

# Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

## **Educar e Aprender em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico**

Sob Orientação da **Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva e da Mestre Maria Paula Pequito de Almeida S. Soares Lopes**

Por **Soraia Fernandes Barbosa**

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

## **Resumo**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente relatório de estágio, no qual se efetua uma descrição do percurso de aprendizagem enquanto estagiária, nos níveis educativos da Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico. Este foi realizado numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa.

O estágio em Educação Pré-escolar foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social e em 1ºCiclo do Ensino Básico numa Instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas, ambas do concelho de Vila Nova de Gaia.

Ao longo deste relatório, focaram-se as práticas educativas com a teoria que as sustenta e deu-se enfoque às possíveis semelhanças e diferenças entre os dois níveis educativos. Foi primordial refletir sobre o papel que o educador/professor deve ter na sua intervenção educativa, bem como ao facto da criança/aluno aprender pela ação e por isso o espaço, materiais e a metodologia de projeto serem oportunidades de aprendizagem. As estratégias adotadas foram fundamentais na intervenção educativa, daí se ter em conta as principais etapas de todo o processo, de observar, planificar, intervir e avaliar, a importância da relação entre a escola, a família e a restante comunidade educativa, onde a criança/aluno deve ser vista(o) como um ser único.

## **Abstract**

Under the Master's degree of Pre-school Education and teaching of 1st Cycle of Basic Education, was held this internship report, which takes place a description of the learning process as an intern in the education levels of Pre-school and 1st Cycle Basic education. This was done in a perspective of personal and professional development, promoting a critical and reflective stance in relation to educational practice.

The stage in pre-school education was conducted in a Private Institution of Social Solidarity and the 1st cycle of basic education in a public institution belonging to a Grouping of Schools, both in the county of Vila Nova de Gaia.

Along this report, have focused on educational practices with the theory that sustains them and gave focus to the possible similarities and differences between the two educational levels. It was essential to reflect on the role that the educator / teacher should have in their educational intervention, and the fact of the child / student learning be by the action and so the space, materials and design methodology are learning opportunities. The strategies adopted were instrumental in the educational intervention, taking into account the main steps of the process, to observe, plan, intervene and evaluate the importance of the relationship between school, family and remaining community education, where the child / student must be seen as a unique being.

## **Lista das Abreviaturas**

C.A.T.L. – Centro de Atividades de Tempos Livres

EPE – Educação Pré-escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT - Projeto Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2ºCEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

# ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO .....	4
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
Educação Pré-escolar e 1ºCEB – Especificidades e Semelhanças .....	6
O sentido de educar e ensinar .....	8
Ação, elemento promotor de Aprendizagem .....	9
Observação, planificação, intervenção e avaliação na prática educativa .....	11
Oportunidades educativas pela organização do espaço e materiais .....	12
Construção de Aprendizagens por Projetos .....	13
Relação entre Escola e Família .....	15
Cada criança/aluno é único .....	16
Estratégias dinâmicas ajudam na motivação .....	18
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	19
Tipo de Estudo .....	19
Sujeitos de Estudo .....	20
Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados .....	20
IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....	24
1. Caracterização dos Contextos de estágio em EPE e em 1ºCEB .....	24
Caracterização dos Espaços e Materiais .....	30
Caracterização das Rotinas .....	31
Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto da EPE .....	31
Caracterização da Turma do Contexto de 1ºCEB .....	35
2. Intervenção Educativa .....	38
Observar/Preparar .....	39
Planear/Planificar .....	41
Agir/Intervir .....	44
Avaliar .....	47
3. Avaliação das Aprendizagens .....	49

V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO .....	51
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
VIII. BIBLIOGRAFIA .....	57

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO I – Instrumentos de Observação – Educação Pré-escolar

ANEXO II – Instrumentos de Observação do 1ºCEB

Anexo III – Avaliação/Reflexão da Semana do 1ºCEB

ANEXO IV – Planificações e Avaliação das Atividades da Educação Pré-escolar

ANEXO V – Projeto de Sala na Educação Pré-escolar

ANEXO VI – Organização do Espaço no contexto de sala e do tempo na Educação Pré-escolar

ANEXO VII – Organização do Espaço sala e do tempo no contexto de 1ºCEB

Anexo VIII – Planificações no 1ºCEB

ANEXO IX – Reflexões realizadas durante a intervenção na EPE

ANEXO X – Reflexões realizadas durante a intervenção no 1ºCEB

ANEXO XI – Fotografias da atividade realizada em conjunto com a EPE e o 1º Ano de Escolaridade

---

## I. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e tem como principal objetivo evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação, observação, intervenção e colaboração em situações de prática supervisionada em dois níveis educativos: Educação Pré-escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Desta forma, os estágios visaram proporcionar à aluna uma experiência de prática pedagógica próxima da atividade profissional.

O estágio em EPE decorreu durante sensivelmente 4 meses consecutivos, tendo iniciado a 7 de fevereiro de 2011 e terminado a 2 de junho de 2011. Foi realizado numa instituição particular de solidariedade social sendo que a sala onde foi realizado o estágio era mista com crianças entre os três e os cinco anos.

No que respeita ao estágio, na valência de 1ºCEB, foi realizado no 4º ano de escolaridade numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas. Este decorreu durante aproximadamente 4 meses, iniciando a 26 de setembro de 2011 e terminado a 11 de janeiro de 2012.

Durante as duas experiências de estágio várias foram as pesquisas realizadas de forma a perceber que especificidades tem a EPE e o 1ºCEB e pelo contrário que semelhanças têm estes dois níveis educativos, como funcionam, mas também como sustentar na teoria a prática desenvolvida. Assim, através da observação, conhecimento e identificação das necessidades do grupo/turma, a estagiária realiza ao longo dos dois estágios uma intervenção educativa que foi planificada, organizada, concretizada e avaliada tendo em vista um profissional reflexivo e crítico. Para tal, a estagiária teve que usar instrumentos, métodos e técnicas, adaptados ao contexto, situação. A estagiária teve de atuar de forma intencional desenvolvendo experiências pedagógicas que promovessem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras de forma a garantir o sucesso de cada criança/aluno.

Este trabalho é organizado por capítulos. No capítulo II pode ser encontrado o Enquadramento Teórico, onde se evidenciam os fundamentos teóricos que sustentaram a prática educativa concretizada nos dois centros de estágio.

---

Os Procedimentos Metodológicos fazem parte do capítulo III, no qual estão expressos os métodos, instrumentos e técnicas usados pela estagiária para conhecer as duas instituições e o grupo/turma assim como para recolher dados considerados relevantes para auxiliar a prática.

Nos capítulos seguintes, podem ser encontrados pontos sobre o Contexto Organizacional, a Reflexão sobre a Construção da Profissionalização e as Considerações Finais.

Dentro do Contexto Organizacional é apresentada a Caracterização dos dois Contextos (instituições, espaço e materiais, rotinas e grupo/turma) e a Intervenção Educativa tendo em conta as duas experiências e as opções metodológicas seguidas.

No capítulo sobre a Construção da Profissionalização é feita uma reflexão acerca do crescimento da aluna em direção aos objetivos previamente definidos e é realizada uma seleção e justificação cuidadosa das evidências.

Em anexo podem ser consultadas planificações, avaliações semanais e registos que evidenciam a prática da estagiária.

---

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Para que haja sombra não basta haver luz, tem que haver espaços e pessoas que saibam dar os braços às crianças. À criança não basta a experiência dos outros é necessária a experiência própria [...] A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem” (Santos, 1983: 304- 305).

### Educação Pré-escolar e 1ºCEB – Especificidades e Semelhanças

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos tempos, principalmente no que se refere à educação pré-escolar, já que, *“a educação pré-escolar é uma conquista do século XX”* (Serra, 2004:117). Esta tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e por isso tem conquistado *“[...] um espaço importante no sistema educativo português”* (Serra, 2004:117).

Documentos como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, ajudam a definir melhor o conceito e qual o papel dos profissionais que operam nesta área.

A Lei - Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, no seu artigo 2º e 3º refere que: *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* e *“[...] destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico [...]”* (Lei-Quadro 5/97).

O educador é parte integrante de todo o processo de ação educativa. O seu papel é fundamental na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua plena inserção na sociedade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997), que surgem na sequência da Lei-Quadro, tornam-se assim num instrumento indispensável à prática pedagógica dos educadores de infância, pois funcionam como linhas orientadoras de todo trabalho. Estas orientações são *“como um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática”* (ME, 2000:93). Este documento veio oferecer aos profissionais de educação de infância,

---

referências gerais a considerar no planejamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

As OCEPE serviram também para aproximar o trabalho dos educadores de infância com os professores de 1ºCEB, uma vez que orienta “[...] os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004:70). Se os educadores e professores tiverem conhecimento do que há em comum entre as valências, existirão mais oportunidades de sucesso para as crianças. Com este conhecimento sobre as crianças, o professor já poderá ter em conta que competências têm adquirido, os seus interesses e motivações, o que facilitará a sua intervenção na entrada destas crianças para o 1º ano de escolaridade. O educador e o professor ao fazerem este trabalho de partilha, de assimilação de uma valência à outra estarão a considerar uma continuidade educativa.

Esta continuidade é visível ao analisar os objetivos enunciados para cada valência, em documentos como, a Lei-Quadro da EPE e a LBSE. Também se verifica este conceito ao analisar as áreas de conteúdo para a EPE e as áreas curriculares do 1ºCEB.

É de salientar que, embora se tenha plena consciência das possibilidades trazidas para as crianças e para os profissionais estes conceitos de articulação e de continuidade educativa, deve-se ter em mente que, e tal como refere Silva (2001 citado por Serra 2004:70) “*não se pretende que a educação pré-escolar seja uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação para a escola, mas antes, [...] que constitua a base do processo de educação ao longo da vida*”.

Tal como na valência de educação pré-escolar existem as OCEPE, no 1ºCEB existe um programa estabelecido pelo Ministério da Educação (ME). Este documento deixa um grande número de “*possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico na convicção de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar decisões*” (ME, 1998 citado por Serra, 2004:85). Estas decisões podem e devem variar de acordo com a idade, o ano de escolaridade das crianças o contexto onde estão inseridas, tal como também vem expresso neste documento. O mesmo acontece na valência da educação pré-escolar as decisões tomadas pelos educadores são de acordo com as crianças/grupo que têm e o meio onde estão inseridas.

---

## O sentido de educar e ensinar

Na valência da EPE, o termo usado pelos educadores é o de *educar*, no entanto, na valência do 1º CEB é o termo *ensinar* o usado, já que, de acordo com Roldão (2010:22), “[...] *professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém*” este alguém é o aluno. O termo *educar*, “[...] *é mais amplo do que o termo ensinar que se refere mais especificamente ao processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar*” (Serra, 2004:121) que por isso é atribuído às valências do Ensino Básico, pois Estanqueiro (2010:13) refere que “*educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.*” O conceito de *educar* está presente ao longo de toda a vida, num processo contínuo e a EPE é a primeira etapa da educação de um indivíduo após a família. Ainda, relativamente ao termo *ensinar*, segundo Roldão (2010:14) consiste em “[...] *desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária [...]*”. O que a autora quer dizer é que é necessário pôr em ação este processo de ensino/aprendizagem e organizar um conjunto de materiais, espaço que possibilitem uma aprendizagem ativa do aluno.

No entanto, Estanqueiro (2010:18) refere que “*ensinar significa ensinar e aprender.*” O professor ao estar a ensinar, também está a aprender, deve ser um processo dinâmico em que o aluno aprende com o professor, mas este também aprende com o aluno, pois “*a educação deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo* (Machado, 2011:94). Mas, “[...] *a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente*” (Roldão, 2010:47). O que se espera que um professor faça é a passagem de um saber ao aluno. Para tal, como aprender é realmente um processo complexo e de alguma forma espera-se que seja interativo torna-se essencial a presença de um profissional, ou seja, o professor.

Assim, um professor poderá ser definido, e segundo Roldão (2010:46), “[...] *como aquele que ensina*” e “*ensinar significa fazer aprender*”. O seu papel é o de “[...] *formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida [...]*” (Estanqueiro,2010:15).

Esta ideia de que uma das tarefas do professor é a de passar um saber, ao longo do tempo, a nível teórico tem sofrido alterações e espera-se que na prática também se verifique esta mudança. De acordo com Roldão (2010) estes padrões teóricos são designados como, a matriz transmissiva, a proveniente e a crítica. Na matriz transmissiva, é feita a passagem de um conhecimento de forma rígida. O

---

professor é detentor de todo o saber e a ideia de que a criança é uma tábua rasa, não possuindo nenhum saber é errada, pois quando esta entra na escola já possui conhecimentos, conteúdos. A matriz proveniente está de acordo com o facto de que o ensino facilita “[...] o processo do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do outro de que este seria o principal agente” (Roldão, 2010:15). Já a matriz crítica está ligada à construção do saber de forma autónoma havendo uma estimulação do próprio pensamento.

Kilpatrick, tal como Dewey, foi um dos impulsionadores do movimento da Educação Progressista que era paralelo à Escola Nova (Dewey, 1973:21). Este movimento sustentava-se na ideia de que a criança é um ser livre, dando importância aos seus interesses. Ao contrário da escola tradicional, o educador/professor deve ser visto como um guia, orientador que embora possa ter mais conhecimentos, ter mais experiência, tem em conta o que a criança sabe.

Desta forma e concordando com Estanqueiro (2010:17) “*um dos objectivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem*” não se espera que as crianças/alunos construam o saber com base apenas nos saberes que o educador/professor lhe transmite, mas que seja a própria criança/aluno a construir o seu conhecimento, a participar no seu processo de ensino/aprendizagem, de desenvolvimento ao longo da vida.

## **Ação, elemento promotor de Aprendizagem**

Esta ideia de que a criança aprende pela experiência, pela ação é defendida por Dewey (seguida depois por Kilpatrick, seu discípulo) quando define educação “[...] como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isto, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1973:17).

Assim, na educação há que ter em conta, tal como refere este autor, a sociedade em que a criança está inserida. O meio envolvente influencia o seu desenvolvimento e crescimento, já que, “*educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento*” (Dewey, 1973:31).

As crianças aprendem através da experiência, da manipulação de objetos, de lugares. Dewey (1973) defende que as crianças têm sentimentos e emoções, têm uma ideia sobre o mundo que as rodeia. Por isso, têm interesse na “[...] resolução de

---

*problemas, sendo as suas brincadeiras uma forma de testar as suas hipóteses sobre a realidade*” (Serra, 2004:48). A brincadeira é o meio encontrado pela criança para testar as suas ideias e crenças sobre determinado assunto e solucionarem elas próprias os seus problemas não solicitando da ajuda do adulto.

Tal como vem expresso nas OCEPE a criança aprende e constrói o seu saber a partir da ação. Também Hohmann e Weikart (2009:22) referem que é “[...] *através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos*” que a criança “[...] *constrói novos entendimentos*”. É importante o educador ter presente que ninguém pode aprender pela criança, o ato de aprender está no seu interior, daí chamar-se de aprendizagem ativa.

De acordo com Zabala (1992:113), é importante que as atividades realizadas “[...] *embora sejam do tipo cognitivo, veiculem-se por meio de diversas actividades de manipulação e observação directa de factos e fenómenos, a fim de possibilitar a compreensão do objeto de estudo*”, no fundo que possibilite a exploração e a experiência com a manipulação de objetos, espaços e materiais.

Quando as crianças/alunos estão em ambientes de aprendizagem ativa, os seus interesses, as suas questões, intenções, motivações e planos “[...] *conduzem à exploração, à experimentação e assim à construção de conhecimento que levam à compreensão da realidade física e social*” (Formosinho, 1996:56), o educador/professor tem como papel proporcionar estas experiências às crianças/alunos. Este processo de aprender pela ação, não é fácil de compreender nem de apoiar, e por isso, é fundamental que o adulto tenha “*um pensamento-em-acção*” (Formosinho, 1996:56), ou seja, que crie situações e também condições para que a criança/aluno aprenda através da experimentação.

Para se ter uma aprendizagem ativa, é necessário reunir alguns “ingredientes” base como: os materiais disponíveis e a sua manipulação, a escolha do que fazer com eles, a utilização da linguagem no contexto das atividades escolhidas e o apoio do adulto a todo este processo. Desta forma, e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), a aprendizagem ativa baseia-se em quatro elementos: a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações, a invenção e produção, e resolução de problemas.

O adulto tem também que perceber as intenções das crianças, fortalecendo o sentido de iniciativa e de controlo. Tem que dar atenção ao seu pensamento e encorajá-las ouvindo e incentivando o que cada uma pensa, consolidando o seu pensamento e as suas capacidades de raciocínio.

---

## Observação, planificação, intervenção e avaliação na prática educativa

Um educador/professor na sua prática deve ter em conta alguns aspetos que o ajudarão durante a mesma. A observação deve ser a base da sua intervenção, esta ajudará o educador/professor a conhecer o seu grupo/turma e as crianças/alunos de forma individual. Todos os dias a observação faz parte das rotinas destes profissionais, “[...] quando propomos aos alunos que realizem determinadas tarefas e observamos o modo como eles as executam” (Monteiro e Pais, 2002:54). Ao usar este instrumento, aos poucos consegue-se ter a perceção do que determinada criança/aluno já é capaz de fazer, os seus progressos, as suas necessidades já que, “a observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem [...]” (Monteiro e Pais, 2002:54).

A observação ajudará também o educador/professor a responder de forma mais adequada ao grupo/turma que tem diante de si, pois cada criança/aluno é um ser único e deve ser visto como tal. Desta forma, e de acordo com Monteiro e Pais (2002:54) com a observação “[...] o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil [...]” uma vez que estará de acordo com a realidade, com as crianças/alunos que se tem.

Outro aspeto que o educador/professor deve ter em consideração é a planificação, esta deve ser de acordo com a etapa anterior do observar, de forma a responder ao grupo/turma, aos seus interesses, motivações e necessidades pois, “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa por um conjunto diversificado de alunos” (Roldão, 2010:58). A planificação deve ser realizada tendo em conta o grupo/turma com o qual se trabalha daí a importância de primeiro observar para depois poder planificar e agir.

De seguida tem-se a fase do avaliar, outra dimensão que deve fazer parte da intervenção do educador/professor, pois “[...] 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 nº 4 /DGIDC/DSDC/2011). E que segundo Machado, “[...] deve ser uma demonstração real e categórica do aproveitamento escolar do aluno” (Machado 2011:119). Esta é uma

---

etapa que “[...] faz parte integrante da aprendizagem, ela tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas [...]” (Monteiro e Pais, 2002:52).

Com base na intervenção e da planificação realizada, o educador/professor deve refletir sobre a sua prática, o que correu bem, o que correu menos bem e que em intervenções posteriores pode ser alterado, visto que “a avaliação permite a reconstrução contínua da prática, adaptando-a e adequando-a quer aos alunos quer aos contextos onde se desenrola” (Ribeiro, 2005:107).

Estas etapas (observação, planificação, intervenção e avaliação) sustentam a intervenção tanto de um educador como de um professor, deve-se tê-las em consideração e refletir sobre as mesmas de forma a melhorar a prática e a aprendizagem das crianças/alunos.

## **Oportunidades educativas pela organização do espaço e materiais**

A organização do espaço sala é um aspeto a ter em conta na intervenção de um educador/professor e que condiciona a forma como as aprendizagens se desencadeiam, já que, “a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima de aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001:19).

Na EPE, o espaço é organizado por áreas bem delimitadas segundo os interesses das crianças. Em cada área e segundo Hohmann, Banet e Weikart (1992:52) os materiais devem estar “[...] organizados logicamente e identificados com clareza, o que permite à criança actuar de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia”. Estes materiais devem ser “[...] de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com actividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc” (Zabalza, 1998:53).

O educador mais uma vez deve estar envolvido na organização do espaço. Este deve não só refletir a sua intencionalidade mas também estar em conformidade com os interesses das crianças tendo sempre em conta a faixa etária do grupo. Tal como está explícito nas OCEPE, a forma como uma sala está organizada assim como é usada, “[...] são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas

---

dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997:37).

As salas de 1º CEB são diferentes das de EPE. A de 1º CEB habitualmente possui um quadro numa das paredes e as mesas são dispostas em frente a este, de acordo com Sanches (2001:110) *“normalmente, a disposição das mesas é variável, podendo ser em U ou em filas, ocupando grande parte do espaço útil da sala.”* Com este tipo de disposição, os alunos ou trabalham em pares ou individualmente, sendo que para se trabalhar em grupos a sala necessita de sofrer alterações. Na EPE a posição das mesas está mais propícia a trabalhos de grupo, já a no 1ºCEB as mesas estão organizadas de forma a estimular os alunos *“[...] a estabelecer laços relacionais com os pares”* (Sanches, 2001:111). Um aspeto que o espaço tem em comum nas duas valências, é o facto de as paredes servirem *“[...] de expositor para os trabalhos das crianças”* (Sanches, 2001:110).

