que formação?" In: Campos, Bártolo Paiva (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora
- ALVES**, Alice Cardoso Fontes Santos. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Bragança, Relatório de Estágio de Mestrado.
- ANDRÉ**, António. (1996). *Iniciação à Leitura: Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- BECKER**, Fernando. (1993). "Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos". In: Becker, Fernando. (2001). *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed
- BELL**, Judith. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- BIKLEN**, Sari Knopp; Bogdan, Robert C. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- CABANAS**, José Maria Quintana. (2002). *Teoria da Educação: Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Asa.
- CARVALHO**, Adalberto Dias de. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO**, Luísa. (1993). *Avaliação Formativa: Que desafios?* Porto: Asa.
- CRAVEIRO**, Maria Clara. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho
- DEWEY**, John. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional
- FERNANDES**, Domingos. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores
- FORMAN**, George; Edwards, Carolyn; Gandini, Lella. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed
- FREINET**, Célestin. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores
- FREINET**, Célestin. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa
- FREIRE**, Paulo. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- GILBERT**, Roger. (1976). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores
- GOMES**, Alexandra. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- GONÇALVES**, Daniela. (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E)Portfolio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas do Futuro Professor. Um Estudo de Caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- GOUEIA**, João. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Texto policopiado

- HOHMANN**, Mary; **WEIKART**, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ**, Lilian. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LESSARD-HÉBERT**, Michelle. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- MIALARET**, Gaston. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997). *Educação Pré-Escolar: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2006). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico, 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2007). “*Alguns referenciais técnicos para a construção/Requalificação/Ampliação de Escolas na Perspectiva do Centro Escolar*”, [www.centroescolar.min-edu.pt](http://www.centroescolar.min-edu.pt), 19 de Janeiro de 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, Júlia; Lino, Dalila; Niza, Sérgio. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, Júlia; Araújo, Sara Barros; Chaves, Ana Maria, ed. lit. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- PAPALIA**, Diane E.; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- PARENTE**, Cristina. (2002). “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” In: Formosinho, Júlia. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, p. 200-212
- PERRENOUD**, Philippe (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD**, Philippe. (2008a). *A Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed
- SANTOS**, Leonor (org.). (2010). *Avaliar para Aprender: Relatos de Experiências de Sala de Aula do Pré-Escolar ao Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora
- SANTOS GUERRA**, Miguel Ángel. (2003). *Uma Seta no Alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa
- SOUSA**, Alberto. (2009). *Investigação em Acção*. Lisboa: Livros Horizonte
- VASCONCELOS**, Teresa Maria Sena de. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- VASCONCELOS**, Teresa, **KATZ**, Lilian [et al.] (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar
- ZABALZA**, Miguel Angel. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed



## LEGISLAÇÃO

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril de 2011

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro de 2007

Decreto-Lei n.º 6/2001. D.R. I Série-A, n.º 15, de 18 de janeiro de 2001

Decreto-Lei n.º 75/2008. D.R. I Série, n.º 79, de 22 de abril de 2008

Decreto-Lei n.º 209/ 2002. D.R. I Série-A, n.º 240, de 17 de outubro de 2002

Decreto-Lei n.º 240/2001. D.R. I Série-A, n.º 201, de 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 241/2001. D.R. I Série-A, n.º 201, de 30 de agosto de 2001

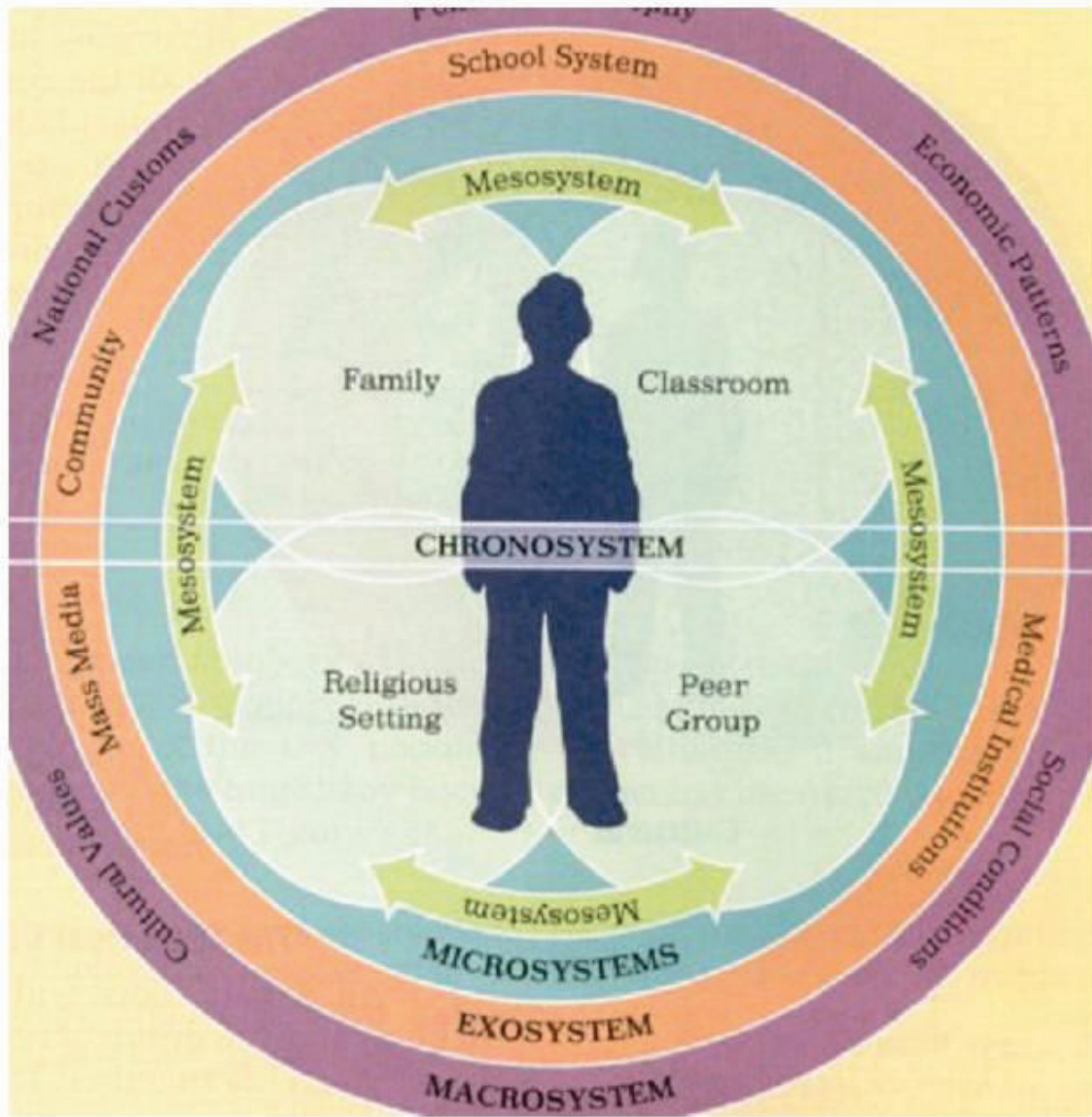
Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro de 2005

Lei n.º 5/97. D.R. I Série-A, n.º 34, de 10 de fevereiro de 1997

Lei n.º 46/86. D.R. I Série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986

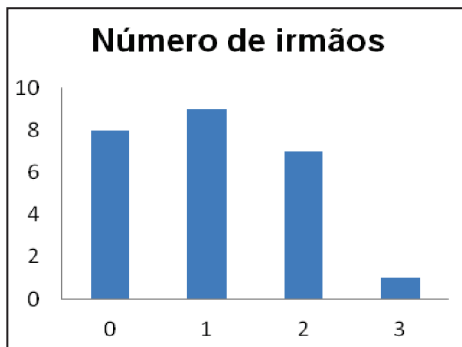
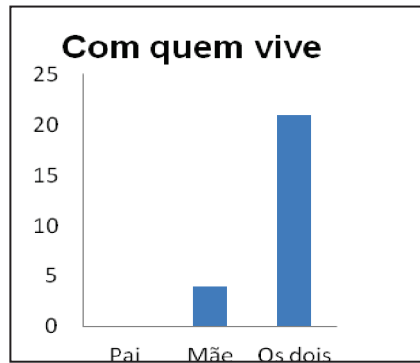
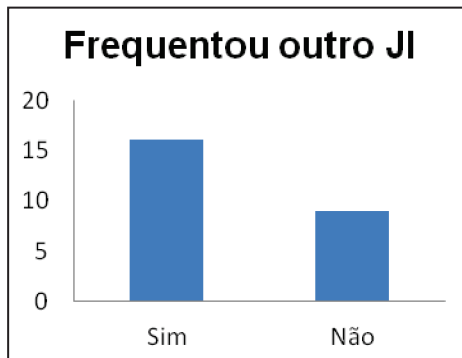
# ANEXOS

## ANEXO 1 - MODELO ECOLÓGICO DE URIE BRONFENBRENNER

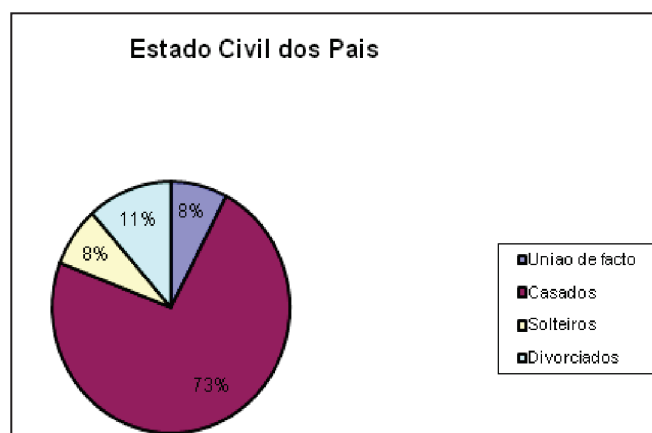


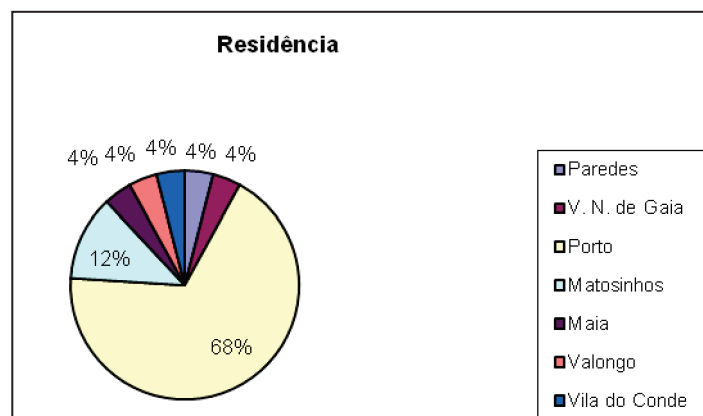
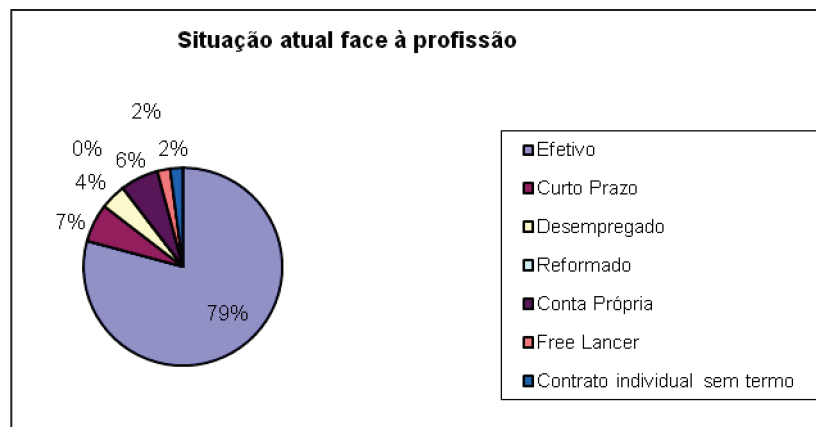
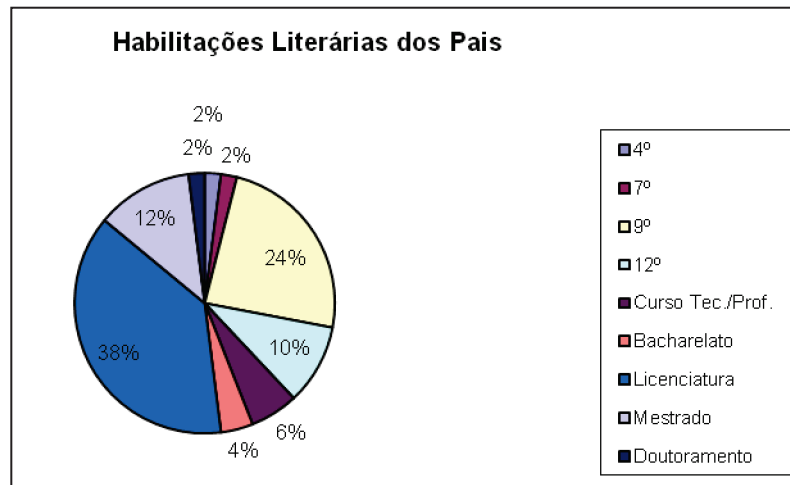
## ANEXO 2 – GRÁFICOS DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

### Grupo 1: Educação Pré-Escolar



### Grupo 2: 1º Ciclo





# ANEXO 3 – INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDOS AOS ALUNOS E AOS PAIS

Inquéritos por questionário dirigidos aos alunos

Agrupamento \_\_\_\_\_

IPu

Ano Letivo 2011/2012



INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 1º Ano

NOME: \_\_\_\_\_

1- Onde é que estuda?

\_\_\_\_\_

2- Tem uma secretária para trabalhar?

\_\_\_\_\_

3- O sítio onde estuda tem muita luz?

\_\_\_\_\_

4- Com quem estuda?

\_\_\_\_\_

5- Quem corrige os trabalhos depois de estarem acabados?

\_\_\_\_\_

6- Tem televisão no quarto?

\_\_\_\_\_

7- Tem livros no quarto? E em outra zona da casa?

\_\_\_\_\_

8- Tem computador?

\_\_\_\_\_

9- Utiliza o computador para estudar?

\_\_\_\_\_

Inquéritos por questionário dirigidos aos pais

<b>Aluno</b>	
Nome: _____	
Morada: _____	
Código Postal: ____/____	Data de Nascimento: ____/____/____

<b>Constituição do Agregado Familiar</b>	
<b>Estado civil dos pais</b>	
União de facto <input type="checkbox"/> Casados <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> Divorciados <input type="checkbox"/>	
<b>Pai</b>	
Nome: _____ Idade: _____	
Habilitações Literárias:	
9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
Bacharelato <input type="checkbox"/>	
Profissão: _____	Telefone (local de trabalho): _____
Situação atual face à profissão:	
Efetivo <input type="checkbox"/> Contrato a prazo <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra: _____	
<b>Mãe</b>	
Nome: _____ Idade: _____	
Habilitações Literárias:	
9º ano (3º ciclo do ensino básico) <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
12º ano (ensino secundário) <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Curso tecnológico/profissional <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
Bacharelato <input type="checkbox"/>	
Profissão: _____	Telefone (local de trabalho): _____
Situação atual face à profissão:	
Efetivo <input type="checkbox"/> Contrato a prazo <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra: _____	

**Encarregado de Educação**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Código Postal: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Telefone (residência): \_\_\_\_\_ Telefone (local de trabalho): \_\_\_\_\_

**Hábitos do aluno**

Hora habitual de se deitar: \_\_\_\_\_ Hora habitual de se levantar: \_\_\_\_\_  
Frequenta algum ATL? \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_

**Principais atividades em que o aluno se ocupa para além da escola**

Ao longo da semana

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Ao fim de semana

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Percurso casa-escola/escola-casa**

Como faz este percurso? De carro  A pé  Outro: \_\_\_\_\_  
Como faz este percurso? Acompanhado  Sozinho   
Quanto tempo demora: \_\_\_\_\_

**Saúde**

Problemas de saúde ou outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Possui algum acompanhamento médico (ex: terapia da fala, psicólogo, etc.)? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

**Em caso de urgência contactar**

Nome: \_\_\_\_\_ Grau de parentesco: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_ Contacto: \_\_\_\_\_

**Outras informações que considere relevantes:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXO 4 – FOTOGRAFIAS

Fotografia n. 1: Cantinho de Jesus



Fotografia n. 2: Mãe de um aluno a lecionar o tema do corpo humano



Fotografia n. 3: Visita à loja de animais do outro lado da rua



Fotografia n. 4: Atividade – A que sabe a Lua?



Fotografia n. 5: Caixa Mágica



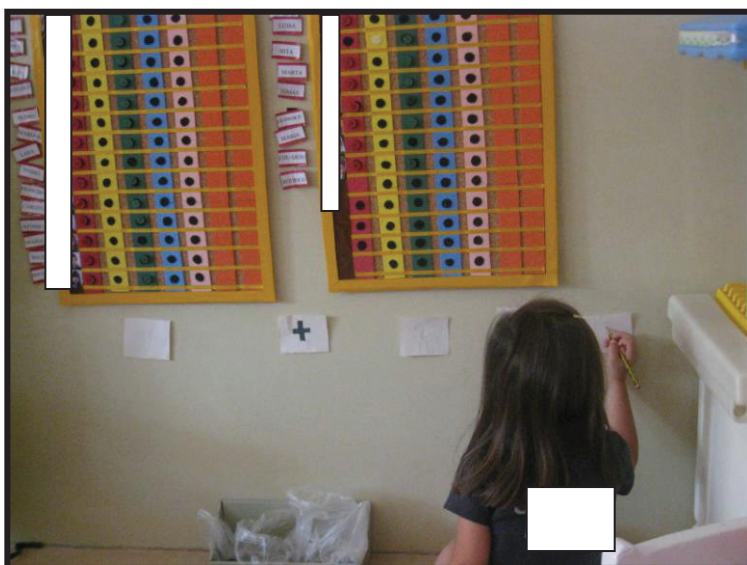
Fotografia n. 6: Lista com os nomes das crianças



Fotografia n. 7: I a utilizar a sua etiqueta para escrever o nome



Fotografia n. 8: Preenchimento da tabela de dupla entrada



Fotografia n. 9: Leitura do livro que uma aluna levou para a sala (1º CEB)

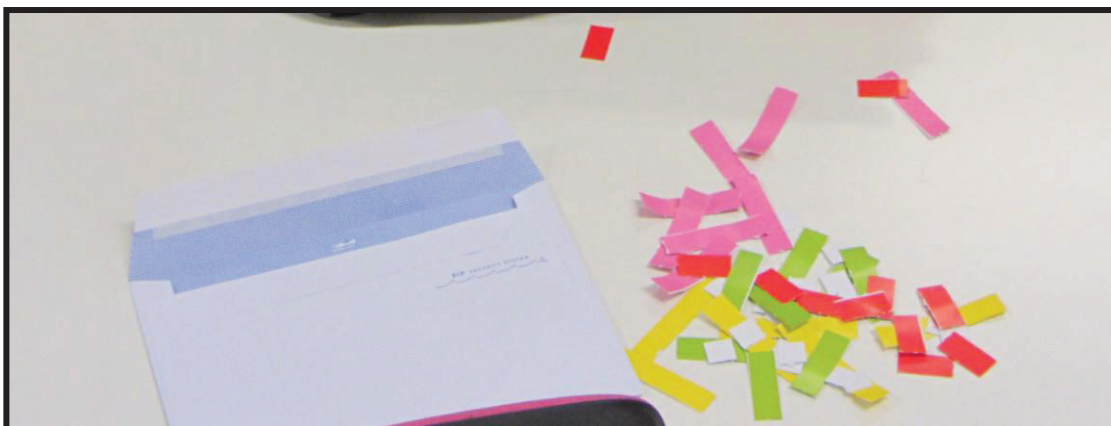


## Anexos

Fotografia n. 10: Modificação da sala para uma atividade de grupo (1º CEB)



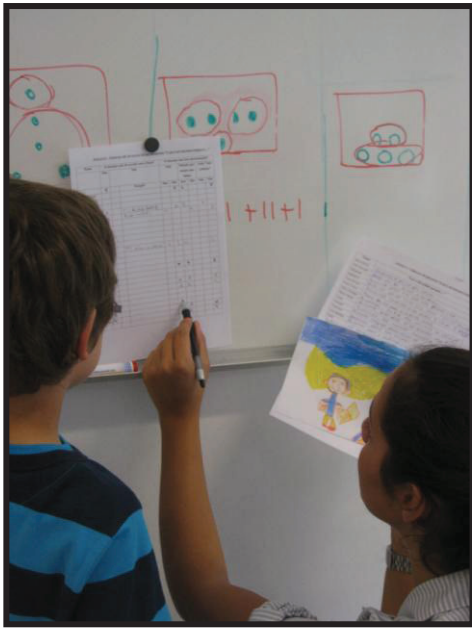
Fotografia n. 11: Envelopes Cuisenaire









Fotografia n. 12: Pesquisas do projeto “Tartaruga”



Fotografia n. 13: Preenchimento, com os alunos, da grelha de avaliação do professor



Fotografia n. 14: Quadro das responsabilidades

Tarefa	Responsável
 ler	<input type="text"/>
 caderno	<input type="text"/>
 livro de língua portuguesa	<input type="text"/>
 livro de estudo de mitos	<input type="text"/>
 livro de matemática	<input type="text"/>
 lanche	<input type="text"/>

## **ANEXO 5 – PIP (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA)**

### **PIP (31/05/2011)**

#### **I. Ambiente Físico**

1. 5
2. 5
3. 5
4. 2

Notas: Penso que nenhum material está etiquetado. As áreas estão.

5. 5
6. 4

Notas: Existem vários materiais mas nem todos são reais.

7. 5
8. 2/3

Notas: Existe o equipamento normal (mesas e cadeiras) mas não são usados com essa finalidade.

9. 3

Notas: Não existe a parte das fotografias, da comida, ...

10. 5

Notas: Dá oportunidade de trabalho na representação, classificação e seriação, movimentação, no desenvolvimento sócio-emocional, espaço e numeração.

#### **II. Rotina Diária**

11. 5
12. 4

Notas: Agora já é dado tempo para planear e relembrar, mas não muito.

13. 5
14. 3

Notas: Com a iniciação dos diferentes projectos estes momentos já começaram a ser mais frequentes.

15. 5
16. 4

Notas: Também com os projectos foi dada mais liberdade de escolha às crianças.

#### **III. Interação adulto-criança**

17. 5
18. 3
19. 5
20. 4

Notas: Também com o projecto estes momentos começaram a ser mais frequentes.

21. 3

Notas: Muitas vezes o adulto interfere no trabalho das crianças para que fique “pronto a tempo” ou como os outros estão todos.

22. 4
23. 5
24. 5

#### **IV. Interação adulto-adulto**

25. 3

Notas: Nesta instituição o pessoal auxiliar apesar de participar nas actividades de sala, não planifica nem avalia com o restante pessoal.

26. 5

Notas: Com preferi na alínea anterior, nem todos os elementos do staff se reúnem.

27. 1

28. 1

29. 4

Notas: A única coisa que o staff não realiza é visitas domiciliárias.

30. 1

Notas: A instituição não realiza workshops em serviço.

#### **Conclusão:**

Como se pôde verificar depois da realização do PIP no início do semestre e no fim do mesmo, o projecto foi o que mais trouxe mudanças à vida da sala. Principalmente no que diz respeito à rotina diária e à interação criança-adulto.



## ANEXO 6 – TRABALHOS DE ALUNOS

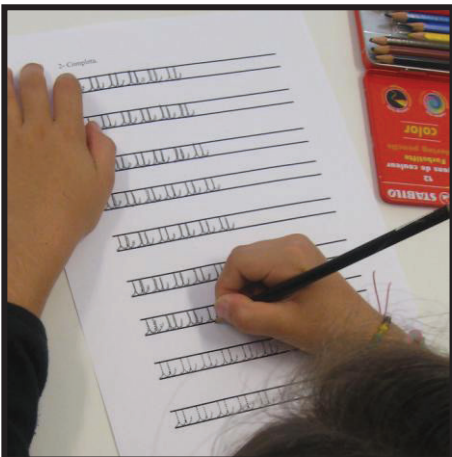
Trabalho n. 1: “Obras de Arte” Recicláveis



Trabalho n. 2: Quadro dos animais racionais

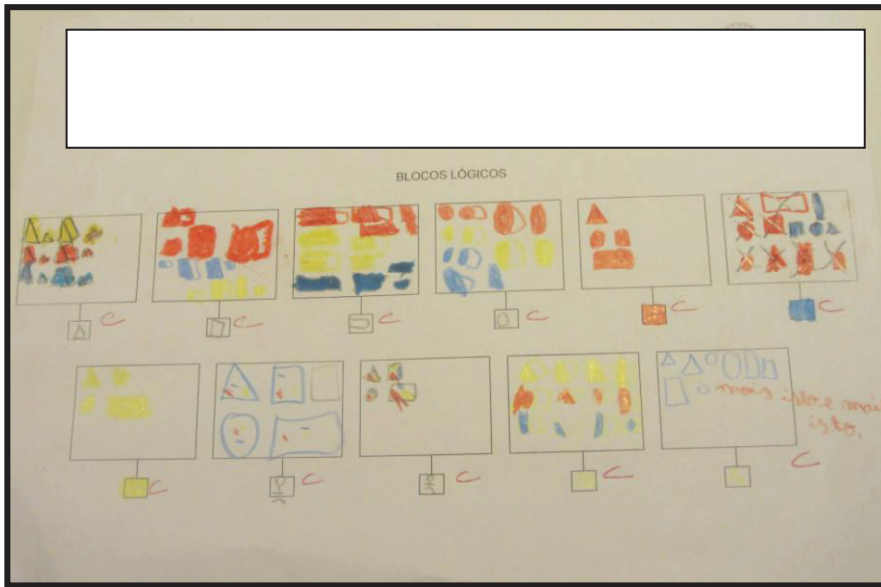


Trabalho n. 3: Ficha de grafismo

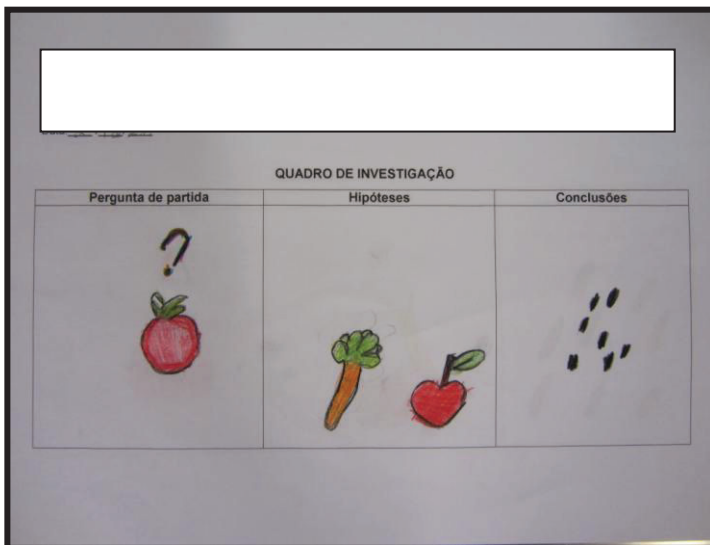


Anexos

Trabalho n. 4: Tabela dos blocos lógicos (S)



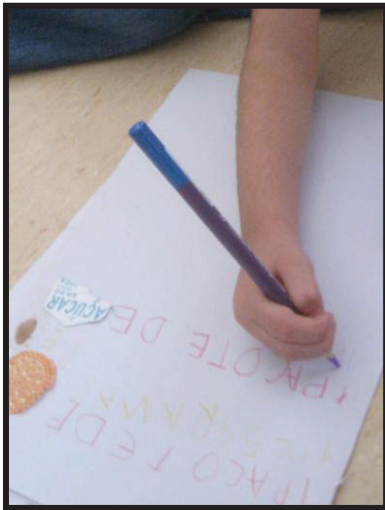
Trabalho n. 5: Tabela do Tomate (A.O)



Trabalho n. 6: Coroa de Natal



Trabalho n. 7: Portfólio JI



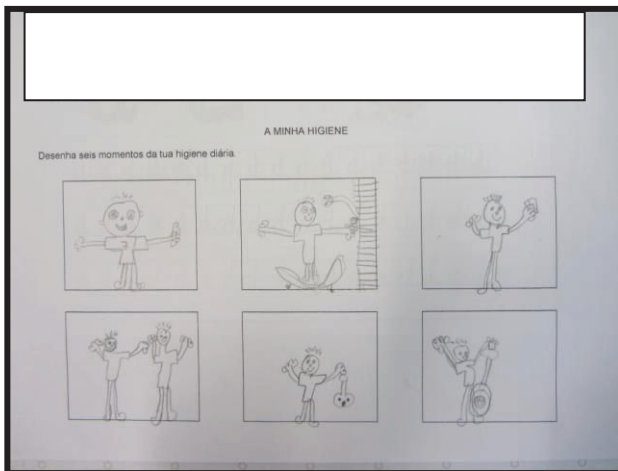
Trabalho n. 8: Uvas de outono



Trabalho n. 9: Estrelas de Natal



Trabalho n. 10: Ficha



Trabalho n. 11: 1ª Ficha de auto-avaliação

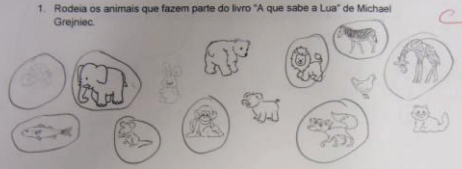


Trabalho n. 12: 2ª Ficha de auto-avaliação



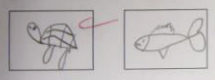
Trabalho n. 13: Ficha – A que sabe a lua?

1. Rodaia os animais que fazem parte do livro "A que sabe a Lua" de Michael Grejniec.

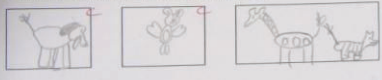


2. Quantos animais existem no livro?  
9

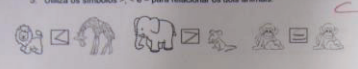
3. Desenha o primeiro animal e o último.



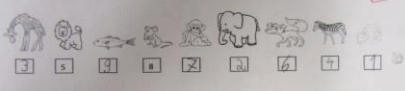
4. Desenha o animal maior, o menor e dois semelhantes.



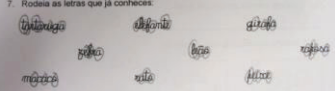
5. Utiliza os símbolos >, < e = para relacionar os dois animais.



6. Coloca o número de acordo com a ordem de entrada na história.



7. Rodaia as letras que já conheças.



## ANEXO 7 – REFLEXÕES

Reflexão n. 1: Reflexão sobre o espaço (JI)

### Espaço

*“Na altura em que reflectir sobre o planeamento dos espaços para as novas gerações de crianças activas e inteligentes, lembre-se das suas brincadeiras de infância preferidas.”*  
(HOHMANN;2009:161)

Depois de várias semanas a observar as crianças em actividades livres na sala, pude verificar que não existem grandes deficiências no funcionamento da mesma. As crianças dirigem-se a todas áreas de modo igual, com uma ligeira preferência pela casinha e pela área dos jogos.

Mesmo assim achei necessárias algumas mudanças na disposição das áreas.

Em primeiro lugar, a biblioteca. Esta era constituída por um sofá de plástico, um cesto com os livros e um flanelógrafo. Nesta biblioteca as crianças não tinham os livros à vista, o que penso ser um aspecto negativo e pouco apelativo, pois não era fácil a visualização dos mesmos. O flanelógrafo, por sua vez, encontrava-se a tapar um quadro de giz existente na sala que poderia ser utilizado pelas crianças para desenvolverem aspectos como a motricidade fina, a escrita no quadro, etc. Esta encontrava-se ainda entre a casinha e a garagem, sem uma delimitação que permitisse às crianças privacidade e tranquilidade para uma leitura individual. Outro aspecto a salientar era a existência de um único sofá. Numa das minhas observações, pude ouvir a R dizer: “Não tenho onde me sentar” e portanto sentou-se no chão a ler o seu livro.

Em segundo lugar, a área da expressão plástica. Existe um quadro de pintura nesta sala bastante deslocado da restante área de expressão plástica. Seria benéfico para as crianças que tivessem tanto o suporte para as folhas, como o restante material perto do mesmo quadro, e aí se pudesse concentrar toda a área.

Em terceiro, e último, lugar, a garagem. Esta encontrava-se ao lado da biblioteca e em baixo do quadro das presenças, o que obrigava a que, cada vez que se marcassem as presenças, as crianças tivessem de se debruçar sobre a garagem para chegar ao quadro. Estas nunca referiram esse problema, mas com a observação pude verificar que exigia algum esforço por parte das mesmas e que esse facto podia ser resolvido com facilidade. O quadro das presenças e do tempo encontrava-se, ainda, colado no quadro de giz, o que continuava a impedir a utilização do mesmo.

Segundo HOMANN, para existir um “contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada.” (2009:161)

Visto isto, e depois de analisadas todas as minhas observações, conversei com a educadora e apresentei a minha proposta. Esta consistia em: passar a área da plástica para

## Anexos

perto do quadro de pintura, a área dos jogos para a área onde se encontravam as mesas, a biblioteca para a área da plástica, a casinha manter-se no mesmo sítio (pois tem moveis que não permitem a sua mobilidade) e ficar com o quadro de giz disponível, mudando o quadro de presenças para a parede que ficava livre e a garagem para a área da sala que também se encontrava livre com esta nova disposição.

A proposta foi bem aceite pela mesma mas optamos por a pôr em prática sem a ajuda das crianças. Pensámos que seria interessante ver a reacção das mesmas à nova sala e, caso esta não funcione de uma forma prática e agradável para as crianças, faremos uma segunda planificação com elas.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. "Educar a Criança" 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2009

Reflexão n. 2: Reflexão sobre o projeto: O Homem é um animal? (JI)

### **Projecto: “O Homem é um animal?”**

Este projecto surgiu de uma aula de música onde a professora MJ informou as crianças de que nós, Homens, éramos animais. Estes começaram por não acreditar dizendo que não podíamos ser porque não éramos como os cães, gatos, ... Então a professora explicou que da mesma forma que esses animais nascem, crescem, morrem, comem, nos também fazemos as mesmas coisas, e disse ainda que nós, humanos, somos animais que pensam.

As crianças, depois da aula, foram para a sala e perguntaram à C se isso era verdade, se nós éramos mesmo animais.