Esta dimensão da organização do ambiente educativo deve ser tida em conta na planificação tanto de um educador como de um professor pois condiciona em grande medida o sucesso ou não de uma determinada atividade e a aprendizagem que uma criança/aluno faz.

## **Construção de Aprendizagens por Projetos**

A pedagogia de projeto é um modelo curricular que surge, no início do século XX através do trabalho de Dewey. Desta forma, a introdução desta metodologia *“[...] na Europa está ligada ao designado movimento Escola Nova [...]”* (Serra, 2004:50). Esta metodologia está mais centrada nos interesses das crianças e uma grande vantagem é que permite a articulação entre as diferentes áreas do saber, construindo-se assim um saber integrado de todas estas áreas. É um excelente método para proporcionar à criança aprendizagens significativas através da experimentação-ação.

Segundo Katz e Chard (1997:3) um projeto, *“é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Esta é uma abordagem pedagógica que se centra em problemas e portanto na sua resolução. Para isso tem-se que preparar as crianças para, de uma forma dinâmica e criativa, poderem responder ao que lhes surge. Desta forma, é importante [...] que vá ao encontro dos interesses dos alunos (para que eles se impliquem no seu desenvolvimento) e que mobilize diferentes conteúdos disciplinares importantes,*

---

*contribuindo, portanto, para o desenvolvimento dos estudantes.”* (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:31).

O educador/professor, neste processo, é visto como um guia, mas também é responsável pela organização do espaço, do tempo e dos recursos, tendo a capacidade de negociar constantemente com os vários intervenientes, fundamentalmente as crianças, que se espera que sejam seres ativos, em todo este processo. Esta pedagogia, *“dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente [...]”* (Katz e Chard, 1997:5). O educador/professor não é único interveniente neste processo, a criança deve ser vista como um ser capaz e competente, como um investigador.

Com esta metodologia, a criança será cada vez mais um ser autónomo e deve ser capaz de gerir a sua própria aprendizagem. Neste processo vai não só, englobar os conhecimentos e as suas capacidades mas também, tal como refere Katz e Chard (1997), a sensibilidade emocional, moral e estética. Assim, fará aprendizagens que sejam significativas, já que a implicam de forma voluntária e pessoal em todo o processo, projetando no tempo a sua ação futura.

Assim o que se pretende com a metodologia é que a criança se sinta aceite, capaz, pertencente a um grupo e com a noção que pode contribuir com experiências partilhadas. O currículo deve ser centrado na criança, no adulto e no contexto, não esquecendo também a família que tem um papel importante em todo este processo.

Para a realização de um projeto, é necessária a previsão de um processo contendo referências, por isso é preciso *“um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo”* (Katz e Chard, 1997:92), isto corresponde, ao “porquê”.

Depois tem que se ter a antecipação de um ponto de chegada, isto é ter uma determinada ideia para modificar na situação, acaba por ser a forma que se acha para responder ao problema, será o “para quê” do projeto. Só assim, se pode posteriormente prever o “como”, fazer uma previsão do processo para se chegar onde se pretende.

Quando se pensa num projeto seja na vida pessoal ou social ou no contexto de escola, pressupõe a realização de planos que correspondem *“[...] aos meios de desenvolver um projecto”* (Katz e Chard, 1997:93). Com a realização de um plano prevê-se quais são os intervenientes, como se vão organizar, quais as estratégias a adotar, assim como, os recursos a usar.

---

Com a metodologia de projeto, as atividades que se desenvolvem, partem de problemas concretos de um determinado contexto, jardim de infância ou sala. Desta forma considera-se que é uma pedagogia aberta e flexível, já que parte dos interesses das crianças e das suas vontades em aprender mais sobre determinado assunto.

Este tipo de abordagem, tem certas especificidades, como a situação, o espaço em que ocorre, pois *“cada projecto é carregado de significado porque corresponde ao empenhamento de um grupo [...] assumem-se como únicos e irrepetíveis e são imbuídos de um carácter pessoal e emotivo”* (Serra, 2004:52). Assim, o que acontece numa determinada sala, com determinadas crianças pode não acontecer no ano seguinte ou nos próximos anos, pode até nunca mais se repetir.

## **Relação entre Escola e Família**

A relação escola-família é fundamental em todo o processo de aprendizagem uma vez que *“à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar”* (Lei n.º 46/86). A cooperação entre pais e educadores/professores é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa, seguros e adequados. O objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança e entre o educador e os pais; só assim estas relações podem apoiar a relação entre pais e filhos. No 1º CEB esta relação é igualmente importante e deve sem dúvida existir. A relação entre pais e professores dos diferentes níveis de ensino torna-se fundamental para a transição que os alunos necessitam fazer entre ciclos assim como em todo o processo educativo.

O que se pretende é que os pais estejam presentes o mais possível na educação dos seus filhos e participem nela. Assim, tal como refere Machado, *“[...] é por isso, fundamental haver uma relação boa e de confiança entre todos os intervenientes no sistema educacional”* (Machado, 2011:75). Para a construção desta relação, tem que existir um esforço de ambas as partes, dos pais e dos educadores/professores. Se os pais não procuram comunicar com o educador/professor do seu filho, este não se pode limitar a aceitar, deixar que isso aconteça. Assim, deve tomar a iniciativa de entrar em contato com esses pais que não cultivam este contato, tendo em conta que *“comunicar de forma simples, edificante e com respeito, aliada a uma boa dose de boa disposição, são elementos-chave para construir uma relação que dê frutos entre pais e professores”* (Machado, 2011:76).

---

Para envolver os pais na escola é fundamental em primeiro lugar construir uma relação de confiança, só assim se vão sentir seguros para participar no trabalho que se faz na escola, já que e concordando com Machado quando refere que *“o trabalho com os pais não é fácil [...]”* mas é preciso dar-lhes *“[...] a oportunidade de participarem [...]”* pois poderão *“[...] ver que os resultados podem ser espantosos”* (Machado, 2011:77), até porque *“a família e a escola são parceiros na educação”* e *“[...] os bons professores ajudam os pais a participar activamente na vida escolar dos filhos”* (Estanqueiro, 2010:111). Desta forma, é importante que o educador/professor cultive esta relação entre escola e a família pois, *“ a relação entre pai e professor, apesar de muitas vezes ser complexa e necessitar de bastante atenção, acaba por ser gratificante”* (Machado, 2011:85). Desta relação, pais e professores saem a ganhar e sobretudo as crianças/alunos, estes sentem os pais presentes, sentem-nos envolvidos no seu processo de aprendizagem e evolução.

## **Cada criança/aluno é único**

Quando um educador/professor tem diante de si um grupo/turma, não significa que olhe para os intervenientes, como um só, já que, *“todos os alunos são diferentes”* (Estanqueiro, 2010:12) e *“cada aluno é único e como tal tem a sua personalidade e particularidades que o diferenciam dos outros colegas”* (Machado, 2011:57). A ideia de que os elementos de um grupo/turma têm que ser tratados de forma igual, pois aprendem da mesma maneira, ao mesmo ritmo, não pode ser tomada como a ação mais correta de um educador/professor. O respeito por esta diferença deve ser tido em conta na prática diária de um educador/professor, deve ser sua preocupação conhecer o seu grupo/turma e cada criança/aluno para poder agir da forma mais adequada possível às suas diferenças.

A diferenciação pedagógica é um a boa estratégia para atender às diferenças de cada um, mas é necessário um esforço grande da parte de um educador/professor. Com a utilização desta diferenciação no dia a dia o educador/professor estará sem dúvida e de acordo com Sanches (2001:72), a fazer uma *“gestão da heterogeneidade dentro de um grupo e para esse mesmo grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo em actividades que possibilitem aos alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes.”*

---

Esta diferenciação pode ser feita através da escolha de metodologias de ensino diversificadas, optar por estratégias diferentes e dinâmicas, uma vez que, *“a diversidade de actividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis”* (Sanches, 2001:72).

As crianças/alunos, cansam-se de aprender sempre com as mesmas estratégias, tem-se que inovar e criar atividades em que se crie um sentido de surpresa do que pode acontecer, pois, *“sempre o mesmo cansa [...]”* (Sanches, 2001:72). Assim, é papel do professor selecionar os métodos e estratégias mais adequadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno, quer seja em situação de grupo ou não, o importante é que surjam aprendizagens significativas.

Para a introdução de uma diferenciação pedagógica no dia a dia de uma sala de aula, para além da seleção de estratégias diferentes e dinâmicas e perceber como os alunos aprendem, um professor deve ter cuidado na forma como planifica e contemplar esta diferenciação neste instrumento que usa diariamente. Mais uma vez, o trabalho de projeto acima mencionado pode ser uma boa forma de realizar esta diferenciação pedagógica. Neste tipo de metodologia, há uma interação constante entre as várias crianças/alunos de uma sala, onde são aproveitadas as capacidades, experiências e saberes de todos enquanto grupo e de forma individual.

A organização da sala pode também ajudar nas boas aprendizagens dos alunos, já que, *“mudar o aspecto da sala de acordo com as actividades a realizar é um bom ponto de partida”* (Sanches, 2001:76). Em determinadas situações, o facto de as crianças não saberem o que vão fazer e pela organização do espaço reparam que vai ser alguma coisa de novo gera automaticamente expectativas positivas.

É importante que um educador/professor tenha em mente que deve lidar de forma diferente com cada criança/aluno, respeitando as suas diferenças, pois de acordo com Machado (2011:59) *“[...] sendo todos iguais, são todos diferentes”*. Apesar de existirem etapas que marcam o desenvolvimento do ser humano, ou seja, há um modelo que normalmente é seguido, este pode ser quebrado. Assim, de acordo com Sanches (2001:21) *“torna-se urgente que o professor não continue a programar para trinta como se de um se tratasse [...]”*. É necessário que um professor respeite da forma mais adequada possível as diferenças dos alunos, conhecer cada um de forma individual, pois, *“tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender”* (Estanqueiro, 2010:14). Desta forma, esta é uma dimensão importante que educadores e professores devem ter bem presente durante a sua prática diária.

---

## Estratégias dinâmicas ajudam na motivação

Os alunos ao estarem motivados numa determinada atividade, têm mais facilmente sucesso, pois como refere Estanqueiro *“a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso”* (Estanqueiro, 2010:11).

A motivação de um grupo, é uma grande ajuda para o sucesso de uma aula, alunos e professores devem estar motivados. No entanto, não é só a motivação dos alunos que importa, já que a *“[...] dos professores condiciona a motivação dos alunos.”* (Estanqueiro, 2010:31) Assim, é importante passar ao grupo/turma confiança e entusiasmado à medida que se aborda algum tema ou conteúdo programático. As crianças/alunos ao perceberem o entusiasmo do educador/professor, eles próprios se motivam e se entusiasmam, é mesmo um ciclo *virtuoso*. As estratégias usadas pelo educador/professor condicionam em grande medida a motivação do outro para aprender. Se as crianças/alunos não estiverem motivados o processo de ensino/aprendizagem é dificultado.

É fundamental para isso, ter claro o conceito de estratégia que tal como refere Roldão, são *“[...] etapas do desenvolvimento curricular”* (Roldão, 2010:25). Estas devem estar contempladas na planificação que o educador/professor realiza, pois como também defende a mesma autora: *“é no interior da planificação que se faz uso, mesmo quando só formal, do conceito de estratégia”* (Roldão, 2010:25). Uma estratégia deve então obedecer *“[...] a uma lógica de organização do processo de ensino que, partindo da análise da situação de partida dos aprendentes e orientando-se para os objectivos de aprendizagem pretendidos, os operacionaliza através do desenvolvimento de estratégias de ensino [...]”* (Roldão, 2010:25).

É importante variar a forma de lecionar os conteúdos e para isso uma boa opção são as estratégias, pois *“[...] temos de ir mais além e proporcionar momentos mais descontraídos[...].”* (Machado, 2011:109). Desta forma, podem se usar jogos, exercícios mais práticos, trabalhos em grupo e se estes estiverem relacionados com temas de interesse das crianças/alunos tanto melhor já que *“[...] são estratégias de aproximação aos alunos e uma forma de os seduzir a estar atentos ao que se lhes quer transmitir”* (Machado,2011:110). É fundamental que um educador/professor tenha plena consciência que as estratégias que escolhem para determinada atividade, para determinado conteúdo condiciona a qualidade das aprendizagens que crianças e alunos fazem, se são ou não significativas.

---

### III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### Tipo de Estudo

Os professores devem, na sua profissão, seguir uma atitude de investigação de acordo com “[...] o seu próprio ensino”, ou seja devem possuir, “*uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática*” (Stenhouse, 1975 citado por Alarcão, 2001:17). Neste sentido, e segundo Stenhouse um professor deve investigar sobre o que ensina.

Com esta atitude de investigação está-se perante uma perspectiva de profissional reflexivo e, como refere Zeichner (1993, citado por Nunes, 2000:10), “*a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção [...]*”.

No âmbito da investigação educacional, são diversas as possibilidades e opções metodológicas. A sua escolha depende da natureza do problema a estudar. Desta forma, considerou-se importante seguir uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que esta possibilita perceber os processos e os produtos do estudo realizado. Bogdan e Biklen (1994, citado por Craveiro, 2007:203) consideram “*que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto*”. Neste caso, a estagiária ao longo dos dois níveis educativos refletiu sobre a sua prática, numa perspectiva de investigador pois, “*não basta que o trabalho dos professores possa ser estudado, é necessário que sejam eles próprios a fazê-lo [...]*” (Stenhouse, 1975 citado por Nunes, 2000:20).

Esta prática apresenta certas características de investigação-ação, o que “[...] não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo” (Bell, 1997:21). No entanto, a abordagem assim como os métodos escolhidos de recolha de informação dependem da natureza do estudo e da informação que se pretende. A investigação-ação tal como refere Bell (1997:21) “*não é um método nem uma técnica*”. Esta é uma abordagem que para os educadores é bastante atrativa pela

---

sua prática na resolução de problemas. Estes levam a cabo pesquisas que visam um melhor entendimento e aperfeiçoamento do seu desempenho, daí a reflexão ser parte integrante de todo este processo de profissionalização pois, “[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...]” (Zeichner, 1993 citado por Nunes, 2000:12). Estas pesquisas devem ser realizadas com base no grupo/turma que um educador/professor tem. Assim, a estagiária teve que realizar pesquisas de determinados assuntos nos quais sentia que não possuía conhecimentos suficientes para atuar da melhor forma durante a intervenção.

## **Sujeitos de Estudo**

Nos dois níveis educativos, a estagiária teve que intervir tendo em conta um grupo/turma de crianças/alunos.

No que respeita ao estágio na EPE, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 6 meninos e 10 meninas. No início, eram 19 crianças, no entanto, ao longo do estágio este número sofreu alterações, passando para 16 crianças.

Relativamente ao estágio no 1ºCEB, a turma era constituída por 24 alunos, 6 meninas e 18 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

No capítulo IV será feita uma caracterização mais pormenorizada do grupo de crianças da EPE e da turma do 1ºCEB.

## **Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados**

Durante os estágios, foram usadas algumas técnicas como a observação e a análise documental, essenciais para se perceber os contextos de estágio e intervir em consonância com os mesmos.

Bell (1997:143) afirma que a observação quer *“seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”*.

Na EPE assim como no 1ºCEB foi utilizada uma observação participante. Esta foi usada em situações de contexto de sala como forma de conhecimento do grupo/turma de crianças/alunos, os seus interesses, motivações, progressos e

---

dificuldades, já que *“só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças [...]”* (Parente, 2002:168).

Para além da observação participante, foi também usada uma observação direta. Esta era efetuada em situações em que as crianças/alunos estavam a realizar atividades. Com esta observação, a estagiária obtinha dados *“[...] sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz”* (Parente, 2002:168). Assim, a estagiária tinha a perceção das dificuldades e progressos das crianças/alunos em determinada área curricular e posteriormente usava estes dados na sua intervenção. Deve também ser realizada de forma sistemática uma vez que, *“[...] permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”* (Parente, 2002:168). Estas modificações eram realizadas em planificações posteriores tendo por base a observação.

Para realizar uma análise mais sistemática, cuidada e organizada foram criados instrumentos de observação, avaliação e registo, designadamente, registos diários, de incidentes críticos e registos fotográficos. Todos estes registos foram analisados e selecionados tendo em conta a sua importância na documentação e evidenciação do processo evolutivo de cada criança/aluno, nos dois níveis educativos. Assim, no início das duas experiências de estágio, considerou-se a observação fundamental para posteriormente, a estagiária poder agir.

Com os registos diários o que se pretendia era *“[...] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhorar compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento”* (Parente, 2002:180). Neste sentido usou-se este tipo de registos para ajudar a conhecer cada criança/aluno nos seus progressos e no processo de ensino-aprendizagem.

Os registos de incidentes críticos, segundo Parente (2002:180), *“[...] são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.”* A maioria dos registos elaborados não estavam planificados, aconteciam casualmente nas brincadeiras das crianças e atividades realizadas. A estagiária durante estes momentos selecionava o que achasse importante e registava para os ter em conta em possíveis intervenções.

Na EPE, num primeiro momento, foi registado tudo o que se observava durante o dia para se ter a perceção do funcionamento de toda a dinâmica institucional (ver

---

anexo I - A)). No entanto, passadas algumas semanas de estágio, percebeu-se que estas descrições diárias, que ajudaram no início, não estavam a ser úteis na prática, pois continham muita informação. Eram muito extensas e descritivas. Optou-se posteriormente por selecionar a informação relevante e registrar-se apenas aquilo que era importante na prática pedagógica (ver anexo I - B)). A informação selecionada era focada nas evoluções e progressos da criança ou de alguma situação inesperada que acontecesse durante o dia que a estagiária considerasse importante registrar.

Com a utilização destas técnicas, conseguiu-se uma seleção mais criteriosa da informação a registrar. Esta informação possibilitou ter um conhecimento mais aprofundado do desenvolvimento do grupo, podendo desta forma dar uma resposta mais concreta às suas necessidades e interesses.

No 1ºCEB, como a estagiária já tinha a experiência do estágio anterior, desde o início que foi selecionada a informação considerada mais relevante para registos de observação (ver anexo II - A)). Estes registos eram diários e selecionados segundo o que acontecia em determinado dia ou aula que para a estagiária eram importantes registrar para posteriores intervenções. As avaliações realizadas semanalmente também continham essas informações mais importantes que no decorrer de determinadas atividades iam surgindo naturalmente com comentários dos alunos. Nestas avaliações em anexo seguiam as grelhas de avaliação usadas preenchidas assim como fotografias que serviam de evidência das atividades realizadas (ver anexo III - D).

Outros instrumentos que ajudaram a estagiária no registo desta informação foram as grelhas de avaliação, criadas pela mesma para as atividades. Nestas grelhas, havia uma coluna com o nome de observações, onde a estagiária optava por registrar frases que os alunos iam dizendo e que eram uma evidência para a prática da estagiária e evidenciavam progressos dos alunos no processo de aprendizagem (ver anexo II - B) e III - D)). Estas grelhas possibilitaram à estagiária acompanhar de uma forma mais sistemática o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. A potencialidade do uso destas grelhas refletiu-se nos resultados obtidos pelos alunos no momento da avaliação sumativa (fichas de avaliação), em que alunos melhoraram consideravelmente. A área em que os alunos apresentavam mais dificuldades era a área da matemática, no entanto, foi a área em que estes obtiveram resultados mais positivos (ver anexo II - Registo Diário nº 7). As estratégias usadas ao longo da realização das atividades a par da utilização das grelhas de avaliação, ajudaram os

---

alunos a superar algumas das suas dificuldades sentidas e por isso, a obter resultados mais positivos.

Durante o estágio nos dois níveis educativos, foi necessário perceber o funcionamento das duas instituições. Para isso, optou-se por fazer uma análise documental que se apresenta “[...] como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello, 1997:30).

Esta análise foi realizada com base em todos os documentos institucionais (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Escola, Manual da Qualidade e Projeto Curricular de Grupo/Turma), que no capítulo IV deste relatório será apresentado mais detalhadamente. A análise documental tornou-se fundamental, já que, os documentos analisados são o espelho da instituição, são as linhas orientadoras para todos os membros que a constituem. Por isso, a sua análise torna-se essencial para uma correta prática pedagógica. Com a análise destes percebe-se o funcionamento das instituições e quais os pilares em que se baseiam. Como refere Serrano (citado por Craveiro, 2007: 204), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. Desta forma, todo o trabalho desenvolvido teve em conta os aspetos contemplados em cada um dos documentos analisados de cada instituição, para se perceber o seu funcionamento e o contexto.