Como o dia já estava no fim foi pedido para que no dia seguinte voltassem a fazer essa pergunta. Entretanto foram levadas para a sala, no dia seguinte, quatro adivinhas em que as respostas eram todas animais, e um deles era o Homem.

Surgiu então a “discussão”: será ou não o Homem um animal? E o que é que este animal tem de diferente dos outros?

O M respondeu logo: “Somos um animal que pensa!”

Nessa conversa fomos introduzindo conceitos como racional e irracional, e daí pedimos que em casa, com os pais, procurassem as semelhanças e diferenças entre uns e outros para que pudessemos realizar uma tabela com essa informação. Durante as semanas seguintes fomos realizando a tabela com as suas frases e as representações das mesmas.

Durante essas semanas as crianças foram referindo várias vezes frases que tinham dito para a nossa tabela (como se pode ver nos registos). Mesmo na altura do Carnaval, quando “apareceram” na sala máscaras com a forma de animais a L disse: “vamos fazer máscaras de animais irracionais”.

Tínhamos a intenção de continuar o projecto, mas devido ao Carnaval, às férias de Carnaval e ao dia do Pai, o projecto foi sendo esquecido, tendo as crianças perdido o interesse em ser continuado.



Reflexão n. 3: Reflexão da 11ª Semana de estágio (1ºCEB) - excerto

### **Pedagogia Diferenciada**

No decorrer das atividades do dia, fichas de português, o S mostrou estar desmotivado. Quando lhe perguntei porquê este diz que já sabe fazer aquilo tudo e que não quer fazer mais.

Ele tinha razão, então sugeri que pegasse num livro que estava na sala, que escolhesse uma história e que fizesse um resumo do mesmo.

S: Um desenho?!

Estagiária: Não, não, um resumo mesmo. Lês o texto todo, depois escreves por palavras tuas o que achaste mais importante, e só depois, e se quiseres, é que fazes o desenho.

O S demorou a manhã toda a fazer esse trabalho enquanto o resto da turma continuou com a aprendizagem da letra v.

Antes desta semana nunca tinha sido vivenciada uma situação destas, em 1º ciclo, onde teria de “arranjar” uma atividade diferente da que toda a turma estava a realizar. Foi bom ter experienciado esta pedagogia durante este estágio pois vi que consegui ultrapassá-la sem dificuldades, e agora, quando voltar a ser a minha semana de estágio, já irei com outras atividades pensadas, caso se volte a repetir uma situação idêntica.

Reflexão n. 4: Reflexão da 6ª Semana de estágio (1º CEB)

**Primeira letra que se “tornou frase”**

Começámos a terça-feira (8 de novembro) com a leitura de um texto sobre a letra “t”. Com o passar do tempo/experiência vamo-nos apercebendo daquilo que realmente queremos avaliar e transmitir aos nossos alunos. Inicialmente, sempre que se lia um texto fazia-se uma grelha de compreensão do oral, mas quando a intenção não é avaliar essa compreensão, mas sim o grafismo que farão mais tarde, não tem lógica realizar essa grelha. Esta foi uma das grandes descobertas desta semana, pois apercebendo-me deste fator, torna-se mais fácil avaliar e perceber a própria avaliação, pois não faz sentido tentar avaliar tudo, quando o nosso objetivo geral é um. Percebi, também, que para realizar uma atividade que englobe as várias disciplinas não precisamos de querer atingir objetivos de todas as áreas. Podemos realizar uma atividade de língua portuguesa, onde o objetivo esteja relacionado com a leitura, e no final da atividade os alunos terem de ilustrar as frases que lerão. Estamos a englobar a expressão plástica na atividade sem precisar de avaliar.

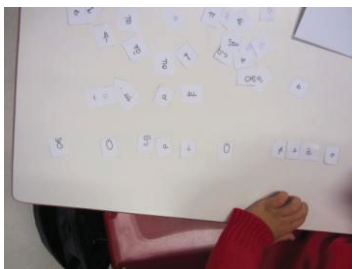
Outra grande conquista foi a experimentação do currículo emergente. Uma das atividades pensadas para esta sessão era a construção de palavras, através de letras dadas num envelope a cada um. Foi permitido aos alunos que explorassem livremente o material de modo a que fossem criando as suas próprias palavras apercebendo-se da diferença entre letra, sílaba e palavra. Até que a certa altura um aluno constrói a seguinte frase: “E O Pai O peão” (anexo 1). Apesar dos erros encontrados nesta construção frásica, esta foi usada como exemplo na sala pois esta criança revelou um conhecimento e uma capacidade que nenhuma das outras crianças tinha, ainda, alcançado. Apesar de estar mal construída, a frase foi transcrita no quadro e todos puderam corrigi-la e opinar. A partir desse momento a atividade previamente pensada (construir palavras) foi posta de lado e avançamos diretamente para as frases.

Todos os alunos começaram a tentar escrever frases os que conseguiam iam escreve-las ao quadro (anexo 2). Daqui em diante todas as letras aprendidas terão uma atividade que proporcione momentos de criação de frases, onde todos irão escrever as suas frases ao quadro e copiarão para o caderno da escola.

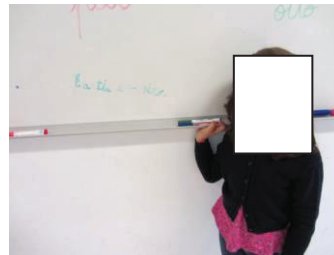
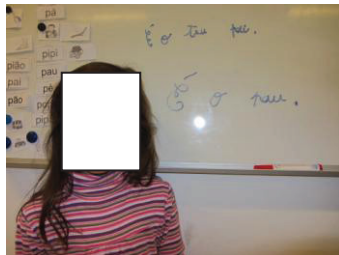
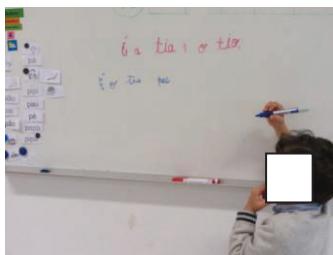
Claro que teremos de voltar atrás, ao “t”, às letras, às sílabas e às palavras para sistematizar conteúdos, mas penso que só foi vantajoso avançar pois na semana anterior estes alunos mal conseguiam escrever uma palavra e acabaram esta semana a construir as suas próprias frases. Foi bastante gratificante ouvir no final do dia: “Professora, agora já conseguimos escrever frases sozinhos.”

## Anexos

Anexo 1:



Anexo 2:



## ANEXO 8 – PLANIFICAÇÕES

Planificação n. 1: A que sabe a lua? (1º CEB)

<b>IPu</b>	
<b>Turma:</b> 1º C	<b>Data:</b> 23 de novembro de 2011
<b>Áreas do Currículo:</b> Língua Portuguesa / Matemática	<b>Número de alunos:</b> 25
<b>Orientadora Cooperante:</b> MJP	
<b>Estagiária:</b> Joana Oliveira e Silva	
<b>Supervisora:</b> DG	
<b>Objetivos gerais:</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontar histórias ouvidas.</li> <li>• Entender os conceitos de <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math> e <math>=</math>.</li> <li>• Entende os conceitos de ordem crescente e decrescente.</li> </ul>

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS	TEMPO	AValiação
Língua Portuguesa Compreensão textual: Recontar histórias oralmente; através do desenho.	Paratexto e vocabulário relativo ao livro;  Reconto;	- O dia será iniciado com revisões dos dias anteriores (d, D, >, < e =, cuisenaire). - Leitura, pela estagiária, com apoio das imagens do livro, da história “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec. - Diálogo sobre o mesmo (recontando-o). - Registo do livro através do desenho.	“A que sabe a Lua” de Michael Grejniec, Kalandraka; Desenho das personagens da história; Folhas brancas;	15’  10’+10’  20’ 15’	Grelha de avaliação; Registo reconto;  Grelha de auto avaliação;

Anexos

<p><u>Língua Portuguesa</u> Identificar as personagens da história; Identificar as letras até agora aprendidas.</p> <p><u>Matemática</u> Realizar contagens; Aplicar os conhecimentos previamente adquiridos: <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math> e <math>=</math>; ordem crescente e decrescente.</p>	<p>Contagem; Relações numéricas: <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math> e <math>=</math>; Ordem crescente e decrescente.</p>	<p><b>INTERVALO</b></p> <p>- Realização de uma ficha sobre o livro. - Sistematização do livro.</p>	<p>Ficha.</p> <p>40' 20'</p>	<p>Ficha.</p>
---	--	--	----------------------------------	---------------

Planificação n. 2: Descrição de atividade “Obras de arte” Recicláveis (1º CEB)

**Descrição da atividade:** Terá sido pedido, na sexta feira anterior, que recolham todo o material reciclável que tiverem em casa. A atividade e o porquê da mesma, foi lida às crianças através de uma carta.

*Queridos alunos,*

*Para a semana vamos realizar um “super” concurso na nossa sala. Um concurso com materiais recicláveis.*

*A minha proposta é que, durante o fim de semana, com os vossos pais, pensem em “obras de arte” que possam construir com materiais recicláveis (papel, plástico, metais e pilhas. Só não queria vidro, podem-se magoar). Até podiam fazer o rascunho (desenho) da vossa obra em casa e na segunda feira traziam alguns materiais (a professora também vai tentar) para começarmos a construir.*

*Na terça feira faríamos uma exposição e alguns alunos de outras salas viriam votar nas nossas obras.*

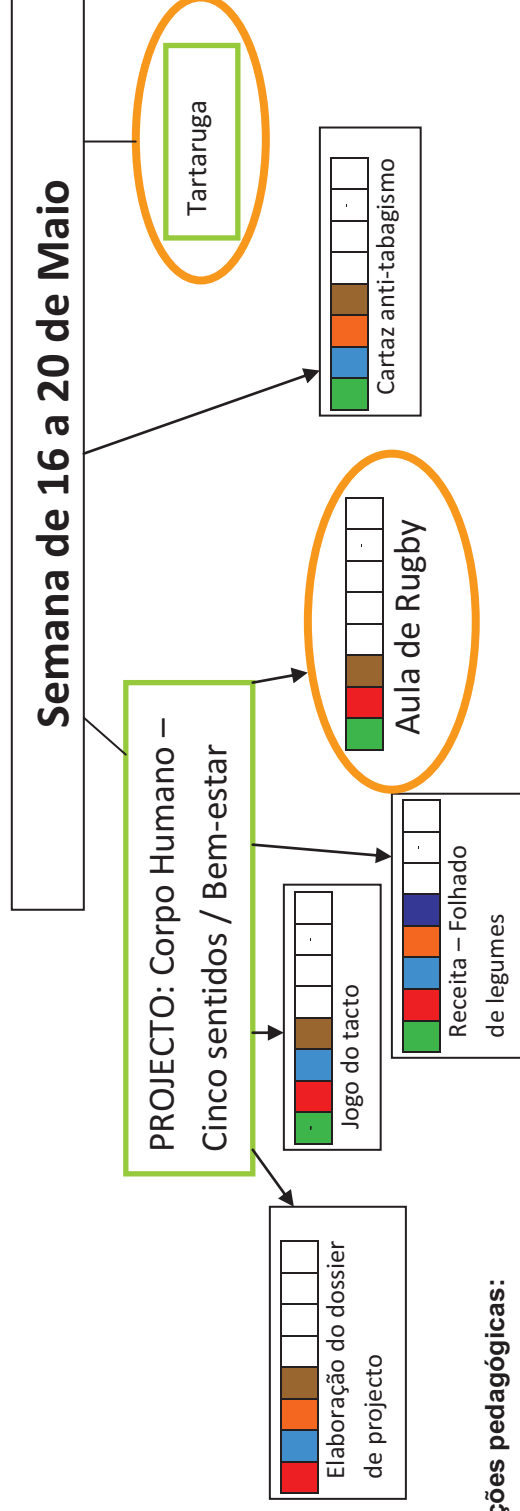
*O que acham?*

*Mãos à obra e que ganhe o melhor !!!*

*Um beijinho,*

*Professora Joana*

Planificação n. 3: Lateralidade (JI)

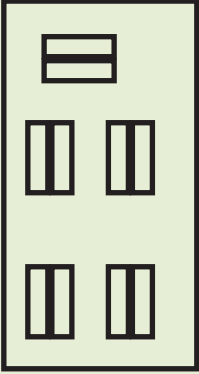


**Intenções pedagógicas:**

- Estimular a sensibilidade tátil.
- Fomentar o sentido de pertença a um grupo.
- Proporcionar às crianças momentos de divisão do grupo feita pelas mesmas.
- Desenvolver a capacidade de escolher um representante do grupo.
- Proporcionar a comunicação de um elemento ao restante grupo.
- Desenvolver técnicas de representação gráfica.
- Promover o gosto pela culinária e pelos legumes.
- Desenvolver a destreza manual.
- Desenvolver a lateralidade.
- Fomentar, nas crianças, o gosto pelo exercício físico.
- Dar a conhecer outros tipos de desportos não praticados na instituição.
- Alertar as crianças dos males que existem para a saúde (tabaco).
- Desenvolver o espírito de entreatajuda.
- Fomentar o gosto pelos animais e a responsabilidade pelos mesmos.

Planificação n. 4: Ditongos (1º CEB)

<b>IPu</b>	
<b>Turma: 1º C</b>	<b>Data: 31 de outubro de 2011</b>
<b>Áreas do Currículo: Língua Portuguesa / Expressão Musical</b>	<b>Número de alunos: 25</b>
<b>Orientadora Cooperante: MJP</b>	
<b>Estagiária: Joana Oliveira e Silva</b>	
<b>Supervisora: DG</b>	
<b>Objetivos gerais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e reproduzir os ditongos.</li> </ul>	

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível a discriminação de sons.</li> </ul> <p>CEL (Conhecimento explícito da língua):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar ditongos.</li> <li>- Identificar sílabas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ditongos.</li> <li>- Sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo).</li> </ul>	<p>- Antes de os alunos entrarem na sala, esta já estará organizada de forma diferente para a atividade:</p>  <p>- A estagiária constitui, previamente, 5 grupos de 5 alunos cada (de acordo com as competências de cada um, tentando criar grupos heterogéneos).</p> <p>- Conversa-se sobre as novidades do fim de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartões dos ditongos (40: 5 ai, 5 au, 5 ei, 5 eu, 5 iu, 5 oi, 5 ou, 5 ui).</li> <li>- Cartões das palavras (24).</li> <li>- 120 "Fichas".</li> </ul>	20'	Grelha de avaliação.



Anexos

		<p>semana e recolhe-se os trabalhos de casa.</p> <p>- No final deste diálogo, a estagiária explica o jogo que se irá realizar e as suas regras:</p> <p>São distribuídos 8 cartões (cada um com o respetivo ditongo – ai, au, ei, eu, iu, oi, ou, ui) por cada mesa.</p> <p>Dizem-se as regras:</p> <p>Quando a professora disser uma palavra (24 palavras), um elemento do grupo terá de colocar o cartão no centro da mesa, virado para baixo, com o ditongo correspondente ao que está na palavra que a professora disse.</p> <p>Quando todos os grupos colocarem o cartão, a professora irá verificar se acertaram.</p> <p>Quando a professora for à mesa de cada grupo o elemento que escolheu o cartão terá de dizer a palavra que ouviu em voz alta, batendo uma palma quando disser o ditongo.</p> <p>Os que tiverem acertado recebem uma “ficha” (tampa de iogurte).</p> <p>Ganha o grupo que conseguir juntar</p>		<p>10’</p> <p>50’</p>	
--	--	--	--	-----------------------	--

Anexos

<p><u>Expressão musical</u> - Cantar canções.</p>		<p>mais “fichas” (máximo 24). (obs: apesar de ser um jogo em grupos, acaba por ser individual, visto que só um responde de cada vez, mas esse pode pedir a colaboração dos outros elementos do grupo).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Para sistematizar o jogo será apresentada uma música sobre os oito ditongos.</li><li>- Esta será cantada estrofe por estrofe, para que no final seja cantada em conjunto.</li></ul>		10'	
---	--	--	--	-----	--

Planificação n. 5: Planificação da Semana do Carnaval

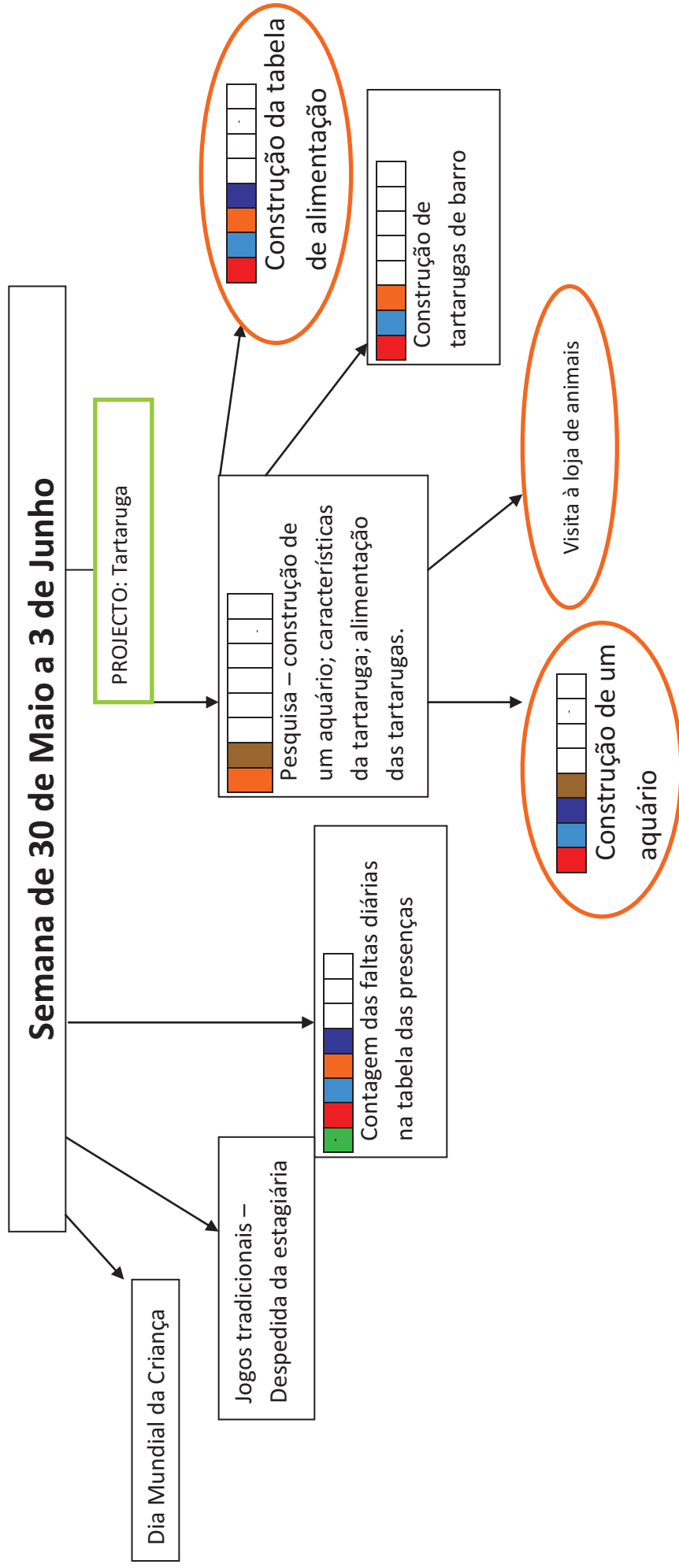
**Semana de 21 a 26 de Fevereiro (2)**

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Manha	Manha	Manha	Manha	Manha
09.00 Acolhimento: Introdução do tema – O Carnaval	09.00 Acolhimento: 09.45 Lanche	09.00 Acolhimento	<u>Dia do IPa</u> 09.00 Acolhimento	
10.00 Inglês	10.00 Ginástica	10.00 Inglês	10.15 Lanche	
10.30 Lanche	11.00 Continuar: Máscaras e decoração da sala	10.30 Lanche	10.30 Música	
10.50 Início da construção das máscaras		10.50 Continuação da decoração da sala.	11.00 História da _____	
Tarde	Tarde	Tarde	Tarde	Tarde
14.00 Dança – “Palhacinho atrapalhado” da Xuxa	14.00 Continuar: Máscaras e decoração da sala			14.00 Diálogo sobre o projecto: o que gostariam de saber?
14.45 Decoração do painel exterior				

### **Intenções Pedagógicas:**

- Desenvolver o espírito crítico;
- Interiorizar valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- Promover a socialização;
- Incentivar a tomada de decisões e escolhas;
- Fornecer vocabulário novo;
- Promover a cooperação entre as crianças;
- Desenvolver as capacidades de observação e atenção;
- Desenvolver a capacidade de leitura de um texto através de imagens;
- Desenvolver a coordenação visual-motora;
- Desenvolver a criatividade.

Planificação n. 6: Última Planificação JI



### **Intenções pedagógicas:**

- Fomentar o gosto pelos animais.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade (pelos animais).
- Fomentar o sentido de pertença a um grupo.
- Proporcionar às crianças momentos de contagem.
- Desenvolver a capacidade de associação do conceito de número ao respectivo numeral.
- Proporcionar actividades motoras que desenvolvam a agilidade, a coordenação e o raciocínio lógico.
- Proporcionar a comunicação de um elemento ao restante grupo e do grupo a pessoas exteriores à sala.
- Desenvolver técnicas de representação gráfica.
- Desenvolver a leitura de uma tabela de dupla entrada.
- Estimular o interesse das crianças para a pesquisa.
- Explicar a importância da pesquisa.
- Desenvolver o espírito de entreeajuda.
- Proporcionar momentos de construção com diferentes materiais (ex. barro).
- Envolver a comunidade educativa no projecto de sala.

Planificação n. 7: Semana de Natal (1º CEB)

<p><b>Estagiária:</b> Joana Oliveira e Silva</p> <p>12.12.11 13.12.12</p>	<p><b>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI</b></p> <p>Supervisora Pedagógica: DG Orientadora Cooperante: MJP</p>	<p><b>IPU</b></p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><u>Língua Portuguesa</u> Paratexto e vocabulário relativo ao livro; <u>Expressão Plástica</u> Observação e leitura de fotografias; Utilização da linguagem plástica; Técnica da pintura; Técnica do recorte; Técnica da colagem; <u>Expressão Musical</u> Criação musical; Matemática Relações numéricas; Operações com números naturais (edição e subtração).</p>	<p><b>Actividades Curriculares</b></p> <p>-Audição da história: "O pisco e o pinheiro: uma lenda de tradição europeia" de Isabel Minhós Martins, Texto editora. -Visualização de algumas fotografias e discussão sobre as mesmas. -Decoração da árvore de natal. -Decoração da sala. -Construção do presépio. -Construção de uma coroa de Natal. -Audição e gravação da música "O meu pinheiro de Natal". -Realização das páginas 62 a 66 do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora.</p>	<p><b>Estratégias Avaliativas</b></p> <p>de avaliação da interpretação das fotografias; -Estrelas e bonecos de neve do Livro de Expressões, Alfa, Porto Editora; -Presépio; -Coroa de Natal; -Gravação da música; -Páginas 62 a 66 do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora.</p>
<p><b>Oportunidades de Intervenção</b></p> <p>-Falar das figuras geométricas através das decorações da sala; -Falar da história do presépio; -Dar a conhecer outras músicas de natal; -Relembrar, ordem crescente e decrescente; -Relembrar o Cuisenaire.</p>	<p><b>É Natal!</b></p>	<p><b>Eventualidades e/ou precauções</b></p> <p>-Se o vídeo projetor não funcionar mostrar as fotografias no próprio computador; -Se os alunos não gostarem da música escolhida, levar outras para apresentar; -Se os alunos demonstrarem dificuldade nas operações numéricas apresentada, voltar a trabalhar a decomposição de números através das barras de cuisenaire; -Caso o S acabe mais rápido as fichas, deixar ir avançando no manual, sempre com acompanhamento do adulto.</p>
<p><b>Objetivos de Aprendizagem</b></p> <p>Interpretar uma fotografia utilizando uma linguagem plástica; Desenvolver a motricidade fina; Compreender a adição no sentido de acrescentar; Compreender a subtração no sentido de retirar; Utilizar o gravador para registar produções do grupo.</p>	<p><b>Transitado de sessões anteriores</b></p> <p>Trabalhos realizados de expressão plástica; Ordem crescente e decrescente; Decomposição de números através do dominó e do cuisenaire; Operações numéricas simples com números naturais; Reta numérica.</p>	

### Guião da aula – segunda-feira

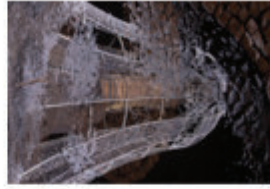
- A estagiária iniciará o dia com o diálogo sobre as novidades do fim de semana e com a audição da música "O meu pinheiro de Natal". (20')
- Seguidamente, os alunos realizarão a página 62 e 63 (se der tempo avançar-se-à para as páginas 64 e 65). (70')

### Intervalo

- Quando voltarem para a sala estará projetada no quadro a imagem que iniciará a leitura do livro "O pisco e o pinheiro" de Isabel Minhós Martins, Texto Editora. (anexo apresentação powerpoint) (10')
- Depois de lido o livro será realizado um pequeno diálogo sobre o mesmo, introduzindo a próxima atividade: observação e comentário de algumas fotografias. (anexo apresentação powerpoint) (10')
- A estagiária vai projetando as imagens, uma a uma, e lançando questões sobre as mesmas. (40')

### Guião de análise de cada fotografia:

**Fotografia nº1:** O outro lado do Natal, de Streetdog, disponível em [www.olhares.aeiou.pt](http://www.olhares.aeiou.pt)



- O que se vê nesta fotografia?
- Por que acham que o autor deu este nome à fotografia?
- Porque é que o sino está ao contrário?
- Acham que este sino é pequeno ou grande?
- Já alguma vez viram um sino assim? Onde?
- Onde acham que está o sino?
- E parece um ambiente agitado ou calmo?
- Gostam da fotografia? Porquê?

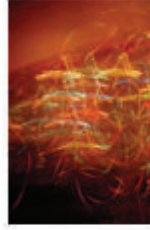
**Fotografia nº2:** Reflexos de Natal, de Ricardo Fernando Silva, disponível em [www.olhares.aeiou.pt](http://www.olhares.aeiou.pt)



- Qual acham que é o nome desta fotografia? Porque?
- O nome é Reflexos de Natal. Porque acham que o autor deu este nome?
- O que se passa nesta fotografia?
- Estas cores fazem-vos lembrar o Natal? Porquê?
- Gostam da fotografia? Porquê?



**Fotografia n°3:** Natal mágico, de Carlos Alberto Silva, disponível em [www.olhares.zeiou.pt](http://www.olhares.zeiou.pt)



- O autor deu o nome "Natal mágico" a esta fotografia. Porque acham que o fez?
- O que se passa nesta fotografia?
- O que acham que o fotógrafo estava a fotografar?
- Estas cores fazem-vos lembrar o Natal? Porquê?
- Gostam da fotografia? Porquê?

**Fotografia n°4:** A estrela do Natal, José Potier, disponível em [www.olhares.zeiou.pt](http://www.olhares.zeiou.pt)



- Qual o significado da estrela no Natal?
- Na vossa árvore também põem uma estrela em cima? Porquê?
- Gostam da fotografia? Porquê?

**Fotografia n°5:** Sempre Natal, Francisco Figueiredo, disponível em [www.olhares.zeiou.pt](http://www.olhares.zeiou.pt)



- "Sempre Natal", porquê este nome?
- O que vêm na imagem?
- Parece que as bolas nunca acabam, porquê?
- São as bolas do fundo da direita iguais às outras?
- Gostam da fotografia? Porquê?

### Almoço

- Quando voltarem do almoço terão a árvore de Natal do Alfa afixada na parede, e em cima de cada lugar estará a sua estrela (Livro de Expressões, Alfa, Porto Editora).
- Será realizado um diálogo sobre o que é que cada um deseja para este natal, e desenharão esse desejo na estrela. (30' + 20')
- Decorarão a árvore de natal. (10')
- Depois de tudo arrumado construir-se-á o presépio, levado pela estagiária, e cantar-se-á a música de natal. (cantaz com a letra da música utilizando imagens) (30'+20')
- No final do dia falar-se-á da coroa de natal que irão realizar no dia seguinte. Mostrar imagens de algumas coroas mas referir que a nossa será de materiais recicláveis. (10')

**Guião da aula – terça-feira**

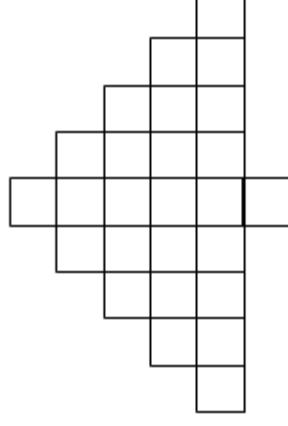
- O dia será iniciado com a audição da música "O meu pinheiro de natal" e os alunos terão de cantar só com o apoio das imagens. (15')
- Seguidamente realizar-se-ão revisões de língua portuguesa (Professora Maria José). (75')


**Intervalo**

- Quando voltarem do intervalo os alunos realizarão as páginas que faltam do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora. (60') – Se já tiverem concluído todas as fichas no dia anterior, continuará a Professora Maria José a dar a aula.

**Almoço**

- Durante a hora de almoço serão distribuídos os livros de Expressões, alfa, Porto Editora. Neste livro tem mais uma imagem de natal: boneco de neve. (Estes bonecos serão utilizados para fazer um mosaico em forma de árvore para decorar a parede exterior da sala)
- Os alunos, então, irão recortar e pintar as diferentes partes do boneco de neve. (15')
- No final será construído o tal mosaico. (10')
- Construção da coroa reciclável. (30'+10')
- Ensaio da música "O meu pinheiro de natal". (10')
- Gravação da apresentação da música. (10')



<p><b>IP.U</b>  </p>		<p><b>Data:</b> 14 de dezembro de 2011</p>			
<p><b>Turma:</b> 1º C</p>		<p><b>Número de alunos:</b> 25</p>			
<p><b>Áreas do Currículo:</b> Língua Portuguesa / Estudo do Meio / Matemática</p>					
<p><b>Orientadora Cooperante:</b> MJP</p>					
<p><b>Estagiária:</b> Joana Oliveira e Silva</p>					
<p><b>Supervisora pedagógica:</b> DG</p>					
<p><b>Objetivos gerais:</b>                  ● Representar a letra "v".</p>					
Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição da Atividade	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Língua Portuguesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a representação gráfica do som "v";</li> <li>- Escrever a letra "v";</li> <li>- Respeitar a direcionalidade da escrita;</li> <li>- Utilizar a linha de base como suporte da escrita.</li> </ul>	<p>Consoante "v".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início do dia, a estagiária já terá desenhado no quadro branco a letra V, maiúscula e minúscula, impressa e manuscrita, perguntará que letra acham que vão aprender naquele dia.</li> <li>- Seguidamente, lerá a história do "v".</li> <li>- No final da leitura fará algumas perguntas, tais como: quem são as personagens do texto? Como é que se desenha a letra "v"?</li> <li>- Terminado o diálogo, a estagiária explicará a atividade que se segue, mostrando a grelha de auto avaliação que cada aluno irá usar.</li> <li>- Seguidamente, distribuirá as fichas do grafismo "v" e enquanto uns a realizam outros vão ao quadro desenhara letra "d".</li> <li>- À medida que os alunos forem acabando, vão preenchendo a grelha de auto avaliação.</li> <li>- Realização da página 64 e 65 do manual de Língua Portuguesa, Grande Aventura, Texto.</li> </ul>	<p>História da consoante "v";                  Ficha dos grafismos;                  Grelhas de auto avaliação;                  Manual de Língua Portuguesa, Grande Aventura, Texto;</p>	<p>15'                  20'                  60'</p>	<p>Ficha dos grafismos;                  Grelha de auto avaliação;                  Página 64 e 65 do manual de Língua Portuguesa, Grande Aventura, Texto.</p>

Planificação n. 8: 1ª Planificação JI

**Actividade:**

Animal Racional VS Animal Irracional



**Descrição:**

Realizar quatro adivinhas em que as respostas são: porco, galo, papagaio e homem.

Iniciar um debate baseado no porquê de um homem estar no meio das adivinhas sobre animais.

Construir uma tabela de semelhanças e diferenças entre os animais racionais e os irracionais.

**Estratégia:**

Realização de adivinhas;

Diálogo em grande grupo;

Registo das respostas.

**Recursos:**

Duas cartolinas (uma com as adivinhas, outra para a tabela);

Folhas brancas;

Lápis de cor.

**Intenções pedagógicas:**

Ler um texto através de imagens;

Desenvolver o pensamento lógico;

Adquirir vocabulário novo;

Conhecer as características do animal racional e do animal irracional;

Saber organizar informação numa tabela;

Registar as suas respostas.