Na EPE, foi também consultada a capa com as fichas individuais de cada criança. Nestas, estavam contempladas informações acerca de cada criança, aquando da entrada na instituição, se por exemplo, frequentou ou não a valência de creche. Caso o tenha feito continha informações acerca do seu desenvolvimento, existindo um trabalho entre educadoras (creche e jardim de infância).

Dos documentos acima referidos, a instituição onde foi realizado o estágio I estava envolvida num processo de Certificação de Qualidade e como tal foi analisado o Manual da Qualidade. Esta análise possibilitou um conhecimento mais detalhado deste processo nomeadamente no que respeita aos documentos usados. Assim, esta instituição integra vários Processos de Realização (PR). Estes PR definem a forma como são utilizados os Documentos de Realização (DR) em toda a dinâmica institucional. Durante o tempo de estágio alguns dos documentos foram testados pela estagiária nomeadamente o DR 04. 01 - *Elaboração e Realização do Projeto de Sala* e o DR 04. 02 - *Elaboração e Realização do Projeto* que inclui: A. *Planificação Semanal*, B. *Planificação da Atividade* e C. *Avaliação da Atividade* (ver anexo IV e V - B).

---

## IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

### 1. Caracterização dos Contextos de estágio em EPE e em 1ºCEB

Durante os estágios nos dois níveis educativos, de forma a poder atuar respeitando os ideários e valores das instituições, colaborando de forma correta na dinâmica institucional, foi imprescindível a análise aos documentos do regime de autonomia, administração e gestão.

Para isso, teve-se de analisar todos os documentos institucionais, o Projeto Educativo, (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG) ou o Projeto Curricular de Turma (PCT) de cada instituição. Ao longo desta análise aos documentos, designar-se-á de instituição I, a de EPE, e de instituição II, a do 1ºCEB.

Na EPE a instituição de estágio era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) enquanto no 1ºCEB ocorreu numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas.

O Projeto Educativo (PE) é um documento institucional, que tem como principal objetivo a organização da escola com a finalidade de responder às necessidades internas e externas da comunidade onde está inserida. Segundo Jorge Adelino da Costa (1992:23), o PE é um documento que deve ser realizado contando com a participação da comunidade para poder estabelecer *“[...] a identidade própria da escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto elemento de gestão é o ponto de referência orientador na coerência e na unidade de acção educativa”*. É este documento que, constituído e executado de forma participada, confere maior autonomia e credibilidade à escola e se traduz no PAA e no RI. Esta ideia está expressa no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro onde se pode ler que a autonomia da escola consegue-se *“[...] na elaboração do projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a*

---

*características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei nº 43/89).*

O PE da instituição I encontra-se organizado em capítulos, sendo eles: Definição da Escola; As linhas que balizam o nosso projeto; Como o centro se organiza e funciona; e Avaliação e revisão do projeto. A instituição II também tem este documento organizado em capítulos e são eles: Contextualização do agrupamento; Princípios, valores e conceito de educação defendido pelo agrupamento; Finalidades e Objetivos; Problemas Identificados e Propostas de Solução; Temas a aprofundar e projetos a realizar; Problemas e resolver de imediato; Operacionalização do PE do agrupamento; A formação contínua de recursos humanos; Avaliação geral e Potencialidades e perspetivas.

Ao analisar os capítulos de ambas as instituições, verificam-se algumas semelhanças, nomeadamente no capítulo II de cada um dos PE que abordam os princípios e valores que as instituições seguem. O facto de ambas as instituições possuírem a avaliação do projeto é outro ponto em comum e que um PE deve conter.

É de salientar que o PE da instituição II se destina a um agrupamento que abarca seis estabelecimentos de ensino, destas há uma escola sede que é de 2º e 3º Ciclo e cinco escolas de 1ºCEB sendo que quatro delas também dão resposta à EPE.

A instituição I baseia-se na Lei-Quadro da EPE, selecionando alguns dos objetivos contemplados neste documento. Para ser possível alcançar grande parte destes, a instituição tem a preocupação de organizar o ambiente educativo tendo em conta a abordagem sistémica e ecológica defendida por Bronfenbrenner. Esta perspetiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio.

A instituição II, no capítulo destinado a esclarecer os princípios e valores em que se baseia, cita alguns dos existentes na Constituição da República Portuguesa e na Declaração Universal dos Direitos do Homem como a Liberdade, Responsabilidade, Igualdade e Fraternidade e os valores da Compreensão, Tolerância, Solidariedade e Amizade.

Ambas as instituições têm no seu PE o facto de privilegiarem na sua prática uma diferenciação pedagógica tendo em conta a diferença e ritmo de cada criança/aluno, assim como a formação contínua dos educadores/professores.

Quando se realiza um PE deve-se ter em conta que neste tem que existir também uma fundamentação teórica e uma proposta de intervenção. Na fundamentação teórica deverá constar a definição do que é um PE e qual a sua

---

importância, a relação deste com a família e comunidade, o conceito de currículo e qual a pedagogia a usar. Nos documentos analisados existem a referência a estes aspetos, mas é de salientar que no PE da instituição II não é visível a relação com a família.

Segundo Jorge Adelino da Costa, o PE deverá responder às questões: Quem somos? Onde estamos? O que pretendemos? De que meios dispomos? Como vamos atuar? (Costa, 1992:23).

Para responder a estas questões, o projeto deverá conter: a caracterização da instituição, onde deve constar um breve historial da mesma, a sua organização, os seus recursos, o horário de funcionamento e os objetivos da instituição, que podem ser encontrados nos dois documentos analisados. Outra questão que deve estar presente é as prioridades ou problemas que se propõe a resolver e respetivas estratégias, que também se encontra explicitado nos documentos. A caracterização do meio exterior à instituição também deve ser contemplado neste documento e no caso, pode-se encontrar nos dois documentos. Outro aspeto importante de referir é que existe nos documentos a população-alvo para a qual a instituição está aberta e a respetiva avaliação. No entanto, deve também existir uma caracterização do meio socioeconómico e cultural das crianças que frequentam a instituição, que não existe nos dois documentos.

No documento do estabelecimento I é descrito, a estrutura escolar explicando a que níveis educativos dá resposta e a estrutura curricular para cada uma delas, que assentam o seu trabalho nas orientações definidas pelo ME e pelo Instituto da Segurança Social. Ainda se encontra descrita a estrutura de apoio e complemento educativo onde está explícitas todas as atividades extracurriculares da instituição incluindo também um ponto sobre acolhimento/prolongamento.

Na instituição II o PE também contém dados relativos a todas as escolas do agrupamento e a que níveis educativos dão resposta em cada uma delas.

O documento analisado de seguida foi o RI das duas instituições. Este é considerado *“um instrumento de sistematização da organização escolar”* (Costa, 1992:31).

Tendo em conta o modelo de análise proposto por Jorge Adelino da Costa (1992:31), o RI funciona como *“documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro. Este documento “procede o projecto educativo e*

---

*confere à instituição autonomia e responsabilidade de regulamentar internamente o seu funcionamento”.*

A instituição I, no que respeita ao RI possui um documento em separado para cada nível educativo a que dá resposta (creche, jardim de infância e C.A.T.L.). No entanto, foi analisado apenas o documento referente à valência de jardim de infância. Este é organizado por 15 capítulos, já a instituição II possui um RI do agrupamento de escolas a que pertence e encontra-se organizado em 7 capítulos.

Segundo Adelino Costa (1992), o RI deve conter inicialmente um tópico referente às Generalidades, onde devem constar: a Base Legal para a sua elaboração, o Âmbito de Aplicação e os Princípios Gerais da Atividade Educativa (tendo em conta o PE). O que acontece no documento analisado da instituição I é que este satisfaz o despacho 300/97 do art. 3 do ME e Segurança Social. Já na instituição II refere como documento orientador, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

O documento da instituição I possui uma referência às parcerias que estabelece com algumas entidades, já na instituição II as parcerias que existem estão contempladas no PE do agrupamento.

No capítulo Estruturas e Organização Pedagógica e Administrativa do RI da instituição I estão explícitos os órgãos de administração e gestão, explicando a sua composição e as competências dos mesmos. O organigrama não consta deste documento, existindo no Manual da Qualidade. O mesmo acontece mas no capítulo II Estruturas e Organização Pedagógica e Administrativa do RI da instituição II onde é apresentado o organigrama e as funções de cada membro. Este organigrama pode também ser encontrado no PE.

Nos dois documentos analisados, as funções do pessoal técnico, tanto das educadoras de infância ou professores como do pessoal auxiliar e dos alunos estão explicados detalhadamente.

Na instituição I no capítulo designado de Componentes de Apoio à Família, o documento refere o acolhimento/prolongamento, as refeições e os transportes. Nas Considerações Gerais do jardim de infância, estão bastante claras, contendo informações relativas a: horário de funcionamento, o acolhimento/prolongamento, responsabilidades dos pais, almoço, bata. Também é exposto o número total de crianças a frequentar a valência de jardim de infância tendo a indicação de quantas crianças existe em cada sala, assim como o número de funcionários por sala (uma educadora e uma auxiliar da ação educativa). As Condições de Funcionamento também são apresentadas neste documento, onde se incluem: inscrições, pagamento

---

e faltas, alimentação, horário de funcionamento, critérios de admissão, recepção e saúde. Relativamente às Considerações Finais, o que é visto como tal são as atividades extra – curriculares (o que não corresponde de todo a este tópico).

Nos dois PE, existe um capítulo destinado às Disposições Finais. Na instituição I refere que o documento é aplicado durante o ano letivo de 2010/2011 e durante os próximos 5 anos. Na instituição II o RI é válido até 2013 sendo aprovado em 2009.

No que respeita ao RI da instituição II, no capítulo V designado de Outras estruturas e serviços de apoio, estão descritas algumas estruturas que podem ser usadas no agrupamento como a biblioteca, salas de informática, sala de estudo entre outras. No capítulo seguinte são descritos os horários de funcionamento dos níveis educativos a que o agrupamento dá resposta, regras a seguir nas visitas de estudo, aulas de recuperação, calendário escolar, constituição de turmas entre outros. Ainda neste capítulo é referido as atividades de animação e apoio à família, no entanto só para a valência da EPE. Para os restantes ciclos não há nenhuma informação. No que respeita ao número de alunos da escola assim como o número de turmas pode ser encontrado no PE juntamente com a informação das restantes escolas do agrupamento.

Já no RI da instituição I é referida a relação instituição – família, na qual é notória a importância que a instituição dá a esta relação, como é possível observar, por exemplo, no objetivo, onde se inclui: *“Fomentar a abertura do estabelecimento às famílias” (RI, 2011/2016:8).*

Outro documento analisado foi o Plano Anual de Atividades (PAA), este é um meio de planificação e gestão pedagógica, que permite operacionalizar os objetivos definidos no PE, para um determinado ano letivo. Este documento deve surgir de uma construção coletiva de equipa, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças num determinado contexto educativo. Na elaboração deste plano tem que ser garantida a sua viabilidade prática e uma certa flexibilidade que permita realizar alterações, se assim for necessário. Depois de elaborado, este funciona como um guia que orienta toda a equipa de trabalho, daí dever ser *“útil e eficaz ao funcionamento da instituição escolar (e não como procedimento burocrático para estar à disposição da inspeção escolar ou da administração educativa)” (Costa, 1992:28).* Ao analisar o PAA, da instituição I, verificou-se que este é uma simples calendarização das atividades referentes ao ano letivo de 2010/2011 e não contempla objetivos ou estratégias para a realização dessas mesmas atividades mas, tem em conta os objetivos do PE. O PAA da instituição II está organizado num quadro, no qual

---

são referidas a área organizacional e operativa do projeto, o tema de intervenção e os objetivos para cada atividade a realizar os intervenientes, os recursos, a calendarização e o orçamento previsto.

O Projeto Curricular de Escola (PCE) outro documento importante para compreender a dinâmica de determinada instituição, também foi analisado, mas apenas da instituição I, visto que o da instituição II ainda não se encontrava finalizado. Este documento, segundo Roldão (1999:44) é caracterizado como sendo realizado de forma particular *“[...] como em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”*.

Ao analisar o PCE da instituição I, percebe-se que este foi elaborado com base nas OCEPE de acordo com o contexto onde está inserida e com base no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro. Este documento ajuda na concretização do PE e ao analisá-lo, verificou-se que em reunião pedagógica, decidiu-se que o PCE teria como tema para o ano letivo 2010/2011, *“Crescer e Aprender”*. Assim, nele estão detalhadamente descritos os objetivos para desenvolver ao longo do ano. Com base neste documento, foram também traçados, os Projetos Curriculares de Grupo que, tendo em conta as necessidades de cada grupo de crianças, estabelecem os caminhos a seguir ao longo de um ano letivo. Desta forma, no documento há um quadro que resume o trabalho a ser desenvolvido pela equipa da Instituição no ano letivo 2010/2011, nas três valências a que dá resposta. Neste documento também se encontra detalhadamente a descrição por cada sala dos objetivos gerais a desenvolver assim como as atividades.

Outro documento analisado nas duas valências foi o PCG e o PCT respetivamente para a EPE e o 1ºCEB. O PCG/PCT é um documento que *“[...] define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”* (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

No PCG analisado está expressa a caracterização do grupo de crianças, uma pequena caracterização da própria instituição, metodologias usadas pela educadora da sala assim como a organização do espaço, tempo, rotinas. Neste contém também o tema do projeto de sala intitulado de *“Crescer em Segurança”*, os objetivos traçados

---

para o ano letivo, algumas das atividades já pensadas e de que forma os pais e a comunidade estariam envolvidos nas mesmas.

Ao comparar o PCT com o PCG, pode-se encontrar alguns pontos em comum, como a caracterização da turma, do meio envolvente do agrupamento, das metodologias seguidas pela professora, o envolvimento dos encarregados da educação, as rotinas da sala, assim como o tema do projeto para o ano letivo 2011/2012 que é “*Aprender a ler para bem crescer*” e ainda os objetivos traçados para superar alguns problemas de aprendizagem, nas diferentes áreas curriculares. Ao contrário do PCG, não possui atividades previamente pensadas para o tema do projeto mas apenas constam atividades já realizadas ao longo do 1º Período. É de salientar que este é um documento que vai sendo construído ao longo do ano letivo.

Para a estagiária conseguir atuar em conformidade com os interesses necessidades das crianças/alunos, tornou-se fundamental caracterizar o grupo e a turma com os quais estagiou. No entanto, foi também importante caracterizar o espaço e as rotinas dos dois níveis educativos.

## **Caracterização dos Espaços e Materiais**

No que respeita, à sala na EPE encontrava-se dividida por oito áreas: pintura, biblioteca, garagem, jogos de mesa, jogos de chão, expressão plástica, casinha e computador (ver anexo VI – A) e B)). Estas áreas estavam devidamente identificadas e delimitadas, separadas por armários, por cercas em madeira ou indicações no chão com papel autocolante. Assim, as crianças conseguiam perceber onde começava e terminava uma determinada área. Encontravam-se localizadas em volta do perímetro da sala sendo que no meio existiam as mesas. Estas serviam para as crianças se reunirem em grande grupo, lancharem, fazerem atividades de expressão plástica e os jogos de mesa.

Cada área estava dotada de vários materiais, devidamente identificados e acessíveis, de forma a todas as crianças terem acesso para poderem manusear, experimentar, explorar, brincar. No entanto, uma das áreas, a área da pintura, tinha um cavalete que para algumas crianças do grupo era de difícil acesso (ver anexo I - B) Registo de Incidente Crítico nº1). Com os materiais “[...] *organizados logicamente e identificados com clareza [...]*” as crianças podem “[...] *actuar de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia*” (Hohmann, Banet e Weikart 1992:52). Estes materiais devem ser “[...] *de todos os tipos e condições [...]*

---

*alguns mais formais [...] e outros provenientes da vida real [...] de todas as formas e tamanhos [...]*” (Zabalza, 1998:53).

A organização do espaço ganha no 1ºCEB uma importância diferente, da EPE, de acordo com Serra (2004:110) “[...] é menos agradável, não existem normalmente, brinquedos expostos, as crianças tornam-se mais individualistas, dado que cada uma tem o seu material e não existe uma atmosfera propícia ao diálogo [...]” optando-se por dar mais ênfase ao diálogo com o professora ou com o colega com quem partilha a mesa. Apesar destas diferenças, é igualmente importante, visto que, “[...] o espaço é um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanchez, 2001:76). O espaço era sobretudo dominado por mesas, que estavam dispostas em filas. Havia também um pequeno espaço designado de “cantinho da biblioteca” e as paredes serviam para colocar os trabalhos que os alunos fossem realizando tal como acontece na EPE (ver anexo VII - A)).

## **Caracterização das Rotinas**

Na EPE, existia uma rotina, embora flexível pois “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (Saracho e Spodek, 1998:136). Algumas atividades são realizadas sempre ao mesmo momento do dia para criar a rotina, como é o caso da hora das refeições, do lanche da manhã, do almoço, do lanche da tarde. Estes momentos ajudam na aquisição de hábitos mas também de algumas noções de tempo. As outras atividades são geridas com alguma flexibilidade tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças.

No 1ºCEB a rotina também existe pois tal como na EPE, haviam momentos específicos para lanchar, terem um intervalo que se repetia diariamente tendo em conta um horário. Neste horário estavam organizadas as áreas curriculares respeitando uma ordem, que durante a intervenção tinha-se em consideração na planificação (ver anexo VII - B)).

## **Caracterização do Grupo de Crianças do Contexto da EPE**

É fundamental conhecer o grupo de crianças, as suas necessidades, limitações, o seu meio, as suas rotinas, tudo que a rodeia, já que, “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que

---

*parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997:25).*

Por mais que haja um conhecimento teórico em relação aos vários domínios de desenvolvimento de uma determinada faixa etária, não significa que isso corresponda à realidade. Todos os grupos são diferentes, sendo então fundamental fazer uma caracterização real do grupo com o qual se está. O grupo de crianças era misto, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo a maioria 4 anos. Quando se iniciou o estágio, o grupo era composto por 19 crianças, sendo 9 meninos e 10 meninas, com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com dificuldades auditivas. No entanto, quatro crianças deixaram de frequentar a instituição (3 meninos e 1 menina) e entrou uma criança para o grupo, tendo ficado com 16 crianças, 6 meninos e 10 meninas.

A caracterização realizada abrange os diferentes domínios de desenvolvimento, sendo eles: Cognitivo, Sócio-Afetivo, Psicomotor, da Linguagem e Pessoal e Moral.

A nível do desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget denominou “[...] o período pré-escolar como estágio pré-operatório [...]” dos 2 aos 7 anos, as crianças “[...] tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, 2001:312). Este estágio, caracteriza-se pelo rápido desenvolvimento da linguagem e pelo aparecimento da função simbólica, já que, “[...] as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua [...]” (Sprinthall e Sprinthall 1993:106). Neste estágio a criança começa a representar objetos ou ações por símbolos, ou seja, ao falar, ao brincar, ao desenhar, a criança pratica uma função simbólica (Sprinthall e Sprinthall, 1993). O grupo de crianças em questão, ainda tem alguma dificuldade em representar uma palavra por um desenho, ou representar uma ação.

Ao nível da matemática, o conceito de número, já foi alcançado por algumas crianças que conseguem identificar e nomear os diferentes números, principalmente até aos dez. No geral, conseguem fazer contagens de forma correta (ainda que possa ser de forma intuitiva ou através da memorização), seguindo a sequência numérica. Já estão familiarizadas com as figuras geométricas, conhecendo e nomeando as mais básicas: círculo, triângulo, quadrado e retângulo.

Outra característica mental presente neste estágio é o pensamento mágico infantil, onde os desenhos se tornam realidade, sem preocupações com a lógica (Sprinthall e Sprinthall, 1993). As crianças desenham o que sabem e o que gostam, sendo que a característica designada por transparência aparece nos seus desenhos.

---

Nesta fase, dão evidência ao que é mais importante, desenham-se sempre maior que as casas e a cor é um elemento significativo, usando-a não só para pintar como também para desenhar. Nos seus desenhos está também presente o animismo e a repetição automática, isto é, desenham o sol ou as flores com olhos, nariz e boca e as árvores, flores e casas todas iguais.

É importante referir que as crianças desta idade têm capacidade de distinguir entre a realidade e o imaginário, embora de forma confusa. São crianças que gostam de brincar num mundo da fantasia, onde tudo é permitido, jogam ao faz-de-conta, principalmente na área da casinha e na área da garagem.

Nesta idade procura-se sobretudo, saber “para quê”. O grupo faz muitas questões sobre o mundo que os rodeia. Revelam-se muito curiosos, em constante busca de respostas e apresentam facilidade em adquirir conceitos novos, principalmente palavras. No grupo algumas crianças distinguem-se das restantes pela sua rápida capacidade de resposta aos problemas e situações com que são confrontados (ver anexo I – B) Registo Diário nº4).

Para Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993), uma das principais características deste estágio, ao nível do pensamento, é o egocentrismo. A criança não compreende o ponto de vista do outro centra-se apenas no seu. Por isso, verificavam-se com regularidade pequenos conflitos entre as crianças, porque não entendem o ponto de vista do outro.

No que respeita à autonomia, as crianças do grupo já fizeram algumas aquisições designadamente a nível da ida à casa-de-banho, da sua higiene pessoal, da utilização de talheres, do vestir, calçar, de fazer um recado.

A nível sócio afetivo, Bandura (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993) defende que a parte significativa daquilo que o indivíduo aprende, é através da imitação de um modelo, pois “[...] o indivíduo poderá modificar o seu comportamento como resultado das respostas dos outros membros do grupo” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:253). O processo de socialização passa pela imitação e identificam-se com modelos sociais que podem ser os pais, educadores e amigos. As crianças repetem muitas expressões dos adultos, como o modo de falar e o tom de voz. Na área da casinha, pode-se presenciar brincadeiras em que os papéis dos adultos são evidenciados.

No que respeita ao nível psicomotor, as crianças, em idade pré-escolar já possuem aquisições a este nível. O educador deve proporcionar ocasiões, situações e atividades para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua motricidade global, de modo a que consigam utilizar e dominar tanto o seu corpo como os materiais e

---

equipamentos que as rodeiam. No geral, o grupo tem uma grande necessidade de movimento, é muito ativo, dinâmico e energético. Nos momentos dedicados à psicomotricidade as crianças sentem-se muito satisfeitas quando podem correr livremente.

Nesta idade são capazes de utilizar e sentir o corpo, em habilidades como trepar, correr, apanhar uma bola, saltar a pés juntos, num só pé, de arco em arco. Sendo um grupo misto, o adulto deve ter preocupação com as crianças mais pequenas que podem ter mais dificuldades a este nível, no entanto, não deixam de o fazer. Relativamente à motricidade fina, a maioria das crianças consegue realizar sozinho ações como: abotoar e desabotoar a bata, arrumar o material, comer de faca e garfo, pegar no lápis ou no pincel. Já demonstram capacidade de preensão do lápis, caneta, marcador e pincel. No entanto, demonstram ainda dificuldades no recorte e na dobragem (ver anexo I – B) Registo Diário nº3).

No que se refere ao esquema corporal, as crianças começam a ter algum controlo voluntário do movimento como: parar perante um som ou gesto, seguir vários ritmos e várias direções, impedir o movimento, ficar imóveis. Ao nível da lateralidade, o grupo ainda tem muita dificuldade na distinção e denominação da “esquerda” e “direita”, tanto em si, como no outro (ver anexo I - C) e E)).

A maioria das crianças tem as noções espaciais bem adquiridas, conhecem os termos espaciais como dentro/fora, em cima/em baixo, por baixo/por cima, grande/pequeno, gordo/magro, etc.

A nível da linguagem e segundo Rigolet (1998:79), “entre os 4 e 5 anos de idade, a criança conhece uma fase importante de evolução.” Nesta fase, a linguagem é fundamental para a criança, pois torna-se o meio para a aquisição de novos conceitos.

No grupo há crianças com problemas fonológicos e de articulação das palavras estando duas delas a serem seguidas por um terapeuta da fala. Quanto aos tempos verbais, pronunciam o passado, o presente e o futuro, apresentando por vezes dificuldades e confusão quando usam palavras como “ontem” e “amanhã”. As crianças do grupo demonstram gosto pela poesia, pelas rimas, cantilenas, lenga-lengas, trava-línguas e canções, gostam de ouvir histórias e de improvisar dramatizações. Há crianças que manifestam interesse pelas letras, pedindo para escrever palavras ou tentando copiar letras do seu nome assim como os números. As mais velhas já conseguem escrever o seu nome, sem terem como suporte a palavra escrita pelo adulto.

---

Relativamente ao desenvolvimento moral e pessoal, é nesta fase que as crianças desenvolvem uma maior consciência sobre si próprias e sobre os outros. Erikson (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993) refere que as crianças de 4 e 5 anos encontram-se no estágio de desenvolvimento pessoal que designou de Iniciativa vs Culpa. Elas começam a identificar-se com o adulto, imitando determinados comportamentos deste. Este autor divide o desenvolvimento pessoal em estádios, mas também Kohlberg (citado por Sprinthall, 1993) o faz no desenvolvimento moral. Segundo este, as crianças desta faixa etária ainda possuem características do estágio I da Moralidade Pré-Convencional, onde se preocupam consigo, mas obedecem a uma autoridade superior.

## **Caracterização da Turma do Contexto de 1ºCEB**

Para um professor torna-se é essencial caracterizar a turma com a qual se trabalha diariamente, tal como na EPE, para poder responder de forma mais adequada às necessidades de cada aluno.

A turma onde o estágio II decorreu, é do 4º Ano de escolaridade, sendo que, a professora titular se encontra com a mesma desde o 2º Ano. É composta por 24 alunos, 6 meninas e 18 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Um dos alunos é hiperativo, demonstra comportamentos nervosos e sofre de epilepsia, estando a ser seguido em consultas de psicologia. Existe também uma aluna que sofreu duas retenções no 2º ano. É uma turma heterogénea a nível das idades, quanto ao ritmo de aprendizagens e comportamento, pois *“todos os alunos são diferentes”* (Estanqueiro, 2010:12).

De seguida, vai ser apresentada a caracterização da turma seguindo diferentes domínios de desenvolvimento, tal como foi realizado para a EPE: Cognitivo, Sócio-Afetivo, Psicomotor, Linguagem e Pessoal e Moral, tal como foi realizado no nível educativo anterior.

A nível do desenvolvimento cognitivo e de acordo com Jean Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993) a criança com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, as crianças são positivistas lógico infantis e compreendem as relações funcionais porque são específicas e assim podem testar os seus problemas. As crianças compreendem tudo o que é específico, concreto, nomeadamente no que respeita à implementação de regras, pois, *“ [...] têm uma compreensão literal, concreta, do conceito de regra: as*

---

*regras são leis acabadas que não podem ser modificadas*” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:109). Os alunos compreendem pelo seu valor funcional. Por exemplo, quando em determinada atividade se estabelecem regras, a turma em questão tem facilidade em segui-las, mas, têm que ser bem claras e explícitas e na maioria das vezes repetidas. Quanto às regras da sala, os alunos têm-nas bem presentes e cumprem-nas, pois colocam o dedo no ar esperando pela sua vez de falar por exemplo.

Ao contrário do estágio anterior, as crianças deixam o pensamento mágico, fantasias e amigos imaginários, são por isso, mais concretos. Já são capazes de distinguir o que é abstrato e o que é real.

Uma das características que as crianças desenvolvem neste estágio, é o facto de “[...] compreender os assuntos de acordo com experiências do dia a dia” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:110). A turma assimila melhor determinados conteúdos quando estes são relacionados com experiências do seu quotidiano, com dados que lhe sejam próximos. A aprendizagem torna-se mais ativa e significativa por parte do aluno, este envolve-se mais e conseqüentemente as aulas tornam-se mais dinâmicas.

Nesta idade, as crianças são menos egocêntricas. Ao contrário do que se verificava no estágio anterior, são capazes de compreender os pontos de vista dos outros, comunicam mais facilmente, mas ainda estão limitadas a situações no aqui e agora. Quando, por exemplo, vêm para a sala depois de um intervalo, sentem necessidade, caso aconteça algo anormal, de partilhar com o professor.

No que respeita à matemática, mais concretamente à resolução de problemas são capazes de se concentrarem em vários aspetos, pensando logicamente. No entanto, quando têm de resolver um problema no qual não é dito diretamente qual a operação a realizar, é usual ouvir-se “*Aqui tenho que fazer uma conta de menos?*”. Os alunos esperam por uma resposta, se o adulto não a dá vão por tentativas, “*então é de multiplicar?*”, “*de dividir?*” É de salientar que na turma, existem alunos que sobressaem pela rápida resolução deste tipo de problemas, enquanto outros revelam mais dificuldades.

No desenvolvimento sócio afetivo, os professores acabam por ser um grande modelo para o aluno, pois tal como referem Sprinthall e Sprinthall (1993:255), as crianças “ [...] encarnam o professor quando interagem com os irmãos e irmãs mais novos em casa”. Na turma, quando é pedido a alguns alunos que expliquem aos colegas um exercício, estes têm a tendência para seguir os passos do adulto, neste caso do professor, apontam para o quadro à medida que explicam, pedem silêncio.

---

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças continuam a desenvolver-se, de acordo com Papalia, nesta fase escolar “[...] tornam-se mais fortes, mais rápidas se melhor coordenadas – e retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências” (Papalia, 2001:403). Os alunos em questão, gostam de desportos de alta competição, pois tal como é referido no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, gostam de jogos com regras. Nos intervalos, não param de correr, saltar, pular, sempre com muita energia, fazem-no em pequenos grupos, sendo os rapazes mais adeptos deste tipo de atividade, tendo como desporto preferido o futebol. Estes têm tendência para exagerar, correm até não aguentar mais, pois retiram prazer em experimentar o corpo e aprender novas competências. Estas atitudes também se observaram com o grupo de crianças da EPE.

No desenvolvimento da linguagem, no período escolar, as crianças continuam a sua evolução, na compreensão e interpretação da comunicação oral e escrita. Nesta faixa etária, as crianças usam a linguagem não só para falar, mas também para escrever, expressar sentimentos, pensamentos e emoções. Estas já escrevem com alguma fluência e têm já um vocabulário alargado. A escrita é mais desenvolvida em idade escolar embora na EPE se possa iniciar este processo. Na turma, existem alunos com dificuldades a nível de escrita, pois, dão com frequência erros ortográficos trocando letras como o “n” e o “m” e o “b” pelo “v”, confundem palavras que iniciem com a letra h, omitindo-a na maior parte das vezes, ou palavras que terminem em “u”, escrevendo com “o”. Estas trocas devem-se também ao facto de escreverem exatamente como falam.

Relativamente à leitura, as crianças em idade escolar, usam-na tal como os adultos pois, *“lêem por prazer, para aprender factos e descobrir ideias e estimular o seu pensamento”* (Papalia, 2001: 442). A turma no geral, gosta de ler e pede frequentemente para o fazer.

Este ano letivo, o projeto curricular de turma tem como tema “Aprender a ler para bem Crescer”, como tal, existe na sala o cantinho da biblioteca. Cada aluno trouxe um livro para fazer parte da mesma. No final de cada semana, cada aluno pode escolher um livro para levar para casa e ler durante o fim de semana.

No desenvolvimento pessoal e moral, a criança nesta fase etária, já se encontra segundo Erickson no estágio, Mestria versus Inferioridade, entram num novo mundo, o da sala de aula, a vizinhança, o grupo. Estes meios passam a ser onde se desenvolvem, como refere o mesmo autor são “[...] as arenas do desenvolvimento” (Erickson citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993:149). No entanto, é de salientar que a

---

família continua a ser um meio muito importante para uma criança e na qual se desenvolve. Na turma, existem alunos que apesar das aulas apenas começarem às 9 horas da manhã, às 8 horas já se encontram na escola e só voltam a casa no final da tarde. Desta forma, passam a maior parte do tempo na escola, sendo um local importante para o seu desenvolvimento.

As crianças começam a pertencer a um grupo, geralmente do mesmo sexo, tornando-se um meio de socialização tal como refere Erickson (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993:149) “[...] os grupos da segunda infância ou juvenis são quase exclusivamente constituídos apenas por rapazes ou por raparigas”. Os rapazes brincam muito mais com rapazes, e as raparigas com raparigas. No entanto, há situações esporádicas em que é visível uma rapariga, no máximo duas, a brincarem com os rapazes.

O desenvolvimento moral, de acordo com Kohlberg, é definido por níveis e dentro destes estádios. Nesta idade, as crianças encontram-se no nível da moralidade convencional, recorrem, às regras para se orientar nas mais diversas situações e de acordo com a sociedade. O egocentrismo verificado no nível anterior já não se verifica, a criança já é capaz de [...] empatizar, de sentir o que os outros podem estar a sentir [...]” (Sprinthall e Sprinthall, 1993:174).

Todos estes aspetos que foram realçados acima nos vários domínios e estádios de desenvolvimento “[...] não devem ser encarados como normas rígidas nem como padrões. Servem apenas como exemplos [...] Cada criança tem um esquema pessoal do desenvolvimento” (Gesell, 1977:219). Mais uma vez, a questão da diferença entre as crianças/alunos, é importante que se tenha em conta.

## **2. Intervenção Educativa**

O educador/professor tem um papel fundamental na vida de uma criança e deve ser acima de tudo um investigador capaz de se organizar perante uma situação problemática, já que, “cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975:141).

Tanto nas OCEPE como no programa para o 1º CEB, vem expresso que o educador/professor devem ter a noção que a base para a criança/aluno progredir e conseguir alargar os seus saberes encontram-se neles próprios. O que se pretende que os profissionais percebam é que “[...] é partindo da criança, dos seus saberes e

---

*do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas (Serra, 2004:85).*

De acordo com as OCEPE *“a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997:14).* No nível educativo seguinte, no 1ºCEB, estas etapas devem também ser consideradas na intervenção de um professor.

Ao longo desta parte do relatório, será efetuado um relato das experiências de estágio decorridas nos dois níveis educativos recorrendo, sempre que possível, a evidências claras da sua prática, mostrando o essencial da sua intencionalidade educativa referindo o principal das seguintes etapas, observar/preparar; planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Neste relato será estabelecida uma comparação entre os dois níveis educativos, EPE e 1ºCEB.

## **Observar/Preparar**

Em ambos os níveis educativos a observação foi uma prática diária e essencial durante toda a intervenção da estagiária. É um instrumento que deve fazer parte do dia a dia de um educador/professor, pois, com ela é possível conhecer-se o grupo/turma e cada criança com a qual se está a trabalhar. Através deste, tem-se a perceção dos progressos e dificuldades de cada criança e aluno individualmente.

Ao longo desta experiência foram usados alguns instrumentos criados pela própria estagiária tais como: registos diários, de incidentes críticos, registos fotográficos e grelhas de avaliação (ver anexo I e II).

Na EPE, através da observação, teve-se a perceção, por exemplo, das áreas que eram mais ou menos escolhidas por cada criança, se algumas áreas eram mais escolhidas pelas meninas ou pelos meninos. O trabalho de projeto vivido nasce mesmo da observação efetuada das crianças a brincarem nas áreas. Uma das áreas da sala era nova, a área da garagem, e por isso estava ainda pouco dinamizada e com poucos materiais. A estagiária percebeu pela sua observação que era frequentada sobretudo por meninos e que as meninas deixavam esta área de parte preferindo a área da casinha (ver anexo V – D)). O espaço sofreu também algumas alterações pois houve a necessidade de, em determinados momentos, mudar a disposição de algumas áreas da sala com base no projeto desenvolvido (ver anexo VI – C e D)).

---

Na EPE houve a necessidade de perceber a forma como as crianças se desenvolviam individualmente e em grupo. A estratégia encontrada foi a de realizar registos individuais. Estes continham uma fotografia como evidência de uma determinada situação e comentários da estagiária e da criança. Estes comentários foram muito enriquecedores para o conhecimento de cada criança, para detetar algumas dificuldades e traçar possíveis intervenções (Ver anexo I – C)). Este tipo de registos pode ser visto numa perspetiva de portfólio de crianças.

Outros registos efetuados eram registos diários ou de incidente crítico que a estagiária registava de acordo com observações realizadas nas áreas da sala, nas interações entre as crianças, em atividades de grande grupo (ver anexo I – B)).

No 1ºCEB, assim como na EPE, a observação foi uma prática recorrente na intervenção da estagiária. Com ela foi-se distinguindo cada aluno, conhecendo as suas capacidades e limitações nas diferentes áreas curriculares. No entanto, esta observação não terminou quando já possuía um conhecimento de toda a turma e de cada aluno, acompanhando a estagiária ao longo de toda a intervenção. A observação possibilitou perceber em que áreas curriculares os alunos sentiam mais dificuldades. Sendo que, a área da matemática era onde estes revelavam mais dificuldades, chamando a atenção da estagiária para este facto. A partir daí começou-se a prestar mais atenção a esses alunos, ajudando-os e auxiliando-os durante as tarefas para os entusiasmar e para que, fundamentalmente percebessem que são capazes (ver anexo II Registo Diário nº 3 e 7).

As avaliações/reflexões realizadas semanalmente continham também registos, como comentários dos alunos relativamente às atividades realizadas. Nas grelhas de avaliação a estagiária também efetuava registos descritivos, comentários dos alunos durante a realização das atividades, reações, numa coluna designada de observações (ver anexo II - B) e III - D)). Os indicadores contemplados nestas grelhas, eram de acordo com os objetivos contemplados no programa definido pelo ME.

Nos dois níveis educativos, a observação serviu para num primeiro momento conhecer o grupo/turma e cada criança/aluno de forma individual. No entanto, esta observação foi também fundamental para conhecer o espaço sala e as rotinas da mesma. Num segundo momento, possibilitou perceber os progressos e as conquistas, no processo de ensino-aprendizagem da criança/aluno.

Considera-se a observação fundamental na prática de um professor, pois permite conseguir detetar dificuldades dos alunos para depois poder intervir em consonância com as mesmas. Com esta atitude, o professor favorece o processo de

---

ensino aprendizagem e os alunos obtêm mais facilmente resultados positivos. Desta forma, é de salientar que a observação “ [...] *permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes*” (Monteiro e Pais, 2002:54).

A observação também foi importante para perceber como a professora atuava, como agia em determinadas situações, que estratégias eram usadas e se as mesmas resultavam (ver anexo II- A) Registo Diário nº 1 e 2), para em posteriores intervenções ter estas informações em conta.

Na prática da estagiária como futura profissional de educação, a observação terá sempre lugar, já que, durante as duas experiências de estágio foram fundamentais na sua intervenção.

## **Planear/Planificar**

A planificação revelou ser nas duas valências fundamental para sustentar a prática da estagiária. Na realização das planificações foram usados diferentes documentos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para a EPE. Para o 1º CEB as planificações foram realizadas tendo por base a Organização Curricular e Programas para o 1º CEB, assim como o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e ainda os Programas específicos para Língua Portuguesa e Matemática e tal como na EPE as Metas de Aprendizagem mas relativas a este ciclo.

Nos dois estágios, a planificação era realizada semanalmente e teve-se o cuidado de a realizar de acordo com o grupo/turma de crianças, pois “*os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos [...]*” (Estanqueiro, 2010:12). Cada criança é única e conseqüentemente tem ritmos de aprendizagem diferentes, que um educador/professor deve ter em atenção.

A planificação era realizada semanalmente com a educadora cooperante (ver anexo IV - A) e B)). Através desta a equipa tomava consciência da sua prática e refletia sobre as intenções pedagógicas e a sua adequação aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Estas definiam o trabalho a realizar ao longo da semana ajudando a estruturar as rotinas e as atividades a elaborar. Para cada uma das atividades realizadas era feita uma planificação individual onde eram traçados os objetivos, definida a estratégia e descritos os recursos materiais necessários (ver anexo IV - B)). Este planeamento ajudava a programar antecipadamente o trabalho.

---

As Áreas de Conteúdo são as referências gerais que se devem considerar ao planejar e avaliar as situações e oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças. Neste sentido tentou-se, ao longo da EPE, trabalhá-las de forma integrada. O projeto vivido na sala foi um ótimo meio para possibilitar às crianças esta aprendizagem integrada, pois foram englobadas no mesmo todas as áreas de conteúdo. Assim, nas planificações das atividades e no projeto de sala foi preocupação da estagiária traçar objetivos que proporcionassem às crianças uma aprendizagem global (ver anexo V - A) e B)).

A partir do momento em que o projeto surgiu, a planificação foi sustentada pelo mesmo, sendo que as crianças tiveram uma voz ativa na realização destes planos. Embora não fosse planejado semanalmente com as crianças as atividades a realizar, no início do projeto foram elencadas por elas e construída uma teia de ideias do que queriam para a área da garagem, da qual surgiu o projeto (ver anexo V – C)). Assim, a planificação foi também orientada pelas crianças. Os documentos usados na planificação e no registo do projeto realizado na EPE eram da própria instituição que estavam integrados num processo de Certificação de Qualidade, tal como já foi referido no capítulo III deste relatório (ver anexo IV e V – B)).