## Planificação n. 9: 1ª Planificação 1º CEB

<b>IPu</b>	
<b>Turma:</b> 1º C	<b>Data:</b> 17 de outubro de 2011
<b>Áreas do Currículo:</b> Língua Portuguesa / Estudo do Meio / Matemática	<b>Número de alunos:</b> 25
<b>Professora Cooperante:</b> Maria José Pereira	
<b>Estagiárias:</b> Ana Matos Raposo / Joana Oliveira e Silva	
<b>Supervisora:</b> DG	
<b>Tema:</b> Dia Mundial da Alimentação	
<b>Objetivos gerais:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver os hábitos de uma vida saudável, assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.</li> <li>• Conhecer a roda dos alimentos e os seus constituintes.</li> <li>• Identificar as suas preferências.</li> <li>• Organizar e interpretar dados.</li> </ul>	

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	RECURSOS	TEMPO	AValiaÇÃO
Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Expressão oral: - Esperar a sua vez, saber pedir a palavra e intervir a propósito; - Produzir breves discursos devidamente articulados.  <input type="checkbox"/> Compreensão do oral: - Saber escutar para cumprir pedidos com algum grau de	<input type="checkbox"/> Vocabulário;  <input type="checkbox"/> Alimentação saudável;	<input type="checkbox"/> Diálogo em grande grupo.  <input type="checkbox"/> Leitura comentada da história: "A Senhora Roda dos Alimentos", em voz alta pelo professor.	<input type="checkbox"/> Roda dos alimentos ampliada.  <input type="checkbox"/> História: "A senhora Roda dos Alimentos".	10'    15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (Listas de verificação).</li> </ul>

<p>complexidade;                  - Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos familiares retendo o essencial da mensagem;                  - Compreender o essencial de histórias contadas.</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar gostos e preferências (frutos).</li> <li>- Reconhecer a importância de uma alimentação saudável.</li> </ul> <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Realizar contagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> A roda dos alimentos;</li> <li><input type="checkbox"/> À descoberta de si mesmo.</li> <li><input type="checkbox"/> Números e operações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Construção, em grande grupo, da roda dos alimentos.</li> <li><input type="checkbox"/> Construção individual da roda dos alimentos.</li> <li><input type="checkbox"/> Contagem, em grande grupo, dos frutos preferidos dos alunos (Livro de Estudo do Meio, “Alfa”, Porto Editora, pág. 12).</li> <li><input type="checkbox"/> Preenchimento do pictograma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Imagens de alimentos trazidos pelos alunos.</li> <li><input type="checkbox"/> Patafix.</li> <li><input type="checkbox"/> Caderno de expressões de Estudo do Meio “Alfa”, Porto Editora.</li> <li><input type="checkbox"/> Tesoura.</li> <li><input type="checkbox"/> Cola.</li> <li><input type="checkbox"/> Caderno.</li> <li><input type="checkbox"/> Livro de Estudo do Meio “Alfa”, Porto Editora.</li> <li><input type="checkbox"/> Ficha com</li> </ul>	<p style="text-align: center;">20’</p> <p style="text-align: center;">30’ +</p> <p style="text-align: center;">10’</p> <p style="text-align: center;">10’</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção e preenchimento da roda dos alimentos.</li> <li>• Preenchimento do pictograma.</li> </ul>
---	---	---	---	---	---

## Anexos

<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar.</li><li><input type="checkbox"/> Recolher dados e registar através de esquemas de contagem.</li><li><input type="checkbox"/> Representar dados através de pictogramas.</li></ul>	<input type="checkbox"/> Organização e tratamento de dados.	<input type="checkbox"/> Leitura do pictograma.	pictograma de frutos.	10'	
---	---	---	-----------------------	-----	--

## GUIÃO DA ATIVIDADE

Organização do espaço e dos materiais:

Colocar a roda de alimentos ampliada do lado esquerdo do quadro branco.

Pedir aos alunos que coloquem em cima da mesa as imagens dos alimentos que trouxeram de casa.

Iniciar o dia com o diálogo sobre as novidades do fim de semana. Durante o mesmo, esperar que os alunos refiram o Dia Mundial da Alimentação, caso tal não se verifique perguntar: “e quem sabe que dia foi ontem?”, iniciando assim o diálogo sobre a alimentação.

De seguida deverá ser apresentada a roda dos alimentos que se encontrará nas costas das professoras. (Ver Anexo 1)

Leitura da história, “A Senhora Roda dos Alimentos”, e diálogo sobre a mesma. (Anexo 2)

Depois de realizado o diálogo perguntar, individualmente, que alimento trouxeram e em que parcela da roda é que acham que o deviam colocar. Debate em grande grupo para ouvir as diversas opiniões e tentar encontrar a sua correta posição.

No final da atividade realizada, em grande grupo, pedir que abram o caderno de Expressões de Estudo do Meio, “Alfa”, Porto Editora, e que procurem, no mesmo, uma roda de alimentos e respetivos alimentos.

Pedir que recortem e coleem no seu caderno diário.

Lanche.

Organização do espaço e dos materiais:

Colar no quadro, numa coluna, as imagens dos frutos do livro de Estudo do Meio, página 12.

Após o intervalo, pedir que abram o livro de Estudo do Meio, “Alfa”, Porto Editora, na página 12 para retomar a atividade realizada na semana passada sobre os frutos preferidos de cada um. Com apoio das imagens coladas no quadro, realizar, em grande grupo, a contagem das preferências.

Depois de realizada esta contagem, distribuir as fichas com o pictograma e pedir que o preencham consoante os dados apresentados.

No final da atividade, comentar/consolidar, em grande grupo, os resultados. (Ver Anexo 3)



## ANEXO 1 – GUIÃO DE DIÁLOGO SOBRE O DIA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO

Caso nenhum aluno refira o Dia Mundial da Alimentação:

Professora

E quem sabe que dia foi ontem? Foi um dia importante porquê?

E sabem porque é que existe este dia? *(Porque há muitos anos (em 1945) criou-se a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO))*

Este dia serve para relembrar as dificuldades que as pessoas que passam fome têm. Por isso é que vocês ouvem muitas vezes “tens de comer tudo, não desperdices a comida”, porque há muita gente que não tem o que comer.

Neste dia também se relembram os hábitos alimentares. Sabem o que isso é?

X costumas comer legumes? E Y tu comes muita fruta?

Este dia serve para lembrar as pessoas que se deve comer um “bocadinho” de cada grupo da roda dos alimentos.

Quem sabe o que é essa roda?

Palavras:

**- Organização das Nações Unidas**

- Uma organização que tem como objetivo facilitar a cooperação em direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento económico, direitos humanos e a realização da PAZ MUNDIAL através do diálogo.

**- Agricultura**

- Técnicas utilizadas para cultivar plantas com o objetivo de obter alimentos.

**- Hábitos alimentares**

## **ANEXO 2 – GUIÃO DE COMENTÁRIO SOBRE A LEITURA DA HISTÓRIA “SENHORA RODA DOS ALIMENTOS”**

Professora

- Que forma é que vos lembra esta senhora?
- Como é que ela gostava de brincar?
- E lembram-se do nome dos grupos que a senhora inventou?
- Para que grupo foi a maçã e a pera?
- E que alimentos foram para os legumes?
- E a massa, o arroz e as batatas para onde foram?
- E para as leguminosas?
- E para os lacticínios?
- E a carne, o peixe e o ovo?
- E para as gorduras?
- E porque é que a água ficou sem grupo? Separada dos outros alimentos?
- O que é que acontecia se todas as pessoas obedecessem à regra que a Senhora Roda dos Alimentos ditou?

Palavras:

**- Hidratos de carbono**

- “Alimentos que dão energia/força.”

**- Leguminosas**

- Todos os grãos produzidos em vagens.

**- Lacticínios**


- Alimentos “que têm” leite.

## **ANEXO 3 – GUIÃO DO COMENTÁRIO DO PICTOGRAMA**

Professora

- Qual é o fruto preferido da turma?
- E o menos preferido?
- Quantos meninos é que gostam de melancia?
- E de laranja?
- E de meloa?
- ...

Planificação n. 10: Última Planificação 1º CEB

<p><b>Estagiária:</b> Joana Oliveira e Silva</p> <p>9.01.12 11.01.12</p>	<p><b>Conteúdos</b> Língua Portuguesa Grafismo da letra "r" minúscula e maiúscula; Discriminação de sons; Letra, palavra e frase; Leitura de frases; Associação de um fonema a um grafema; Rimas; Matemática Blocos lógicos; Figuras no plano e sólidos geométricos; Expressão Plástica Técnica do recorte; Técnica da colagem; Construções.</p>	<p><b>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI</b></p> <p><b>Supervisora Pedagógica: Daniela Gonçalves</b> <b>Orientadora Cooperante: Maria José Pereira</b></p>	<p><b>Actividades Curriculares</b></p> <p>-Audição da história do r. -Audição da história: "O teu nome rima com o quê?" Grande Aventura, Texto Editora. -Realização das páginas 68 a 72 do manual Grande Aventura, Texto Editora (com aprendizagem da letra r). -Audição da música "Jogo das Rimas", Panda Vai à Escola 2. -Concurso de obras recicláveis. -Livre exploração de blocos lógicos e sólidos geométricos. -Realização das páginas 72 a 75 do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora.</p>	 <p><b>Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha – Centro Escolar de Nevogilde</b></p>	<p><b>Estratégias Avaliativas</b></p> <p>Páginas 68 a 72 do manual Grande Aventura, Texto Editora. -Obras recicláveis. -Páginas 72 a 75 do manual de Matemática, Alfa, Porto Editora. -Tabela dos blocos lógicos.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-História do r. -Manual de Língua Portuguesa, Grande Aventura, Texto Editora. -Manual de Matemática, Alfa, Porto Editora. -Sólidos geométricos. -Blocos lógicos. -Vídeo projetor. -Computador. -CD Grande Aventura. -Materiais recicláveis.</p>	<p><b>Oportunidades de Intervenção</b></p> <p>-Falar da importância da reciclagem e do que podemos fazer nas nossas casas; -Relembrar o conceito de maior e menor.</p>	<p><b>Objetivos de Aprendizagem</b></p> <p>Consolidar a grafia da letra "c" minúscula e maiúscula; Ler palavras; Desenvolver a consciência silábica Ordenar palavras para formar frases; Ler pequenas frases; Compreender diferenças dos blocos lógicos e dos sólidos geométricos. Realizar construções com materiais recicláveis.</p>	<p><b>Eventualidades e/ou precauções</b></p> <p>-Se o vídeo projetor não funcionar realizar as fichas sem o apoio do mesmo. -Se o cd não funcionar ler, a estagiária, o texto. -Se os alunos demonstrarem dificuldade nas características dos blocos lógicos, ajudar dizendo algumas. -Caso o Simão acabe mais rápido as fichas, deixar ir avançando no manual, sempre com acompanhamento do adulto.</p>	<p><b>Transitado de sessões anteriores</b></p> <p>Trabalhos realizados de expressão plástica; Conceito conjunto e padrão; -Conhecimento das vogais e das consoantes "p", "x", "t", "d", "m" e "v"; -Exercícios de consciência fonológica e silábica.</p>
<p><b>Brincar com rimas.</b></p>										

#### **Guião da aula – segunda-feira**

-Antes de a aula começar, a estagiária organiza as mesas de forma a formar 5 grupos de 5 alunos e um grupo de 6, tal como consta na figura:



- Os alunos saberão onde se devem sentar de acordo com a disposição dos estojos com os seus nomes.
- Em cima de cada mesa estará uma caixa de "BLOCOS LÓGICOS".
- Novidades do fim de semana e recolher trabalhos de casa. (10')
- À ordem do professor, cada grupo abre a sua caixa e pode explorar as peças em cima das mesas. (10')
- Após a livre exploração das peças a estagiária pede a cada grupo que faça uma construção em cima da mesa. (5')

#### **Clarificar os diferentes atributos das peças**

- A estagiária promove o diálogo sobre as características das peças dos "BLOCOS LÓGICOS". (10')
- No quadro, com a ajuda da estagiária, são os alunos que fazem uma tabela ilustrativa dos atributos das peças dos "BLOCOS LÓGICOS". (55')

#### **Intervalo**

- A estagiária pede aos grupos que em cima da mesa reproduzam o seu pedido: (35' se der tempo)
  - 1º- formar conjuntos pelo atributo da cor;
  - 2º- formar conjuntos pelo atributo da espessura;
  - 3º- formar conjuntos pelo atributo do tamanho;
  - 4º- formar conjuntos pelo atributo da forma;
  - 5º- criar padrão só com círculos azuis (fino, grosso, fino, grosso...);
  - 6º- criar padrão com todos os triângulos (têm de escolher duas posições diferentes e alterná-las);
- Durante a realização de cada pedido a estagiária dá o apoio necessário aos alunos. No final de cada pedido, esta, promove o diálogo entre os grupos sintetizando a ideia geral no final.
- Seguidamente será escutada a história da página 68 do manual de Língua Portuguesa Grande Aventura, Texto Editora, seguida da realização da página seguinte. (25')

#### **Almoço**

- Audição da música "Jogo das Rimas" Panda vai à escola 2.
- Iniciação da construção das obras recicláveis. (Se estiver muita confusão, realizarão um jogo de rimas – o aluno que tem a bola diz uma palavra, e passa a outro, esse outro terá de dizer uma palavra que rime com a anteriormente dita)

**Guião da aula – terça-feira**

- O dia será iniciado com a audição a história da letra r. (5')
- Após a audição da história, iniciam a realização página 70 a 73. (manha antes e depois do intervalo) (SIMÃO)

**Almoço**

- Continuação da construção das obras recicláveis e se finalizadas: apresentação e votação. Chamar três responsáveis de cada sala para votar na que acham que está melhor.
- Se sobrar tempo realizar a ficha " Já Sei" da página 43 do manual de Estudo do Meio, Alfa, Porto Editora.

**Guião da aula – quarta-feira**

- Cada aluno terá, em cima da sua mesa, um sólido geométrico que explorará durante 40 segundos. Ao som de uma palma da estagiária, cada aluno trocará a sua peça com o colega do seu lado direito. (10')
- Diálogo sobre as diferentes características dos sólidos geométricos. (10')
- Realização das páginas 73 a 76 do manual de matemática Alfa, Porto Editora. (70')

Planificação n. 11: Descrição da atividade “Fruto ou Legume?” (1º CEB)

### **Descrição da atividade**

Numa atividade realizada na quarta-feira, dia 30 de novembro, questionou-se se o tomate seria um fruto ou um legume. Foi, então, proposto pela estagiária que, na sexta-feira, se realizasse a experiência: fruto ou legume?

A estagiária começará a atividade apresentando o quadro de investigação: cartolina dividida em três colunas (pergunta de partida, hipóteses e conclusões) e perguntará aos alunos o que querem descobrir e quais são as possíveis respostas.

Seguidamente serão apresentados vários frutos e vários legumes e, em cada um deles, será perguntado o que acham que é e porquê, e os diferentes frutos/legumes serão abertos para que os alunos reparem nas diferenças existentes: sementes/ não sementes.

O tomate será o último fruto a ser aberto, e aí os alunos repararão que o tomate é um fruto pois este tem sementes.

Esta descoberta será registada no quadro de investigação da sala e seguidamente cada aluno terá o seu quadro de investigação onde registará a informação “à sua maneira”.

No final da experiência será lido o livro: “Eu nunca na vida comerei tomate” de Lauren Child, Oficina do Livro.

Pergunta de partida: Será o tomate um fruto ou um legume?

Hipóteses: 1- O tomate é um fruto. 2 – O tomate é um legume.

Conclusões: Todos os frutos têm sementes. O tomate é um fruto porque tem sementes.

## **ANEXO 9 – AVALIAÇÕES SEMANAIS**

Avaliação n. 1: Independência (JI)

### **Avaliação semanal – 14 a 18 de Março**

Depois de uma semana de férias, dedicamos a manhã de segunda-feira às novidades que as crianças traziam de casa. Demos oportunidade a que todos falassem e contassem um pouco daquilo que tinham feito.

Como o dia do Pai se aproximava, seria na sexta-feira (na escola), depois da aula de inglês perguntámos ao grupo se se lembrava do que tinha ficado combinado para o presente do pai.

Durante toda a semana dedicaram-se aos presentes para o pai: Piza papeis pintado com tintas, régua com a cabeça do seu animal preferido e uma fotografia do pai com o respectivo filho, e um porta-lápis feito com uma lata e com um desenho feito por eles em papel autocolante.

Apesar de ter sido uma semana dedicada aos presentes deu para que as crianças desenvolvessem várias competências: poder de decisão (nas cores que tinham que escolher, no desenho que tinham de fazer, no material que iriam utilizar, ... Algumas crianças ainda não têm a capacidade de escolha autónoma, ou seja, até na cor com que queriam pintar a pedra, vinham perguntar se podia ser), experimentação de diferentes técnicas de expressão plástica, cooperação, entreajuda, entre outros.

Na terça-feira desta semana, devido a motivos pessoais da educadora, tive de ficar sozinha na sala com o grupo (a auxiliar esteve ausente durante toda esta semana). Foi uma boa experiência pois proporcionaram-se situações que nunca teriam acontecido se a educadora estivesse por perto. Não digo isto de uma forma pejorativa, mas existem momentos de sala em que normalmente a educadora toma controle (como rotinas, momentos em que as crianças começam a falar muito alto e fica “impossível” trabalhar na sala,...) e estando sozinha, tive de arranjar meios para contrariar estas situações.

Avaliação n. 2: Analisar Fotografia (1º CEB) – excerto

### **Analisar fotografia**

O grande objetivo desta atividade era interpretar uma fotografia utilizando uma linguagem plástica, despertando, no grupo, o espírito crítico de cada um e do grupo, aprendendo a respeitar as diferentes opiniões, ouvindo-as, aceitando-as, e corroborando-as quando necessário.

Pensou-se que esta atividade seria de difícil realização, mas com o decorrer da mesma verificou-se um grande nível de evolução neste grupo, neste domínio.

As crianças conseguiam dizer o que achavam que viam, explicar o porquê desse pensamento, e ainda ouvir os outros, sem negar as suas opiniões.



Avaliação n. 3: Avaliação da última semana (JI)

**Avaliação semanal – 30 de Maio a 3 de Junho**

A semana iniciou-se com a comunicação das pesquisas sobre o projecto. Como só a M é que tinha trazido informação para o projecto, foi sugerido ao grupo que fossemos à loja de animais existente em frente ao colégio para que a dona da loja nos pudesse ajudar na construção do aquário.



Esta visita teve com intenção primordial proporcionar a comunicação de um elemento ao restante grupo e do grupo a pessoas exteriores à sala, pois ao ter de perguntar à dona da loja o que era preciso para construir o aquário as crianças tiveram de se lembrar do que se tinha falado em sala e respeitar os outros pois estávamos num sítio público onde não se podia fazer barulho. Outra intenção, e também esta muito importante, foi a de desenvolver o sentido de responsabilidade pelos animais.

Foi sugerido pela L que levássemos as tartarugas à loja pois a Pink (tartaruga mais pequena) não andava a comer. Quando chegamos à loja a Dona disse ao grupo que a tartaruga devia ser levada ao veterinário pois estava muito fraquinha (as crianças associaram ao facto de não lhe terem dado de comer na sexta-feira, pois se tinham esquecido). Este assunto levou o grupo a ficar preocupado com as tartarugas e a prestarem-lhes mais atenção, tendo com isto, o adulto, a intenção de fomentar o gosto pelos animais.

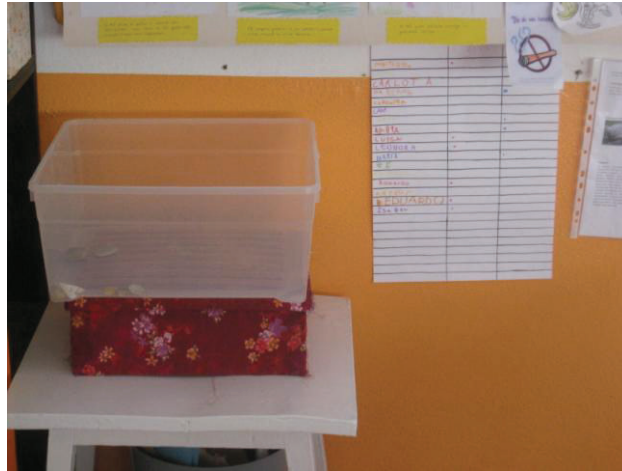
Ainda através desta actividade, foi envolvida a comunidade educativa no projecto de sala. É importante para as crianças verem que os adultos e as instituições pertencentes à zona da sua escola estão interessadas nos projectos que estas realizam.

Nessa mesma tarde as crianças já começaram a trazer conchas e pedras para o aquário dizendo: “Temos de construir uma boa casa para a Pink para ela ficar melhor.” Penso que com esta situação, podemos verificar que a intenção de estimular o interesse das crianças para a pesquisa foi alcançada.

Como esta semana é a minha última semana de estágio e, mais cedo ou mais tarde, as tartarugas também irão embora, a “caixa mágica” trouxe uma surpresa para a sala.

## Anexos

Como mostra a fotografia seguinte, a caixa encontrava-se por de baixo do aquário para que as crianças relacionassem o que vinha no seu interior, barro, com as tartarugas.



Inicialmente as crianças sugeriam que fossem construídos, com o barro, elementos que pudessem decorar o interior do aquário. Mas quando confrontados com o facto de um dia as tartarugas irem embora e do barro dentro de água “derreter”, o grupo sugeriu que cada um fizesse uma tartaruga para levar como recordação da Pink e da Blue.



Esta actividade teve como intenções proporcionar momentos de construção com materiais a que estas não estivessem habituadas.

Inicialmente a actividade avizinhava-se complicada pois muitas crianças referiam que não sabiam trabalhar com barro. Mas depois de experimentarem e de verificarem que era semelhante à plasticina, a actividade foi concluída, por todos, com sucesso.

Para finalizar a semana e o meu estágio foi realizada uma manha de jogos tradicionais.

Quando chegaram ao colégio as crianças dirigiram-se para o campo (muitos perguntavam se íamos jogar Rugby e se a Maria João estava na escola. É bom ouvir estes comentários pois significa que as actividades realizadas foram interiorizadas e são constantemente lembradas).

## Anexos

Realizou-se o jogo dos pinos (anteriormente realizado com a Maria João), do carrinho de mão, da corda humana e o do telefone estragado para o relaxamento.

Estes jogos tinham como intenção, além da diversão, proporcionar actividades motoras que desenvolvam a agilidade, a coordenação e o raciocínio lógico e desenvolver o espírito de entreajuda (principalmente no jogo do carrinho de mão).



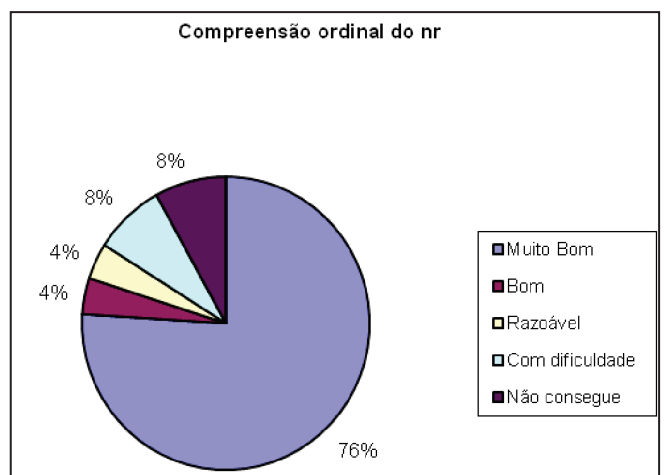
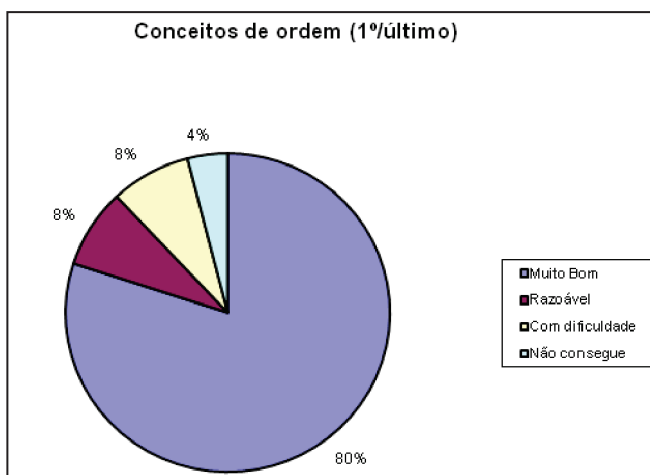
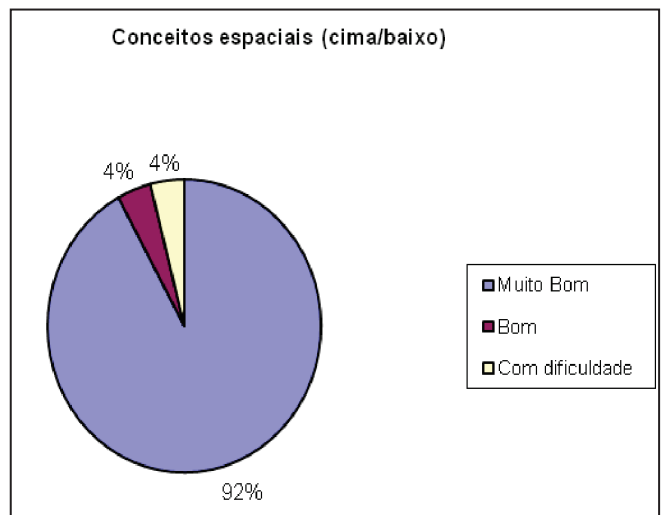
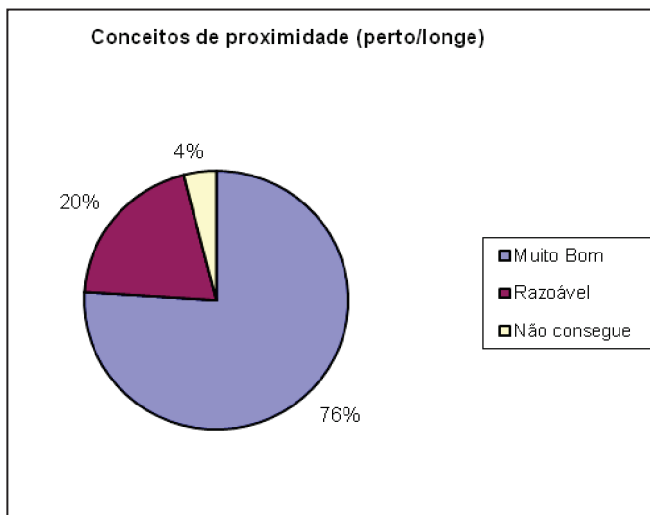
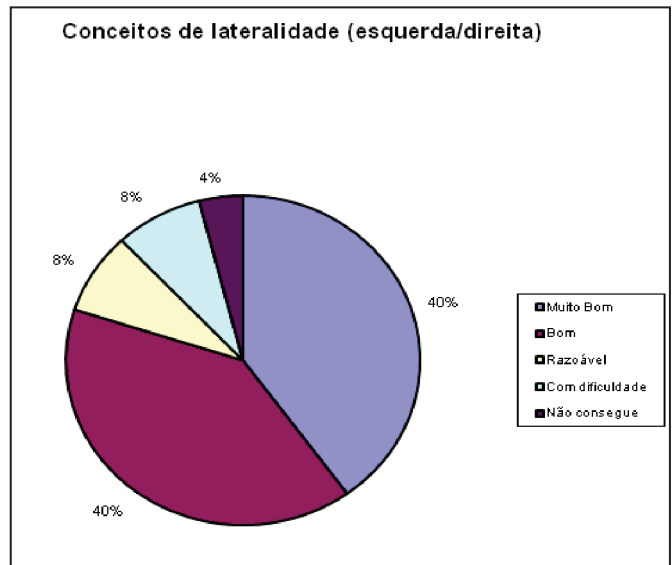
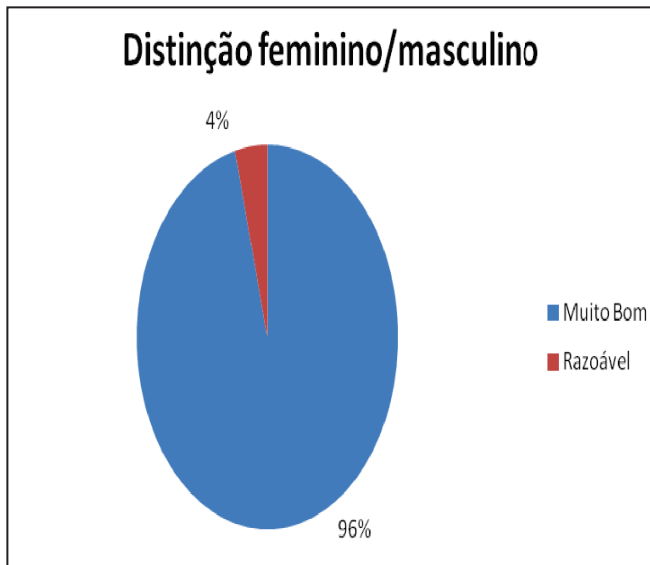
No fim das actividades cada criança recebeu um diploma como confirmação de participação em todas as actividades realizadas ao longo dos cinco meses de estágio e, claro, como lembrança da estagiária.

Foi bom ver o carinho que todas as crianças demonstraram na minha saída da escola. Muitas repetiam: “Porque é que tens que ir embora? Porque é que não podes ficar? Podias vir quatro dias por semana? Estou triste porque vais embora.”

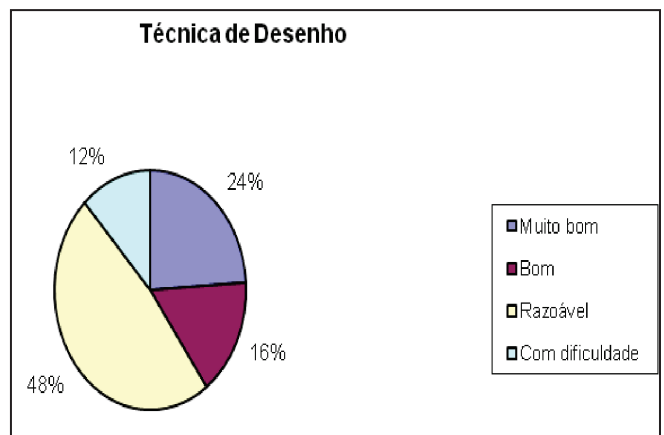
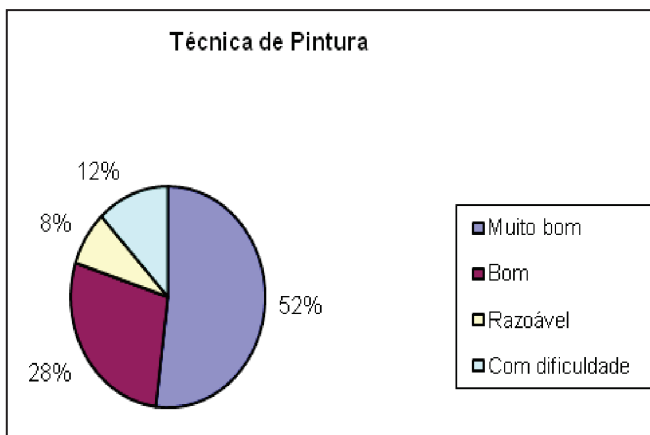
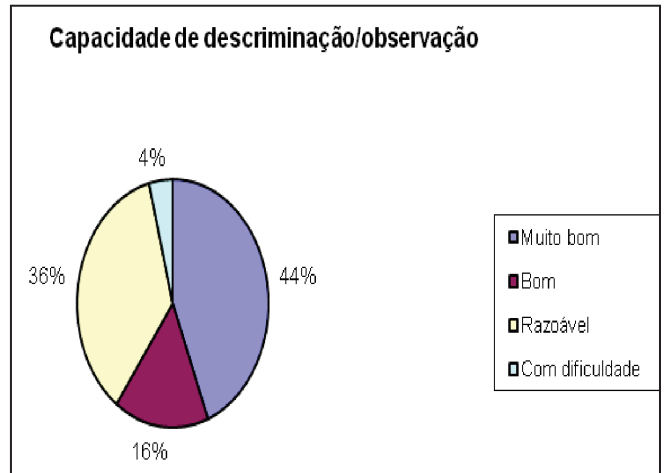
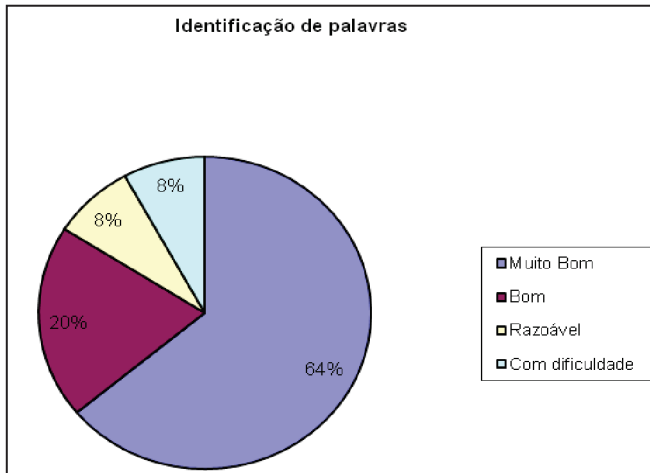
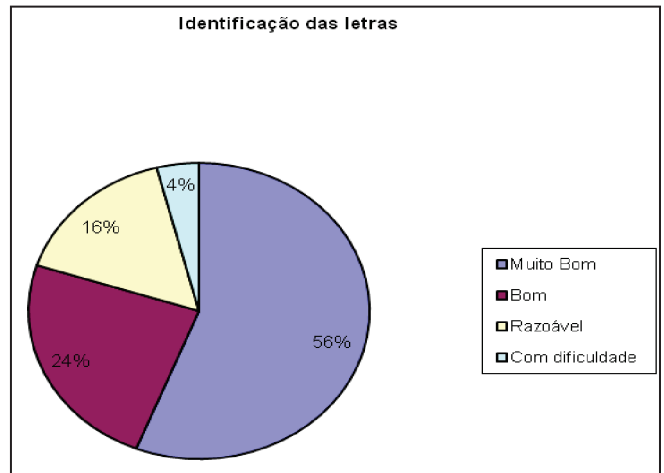
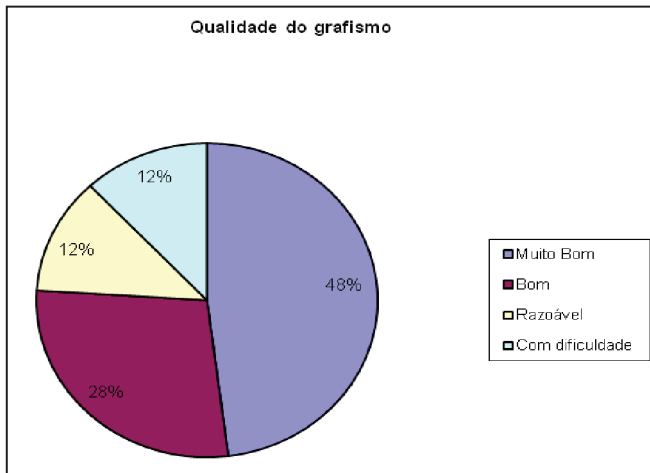
É bom sentir que deixamos marca no coração de com quem trabalhamos.

(Durante toda a semana foram realizadas as actividades diárias: contagem das crianças que faltam, desenvolvendo a capacidade de associação do conceito de número ao respectivo numeral, e o registo da alimentação das tartarugas, desenvolvendo a leitura e o preenchimento de uma tabela de dupla entrada.)