No estágio no 1ºCEB, embora a planificação fosse também semanal, o suporte usado para a mesma foi criado pela estagiária o que a diferencia do 1º estágio que eram grelhas da própria instituição. O suporte usado foi uma grelha criada pela estagiária e o seu par pedagógico (ver anexo VIII). A planificação era realizada com a professora cooperante que orientava as estagiárias (par pedagógico) relativamente aos conteúdos a abordar na semana seguinte tendo por base as planificações mensais realizadas no Agrupamento assim como os documentos orientadores do ME.

A planificação ajudou a estagiária tal como na EPE a auxiliar a sua prática. No entanto, em comparação com a planificação do 1ºCEB embora fosse flexível, não o podia ser com tanta regularidade pois existe um programa estabelecido pelo ME que orienta muito do trabalho do professor. Na EPE a planificação era mais flexível, podendo sofrer alterações na altura de concretização da mesma, já que, o educador tem que ter em conta “[...] os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001). Na concretização das suas intenções educativas, o educador deve ter em atenção que a planificação é flexível. Desta forma, durante o estágio, vários foram os momentos de concretização em que as estratégias planificadas sofriam algumas alterações com

---

base nos acontecimentos diários e nas predisposições das próprias crianças pois, “[...] o educador, apesar dos momentos em que propõe actividades, é sensível às solicitações das crianças” (Serra, 2004:111). No 1ºCEB embora esta flexibilidade existisse, não podia ser com a mesma regularidade e de forma tão sistemática como o foi na EPE, devido ao programa existente para o nível educativo em questão. Assim, na altura de intervir, a estagiária não podia ter em conta, tal como acontecia na EPE com tanta regularidade, os interesses das crianças sendo que a flexibilidade da planificação, na fase da intervenção era diferente.

Tal como já foi referido acima, a intervenção na EPE deveu-se em grande parte ao projeto que surgiu pelo interesse das crianças, sendo que a estagiária respondeu positivamente a esses mesmos interesses. No que respeita ao 1ºCEB a estagiária na sua planificação não tinha com tanta frequência em conta os interesses dos alunos. No entanto, surgiu a possibilidade de se realizar um jornal de turma. Esta ideia surgiu na preparação de uma visita ao Jornal de Notícias (ver anexo III). Desta forma, a estagiária envolveu-se na ideia da turma e com as suas sugestões construíram um jornal intitulado de “Os Pequenos Jornalistas”, nome escolhido por votação pela turma. Embora este não fosse um projeto tal como foi o da EPE, a estagiária teve em conta na sua planificação os interesses dos alunos. Para a construção do jornal, todo o trabalho foi orientado pelos alunos pois, escolheram os temas que deviam fazer parte do jornal, assim como o nome. Na realização deste surgiram várias votações para a decisão dos conteúdos a colocar no mesmo, tendo iniciado pela votação do nome do jornal.

As planificações nas duas valências tinham em conta as rotinas das salas. No primeiro estágio, a estagiária planificava as suas atividades essencialmente para de manhã, uma vez que de tarde existiam as atividades extracurriculares e como o grupo era misto, algumas crianças, de três anos, faziam a sesta depois da hora do almoço.

No 1ºCEB, a estagiária planificava de acordo com o horário que a turma tinha, onde estavam descritos os momentos para cada área (ver anexo VII – B) e VIII).

O ambiente educativo é uma dimensão que deve ser planeada e tida em conta pelo educador/professor. Para a estagiária foi importante perceber como o espaço estava organizado nos dois níveis educativos, pois nas suas planificações, nas estratégias que usava tinham em conta se esta dimensão necessitava ou não de sofrer alterações para determinada atividade.

No que respeita à organização do espaço, no 1ºCEB é ligeiramente diferente, deixam de existir as áreas de interesses. Apesar destas diferenças, é igualmente

---

importante. Quando por exemplo se planifica para trabalhar em grupos, o professor tem que adaptar a sala, o que não acontece no jardim de infância, já que, o espaço é mais flexível e já se encontra organizado de forma a trabalhar em grande e pequenos grupos. As crianças têm uma voz mais ativa, participando também dessa forma na escolha e concretização das atividades e o trabalho de grupo é visto com mais regularidade. No 1ºCEB, a sala para determinadas atividades principalmente quando trabalhavam em grupo tinha que ser alterada, uma vez que, as mesas encontram-se em filas e em cada mesa sentavam-se dois alunos (ver anexo VII - A)). A estagiária quando planificava atividades em que os alunos tinham que trabalhar em grupos, optava por organizar a sala antes de os alunos chegarem à sala. Esta estratégia, acabava por se constituir uma forma de motivar os alunos, pois pela organização do espaço percebiam que iam resolver alguma coisa diferente do habitual e, de acordo com Sanches (2001:76), mudar a sala de acordo com as atividades a realizar é um bom ponto de partida, de motivação inicial.

Toda a informação recolhida na fase da observação foi útil para a planificação do trabalho. Por outro lado, esta fase do planear/planificar é essencial para a seguinte, a do agir/intervir.

## **Agir/Intervir**

Esta é uma fase posterior à do observar e planear. Nesta fase o educador/professor tem que ter em consideração a planificação e as estratégias traçadas na mesma para determinada atividade.

Nas duas experiências de estágio foi preocupação da estagiária pensar e adotar estratégias diversificadas, e na fase da avaliação, posterior a esta, perceber se as mesmas tinham ou não o resultado pretendido. Para tal, a reflexão é fundamental, pois o educador/professor deve refletir sobre a sua intervenção com vista a melhorar a mesma, já que “[...] é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (Dewey citado por Nunes, 2000:12).

A escolha das estratégias foi uma preocupação que esteve presente ao longo dos dois estágios, mas no 1ºCEB teve uma dimensão diferente, já que é importante que os alunos se sintam motivados para determinada matéria que está contemplada no programa (ver anexo X – A). A escolha das estratégias é condicionada pelo conteúdo a abordar. É fundamental adotar estratégias que sejam motivadoras e desafiantes para os alunos, uma vez que, “*matérias inseridas nos programas [...] não*

---

*têm necessariamente de ser aborrecidas”* (Machado, 2011:95). Desta forma, a estagiária pensa ter contribuído para a motivação do aluno em aprender e construir o seu conhecimento.

No 1º CEB, uma das estratégias usadas para abordar uma matéria nova relativa à área de matemática, foi usar dados próximos ao quotidiano dos alunos da turma. Com esta estratégia, os conteúdos lecionados, no caso um conteúdo a nível da matemática, tipos de gráficos, que foram mais facilmente assimilados, pois usaram-se dados dos alunos, relativamente às atividades extracurriculares que frequentavam. Cada vez que os exercícios propostos continham dados semelhantes, relacionavam-nos com os seus dados (ver anexo II Registo Diário nº5 e ver anexo X – B)). Outra estratégia usada pela estagiária foi o facto de no final de cada matéria fazer a consolidação da mesma através de jogos. Dois exemplos foram o “jogo do dado” e “as caixas das perguntas” (ver anexo VIII). A opção de mostrar à turma, um plano de aula, em que sabiam exatamente o que iriam fazer durante o dia nas diferentes áreas curriculares, foi outra estratégia usada pela estagiária. Este plano fez com que ficassem mais seguros e motivados pois sabiam o que vinha a seguir e tinham consciência se estavam ou não a cumprir o plano (ver anexo II Registo Diário nº 6 e anexo III – C)).

Na EPE, o educador pode dar uma voz mais ativa à criança e seguir os seus interesses e motivações, mas, as estratégias traçadas também eram importantes para o sucesso das atividades a realizar. No grupo, havia duas crianças com dificuldades na fala, como tal, a estagiária tinha que ter uma atenção especial na realização das atividades de forma a ajudar estas crianças na articulação correta de algumas palavras nas quais apresentavam dificuldades. Na aprendizagem de uma canção nova, por exemplo, tinha-se o cuidado de dizer pausadamente cada verso para as ajudar na articulação das palavras que fossem mais complexas.

No 1ºCEB, pelo facto de existir um aluno hiperativo, tinha-se também que ter em consideração na intervenção as suas necessidades, arranjando algumas estratégias para o motivar. Por exemplo, quando terminava primeiro uma tarefa, pedia que ajudasse um colega que estivesse mais atrasado, ou era-lhe pedido que fizesse um recado. Em momentos de grande grupo, de diálogo ou debate sobre algum assunto, tentava-se que este não esperasse demasiado tempo, com o dedo no ar, para responder a alguma questão, pois ficava demasiado ansioso e inquieto.

---

Nos dois níveis educativos, as estratégias que estavam contempladas nas planificações, em alguns momentos, por motivos inerentes ao próprio dia ou devido ao fator tempo, tiveram que ser alteradas.

A intervenção da estagiária na EPE deveu-se muito ao projeto que surgiu na sala. No desenvolvimento do mesmo, teve-se de adotar diferentes estratégias e métodos de trabalho. As crianças guiavam muito do trabalho de acordo com os seus interesses, trabalhavam em pequenos grupos em diferentes atividades. É importante, por isso, ter bem definidas as estratégias a usar na planificação para nesta fase as implementar e caso seja necessário adaptá-las, como foi o caso em diversas situações.

Uma outra preocupação da estagiária foi estabelecer uma boa relação com os pais, tendo em conta que uma boa relação escola - família favorece o desenvolvimento das crianças bem como todo o trabalho que é feito na sala. Esta relação foi mais evidente na EPE. Estabeleceu-se um primeiro contato com os encarregados de educação nomeadamente no desfile de Carnaval e na receção aos pais para comemoração do dia do Pai e do dia da Mãe. Em abril a estagiária participou ativamente na reunião de pais, onde teve a oportunidade de apresentar o projeto que no momento estava a iniciar, mostrando e explicando uma primeira teia de ideias das crianças (ver anexo V - A) e C)) e pedindo a sua colaboração no desenrolar do mesmo. Como tal, durante o projeto, os pais participaram mais ativamente em duas situações, a primeira no nome e logótipo da área da garagem e a segunda ao proporcionar uma visita a um stand de automóveis (ver anexo I – D) e anexo V – G)). Esta colaboração foi a estratégia encontrada com a equipa para fomentar o envolvimento parental no trabalho da sala, já que, “ [...] os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projectos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares” (Katz e Chard, 1997: 216 - 217).

No 1ºCEB esta relação escola e família não foi tão notória, no entanto, foi possível neste nível realizar uma pequena atividade, leitura de uma história à turma, envolvendo uma mãe de um aluno que veio no seguimento no tema do projeto curricular de turma, “*Aprender a ler para bem crescer*”. Em comparação com a EPE esta participação foi menor, mas é igualmente importante que exista (ver anexo X -C).

Nesta fase é fundamental ter por base, a fase do observar e do planear. Com uma planificação bem definida, o educador/professor sentir-se-á mais seguro e confiante durante a sua ação e intervenção e passará essa confiança aos alunos que sentir-se-ão mais seguros e consequentemente motivados.

---

## Avaliar

Avaliar o processo e os seus efeitos, é o suporte do planeamento e “[...] *implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*” (ME, 1997:27). Um educador/professor deve na sua prática assumir uma atitude reflexiva e investigativa, só assim conseguirá “[...] *a melhoria de suas qualidades educativas*” (Stenhouse,1975 citado por Martins e Slomski, 2008:12).

Ao longo dos dois níveis educativos foram elaboradas reflexões semanais de acordo com as atividades realizadas durante a semana. Nestas eram analisadas as estratégias usadas, a forma como correu a atividade, como as crianças/alunos reagiram, o que poderia ser melhorado em intervenções posteriores. Também eram realizadas reflexões com vista à construção do portefólio reflexivo, estas surgiam da prática com temas mais direcionados (ver anexo IX e X). A par destas reflexões foram usados ao longo da intervenção instrumentos de avaliação.

Na EPE, a estagiária usou na avaliação das atividades, tal como aconteceu na planificação, documentos próprios da instituição. Era feita uma avaliação de cada atividade realizada onde eram analisados: a adequação dos recursos, das estratégias, a motivação da criança/grupo e os objetivos atingidos. Estes momentos de avaliação ajudavam a refletir sobre a prática pedagógica e aspetos a melhorar em planificações futuras. Assim, foram usados alguns instrumentos de avaliação, nomeadamente, grelhas de avaliação de cada atividade, avaliações com as crianças através de fotografias, registos de observação de grande e pequeno grupo e individuais e registos fotográficos escolhidos tanto pela estagiária como pela criança (ver anexo I). As grelhas de avaliação de cada atividade eram preenchidas semanalmente, o que possibilitava uma análise mais detalhada da prática pedagógica do adulto, permitindo corrigir erros, reformular estratégias e traçar novos objetivos na planificação seguinte (ver anexo IV – D)). As avaliações através de registos de ideias expressas pelas crianças, das fotografias e dos registos de observação efetuados proporcionavam à estagiária elementos fundamentais para a recolha de informação relevante (ver anexo I – C) e D)).

O educador tem assim o papel de avaliar *“numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”* (Decreto Lei nº

---

241/2001). Deve incidir sobretudo nos processos, enquanto construções progressivas das aprendizagens e de regulação da ação.

As reuniões pedagógicas em que a estagiária teve oportunidade de participar, na EPE, foram também momentos de partilha e aprendizagem entre colegas, já que, *“permite uma permuta de conhecimentos e sentires sobre a ação educativa promovendo uma reflexão sistemática facilitadora duma real avaliação, favorecedora de mudança e de desenvolvimento profissional”* (Ribeiro, 2005:108). Esta partilha valoriza as aprendizagens das crianças e possibilita uma continuidade no processo educativo.

Durante o 1ºCEB, foi preocupação da estagiária a utilização de diferentes instrumentos de avaliação durante as várias atividades realizadas com a turma. Desde o início do estágio, privilegiou a avaliação contínua, que no início parecia um ato complexo. Esta complexidade, de acordo com Monteiro e Pais (2002:45), deve-se ao facto de, ao avaliar, estar-se ao mesmo tempo a *“[...] emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar”*.

A estagiária privilegiou uma avaliação contínua, visto que, possibilitou conhecer melhor cada aluno e a orientar a intervenção. Assim, foi ao mesmo tempo privilegiado uma avaliação formativa, uma vez que esta, *“[...] assume carácter contínuo e sistemático [...]”* e *“a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”* (Decreto-lei nº 18/2011). Com este tipo de avaliação pode-se adaptar as estratégias usadas que não resultaram tão bem e que necessitam de ser melhoradas, ou arranjar estratégias novas, diferentes. Assim, tal como refere Sacristán (1993, citado por Ferreira, 2007:28) *“[...] propicia a tomada de consciência e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fazer correcções, a procurar estratégias alternativas e a reforçar os êxitos dos alunos”*. Sendo que esta fase ajuda nas fases anteriormente referidas nomeadamente do planear/planificar agir/intervir.

No início do estágio no 1ºCEB, como a estagiária não conhecia a turma e, conseqüentemente, cada aluno, os instrumentos usados de avaliação nas várias atividades realizadas, ajudaram-na nesse sentido e a detetar mais eficazmente os seus progressos e dificuldades, tendo também um carácter diagnóstico.

Ao usar a avaliação formativa, o professor, está também a regular a ação educativa e as aprendizagens dos seus alunos, pois informa o docente sobre os alunos, as suas aprendizagens, progressos e dificuldades.

---

### 3. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação foi um elemento que a estagiária integrou na sua prática durante os dois níveis educativos tal como já referiu na etapa do avaliar.

A avaliação na EPE tem uma dimensão formativa e desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo. Tal como refere Ribeiro que todo o processo necessita, “[...] de uma avaliação constante, sistemática, quer das aprendizagens, quer da actuação dos estudantes na vertente dos processos e na dos produtos” (Ribeiro, 2005:107). Neste processo também se deve ter como objetivo tornar a criança participante da sua aprendizagem, percebendo o que já é ou não capaz de fazer, pois é através da tomada de consciência das suas dificuldades que vai arranjando estratégias para as ultrapassar (ME, 1997).

Durante a intervenção na EPE a estagiária optou por realizar algumas grelhas de avaliação de algumas das atividades realizadas mas também, e essencialmente, usou registos de observação (ver anexo I - B) e C)). Com os registos fotográficos, as crianças podiam rever algumas das atividades realizadas, referir o que mais gostaram, o que não gostaram. Foi também dada a possibilidade, de realizarem registos com base em visitas ou atividades tal como se pode verificar no anexo I - D)). Estes registos possibilitavam a avaliação da própria atividade. No entanto, também serviam de autoavaliação, pois continham expressões como “o que gostei”, “o que não gostei”, “o que aprendi”. A autoavaliação era também realizada através dos registos fotográficos, escolhidos pela criança, e registos dos comentários realizados pelas crianças sobre determinadas atividades.

Esta diversidade de instrumentos de observação e registo elaborados na recolha de informação permite ao educador, “[...] “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens [...]” (Decreto Lei nº 241/2001).

Uma das dificuldades sentidas foi corresponder aos interesses e necessidades de todas as crianças, uma vez que na EPE, o grupo era misto com idades entre os três e os cinco anos. Este facto obrigou a uma resposta mais diversificada e em alguns momentos mais individualizada por parte da estagiária, pois “os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade e as características desenvolvimentais das crianças [...]” (Decreto Lei nº 241/2001).

No 1ºCEB, os instrumentos usados foram essencialmente grelhas de avaliação. Durante a intervenção, por exemplo, teve-se oportunidade de partilhar com

---

a turma uma grelha de avaliação usada para a correção de um texto (ver anexo III - A)). Dialogou-se com os alunos sobre o conteúdo da grelha, critérios e significado dos símbolos e cores usadas. É importante que os alunos conheçam os critérios de avaliação tendo a oportunidade de, na realização das atividades, estar em mais certos do que têm que fazer.

Com a avaliação contínua e formativa, consegue-se atuar em conformidade com as dificuldades sentidas pelos alunos, e com os seus progressos. Na matemática, por exemplo, sentiu-se que os alunos que no início revelavam maiores dificuldades evoluíram de forma positiva. Desta forma, concorda-se com Estanqueiro quando refere que *“a avaliação contínua é uma espécie de bússola que orienta o trabalho nas aulas* (Estanqueiro, 2010:97).

Outro instrumento usado no 1ºCEB, foram as grelhas de autoavaliação. Estas foram construídas pela estagiária e tinham como objetivo que os alunos percebessem quais as suas limitações e, em que aspetos tinham que se esforçar mais para obter melhores resultados, ou seja, que conteúdos não estavam tão bem apreendidos. As grelhas de autoavaliação eram construídas com base nos objetivos de aprendizagem pois, tal como refere Monteiro e Pais (2002), devem ser construídas com base nos critérios de avaliação já estabelecidos e com base no programa (ver e anexo II - C) e anexo III - E)). Os instrumentos de autoavaliação eram usados em situações de consolidação de matéria, em que a estagiária usava como estratégia a realização de jogos como foi o caso do “Jogo do Dado” e “As caixas das perguntas”, assim como de preparação para a realização de fichas de avaliação e, conseqüentemente, servia também de suporte ao estudo dos alunos.

A estagiária considera que, a utilização da autoavaliação é importante e que deve ser usada de uma forma sistemática, já que crianças/alunos conseguirão regular a sua aprendizagem conduzindo-os *“[...] mais rapidamente à autonomia [...]”* e torná-los mais responsáveis (Monteiro e Pais, 2002:28). Desta forma, é essencial o professor ter bem presente que, *“a aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem”* (Boas 2006:25). A avaliação auxilia a criança/aluno no seu processo de aprendizagem e o educador/professor a refletir sobre a sua prática.

Estas quatro fases, observação, planificação, intervenção e avaliação são de extrema importância e o educador/professor, deve considerá-las na sua prática. Assim, será capaz de refletir sobre a sua prática e perceber o que tem que melhorar tendo sempre em conta as crianças/alunos e os seus progressos e aprendizagens.

---

## V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

À profissão docente está cada vez mais ligado o conceito de reflexão. O que se propõe é que o professor reflita sobre a sua prática e como se caracteriza enquanto profissional em educação. Ao longo deste percurso foi esta reflexão que foi sendo realizada e que sustentou toda a intervenção, pois “ *o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores*” (Zeichner, 1993 citado por Nunes, 2000:12).

Um professor reflexivo, tem como função reconhecer “[...] *que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua própria actividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado*” Zabalza (2004 citado por Martins e Slomski, 2008:9). Ao longo deste percurso, a estagiária teve que sustentar a sua prática a nível da teoria, no entanto, não se limitou a uma determinada perspetiva sobre um assunto, mas à junção de várias ligadas à educação, como se pode verificar no capítulo II deste relatório. Estas escolhas tiveram em consideração as necessidades, interesses, motivações das crianças/alunos. Como uma futura docente generalista, para a docência na EPE e no 1ºCEB, é necessário ter em consideração que estes dois níveis educativos têm semelhanças mas também diferenças que o educador/professor deve ter em conta durante a sua intervenção.