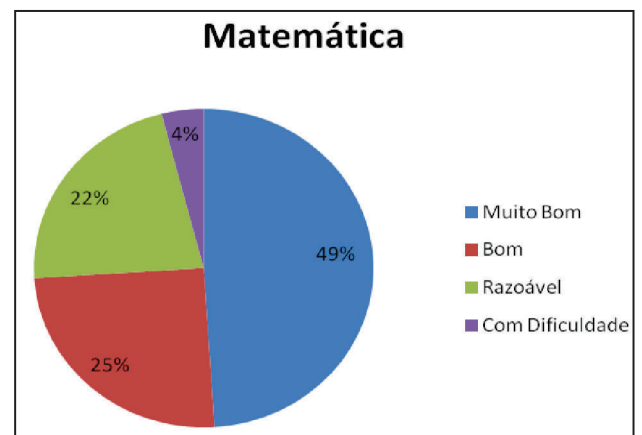
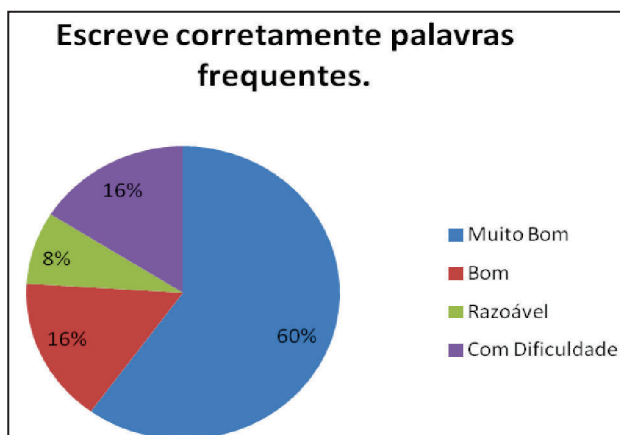
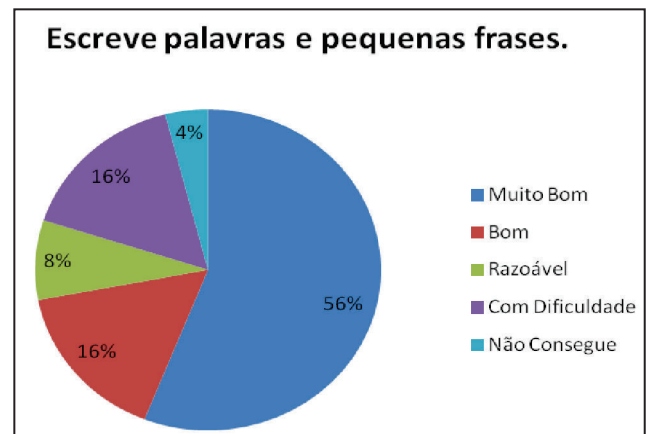
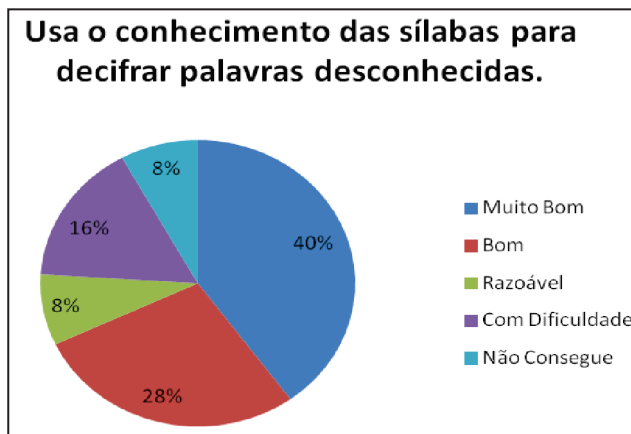
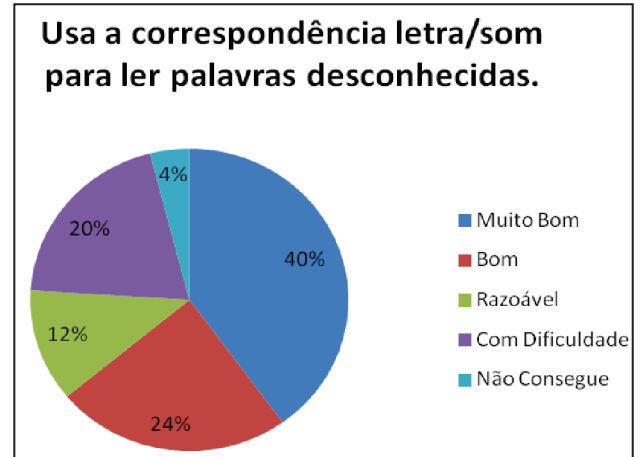
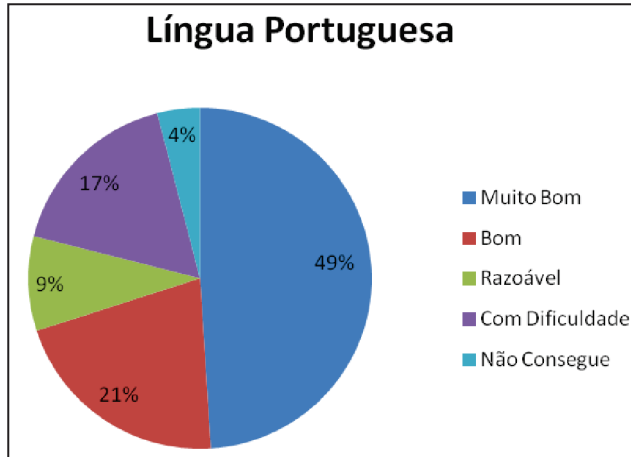
## ANEXO 10 – AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO



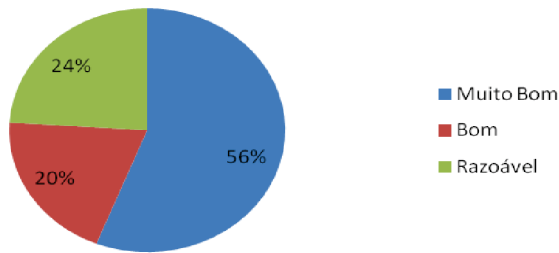
## Anexos



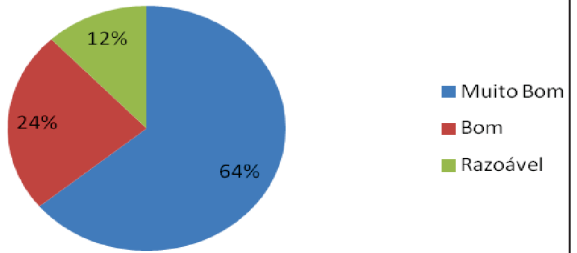
## ANEXO 11 – AVALIAÇÃO SUMATIVA (1º PERÍODO)



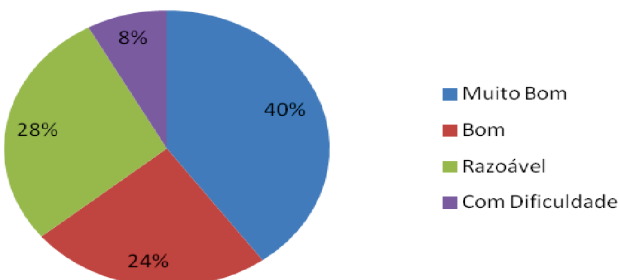
**Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de registos de representações (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos)**



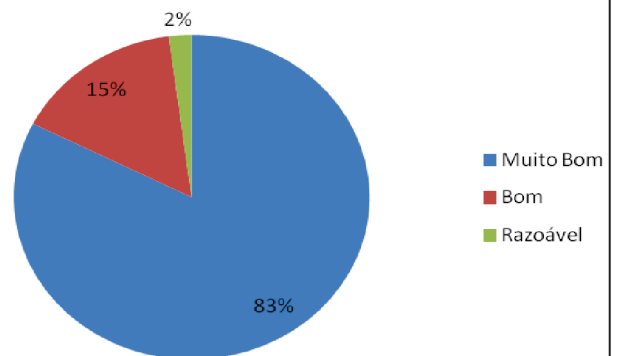
**Identifica e dá exemplos de diferentes representações para o mesmo número.**



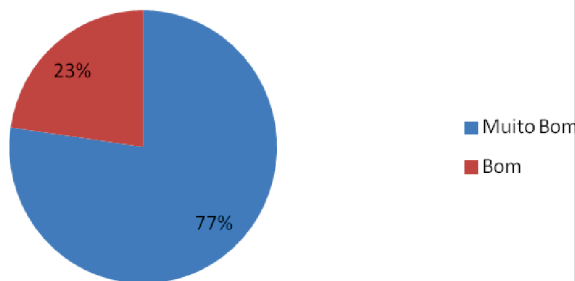
**Usa a subtração nos sentidos de retirar, comparar e completar.**



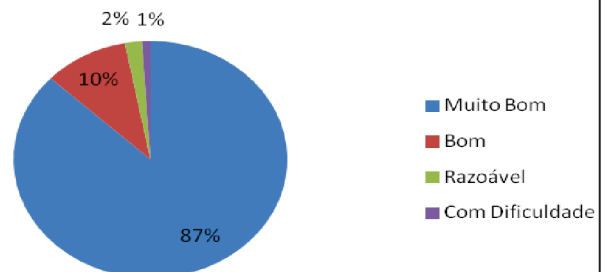
**Estudo do Meio**



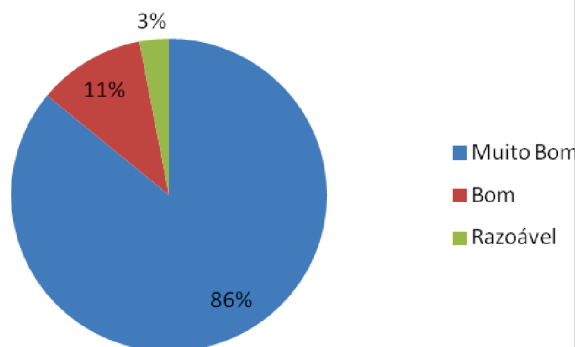
**Demonstra pensamento científico, prevendo e experimentando.**



**Áreas de Expressão: Educação Físico-Motora, Educação Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica**



**Aprendizagens e competências**



# ANEXO 12 – GRELHAS DE AVALIAÇÃO

Grelha n. 1: Ditongos

Nome	Identifica o ditongo								Produz o som correto							
	ai	au	ei	eu	iu	oi	ou	ui	ai	au	ei	eu	iu	oi	ou	ui
Ana Oliveira	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2
Ana Luísa	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1
Ana Mafalda																
Ana Rita N.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ana Rita R.																
Carlota	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Francisco	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Gonçalo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Isabel	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Joana	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
João Azevedo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
João Tomás	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mafalda Freitas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mafalda Dias	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Margarida	3	3	3	2	2	3	2	3	1	2	3	3	3	2	2	3
Maria David	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Maria Luísa	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Maria Miguel	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2
Maria Teresa	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1
Matilde	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Miguel	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Pedro Vieira																
Pedro Santiago	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sebastião	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2
Tomás																

Preencher com:

1 – Nunca

2 – Com ajuda

3 – Sempre e sem ajuda



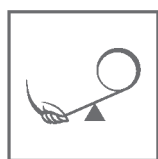
Anexos

Grelha n. 2: Expressão dramática

Nome	Demonstra à-vontade na realização da atividade		Fica inibido perante a atividade		Realiza movimentos de acordo com o texto	
	Comentário breve		Comentário breve		Sim	Não
Ana Oliveira						
Ana Luísa						
Ana Mafalda						
Ana Rita N.						
Ana Rita R.						
Carlota						
Francisco						
Gonçalo						
Isabel						
Joana						
João Azevedo						
João Tomás						
Mafalda Freitas						
Mafalda Dias						
Margarida						
Maria David						
Maria Luísa						
Maria Miguel						
Maria Teresa						
Matilde						
Miguel						
Pedro Vieira						
Pedro Santiago						
Sebastião						
Tomás						

Nota: Apesar de ter sido perceptível o à vontade que a turma demonstrou perante a atividade e a concordância dos movimentos com o que era pedido, não foi possível o preenchimento da grelha pois o filme (que seria o suporte a esta avaliação individual) não foi possível de transferir para o computador.

Grelha n. 3: Grelha de avaliação do par pedagógico



Departamento de  
Formação em  
**Educação Básica**  
ESEPF

## Grelha de acompanhamento da prática profissional

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

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

### 1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Domina os conteúdos que ensina					X	
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos					X	
Apresenta analogias, comparações e exemplos					X	
Explicita, passo a passo, a sua proposta					X	
Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar					X	
Mobiliza os saberes de forma integrada				X		

### 2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

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



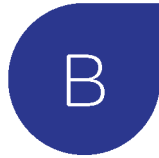
Departamento de  
Formação em  
**Educação Básica**  
ESEPF

### **3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES**

	1	2	3	4	5	NO
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos					X	
As questões exigem não só recordar mas também reflectir					X	
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				X		
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa				X		
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar					X	

### **4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS**

	1	2	3	4	5	NO
Manifesta sentido de humor					X	
Mostra interesse por todos os alunos					X	
Procura que os mais tímidos intervenham					X	
Demonstra serenidade					X	
Escuta pacientemente e com atenção					X	
Elogia de forma apropriada					X	
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					X	
Não permite que a turma ria de um aluno					X	
Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo					X	
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo					X	
Sabe resolver conflitos que possam surgir				X		
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					X	



### **5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO\***

	1	2	3	4	5	NO
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					X	
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					X	
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					X	
Responde construtivamente ao acompanhamento					X	

#### **Observações:**

Esta grelha de acompanhamento da prática profissional da Joana é referente aos meses de Dezembro e Janeiro. Em ambos os meses, a Joana apenas teve duas semanas de intervenção e como sempre foram bem concebidas. Em Dezembro as atividades realizadas pela Joana foram ao encontro da chegada do Natal e foi uma semana onde as expressões artísticas estiveram em evidência (recorte, colagem, música,).

A semana de Janeiro foi dedicada à aprendizagem dos Blocos Lógicos e da consoante "r". Para além disto, a Joana levou para a sala uma música sobre as rimas. Neste momento as crianças mostraram bastante entusiasmo ao escutarem a música.

Do meu ponto de vista, e para colmatar todos estes meses de estágio, a Joana demonstrou ser uma excelente profissional, na maneira como dava as suas aulas, dos recursos que utilizava, sempre indo ao encontro dos interesses de todo o grupo de crianças.

**NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO: Joana Oliveira e Silva**  
**ASSINATURA: Ana Raposo**  
**Data: 14 de Janeiro de 2011**

\* Preencher uma vez por mês

Anexos

Grelha n. 4: Expressão Plástica

Nome	Pinta por dentro das linhas			Deixa espaços brancos			Recorta pela linha de fora			Pega corretamente na tesoura		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ana Oliveira			X		X				X			X
Ana Luísa		X			X				X			X
Ana Mafalda		X		X			X			X		
Ana Rita N.			X			X			X	X		
Ana Rita R.		X			X		X			X		
Carlota			X			X		X				X
Francisco			X			X			X	X		
Gonçalo			X			X		X			X	
Isabel			X			X		X				X
Joana			X			X		X				X
João Azevedo		X			X			X				X
João Tomás		X			X				X			X
Mafalda Freitas			X			X			X			X
Mafalda Dias			X			X			X			X
Margarida	X			X				X				X
Maria David			X		X				X			X
Maria Luísa			X			X			X			X
Maria Miguel			X			X		X				X
Maria Teresa	X				X		X				X	
Matilde		X			X			X				X
Miguel		X			X			X				X
Pedro Vieira		X			X		X			X		
Pedro Santiago				X			X			X		
Sebastião	X				X				X			X
Tomás		X			X				X			X

- 1 – Nunca (mal)  
 2 – Com ajuda  
 3 – Sempre (bem)

Anexos

Grelha n. 5: Dia Mundial da Alimentação

Nome	Identificou a forma da senhora do texto?			Identificou os diferentes grupos?			Captou a mensagem do texto?		
	Sim	Não	Não obs.	Sim (Quais?)	Não	Não obs.	Sim	Não	Não obs.
Maria David	X			Proteínas			X		
João Azevedo	X					X			X
Margarida	X					X			X
Mafalda F.	X			Proteínas					X
Ana Oliveira	X			Frutas					X
Pedro Vieira	X					X			X
Pedro Santiago	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Maria Teresa			X			X	X		
Joana	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Gonçalo	X					X			X
Francisco			X			X			X
Ana Mafalda			X			X			X
Isabel	X			Lactínios Leguminosas					X
Ana Rita N.	X					X			X
Mafalda D.	X			Gorduras			X		
Luísa	X					X			X
João Tomás	X					X	X		
Miguel	X					X			X
Carlota	X			Legumes			X		
Ana Rita	X					X			X
Ana Luísa	X					X			X
Sebastião	X			H. Carbono					X
Matilde	X					X			X
Maria Miguel	X			Gorduras					X
Tomás	X					X			X

Anexos

Grelha n. 6: Ler é Divertido

Nome	O desenho está de acordo com a frase?			O desenho tem boa apresentação?					
	Sim	Não		Sujo		Pintado por dentro das linhas		Feito "a despachar"	
		Porquê?	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Maria David	X				X	X			X
João Azevedo	X				X		X	X	
Margarida	X				X	X			X
Mafalda F.	X		Estava distraída e fiz muito pequenino.		X	X		X	
Ana Oliveira	X		Tinha muitos espaços brancos.	X			X		X
Pedro Vieira	X				X		X	X	
Pedro Santiago	X				X		X	X	
Maria Teresa	X				X	X			X
Joana	X				X		X	X	
Gonçalo	X				X	X			X
Francisco	X		Não dava para apagar.	X		X			X
Ana Mafalda	X				X		X	X	
Isabel	X				X	X		X	
Ana Rita N.	X				X	X			X
Mafalda D.	X				X	X			X
Luísa	X				X	X			X
João Tomás		X		X			X		X
Miguel	X			X			X		X
Carlota	X				X	X		X	
Ana Rita	X				X	X			X
Ana Luísa	X				X	X			X
Sebastião	X		Sou eu em Paris.		X	X			X
Matilde	X				X	X			X
Maria Miguel	X				X	X		X	
Tomás	X				X		X		X

# ANEXO 13 – GRELHAS DE VERIFICAÇÃO

Grelha n. 1: Estafetas

Nome	Aplica corretamente a simbologia				Identifica corretamente as barras do cuisenaire					
	>	<	=	Obs.	1	2	3	4	5	Obs.
Ana Oliveira	C	C	C		C	C	C	C	C	
Ana Luísa	C	C	C		C	C	C	C	C	
Ana Mafalda			C							Muitas dificuldades.
Ana Rita N.	C		C		C	C	C	C	C	
Ana Rita R.			C							Muitas dificuldades.
Carlota	C	C	C		Ca	Ca	Ca	Ca	Ca	
Francisco	----	----	---	-----	---	---	---	---	---	-----
Gonçalo	----	----	---	-----	---	---	---	---	---	-----
Isabel	C	C	C	Foi quem ensinou.						
Joana		C	C		C	C	C	C	C	
João Azevedo	C		C		C	C	C	C	C	Trapalhão.
João Tomás	C	C	C		C	C	C	C	C	
Mafalda Freitas	Ca	Ca	C		C	C	C	C	C	Mt ajuda na ficha.
Mafalda Dias	C	C	C		C	C	C	C	C	
Margarida			C							
Maria David	C	C	C		C	C	C	C	C	
Maria Luísa	C	C	C		C	C	C	C	C	Ficha – unidades.
Maria Miguel	C	C	C		C	C	C	C	C	
Maria Teresa	Ca	Ca	C							
Matilde	C	C	C		C	C	C	C	C	
Miguel	C	C	C							
Pedro Vieira	C		C		C	C	C	C	C	
Pedro Santiago	----	----	---	-----	---	---	---	---	---	-----
Sebastião	Ca	Ca	C		Ca	Ca	Ca	Ca	Ca	
Tomás	C	C	C		C	C	C	C	C	

c – conseguiu

ca – conseguiu com ajuda



## ANEXO 14 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Registo n. 1: Observar para planificar e avaliar

**Criança:** LP

**Idade:** 4 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 17 de Fevereiro de 2011

**Incidente:**

Hoje é a LP a marcar o dia. A LP teve dificuldades a identificar o número do dia de hoje e a contar os números pela ordem correcta. Em vez de chegar ao fim e voltar para o início da linha em baixo, descia logo no fim da linha.

**Comentário:**

Nota-se que esta criança tem algumas dificuldades na ordem da leitura (da esquerda para a direita). Seria interessante realizar algumas actividades que desenvolvessem esse aspecto. (organização de uma sequência lógica, ...)

Registo n. 2: Registo inicial de 1º CEB

**Dia:** 3/10/2011

Música: “É bom ir para a escola”

Quadro magnético: Dia do mês, da semana, mês, estação do ano.

Regras (imagens na parede) – a professora faz com que os alunos analisem as imagens antes de dizer a frase que está escrita.

Novidades do fim de semana – pede para que os alunos sejam curiosos e que para quando vão a algum lado com os pais tentarem saber onde é que foram.

A professora faz com que sejam as crianças a “adivinhar” o que a ficha ou o livro pedem e quando uma criança falta são as outras que explicam o que se fez no dia anterior.

Grafismo do I (impresso e manuscrito)

Lengalenga do I – batem palmas quando ouvem o i.

Muitos querem fazer tudo antes da professora dizer o que é para fazer. Resultado: fazem mal e têm de apagar.

MD – Porque não começamos pela letra a?

Professora – Porque achas que devíamos?

MD – Porque é a primeira letra.

Professora – A primeira vogal.

A – Porque é a primeira letra, a primeira vogal, é a primeira em tudo.

## Anexos

Professora leva a MD ao quadro para que esta escreva a letra a. Ao escrever a MD repara que é muito mais difícil escrever o a do que o i, daí começarem pelo i.

Professora – Pergunta interessante MD.

O F repara que tem o I no nome e apaga e volta a escrever agora manuscrito.

INTERVALO (alguns alunos estão sem recreio pela aula de música de sexta feira. Quem não acabou o trabalho também fica na sala)

Professora pergunta o que é que os outros colegas viram na aula de música que acham mal e que não se deve fazer.

AL – Eu estive calada a aula toda.

Professora – Não é suposto ficar calado, é para participar mas respeitando os outros.

10h30 – 11h00 - Lanche (lançam na sala, quem vai acabando de beber sumo/leite pode ir comer para o recreio)

Os duendes são os amigos que recolhem as fichas antigas no intervalo e que deixam as fichas novas na mesa.

Os que vão acabando as fichas lêem livros que estão na sala.

12h00 – 13h30 - Almoço (M veio-me pedir para ser o seu par do almoço).

Professora – P, estive a ver as fichas durante o almoço e tu tens os i's muito direitinhos, estou muito contente contigo (em frente a toda a sala).

Matemática (Pág 15)

Desenhar uma flor na mão direita da menina (uma está de costas e outra de frente).

Professora chama duas meninas à frente para exemplificar o exercício (facilita a compreensão do exercício visto que o desenho é 2D)

Faz o mesmo para todos os exercícios.

Todos o braço direito no ar, o esquerdo, ...

Professora – Agora vamos pintar o banco do lado...

M – Direito

Professora – Quem disse que era direito?

M – É sempre.

Outra palavra para no meio – M (outra): entre

GRANDE DIFERENÇA – Barulho entre a manhã e a tarde (menos concentração)

As cores que ficam bem são as cores que a natureza junta.

O F é um aluno que está constantemente distraído, mas que se for pressionado e incentivado trabalha bem. Mas também não se pode dar atenção a mais se não desinteressasse.

A I testa muito. Está a ver até onde pode ir com as estagiárias, então por vezes torna-se complicado obter o respeito da mesma.

J (rapaz que ainda faz birras) Pintou o desenho do Outono todo por fora, foi chamado, por mim, várias vezes à atenção. Só quando conversei seriamente com ele e expliquei que não

## Anexos

existiam pessoas com cara de três cores (amarelo, vermelho e branco) é que percebeu que não estava a pintar com atenção.

### Registo n. 3: Conversa sobre o projeto de sala

**Crianças:** Todos

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

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 25 de Março de 2011

**Incidente:**

Joana: “Por onde querem começar a conhecer o corpo?”

Mar: “Pela cabeça.”

L: “Por cima do corpo.”

Joana: “E porque é que querem começar pela cabeça?”

C: “Porque é a primeira coisa do corpo.”

M: “Porque os pés estão em baixo.”

A: “Porque temos os miolos dentro da cabeça.”

Joana: “E o que é que gostavam de saber da cabeça?”

C: “O que é vermelho da cabeça.”

M: “A boca e a língua. O que tem a língua.”

Mar: “Os dentes.”

F: “O nariz. Para que é que serve?”

LA: “As gengivas. E os ouvidos servem para ouvir.”

LP: “Como é que os dentes nascem.”

Mar: “Eu quero saber os olhos.”

MP: “Como é que os olhos vêm?”

C: “Isso são os sentidos.”

LP: “O olfacto.”

MP: “O paladar.”

R: “Como é que os cegos não vêm?”

C: “Os ceguinhos estão com os olhos abertos mas não vêm.”

**Comentário:**

Desta vez já participaram mais crianças, mas ainda se repetiram muito. Penso que o conceito de trabalhar em projecto está a ser adquirido pela maioria do grupo mas ainda é preciso trabalhar muito.

### Registo n. 4: Pedido do G.

**Crianças:** G

**Idade:** 6 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 6 de Janeiro 2012

**Incidente:**

Depois de aprendida a música do dia dos reis o G pergunta se a podemos dramatizar, tal como tínhamos feito tanto com a história do outono, como com a história do D. Foi-lhe dito que para já não teríamos tempo, mas que se desse, noutra dia, tentaríamos.

**Comentário:**

Além de ser interessante verificar a importância que as crianças dão às atividades que fazemos com elas, é interessante verificar a vontade que estes têm em sugerir as mesmas. Como estamos num nível de ensino em que não é possível “fugir” ao programa torna-se complicado satisfazer estas vontades, e, visto que o nosso estágio acaba na próxima semana, ainda mais difícil se torna. Penso que, apesar de neste caso não termos tido a oportunidade de satisfazer esta vontade, se continuássemos a estagiar, tal seria possível.

Registo n. 5: R. leva um livro para a sala

**Crianças:** R

**Idade:** 5 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 23 de Fevereiro de 2011

**Incidente:**

A R trouxe um livro: A Anita vai ao circo. Como fala de algumas das personagens (do circo) que vimos na segunda-feira, a C pede para a R ler às outras crianças.

Ao ler a R ia mostrando as imagens tal e qual como a C faz.

**Comentário:**

As crianças encontram nos adultos os seus exemplos e este incidente mostra exactamente isso.

Registo n. 6: Criar a área do corpo humano

**Crianças:** Todos

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

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 24 de Março de 2011

**Descrição:**

Conversa para criar uma área para explorar o corpo humano.

M.: “Pomos uma cartolina com o esqueleto e desenhos.”

Joana: “Mas para podermos mexer?”

M.: “Pomos um corpo no meio da sala.”

Joana: “O corpo de quem? Qual é a profissão que mexe no corpo?”

R.: “O médico.”

M.: “Então podíamos criar o cantinho dos médicos.”

## Anexos

Joana: “Boa ideia. E o que podemos levar para o cantinho do médico?”  
L.O.: “Termómetro.”  
L.: “Pica, seringa.”  
M.P.: “Remédios a fingir.”  
Carl.: “Telescópio.”  
Joana: “Um telescópio?”  
R.: “Não um telescópio é para ver ao longe. Um auscultador.”  
Joana: “Um Auscultador?”  
L.P.: “Não isso é do telefone. Um auscultório.”  
Joana: “Temos de pesquisar para saber como se diz.”  
L.O.: “Aquela coisa para ver a boca.”  
Joana: “Pesquisar.”  
E.: “Lanterna.”  
M.P.: “Eu vou trazer tudo o que tenho.”  
A.: “E eu vou trazer o computador do médico para marcar quem está com tosse de cão.”  
Joana: “Boa. E agora para esperar pela consulta?”  
Carl.: “Temos de criar a sala de espera e telefone para marcar.”  
R.: “Caderno para pôr a consulta.”  
M.P.: “Temos de trazer roupa do médico.”  
Joana: “Muito bem, que ideias giras. E onde podemos pôr o nosso cantinho?”  
Marg.: “Na área da plasticina.”  
M.: “Ao pé da casinha.”  
Todos: “Não há espaço!!!!!!”  
Carl.: “Reduzimos a casinha e pomos ao lado do médico.”  
Joana: “Boa, mãos à obra.”

### **Comentário:**

Durante esta conversa verificou-se que o grupo já tem alguns conhecimentos relativamente a esta profissão, mas que ainda carece de outro. Seria interessante aprofundar este assunto visto que muitas crianças demonstraram bastante interesse querendo “levar tudo o que tinham em casa”.

Nesta mesma tarde a L.O. levou: estetoscópio, martelo, espelho para ver a garganta, frasco de remédio e colher e uma seringa. (os instrumentos dos quais não sabia o nome levou para casa para pesquisar)

Registo n. 7: Importância do portfólio

**Crianças:** L.O.

**Idade:** 5 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 17 de Maio de 2011

**Incidente:**

L.O.: “Quero mostrar aos meninos o que estive a desenhar no portfólio de projecto para eles saberem o que eu disse.”

**Comentário:**

Com este registo podemos verificar a importância que a L.O. deu ao facto de se registar aquilo que ela disse.

Registo n. 8: A que sabe a Lua? (JI)

**Crianças:** T

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 10 de Maio de 2011

**Incidente:**

Quando chegam à sala, depois do intervalo, a sala encontrava-se “diferente”. No lugar da biblioteca estava um candeeiro, cadeiras colocadas em forma de plateia, e o flanelógrafo com uma lua e com uma montanha. As janelas encontravam-se tapadas com lençóis pretos e as luzes apagadas.

T: Joana, hoje vais para a biblioteca falar da lua? Que giro, uma história diferente.

**Comentário:**

Com este registo podemos verificar a importância que tem a diversificação dos espaços. A leitura de histórias é uma atividade vulgar no JI, mas se para a dinamizar-mos modificar-mos o espaço, torna-se logo algo mais atraente.

Registo n. 9: C e a Tartaruga

**Crianças:** C, M e E

**Idade:** 4 e 5 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 10 de Maio de 2011

**Incidente:**

No fim de ouvirem a história a que sabe a lua:

C: “Porque é que é a tartaruga que está em baixo se é a mais pequena?”

M: “Devia ser a girafa que é a maior.”

E: “Ou o elefante que é o mais pesado.”

## Anexos

Joana: “Sabiam que existem tartarugas muito grandes. E essas tartarugas têm carapaças muito duras que aguentam com muito peso em cima.”

C: “Eu nunca toquei numa tartaruga.”

### **Comentário:**

Neste incidente as crianças revelam algum conhecimento acerca dos tamanhos. Mas a Carlota refere nunca ter tocado numa tartaruga. É então combinado que seria levada uma tartaruga para a sala para que todos pudessem ver e tocar. Teríamos de as estudar para que as pudessemos alimentar, tratar, etc...

Surge assim o novo projecto.

### Registo n. 10: Descobrir por si mesmo (JI)

**Crianças:** M

**Idade:** 4 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 17 de Fevereiro de 2011

#### **Incidente:**

M: “O homem é parecido com o macaco porque nós somos a evolução dele.”

### **Comentário:**

No dia anterior a C tinha falado sobre o Humano ser parecido com o macaco. Como o M não sabia porque informou-se em casa e no dia seguinte teve esta intervenção na sala.

### Registo n. 11: Descobrir por si mesmo (1º CEB)

**Crianças:** Maf

**Idade:** 6 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 22 de novembro de 2011

#### **Incidente:**

Depois de iniciada a resolução da ficha do cuisenaire a Maf pergunta: Joana não consigo encontrar mais maneiras para fazer 5.

Joana: Mas existem mais. Tens de tentar.

Maf: Mas eu não consigo, ajuda-me.

Joana: Vai tentando com as barras, se não conseguires mesmo eu ajudo.

Passados 10 minutos, a Maf vem ter comigo e diz: Joana, consegui sozinha!!!!

### **Comentário:**

Esta não é das crianças que demonstra mais dificuldades nem insegurança, mas recorre muitas vezes ao adulto para “não ter de pensar”. Aqui a Maf conseguiu fazer sozinha

pois foi forçada para que o mesmo acontecesse. Foi uma conquista verificar que conseguia descobrir sozinha e depois deste dia pediu muito menos vezes ajuda às professoras.

Registo n. 12: M e o brigadeiro

**Crianças:** M **Idade:** 4 anos  
**Observadora:** Joana (estagiária) **Data:** 04 de Maio de 2011  
**Incidente:**

Ao tentar fazer uma bola com a massa do brigadeiro a Marta quer desistir por dizer não conseguir.

**Comentário:**

Esta criança, muitas vezes, não acredita ser capaz. É necessário reforçá-la positivamente dizendo que se confia nela e que esta consegue.

Registo n. 13: Aquário na loja da frente

**Crianças:** PF **Idade:** 4 anos  
**Observadora:** Joana (estagiária) **Data:** 25 de Maio de 2011  
**Incidente:**

Depois da hora de dar comer às tartarugas, as crianças reparam que a Pink (tartaruga mais pequena) não comeu. Esta situação já se verificava a alguns dias então o PF diz:

Joana era melhor irmos à loja à frente da escola que a senhora tem coisas se animais e perguntamos o que se passa com a Pink.

**Comentário:**

Neste registo verificamos que a criança conhece a comunidade à volta da escola e que pretende servir-se da mesma para a resolução dos problemas, até dos escolares.

Registo n. 14: Já alcançou? O que falta?

**Crianças:** E **Idade:** 4 anos  
**Observadora:** Joana (estagiária) **Data:** 12 de Maio de 2011  
**Incidente:**

Joana: “Quantos candeeiros estão no tecto?”

E: Quatro.

Outros: “1, 2, 3, 4. Estão quatro.”



**Comentário:**

Com esta simples pergunta conseguimos verificar que apesar do E já não precisar de realizar a contagem para chegar ao numeral, as restantes não o conseguem fazer. É então necessário realizar actividades que favoreçam esta associação.

Registo n. 15: Bons dias no 1º CEB

**Crianças:** Todas

**Idade:** 6 anos

**Observadora:** Joana (estagiária)

**Data:** 3 de outubro de 2011

**Incidente:**

Chegados à sala a professora coloca no leitor de cd's uma música dos bons dias. Todos a conheciam e todos cantavam.

**Comentário:**

Foi interessante, logo no primeiro dia, verificar esta situação. Esta situação é normal de J1 e não deste nível de ensino. Ai deu logo para ver que seria fácil fazer a ligação entre as duas valências, pois já a professora cooperante o tentava fazer.

## ANEXO 15 – RECURSOS

Recurso n. 1: Folhados de legumes



Recurso n. 2: Presépio