O educador/professor tem que saber dar respostas aos vários problemas que vão surgindo, ser por isso reflexivo, questionando-se. Durante a intervenção era preocupação da estagiária acompanhar o processo de aprendizagem das crianças/alunos, para isso foi-se questionando se as metodologias de intervenção usadas, por exemplo, de avaliação e observação eram ou não as mais adequadas. Esta preocupação levou a que a estagiária realizasse mais leituras e pesquisas sobre temas específicos relacionados com a prática vivida. Será que estava preparada para responder de forma adequada a situações inesperadas, principalmente, comportamentos que fossem mais agressivos das crianças/alunos? Mas também, será que optava pelas melhores estratégias de forma a motivar as crianças/alunos? As atividades escolhidas eram as mais adequadas para o tema a abordar? Estas eram interrogações que a estagiária colocou ao longo da intervenção que foram sendo e vão no futuro, ser respondidas através da experiência.

Ao refletir sobre a prática, não só durante a ação, mas antes e sobretudo depois, pode melhorar o que achar oportuno, pois “*os professores pensam sobre o*

---

que fazem, reflectem na e sobre a acção” (Schon, 1995 citado por Martins e Slomski, 2008:9). Ser reflexivo na acção, “[...] permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos [...]” (Perrenoud, 1999:11). A planificação realizada nos dois níveis educativos foi fundamental para a estagiária se sentir mais segura e transmitir essa mesma segurança às crianças/alunos. Desta forma, durante a acção, esta não podia ser vista como limitativa. Esta era de alguma forma flexível, ou seja, não tinha que ser cumprida à risca. Em certos momentos foi necessário adequar as estratégias, mudar a ordem das atividades, pois ocorrem situações inesperadas e um educador/professor deve saber lidar com as mesmas. No entanto, esta flexibilidade era diferente nos dois níveis educativos, tal como já foi referido no ponto relativo à intervenção educativa deste relatório. As reuniões de planificação realizadas tanto com a educadora como com a professora cooperante serviram também para refletir sobre as atividades realizadas e respetivas avaliações, pois *“pode-se acrescentar que uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária”,* pois é apoiada “[...] em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interactiva [...]” (Gather Thurler, 1996 citado por Perrenoud, 1999:11).

Na EPE quanto ao desenvolvimento do projeto, foi fundamental a estagiária e educadora cooperante refletirem sobre as oportunidades deste para a evolução da criança no seu processo de aprendizagem. Assim, após a concretização do projeto percebeu-se que valeu a pena a sua realização. Pais, Educadora, auxiliar e estagiária sentiram-se parte integrante de todo o processo, apesar de ser um trabalho das crianças, tal foi o envolvimento na sua realização. Considera-se esta metodologia bastante positiva e que na prática futura deverá ser tida em conta (ver anexo V – E)).

Nos dois níveis educativos, a estagiária elaborou também reflexões que se revelaram fundamentais para o seu crescimento enquanto profissional de educação reflexivo que a ajudou a se caracterizar como tal. Com a elaboração das reflexões havia a possibilidade de melhorar aspetos importantes na intervenção. A estagiária optou por realizar reflexões semanais, tanto na EPE como no 1ºCEB, onde refletia sobre os acontecimentos mais marcantes da semana, sobre como correu determinada atividade, o que poderia ser mudado. Também eram, ainda, realizadas reflexões que fizeram parte da construção de um portefólio reflexivo, que a ajudavam a sustentar na teoria a sua acção, as suas opções. Um portefólio “[...] é um espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática [...]” (Nunes, 2000:26) (ver anexo

---

IV-E), III, IX e X). As reflexões realizadas tinham em vista essa melhoria, por isso, os temas das mesmas eram direcionados a situações ou instrumentos usados durante a intervenção sobre os quais a estagiária achasse pertinente refletir e procurar sustentação teórica.

Nos primeiros dias de estágio em EPE, tal como já foi referido ao longo deste relatório, como não se tinha um conhecimento do grupo, do espaço e das rotinas, foram realizados vários registos de observação assim como reflexões (ver anexo IX – A)). Ao longo do tempo, a estagiária foi adquirindo uma maior capacidade de síntese, recolhendo apenas a informação que considerava relevante (ver anexo I – A) e B)). Foi difícil selecionar a informação a registar pois tudo parecia importante. No entanto, analisando as descrições diárias, percebeu-se que não era prático adotar este tipo de registo a longo prazo, uma vez que era muito extenso, demorado. Decidiu-se selecionar informação e registar apenas o que era importante, fazendo registos diários apenas das situações que, do ponto de vista pedagógico, fossem ricas e merecessem reflexão e atenção por parte da estagiária.

No 1ºCEB os registos de observação efetuados foram selecionados pela estagiária desde o início, que à semelhança dos realizados na EPE, ajudaram a conhecer a turma e cada aluno. No entanto, neste nível educativo foram fundamentais as grelhas de avaliação realizadas de forma sistemática para as atividades. Assim, a estagiária conseguiu dar uma resposta mais adequada aos alunos de forma individual, conseguia ter a perceção de como corriam as atividades através de comentários dos próprios alunos e acompanhar a real evolução destes no processo de ensino/aprendizagem. Na EPE era realizada na sua maioria através das grelhas da própria instituição, no entanto, avaliar semanalmente as atividades revelou-se uma tarefa muito complexa. Esta dificuldade pode ser atribuída ao facto dos objetivos traçados serem muito ambiciosos para serem atingíveis apenas numa atividade. Por isso, no campo dos objetivos atingidos, no preenchimento das grelhas de avaliação, nem sempre a estagiária conseguia ter a certeza se estavam completamente consolidados (ver anexo IV – D)).

A estagiária, durante os dois níveis educativos teve que refletir mas a par desta teve também investigar. No 1ºCEB a estagiária sentiu uma maior necessidade de investigar, procurou fazer mais leituras e de aprofundar certos conceitos, nos quais não se sentia tão preparada. Esta investigação era feita com o objetivo de adequar a intervenção e agir de forma consciente refletindo e investigando sobre a qualidade dessa mesma prática, procurando informação que a pudesse ajudar a construir-se

---

enquanto professor, pois de acordo com Martins e Slomski (2008:13) “[...] a pesquisa da própria prática da sala de aula é uma acção realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente [...]”. Na EPE, embora existisse esta atitude investigativa, a estagiária sente que estava mais preparada teoricamente.

No 1ºCEB foi verificado por parte da estagiária as oportunidades educativas que advêm de um profissional com formação em EPE e 1ºCEB. Se a EPE é a primeira etapa da educação no processo de aprendizagem ao longo da vida faz todo o sentido que estes profissionais trabalhem em conjunto. Tendo acontecido o primeiro estágio na valência da EPE, possibilitou à estagiária perceber de uma forma mais clara as especificidades destes dois níveis educativos. O primeiro impacto aquando do início do estágio no 1ºCEB, foi a organização do espaço sala, com especificidades tão próprias em cada um dos dois níveis. Assim, as palavras articulação e continuidade fazem todo o sentido que existam pois as crianças quando ingressam no 1ºano de escolaridade vivem esta diferença e sem dúvida que a adaptação deve ser gradual e feita de forma consciente por parte do professor. Educador e professor devem trabalhar no sentido de existir uma continuidade educativa. Na EPE, durante o estágio, teve-se oportunidade de visitar uma escola de 1ºCEB, já que no grupo haviam crianças com 5 anos e que no ano letivo seguinte iriam fazer essa transição. Nesta visita as crianças tiveram contato com o espaço sala e o espaço exterior de uma escola de ensino básico (ver anexo X - C)). Esta continuidade é fundamental que exista pois ajudará o professor a agir de acordo com as competências já adquiridas nas várias áreas na EPE, sendo que estas áreas se assemelham em grande parte às áreas do 1ºCEB. O educador ajudará o professor no conhecimento de cada criança e este conseguirá mais facilmente dar resposta às suas reais necessidades e interesses.

Como no 1ºCEB o estágio se desenvolveu numa sala de 4ºano de escolaridade, faz também sentido que a articulação e continuidade educativa se façam, mas para o nível seguinte que é o 2ºCEB. No entanto, devido ao fator tempo não o foi possível trabalhar este aspeto, mas foi preocupação da estagiária fazer uma articulação com a EPE. Esta articulação traduziu-se numa pequena atividade realizada em conjunto. Esta atividade fez todo o sentido existir na medida em que, para o próximo ano letivo, a professora lecionará o 1ºano de escolaridade e algumas das crianças que se encontram neste momento na EPE, ingressarão na turma.

Toda a reflexão e investigação realizada ao longo deste percurso possibilitou à estagiária crescer enquanto profissional e a caracterizar-se enquanto educador/professor.

---

## VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois níveis educativos, as experiências vividas foram para a estagiária potenciadoras de crescimento e desenvolvimento enquanto educador/professor. Com esta experiência teve-se a perceção das reais semelhanças e diferenças entre as valências, a nível da intervenção educativa e da organização do ambiente educativo.

A insegurança sentida no início, em ambas as experiências foram sendo superadas à medida que se conhecia o espaço, as rotinas, as crianças/alunos individualmente e o grupo/turma no seu todo.

A relação construída tanto com a educadora como com a professora orientadora ajudaram a estagiária a desenvolver-se a nível pessoal e sem dúvida a ter a perceção de como atuava e como podia melhorar essa mesma ação, em função do sucesso das crianças/alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, as reuniões de planificação realizadas nos dois níveis educativos ajudaram a estagiária para a fase posterior de intervenção. Estas possibilitavam, por um lado, responder aos interesses e motivações das crianças (EPE) e por outro responder aos programas estabelecidos pelo ME (1ºCEB), tendo em conta as particularidades das crianças/alunos que constituíam o grupo/turma. As observações realizadas principalmente no início foram fundamentais para as primeiras intervenções, mas também as avaliações das atividades. Desta forma, tanto a educadora como a professora ajudaram no crescimento da estagiária nestas etapas do observar, planear, intervir e avaliar, fundamentais para a intervenção de um educador/professor.

Um aspeto bastante positivo em ambos os níveis educativos, foi o facto de a educadora e a professora cooperante, estimularem a estagiária a experimentar. Assim, teve-se oportunidade de também aprender pela experiência, sendo que, se determinada estratégia não resultasse, era a própria a reconhecê-lo e a corrigir em posteriores intervenções para crescer também enquanto profissional e sem dúvida que as duas experiências foram oportunidades únicas para crescer.

As reflexões realizadas ao longo da EPE e do 1ºCEB, ajudaram a estagiária a crescer e a caracterizar-se enquanto profissional, reflexões estas que a nível teórico deram oportunidade à estagiária de investigar, de realizar leituras mais direcionadas para determinados temas em conformidade com o que estava a vivenciar na prática e sobre os quais não possuía um conhecimento que considerasse suficiente. Estas leituras ajudaram a estagiária principalmente no 1ºCEB, a refletir e investigar.

---

O facto de a estagiária optar por ao longo da prática, realizar registos de observação, foi um meio encontrado para a ajudar também nessa reflexão. Ao registar comentários das crianças/alunos de determinada atividade ou situação, fazia com que tivesse a perceção do resultado das mesmas para o processo de aprendizagem das crianças/alunos. Assim como as grelhas de avaliação foram no 1ºCEB essenciais para a estagiária orientar a sua intervenção em função das reais necessidades dos alunos, dando respostas de forma individualizada. Ao mesmo tempo que avaliava também a sua intervenção.

Esta ideia de atender aos interesses e motivações das crianças de forma individual, na EPE foi fundamental uma vez que era um grupo misto. A estagiária tinha que ter cuidado na fase da planificação no sentido de as atividades serem mais complexas para abranger os mais velhos, mas ao mesmo tempo acessíveis para os mais novos. Neste sentido, em alguns momentos, foram as crianças mais velhas que ficaram com a responsabilidade de explicar às mais novas para se sentirem valorizadas e com um papel importante, sempre numa perspetiva de troca de experiências. Por outro lado, para evitar que os mais velhos regredissem nas aprendizagens ou não evoluíssem normalmente, trabalharam-se alguns conteúdos com diferentes graus de dificuldade e em pequenos grupos.

Durante os dois níveis educativos tentou-se que o grupo/turma aprendesse pela própria experiência. É importante que perante problemas que surjam tenham a capacidade de investigar e descobrir possíveis soluções para os resolver, sem ser apenas através da resposta do adulto. Desta forma, na EPE o projeto desenvolvido possibilitou momentos de aprendizagem ativa e participativa de cada criança individualmente e em grupo. Já no 1ºCEB embora não houvesse um projeto com a dimensão do da EPE, os alunos também aprendiam pela experiência nas áreas curriculares, a exemplo, matemática em que tinham que pela experiência chegar ao resultado pretendido, sendo que o adulto era orientador neste processo.

Depois deste estágio ficou a vontade de aprofundar cada vez mais os conhecimentos para poder ser uma profissional capaz de responder às necessidades impostas por uma educação de qualidade. Para tal, a prática é fundamental, pois é passando pela experiência, refletindo e corrigindo que o profissional cresce, percebe a forma como a criança/aluno aprende, assim como entende os sentimentos e sensações que ela exprime. Assim, um educador/professor aprende também pela experiência.

---

## VII. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001), *Professor – investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, Ministério da Educação, Universidade de Aveiro; Inafop.
- ALBARELLO, L.; et al (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- BELL, J. (1997), *Como Realizar um Projeto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.
- BOAS, B. (2006), *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*, Lisboa: Edições Asa.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. (2002), *Trabalhar por projetos em Educação – Uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.
- COSTA, J.(1992), *Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projeto Educativo na Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- CRAVEIRO, M. (2007), *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto, da Criança da Universidade do Minho.
- DEWEY, J. (1973), *Vida e Educação*, São Paulo: Edições Melhoramento.
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- FERREIRA, C. (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (Org); KATZ, L.; MCCLELLAN, D.; LINO, D. (1996), *Educação Pré-escolar – A construção social da moralidade*, Lisboa: Texto Editora.
- GESELL, A. (1977), *A criança dos 5 aos 10 anos*, Alfragide: Dom Quixote.

- 
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. (1992), *A Criança em Ação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbeinkien.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projeto na educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACHADO, J. (2011), *Pais que educam Professores que amam*, Lisboa: Marcador.
- MARTINS, G.; SLOMSKI, V. (2008), “O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil”, *Revista Universo Contábil*, Universidade Regional de Blumenau, v.4, nº4, pp. 06-21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2000), *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo*, Lisboa: Ministério da Educação -Departamento da Educação Básica.
- MONTEIRO, M.; PAIS, A. (2002), *Avaliação uma Prática Diária*, Lisboa: Editorial Presença.
- NUNES, J. (2000), *O professor e a ação reflexiva – Portffólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Lisboa: Edições ASA.
- PAPALIA, D. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: Mc Graw Hill.

- 
- PARENTE, C. “Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão”, in Formosinho, Júlia Oliveira, (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, F. (1999), “Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica”, *Revista Brasileira de Educação*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, nº12, pp.05-21.
- RIBEIRO, M. (2005), “A ação do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático”, in PEQUITO, P. ; PINHEIRO, A. (Org), *Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância - CIANEI*, Porto: Gailivro.
- RIGOLET, S. (1998), *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*, Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999), *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- ROLDÃO, M. (2010), *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, V.N. Gaia: Departamento Profissional de Professores.
- SANCHES, I. (2001), *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, J. (1983), *Ensaio sobre Educação II – O Falar das letras*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SARACHO, O.; SPODEK, B. (1998), *Ensinando Crianças dos Três aos Oito Anos*, Porto Alegre: Artmed.
- SERRA, C. (2004), *Currículo na educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.
- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa: Mc Graw Hill.

---

STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.

ZABALA, A. (1992), *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*, Porto: Porto Alegre Ed.

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

## **Legislação Consultada**

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR, Direção-Geral do Ensino Superior, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 43 de 3 de Fevereiro de 1989.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, *Lei – Quadro*, lei nº 5 de 10 de Fevereiro de 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL, Despacho nº 300 de 9 de Setembro de 1997.

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do ensino Básico*, Lei n.º 241 de 30 de Agosto de 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, *Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar* Circular nº 17 de 10 de Outubro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 75 de 22 de Abril de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-lei nº18 de 2 de Fevereiro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, Circular nº 4 de 11 de Abril de 2011.

---

## **Documentos Consultados da Instituição de Estágio em EPE**

Plano Anual de Atividades da Instituição 2010/2011

Projeto Curricular de Escola – 2010/2011

Projeto Educativo – 2011/2014

Regulamento Interno – 2011/2016

Projeto Curricular de Grupo - 2010/2011

Manual da Qualidade - 2010

## **Documentos Consultados da Instituição de Estágio em 1ºCEB**

Plano Anual de Atividades – 2011/2012

Projeto Curricular de Turma 2011/2012

Projeto Educativo do Agrupamento – 2007/2008

Regulamento Interno do Agrupamento – 2009/2013



# ANEXOS

# **ANEXO I**

## **Instrumentos de Observação - Educação Pré-Escolar**

### **A) Registo Diário Descritivo Educação Pré-Escolar**

22 de Fevereiro de 2011

Uma das crianças quando chegou à instituição fez questão de mostrar à mãe o registo que tínhamos feito em grupo das visitas aos bombeiros e dos polícias. A mãe estava com alguma pressa para ir trabalhar mas a criança fez questão de lho mostrar. Puxou-a e mostrou à mãe as fotografias e o que os meninos tinham dito.

As crianças tiveram uma rotina matinal um pouco diferente, começaram por brincar nas mesas com os jogos de mesa ou a “ler” histórias na área da biblioteca.

Duas das crianças, uma de três e uma de 4 anos, juntaram-se numa mesa para brincarem as duas. Escolheram um jogo de mesa. No entanto, a criança mais nova era ajudada pela criança mais velha, que lhe alertava quando não estava a fazer corretamente o jogo explicando depois como se devia fazer.

Esta é uma situação fácil de acontecer em grupos como este com idades mistas. As crianças mais velhas têm tendência para ser protetoras das mais novas.

Depois por volta das 10h fizeram o lanche da manhã. Consoante iam lanchando, as crianças sentavam-se na área de acolhimento/biblioteca e esperavam um pouco. Depois sentamo-nos em grande grupo e cantamos a canção dos “Bons Dias” e elegeu-se o ajudante do dia.

Posteriormente prosseguiu-se ao plano do dia, ao que as crianças iam fazer de seguida. Levei um conjunto de sinais de trânsito e falei sobre cada um deles com as crianças, explorando as suas formas e o seu significado, alguns deles as crianças ainda não conheciam, assim, foi lhes explicado aos poucos o que queriam dizer.

Esta conversa em grande grupo foi um pouco complicada devido mais uma vez às regras não estarem ainda bem estabelecidas dentro do grupo, as crianças falavam todas ao mesmo tempo não se ouvindo umas às outras. Tive que esperar que se acalmassem um pouco e lembrar algumas das regras.

Depois de mostrar todos os sinais, as crianças dirigiram-se para o ginásio para realizarem um pequeno percurso desenhado a giz no chão com alguns dos sinais. Cada criança teve oportunidade de experimentar. Sendo que foi explicado antes do início do jogo o significado de cada sinal, a educadora exemplificou fazendo o percurso para as crianças verem.

As crianças no geral conseguiram fazer todo o percurso respeitando as regras dos vários sinais no entanto, os mais pequenos, de 3 anos, tiveram mais dificuldades sendo mais auxiliados pelos adultos.

À medida que iam terminando sentavam-se e observavam os outros a fazerem o percurso.

Este é um exercício que se irá repetir até com novos sinais para as crianças se irem familiarizando com os mesmos e até porque está ligado ao projeto de sala “Crescer em Segurança”.

As crianças quando chegaram à sala puderam escolher jogos para fazer.

Seguiu-se a rotina da ida à casa de banho para depois almoçar. O ajudante foi chamando as crianças e formando um comboio.

## B) Registos Diários e de Incidentes Críticos - Informação Seleccionada

Registo Diário nº1	
<b>Nome da Criança:</b> BR e M	<b>Idade:</b> 4 e 3 anos
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	<b>Data:</b> 22/02/2011
<b>Descrição:</b> Duas das crianças, do grupo, juntaram-se numa mesa para brincarem as duas. Escolheram um jogo de mesa. Durante o jogo pude observar que a criança mais nova era ajudada pela criança mais velha, que lhe alertava quando não estava a fazer corretamente o jogo, explicando depois como se devia fazer “ <i>vês é assim M, eu vou-te ajudar</i> ”. Durante este momento, a M seguia os passos que a BR fazia com as peças do jogo	
<b>Comentário:</b> Esta é uma situação fácil de acontecer em grupos como este, com idades mistas. As crianças mais velhas têm alguma tendência para ser protetoras das mais novas e ajudá-las nas tarefas que demonstram ter mais dificuldades. Por outro lado também há uma tendência das mais novas em imitarem as mais velhas.	

Registo Diário nº2	
<b>Nome da Criança:</b> MT	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	<b>Data:</b> 22/02/2011
<b>Descrição:</b> Uma das crianças quando chegou à instituição fez questão de mostrar à mãe o registo que tínhamos feito em grupo das visitas dos bombeiros e dos polícias no dia anterior. A mãe estava com alguma pressa para ir trabalhar mas a criança fez questão de lhe mostrar. Puxou-a e mostrou à mãe as fotografias e o que os meninos tinham dito, os comentários.	
<b>Comentário:</b> As crianças gostam de partilhar com os pais o que se passa no espaço sala, de sentir que os pais estão envolvidos no que eles fazem. Esta observação foi uma grande prova disso, a criança fez questão de mostrar à mãe o que tinham feito e embora estivesse com pressa a mãe acabou por ceder e dar à criança a atenção que desejava assim como interesse.	

<b>Registo Diário nº3</b>	
<b>Nome da Criança:</b> D e F	<b>Idade:</b> 3 e 5 anos
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	24/02/2011
<p><b>Descrição:</b></p> <p>A estagiária encontrava-se com um grupo de crianças a fazer uma atividade de expressão plástica, com a técnica de recorte e colagem. As crianças eram de idades diferentes, eram 4, duas de 5 anos, uma de 4 anos e a outra de 3 anos.</p> <p>Com a realização deste trabalho percebeu-se que a criança mais nova, de 3 anos, seguia um pouco o que outra criança do grupo, mais velha fazia. Não queria a ajuda do adulto, <i>“eu consigo”</i>, não desistia à primeira dificuldade pedindo ajuda, era persistente.</p> <p>Já uma das crianças mais velhas, de 5 anos, desistia com facilidade dizendo <i>“não sei fazer”</i>, assim tive que dar um pouco mais de atenção e auxílio a esta criança.</p> <p><b>Comentário:</b></p> <p>A criança mais nova que seria de esperar que tivesse mais dificuldades na realização da atividade, mostrou que sabia resolver os seus problemas, repetindo por observação, o que outra criança do grupo fazia, ou seja, por modelação. Já a outra criança, sentia que não era capaz de fazer e não tentava, dizia apenas <i>“eu não sei fazer”</i>. Assim, tive que lhe dar mais atenção para ela perceber que é capaz de fazer basta não desistir.</p>	

**Registo Diário nº 4**

<b>Nome da Criança:</b> L	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	31/3/2011

**Descrição:**

Na realização de uma atividade com todo o grupo, intitulada de “De que sou feito?”, as crianças foram convidadas a participar. Assim, comecei por dispor todos os objetos em cima da mesa e peguei num exemplo de cada material (plástico, vidro, papel, tecido, metal) e questionei o grupo sobre o material de que era feito. Depois colocava em cima de um cartão, separadamente. De seguida, ia começar a pedir às crianças para distribuírem o resto dos objetos pelos cartões consoante o material de que eram feitos. Ainda não tinha falado quando uma das crianças diz *“Oh Soraia já sei o que podíamos fazer, com estes objetos podíamos fazer conjuntos. Tem aqui tantos destes (metal) são todos para este cartão (apontando com o dedo) e estes de vidro vão pr´ ali (volta apontar com o dedo).”* Ao que respondi, perguntando ao grupo, *“Vocês ouviram o que a L disse para fazer?”* As crianças não tinham ouvido assim, pedi à L para voltar a repetir *“Vamos fazer conjuntos com estas coisas.”* Depois questionei *“Acham que dá para fazer o que a L está a dizer?”* As crianças responderam que sim. Comecei por pegar num objeto e pedi em primeiro à L para colocar este objeto no sítio certo e assim, a atividade continuou com todas as crianças a participarem.

**Comentário:**

Esta criança, mesmo antes da estagiária explicar o conteúdo da atividade, com os materiais dispostos na mesa, conseguiu chegar a um dos objetivos da atividade, sendo que, o conceito de conjuntos já o tem adquirido. No grupo, há crianças que sobressaem pela rápida resposta, neste caso, deixei que fosse a criança a explicar às restantes a atividade.

**Registo de Incidente Crítico nº 1**

<b>Nome da Criança:</b> G	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	07/04/2011
<b>Descrição:</b> O G dirige-se a mim e pergunta-me <i>“Soraia posso ir pa pintura, fazer um sol?”</i> ao que respondi <i>“Sim claro, vai buscar uma folha e coloca-a no cavalete de pintura.”</i> No entanto, a criança não chegava ao cavalete corretamente, pegou numa cadeira para colocar à frente do mesmo e colocou-se em cima para poder colocar a folha e começar a pintar. A auxiliar que se aproximou depois não se apercebeu e pediu à criança para colocar a cadeira no sítio. A criança obedeceu e fez o que lhe tinham pedido. No entanto, faltava colocar o seu nome na folha e tinha que se esticar bastante para poder colocar ao que eu lhe disse <i>“Não chegas bem, queres usar a cadeira outra vez?”</i> <i>“Sim”</i> e foi buscá-la.	
<b>Comentário:</b> Esta criança quando se deparou com um problema, o facto de o cavalete ser demasiado alto, resolveu-o com uma cadeira sem pedir ao adulto que o ajudasse. Eu, que o estava a observar consegui perceber o porquê dele estar em cima da cadeira. O cavalete desta área é um pouco alto, sendo que as crianças mais pequenas têm dificuldade em usá-lo. Esta criança com esta ação mostrou também ser autónoma, não pediu ao adulto uma solução para o facto de não chegar, solucionou ela própria o seu problema.	

## C) Registos Fotográficos

**Data de Nascimento:** 07/03/07  
**Data da Fotografia 1:** 02/05/2011  
**Data da Fotografia 2:** 16/05/2011  
**Escolha Realizada por:** Estagiária



Fotografia 1



Fotografia 2

### Fotografia 1

**Comentário da Estagiária:**

**Data:** 05/05/11

O D é uma criança de três anos, que a nível da lateralidade, esta ainda não está definida, pois tanto pega no lápis ou pincel com a mão direita ou com a mão esquerda. Na fotografia 1, por exemplo, o D está a pintar com a mão esquerda. No que respeita à preensão do pincel, ainda revela algumas dificuldades na forma como pega no pincel.

**Comentário da criança:**

**Data:** 31/05/11

*“Tava a fazer pintura, de cor azul. Gosto muito da cor azul. Olha a minha camisola (levanta a bata para mostrar).”*

### Fotografia 2

**Comentário da Estagiária:**

**Data:** 18/05/11

Nesta situação o D já pega na trincha para pintar com a mão direita, no entanto, a sua preensão ainda não está totalmente adquirida.

**Comentário da criança:**

**Data:** 31/05/11

*“Tava a pintar o multibanco (aponta para a área do computador), com pincel grande, gosto de jogar o dos dragões.”*

**Data de Nascimento:** 15/04/11  
**Data da Fotografia:** 05/05/11  
**Escolha Realizada por:** Criança



**Comentário da criança:**

**Data:** 10/05/11

*“Fomos ver os carros para ver os faróis, a matrícula a cor das luzes. Gostei muito de ir lá fora porque eu adoro carros. Mas também gosto de cavalos podíamos ir a um estábulo fazer festinhas e dar de comer.”*

**Comentário da Estagiária:**

**Data:** 10/05/11

A I com esta fotografia, realçou algumas coisas de que gosta das quais eu desconhecia, a sua vontade de ver cavalos de visitar um estábulo.

**Possíveis Intervenções:**

Como esta criança mostra grande interesse por cavalos, podia-se em situações futuras pedir para trazer de casa algumas pesquisas que já tenha feito, ou material que tenha, livros, histórias. Seria um momento de partilha com o grupo dos seus interesses e possibilitar aprendizagens no grupo.

**Data da fotografia:** 14/03/11

D: 07/03/07

R: 16/06/07

**Escolha:** Estagiária



**Comentário Estagiária:**

**Data:** 16/03/11

Estas duas crianças têm três anos, no entanto, a forma como pegam no pincel é totalmente diferente. Assim, como o controlo do pincel, ao observar a fotografia, a mesa onde o D está, encontra-se muito mais suja de tinta do que a do R que já tem um maior domínio óculo-manual.

## D) Registos de Atividades da Educação Pré-Escolar

<b>Registo da Visualização de um vídeo sobre os Sismos</b>		
<b>Avaliador:</b> Estagiária		
<b>Data do Registo Antes da Visualização do Vídeo:</b> 9/05/11		
<b>Data do Registo Depois da Visualização do Vídeo:</b> 10/05/11 e 11/05/11		
<b>O que é um Sismo?</b>		
<b>Nome das Crianças</b>	<b>O que a criança sabe (Antes da visualização do Vídeo)</b>	<b>O que a criança descobriu (Depois da Visualização do Vídeo)</b>
A	Não sei	<i>"Quando treme tudo cai coisas no chão, vamos todos pa baixo da mesa."</i>
AT	Não sei	<i>"Vamos para debaixo da mesa senão cai coisas em nós."</i>
BN	Não sei	<i>"O chão treme, vamos pa baixo da mesa."</i>
BR	Não sei	<i>"Nós fizemos um sismo, temos que ir todos para debaixo da mesa e cantar mas eu fui pa porta."</i>
C	<i>"A Terra a tremer."</i>	<i>"A Terra treme, temos que nos proteger em baixo da mesa."</i>
D	Não sei	<i>"Quando tá tudo a tremer."</i>
F	Não sei	<i>"A casa treme e vamos para baixo das mesas e depois saímos."</i>
G	Não sei	<i>"Tá tudo a tremer e temos que fugir para as mesas."</i>
I	Não sei	<i>"Quando começa a fazer barulho e a tremer."</i>
L	Não sei	<i>"Quando a Terra treme, cai tudo ao chão, temos que proteger-nos e esconder-nos nas mesas em baixo."</i>
MA	Não sei	<i>"Faz muito barulho cai tudo no chão e vamos para baixo das mesas."</i>
MT	Não sei	<i>"Cai tudo no chão os armários fugimos para baixo das mesas."</i>
M	Não sei	<i>"É muito barulho, fugimos para as mesas."</i>
R	Não sei	<i>"Cai tudo no chão treme."</i>
S	Não sei	<i>"Começa tudo a tremer, vamos para baixo das mesas e não podemos sair."</i>
T	Não sei	<i>"Tudo a tremer."</i>
<b>Observações:</b> Com estes comentários, as crianças perceberam de uma forma muito simples o que era um sismo e referem os sítios para onde podem fugir, o que revela também uma aprendizagem que fizeram.		

## Registo da Visita à Oficina de Carros “Faustune”

**Avaliador:** Estagiária

**Data da Visita:** 19/05/11

**Data dos Registo das Opiniões das Crianças:** 23/05/11

Nome das Crianças	O que gostei...	O que não gostei...	O que Aprendi...
<b>A</b>	<i>Gostei do carro lá em cima, no elevador.</i>	<i>O carro amarelo a fazer barulho a Fabiana chorou.</i>	<i>O mecânico põe rodas, usa muitas ferramentas.</i>
<b>AT</b>	<i>Gostei do carro branco tava no ar.</i>		<i>O Sr. A mudar rodas.</i>
<b>BN</b>	<i>Gostei do lanche, de ver a oficina, vi muitas rodas, pneus e motor. Gostei de tudo.</i>		<i>Os carros eram de corrida os bancos eram diferentes e é preciso muitas ferramentas.</i>
<b>BR</b>	<i>Gostei de comer o bolo. Gostei do carro a ir para cima e para baixo e de fazer barulho.</i>		<i>O Sr. a empurrar o carro amarelo, vi o carro no elevador para ficar no alto.</i>
<b>C</b>	<i>Gostei de ver os carros de ver o carro pendurado.</i>		<i>Os carros de corrida são especiais. Os cintos são diferentes.</i>
<b>D</b>	<i>Gostei porque vi muitos carros.</i>		<i>O mecânico trabalha em carros velhos arranja para corridas.</i>
<b>F</b>	<i>Gostei da Festa e do carro estar em cima.</i>	<i>Não gostei do barulho.</i>	<i>Uma oficina é grande, serve para arranjar carros. Os carros eram diferentes de corrida, tinha um de Espanha o azul.</i>
<b>G</b>	<i>Gostei dos carros e de entrar no amarelo.</i>		<i>Os carros eram de corrida eram diferentes. É preciso muitas ferramentas para arranjar os carros.</i>
<b>I</b>	<i>Gostei de ver os carros todos e de comer.</i>	<i>Não gostei do barulho do carro.</i>	<i>Os carros eram de corrida diferentes os bancos diferentes a mala diferente.</i>
<b>L</b>	<i>De ver todos os carros e de comer</i>	<i>Não gostei de ficar com as sapatilhas sujas.</i>	<i>Os carros quando estão estragados têm que ir para oficina.</i>
<b>MA</b>	<i>Gostei de ver o carro a subir e a descer no elevador. Gostei da festa pão batatas fritas e beber sumo.</i>		<i>Vi os carros sem bancos são precisas muitas ferramentas vi como se põe as rodas nos carros.</i>
<b>MT</b>	<i>Gostei dos carros de corrida e gostei de ver o mustang e de comer.</i>		<i>Aprendi a meter rodas e a arranjar carros e participavam em corridas.</i>
<b>M</b>	<i>Gostei dos carros, do carro a subir e a descer no elevador. Gostei de ver os meninos a brincarem com os senhores.</i>		<i>O Sr. Fausto a mostrar o elevador, carregou no botão para cima e para baixo. Os meninos viram o carro em baixo.</i>
<b>R</b>	<i>Gostei poque os carros tavam velhos o Sr. arranjou.</i>		<i>Andar no carro de corrida.</i>
<b>S</b>	<i>Gostei porque vi muitos carros e vi um em cima.</i>	<i>O carro amarelo a fazer barulho.</i>	<i>O mecânico arranja os carros todos.</i>
<b>T</b>	<i>Gostei de ver os carros de corrida diferente do meu pai.</i>		<i>Vi carros de corrida vi a por rodas o mecânico arranja carros avariados.</i>

**Observações:**

As crianças o que mais falaram da visita foi o facto de terem visto um carro no elevador, pendurado para poder ser arranjado. Puderam ver o que existe por baixo de ao passarem por baixo do carro pendurado, uma experiência que nenhuma das crianças tinha tido.

Gostaram também de ter entrado num carro, perceberam que era diferente dos que costumam entrar.

**Nota:** A visita foi proporcionada por uma mãe de uma criança do grupo.

## Registo da Inauguração da Área de Serviço TAS-BEM (Divulgação do Projeto)

**Avaliador:** Estagiária

**Data da Inauguração:** 30/05/11 e 31/05/11

**Data do Registo das Crianças:** 02/06/11

Nome das Crianças	O que gostei...
A	"Gostei que viessem para brincar. Tive no restaurante a cozinhar e a dar a comida aos mais pequenos."
AT	"Gostei dos meninos, ajudei os meninos a pôr gasolina nos carros para andarem."
BN	"Gostei de fazer os jogos, ajudei os meninos, na "Área de Lazer."
BR	"Gostei da Inauguração gostei de lavar os carros e de ser Guia. Quando a mãe da Matilde veio gostei de ser a cozinheira, Ajudei os meninos a conhecerem a Área de Serviço TAS-BEM."
C	"Gostei de mostrar aos meninos a sala fui a cozinheira, tinha uma touca para cozinhar e fizemos muitos bolos."
D	"Gostei dos meninos virem à sala gostei de brincar com os meninos tava no restaurante ajudar o cozinheiro."
F	"Gostei dos meninos a visitarem a nossa sala de irem lá fora eu tava na lavagem automática a lavar e lavava os carros dos meninos e eles ajudavam-me."
G	"Gostei da inauguração dos meninos do ATL eram grandes e brincaram comigo. Eu era o mecânico e ajudava o Rodrigo nas Bombas de Gasolina."
I	"Gostei que viessem para ver as revistas eu tava no Quiosque. Eu queria que eles viessem para mostrar tudo o que tinha aqui (apontava para a sala). Tava no quiosque a vender revistas aos meninos que quisessem. No restaurante ajudei-os a escolher para comprar e buscar dinheiro ao multibanco."
L	"Gostei porque fui para a Lavagem Automática lavava os carros. Também fui guia ajudava os meninos a ver a sala, mostrei as fotografias, o restaurante e quem tava lá, o multibanco que era para levantar dinheiro o mecânico para arranjar carros e pôr gasolina."
MA	"Gostei de mostrar aos meninos a sala eu tava arranjar os carros, tinha de arranjar as rodas que estão na biblioteca (aponta). Ajudei os meninos e tive com eles a brincar e ensinei-os a fazer as coisas de mecânico."
MT	"Gostei porque foi giro tava na gasolina metia gasolina nos carros para os meninos andarem nos carros. Também tava lá fora a lavar os carros."
M	"Gostei dos meninos porque comeram comida no restaurante eu era ajudante no restaurante. A mãe veio ver e tive a cozinhar para ela."
R	Gostei porque tava com os meninos e ensinei a pôr gasolina a pôr nos carros.
S	"Gostei tava no quiosque a vender revistas e livros aos amigos, aos meninos todos."
T	"Gostei dos meninos eu era cozinheiro, eu dava a comida aos meninos."

**Observações:**

As crianças neste registo, nos seus comentários focaram os seus papéis, as áreas que tinham escolhido, referindo o que faziam. Outro facto referido por algumas crianças, foi o de ajudar as outras crianças a conhecerem a sala.

## E) Grelha de Observação

Grelha de Observação		Data: 04 de maio de 2011		
Observador: Soraia (Estagiária)				
<b>Lateralidade</b>				
Nome das Crianças	Identifica a mão Direita (Mão com pulseira)		Identifica a mão Esquerda (Mão sem pulseira)	
	Sim	Não	Sim	Não
A	X		X	
AT	X		X	
BN	X		X	
BR	X		X	
D		X*		X*
R		X		X
MT	X		X	
MA	X		X	
M		X	X	
T	X		X	
F	X		X	
L	X		X	
C	X		X	
G	X		X	
I	X		X	
S		X		X

**Observações:**  
As crianças com 3 anos de idade ainda têm dificuldade em distinguir a mão direita da mão esquerda, o que é normal pela idade que têm.  
\* Não tem a lateralidade bem definida, em atividades como pintura esta criança pega no pincel ou lápis tanto com a mão direita como com a mão esquerda

## ANEXO II

### Instrumentos de Observação do 1ºCEB

#### A) Registos de Observação Diários

Registo Diário nº1	
<b>Turma</b>	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	03/10/11
<b>Descrição:</b> A professora ao iniciar a matéria sobre os ossos do tronco recorre à figura de um esqueleto que tem em cima da sua secretária e pede também aos alunos que acompanhem pelo livro. Esta quando aborda a coluna vertebral chama a atenção aos alunos da postura que têm na sala de aula, a forma como estão sentados, que devem estar direitos e não curvados como muitos se encontram pois, é prejudicial para a saúde assim como as brincadeiras que têm no exterior, nas balizas do campo de futebol. Aproveita para relembrar conteúdos já abordados no ano anterior sobre os órgãos do corpo <i>“Quais são os órgãos protegidos pelas costelas?”</i> Ao que os alunos foram respondendo corretamente <i>“Coração e pulmões”</i> . Depois de abordar todos os ossos pertencentes ao tronco foi a vez dos alunos de o dizerem, a professora foi perguntando aleatoriamente. Para finalizar realizaram os exercícios em conjunto que estavam no manual relativos aos ossos da cabeça e tronco. <b>Comentário:</b> Uma das estratégias usadas pela professora é a de no final de dar matéria nova, perguntar se há alguma dúvida e fazer uma espécie de revisão, fazendo perguntas aleatoriamente aos alunos.	

Registo Diário nº2	
<b>Turma</b>	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	04/10/11
<b>Descrição:</b> Os alunos encontravam-se bastante agitados, a professora pediu para calmamente fecharem os cadernos e livros cruzarem os braços e ouvirem o que tinha para dizer. Posteriormente uma das alunas trouxe um objecto, uma cabeça que se abria e mostrava o interior (o cérebro). A professora aproveitou o objecto para fazer uma revisão da matéria sobre os ossos da cabeça (face e crânio) perguntando aos alunos aleatoriamente. <b>Comentário:</b> A estratégia usada de relembrar conteúdos que foram dados nas aulas anteriores pela primeira vez como forma de revisão ajuda os alunos a apreenderem melhor os mesmos e como se torna uma rotina, a turma já tem a preocupação de estudar em casa pois no dia seguinte a professora irá perguntar. O facto de aproveitar o objeto trazido por uma aluna foi uma boa estratégia, já que os alunos, por ser diferente ficaram mais motivados.	

Registo Diário nº 3	
<b>Aluno:</b> S	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	07/11/2011
<p><b>Descrição:</b></p> <p>Quando explicava o que os alunos iam realizar a matemática, umas das alunas, a “S” mudou logo de expressão. Quando questionei a aluna do porquê daquela cara a aluna respondeu <i>“eu não gosto de matemática, tenho dificuldades nos exercícios.”</i> A estagiária respondeu à aluna que era importante, já que tinha a noção das suas dificuldades, não deixar passar nenhuma dúvida. Por isso, quando tivesse dúvidas para as colocar e perguntar.</p> <p><b>Comentário:</b></p> <p>Esta aluna tem noção das dificuldades que tem e sabe que das áreas curriculares, matemática, é aquela em que precisa de se esforçar mais. Para mim enquanto estagiária esta informação é muito importante pois na minha intervenção terei isto em conta.</p>	

Registo Diário nº 4	
<b>Aluno:</b> V	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	08/11/2011
<p><b>Descrição:</b></p> <p>Durante a correção dos exercícios de matemática este aluno interrompeu durante algumas vezes para tirar dúvidas <i>“Soraia podes voltar a explicar este exercício não percebi muito bem.”</i></p> <p><b>Comentário:</b></p> <p>Este aluno habitualmente está muito calado não participando de forma tão ativa como aconteceu durante esta aula. No início da aula expliquei à turma a importância de não deixarem avançar sem perceberem, reforçando esta ideia ao longo da correção dos exercícios. O aluno em questão, colocou muito mais vezes o dedo no ar interrompendo para tirar as suas dúvidas o que é bastante positivo.</p>	

Registo Diário nº 5	
<b>Aluno:</b> DG	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	22/11/2011
<p><b>Descrição:</b>            Durante a realização de problemas de matemática, já na fase de correção, um dos alunos colocou o dedo no ar e referiu “<i>Soraia esta tabela é como a nossa que fizemos?</i>” Eu sorri e respondi afirmativamente.</p> <p><b>Comentário:</b>            O que o aluno queria dizer é que quando abordei as tabelas de frequência e os vários tipos de gráficos, os alunos construíram tabelas e os gráficos com base em dados da turma relativamente à sua preferência quanto às atividades extra curriculares.</p> <p>O aluno em questão, através de um exercício conseguiu remeter para essa atividade, o que para mim enquanto estagiária foi bastante positivo, já que, me deu a perceber que a estratégia usada resultou e que o facto de os dados serem próximos do quotidiano dos alunos, estes assimilam melhor os conteúdos.</p>	

Registo Diário nº 6	
<b>Aluno:</b> IG	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	22/11/2011
<p><b>Descrição:</b>            Depois do almoço, a IG foi ter com a estagiária, dizendo “<i>Soraia já estamos atrasados, ainda estamos em matemática e não demos estudo do meio.</i>” Ao que respondi que sim, mostrando novamente o plano.</p> <p><b>Comentário:</b>            Este plano para os alunos serve para ficarem mais seguros, sabem o que vem a seguir, no entanto, a sua utilização deve ser de acordo com a situação, pode não ser usado todos os dias. A aluna em questão conseguiu através do plano verificar que não o estavam a cumprir, porque ainda se encontravam em matemática.</p>	

**Registo Diário nº 7**

<b>Aluno:</b> S	<b>Ano de Escolaridade:</b> 4º Ano
<b>Observadora:</b> Soraia (Estagiária)	12/12/2011
<p><b>Descrição:</b></p> <p>A professora já tinha as notas de Matemática dos testes realizados na semana anterior. No intervalo da manhã chamou uma das alunas dizendo “<i>S vou te dar os parabéns tiveste uma ótima nota no teste de matemática, Muito Bom.</i>” A aluna nem queria acreditar, deu um enorme sorriso dizendo “eu consigo mas tenho que me esforçar”.</p> <p><b>Comentário:</b></p> <p>A aluna em questão, tinha consciência das suas dificuldades a matemática, no entanto, pelo comentário, também tinha consciência, que dependia dela os resultados obtidos nesta área. Assim, percebeu que com esforço conseguia superar algumas das suas dificuldades tal como aconteceu e se evidenciou na nota do teste.</p> <p>Como estagiária sinto que este resultado é também fruto da minha intervenção, pois dei-me conta das dificuldades desta e de outros alunos, nesta área, e na minha prática tinha isto em conta, pedindo que interrompessem a aula caso sentissem dúvidas.</p>	

## B) Grelha de Avaliação

Grelha de Registo da atividade "As figuras geométricas"											Data: 18/10/2012
Nome dos alunos	1. Descreve as características do sólido geométrico (*)			2. Descreve as características da figura geométrica (*)			3. Classifica o sólido geométrico (nome)(**)		4. Classifica a figura geométrica (nome) (**)		Observações
	Revela	Revela Pouco	Não Revela	Revela	Revela Pouco	Não Revela	Revela	Não Revela	Revela	Não Revela	
FA	X			X			X		X		
IG		X		X			X		X		Dificuldade em nomear as faces
VT											Faltou
V	X			X			X		X		
IA			X	X				X	X		Não consegue distinguir arestas e vértices
M	X			X			X		X		
R		X		X			X		X		Mostrou insegurança na apresentação.
DP											Faltou
DM	X			X			X		X		
C		X		X			X		X		Dificuldade em nomear as arestas e nos vértices





## ANEXO III

### Avaliação/Reflexão da Semana do 1ºCEB

21 a 23 de Novembro

Nesta semana a estagiária a intervir foi a Soraia. A planificação foi cumprida na sua totalidade, todas as atividades planificadas foram realizadas.

Na segunda-feira, tal como estava previsto, os alunos terminaram a leitura de “O Segredo do Rio”. Depois da leitura, a estagiária questionou os alunos sobre a parte que tinham lido, mostrando um power point com as perguntas. A estratégia do power point, resultou, pois os alunos ficaram mais atentos e mostraram-se muito ativos, colocando o dedo no ar para responder às questões. Com as perguntas lançadas, a estagiária apercebeu-se que os alunos tinham percebido o conteúdo do livro lido. De seguida, a tarefa foi escrever um resumo. Para tal foi facultado aos alunos uma folha que continha algumas imagens do livro, para se poderem guiar. No entanto, alguns alunos cingiram-se apenas às imagens descrevendo o que viam, não relatando o que tinham ouvido durante a leitura. A estratégia de colocar as imagens talvez não tenha sido a mais adequada uma vez que pode ter condicionado alguns alunos na realização do resumo da história.

Na correção dos resumos, a estagiária verificou que alguns alunos da turma ainda cometem alguns erros de ortografia, trocam o “v” pelo “b” por exemplo. Isto deve-se ao facto de os alunos escreverem como falam. A estagiária já falou com a professora titular e juntas arranjam uma estratégia para trabalhar com a turma este conteúdo de língua portuguesa (ver A).

Com a realização da ficha de leitura, conseguiu-se perceber o que os alunos reteram do livro lido como se pode verificar no (ver B).

No que respeita a matemática a turma resolveu alguns exercícios em grande grupo, mostraram-se participativos e ativos. Neste momento a estagiária pediu aos alunos para colocarem as suas dúvidas, explicando a importância de as tirarem no momento e não deixar passar. Os alunos foram então questionando a estagiária sobre algumas dúvidas relativas aos exercícios propostos. Através do diálogo, a realização dos exercícios foi bastante satisfatória, alunos que habitualmente estão muito calados não questionando, colocaram o dedo no ar. O V foi um dos alunos, quando a estagiária questionou a turma sobre se tinham dúvidas, este aluno colocou o dedo no ar (a estagiária ficou muito admirada, uma vez que este aluno, nesta área curricular não costuma querer participar), *“Soraia eu não percebi porque fizeram essa conta?”* A estagiária aproveitou este facto para dar um elogio ao aluno *“Muito bem V deves fazer sempre assim. Se tiverem dúvidas perguntem.”* Este é um aluno calado, pouco participativo e esta semana participou bastante principalmente na resolução de problemas o que para as estagiárias é bastante positivo.

Em Estudo do Meio, os alunos realizaram um jogo, “O Jogo do Dado”, neste tipo de atividades, os alunos mostram-se sempre muito entusiasmados. Todos os alunos querem participar e mais do que uma vez *“Soraia posso responder a mais”, “Soraia Vamos fazer mais vezes este jogo”*. Nestes comentários, consegue-se perceber que os alunos gostam deste tipo de atividades, mais dinâmicas e diferentes do que estão habituados.

Na terça-feira, os alunos começaram por ver no quadro interativo, um plano do dia que a estagiária elaborou, com ele os alunos perceberam o que iam fazer durante todo o dia. Depois do almoço, a IG foi ter com a estagiária, dizendo *“Soraia já estamos atrasados, ainda estamos em matemática e não*

*demos estudo do meio.*” Este plano para os alunos serve para ficarem mais seguros, sabem o que vem a seguir, no entanto, a sua utilização deve ser de acordo com a situação, pode não ser usado todos os dias (ver C).

Como primeira atividade, na terça-feira, foi realizado um exercício de matemática em pares e depois cada elemento do par os ou dois teriam que apresentar à turma como resolveram o exercício. Esta atividade prolongou-se durante mais tempo do que o que estava previsto, no entanto, a planificação foi cumprida na sua totalidade. Os alunos nesta atividade estavam mais agitados do que o normal, mas esta correu na opinião das estagiárias bem e os alunos estavam motivados. O que ajudou nesta motivação foi o facto de trabalharem em pares e depois fazerem uma apresentação à turma. Uma estratégia que a estagiária usou e que resultou foi dar a cada aluno o conjunto dos exercícios dados a cada par, assim, cada aluno consoante ia terminando o seu problema, começava a resolver os restantes exercícios.

Nesta atividade, a estagiária devesse dar mais tempo para todos os alunos poderem responder aos exercícios, no entanto, isso não foi possível devido ao factor tempo. À medida que iam apresentando, os restantes alunos poderiam colocar dúvidas dar sugestões de outra forma de resolução e assim o fizeram. Ao mesmo tempo que apresentavam à turma a estagiária Joana preenchia uma grelha de avaliação (ver D). Depois de todos os pares apresentarem à turma, cada aluno teve oportunidade de preencher uma grelha de auto-avaliação (ver E).

Os alunos quando questionados sobre, para que serviam este tipo de grelha, responderam, *“para nos autoavaliarmos”, “para sabermos o que precisamos de estudar mais” “assim sabemos onde temos mais dificuldades.”* Estes comentários foram importantes na medida em que os alunos percebem para que serve este instrumento.

Os alunos também preencheram uma grelha de auto-avaliação para estudo do meio, depois de verem a grelha de avaliação realizada pelas estagiárias no dia anterior relativamente ao jogo do dado (ver F). A estagiária mostrou a grelha preenchida e explicou o significado das cores usadas no seu preenchimento e com que objetivo era feita.

Como na quarta-feira iriam realizar uma visita ao Jornal de Notícias, a estagiária para preparar a mesma, levou alguns jornais para a sala, nomeadamente uns que tinha realizado quando frequentava o 1º Ciclo (ver G). A turma ficou entusiasmada com a ideia de terem um jornal de turma. Alguns alunos começaram logo a dar nome e a dar sugestões para o conteúdo do jornal. As estagiárias apontaram a primeiras ideias e depois da visita, será iniciado o jornal de turma. A estagiária Joana que estará a intervir para a semana, já trabalhará neste projeto com a turma.

A estagiária na preparação da visita mostrou através do quadro interativo o site do Jornal de Notícias e de outros jornais, mostrando de forma simples como poderiam ler uma notícia online. Os alunos estavam motivados e até pediram para verem o “Jornal Gaiense”, jornal em que algumas notícias estavam relacionadas com a equipa de futebol da qual faziam parte.

Durante a visita ao “Jornal de Notícias” achamos curioso o facto de alguns alunos estarem a tirar apontamentos, enquanto ouviam a guia a falar (ver F).

## Anexos da Avaliação/Reflexão Semanal

### A) Critérios de Avaliação e Grelha de Avaliação Preenchida do Resumo do Livro “O Segredo do Rio”

		Critérios de Avaliação para o resumo “O Segredo do Rio”		
Formato	Extensão	Revela	Produz 2 frases para cada imagem.	
		Revela Parcialmente Não Revela	Produz apenas uma frase para cada imagem.	
Tema	Tipologia	Revela	Não produz frases para cada imagem	
		Revela Parcialmente Não Revela	Respeita integralmente as instruções do texto narrativo, no que diz respeito à modalidade do texto. Respeita as instruções do texto narrativo, ainda que possam ocorrer alguns desvios.	
	Informação	Revela	Ignora as instruções do registo de um texto narrativo	
		Revela Parcialmente	Aborda o tema escolhido respeitando os vários aspectos sugeridos nas instruções.	
		Revela Parcialmente	Aborda o tema escolhido, considerando apenas alguns dos aspectos propostos nas instruções.	
		Não Revela	Ignora o tema	
Progressão	Revela	Desenvolve, de forma coerente, o resumo do livro.		
	Revela Parcialmente	Desenvolve, de forma parcialmente coerente, o resumo do livro, apresentando incoerências, redundâncias, repetições ou omissões de informação.		
Textualização	Estrutura	Revela	Produz um texto de conteúdo incoerente e de organização inconsistente.	
		Revela Parcialmente	Redige um texto com estrutura bem definida, segmentando as unidades maiores do discurso (demarcação das falas e das sequências narrativas/descriptivas). Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada, na delimitação das unidades maiores do discurso (parágrafos) e das partes constituintes.	
	Articulação	Revela	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio das suas partes constituintes. Utiliza os sinais de pontuação, principalmente para marcar a delimitação de parágrafos e de diálogo.	
		Revela Parcialmente	Redige um texto utilizando, sobretudo, frases isoladas. Ignora os sinais de pontuação ou utiliza-os de modo aleatório, com infrações às regras. Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores; substituições nominais / pronominais). Usa vocabulário adequado e variado.	
	Sintaxe e Morfologia	Articulação	Revela	Apresenta alguns desvios às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Usa essencialmente, os processos de articulação interfrásica mais simples e frequentes. Usa vocabulário adequado, ainda que pouco variado, ou passível de ocasionar confusões pontuais.
			Revela Parcialmente	Apresenta grande variabilidade quanto às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Não recorre a processos de articulação interfrásica. Usa vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância, por vezes, com grave inadequação.
		Sintaxe e Morfologia	Revela	Constrói frases, assegurando as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza corretamente a pontuação, no interior da frase.
			Revela Parcialmente	Constrói frases, apresentando até 4 erros/falhas no uso das regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação, no interior da frase, sem seguir sistematicamente as regras.
			Revela	Constrói frases, apresentando mais de 4 erros/falhas no uso das regras de concordância, seleção, flexão e ordem.
			Revela Parcialmente	Constrói frases, apresentando mais de 4 erros/falhas no uso das regras de concordância, seleção, flexão e ordem.



## B) Ficha de Leitura do Livro “O Segredo do Rio”

<b>“O Segredo do Rio” Depois da Leitura...</b>		
<p>O que mais gostei...</p> <p>“Foi quando o peixe levou o menino para debaixo de água” – DP.            “Foi quando o rapaz jogava à bola com o peixe.” V            “ Foi quando o peixe voltou para o menino.” – D M.            “Eu gostei da parte em que o menino e o peixe nadaram juntos porque era muito divertido.” – G            “ O que eu mais gostei foi quando o peixe trouxe cheio de comida.” FA            “Eu gostei da parte em que o +peixe voltou.” IA            “Eu gostei quando o peixe voltou para o rio.2 – IG            “ O que eu gostei foi quando o peixe falou.” – M            “ Gostei quando o peixe voltou para o ribeiro.” – VT            “ Gostei mais da parte que o peixe voltou com comida porque assim o menino não passava fome e o peixe não morria.” – C            “ O que eu mais gostei foi quando o menino avisou o peixe que o iam matar.” – T            “O que eu mais gostei foi quando o peixe arranjou comida.” – GV            “ O que eu gostei mais foi quando o peixe não foi fazer companhia à barriga do menino, da mãe e do pai.” - B            “A parte que eu mais gostei foi quando o peixe voltou para o rapaz.” – J            “ Quando o peixe voltou para o ribeiro.” – Rafael            “O que eu mais gostei foi a parte que o menino e o peixe se reencontraram.” - DG            “ O que mais gostei foi a amizade do rapaz e do peixe.” – S            “ Gostei mais quando o peixe falou.” - SA</p>	<p>O que menos gostei...</p> <p>“Foi quando a carpa se foi embora.” – DP            Foi quando o rapaz teve que dizer ao peixe que se não fosse embora ia ser pescadp pelo seu pai.” – V            “ O que eu menos gostei foi que o pai do menino foi pescar o peixe.” – DM            “Eu gostei de TUDO.” FA            “Eu não gostei que o pai quisesse matar o peixe para comer.” IA            “ Eu não gostei quando o peixe foi embora.” – IG            “ Não gostei quando o pai queria pescar o peixe.” – VT            “ Foi quando o peixe teve que se ir embora.” – B            “O que eu menos gostei foi quando o peixe foi embora do rio.” - GV            “ A parte que eu menos gostei foi quando o peixe foi embora.” – J            “ Quando o peixe se foi embora.” – R            “ O que não gostei foi a parte que o pai fez a armadilha.” – DG            “O que eu menos gostei foi de terem a ideia de pescar o peixe, ele também tem direito à liberdade.” - S</p>	<p>O que Aprendi...</p> <p>“Eu aprendi que devemos dar valor à amizade” – DP            “Aprendi que a amizade é muito Forte.” – V            “ O que eu aprendi foi que os amigos são importantes e que nunca nos deixam para trás.! – DM            “Aprendi que a amizade é importante.” – G            “Eu aprendi que a amizade é muito importante.” – FA            “Eu aprendi o valor da amizade.” IA            “Eu aprendi que a amizade é muito importante.” IG            “ A amizade é muito importante.” – M            “Aprendi que a amizade está em primeiro lugar.” – VT            “Aprendi que a amizade é muito forte.” - C            “Eu aprendi que ter um amigo é muito importante.” – T            “O que eu aprendi foi que a amizade é impossível de controlar.” – B            “Aprendi que a amizade é muito valiosa.” – GV            “ Eu aprendi que ter um amigo é muito importante.” – J            “ Que a amizade é muito importante.” – R            “ O que eu aprendi é que não se deve subestimar a amizade.” - Diogo G.            “ O que aprendi foi que a amizade não tem limites.” – S            “ Aprendi que devíamos ser todos amigos e ajudar uns aos outros.” - S</p>

### C) Plano do Dia

Plano do Dia		
Data	Atividades	Hora
22 de Novembro de 2011	<b>Matemática</b>  Realização de um exercício em pares (Problema).  Apresentação da resolução do problema à turma.  Preenchimento de uma grelha de auto-avaliação.	9h às 10h30
	<b>Estudo do Meio</b>  Continuação do “Jogo do Dado” – Perguntas de Estudo do Meio.  Visualização da grelha de avaliação preenchida da realização do jogo.  Preenchimento de uma grelha de auto-avaliação.	11h às 12h
	<b>Língua Portuguesa</b>  Diálogo com os alunos sobre a visita ao Jornal de Notícias.  Diálogo com os alunos sobre:  O que é uma notícia?  Como podem ter acesso a notícias?  Só se pode ter acesso a notícias se comprarmos um jornal?  Costumas ler notícias?  Que jornais conhecem?  Visualização de alguns jornais.  Visualização de alguns sites dos jornais.	13h15 às 15h15

### D) Grelha de avaliação da Resolução de Problemas a Pares

Grelha de Avaliação – Resolução de Problemas a Pares (Apresentação)										Data: 22/11/11
Alunos	Resolve problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicações e divisões.	Resolve problemas envolvendo números na sua representação decimal.	Resolve problemas que envolvam as operações em contextos diversos.	Lê um gráfico ou uma tabela	Interpreta um gráfico ou uma tabela	Responde a questões relacionadas com a informação apresentada em tabelas e em gráficos	Tira conclusões de um gráfico e em tabelas	Nº da Pergunta	Observações	
	B	●	Não observado.	●	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	8	A aluna não se lembrou de fazer a regra da multiplicação quando é por 10 ou por 100, acrescentando apenas os zeros. Chegou corretamente ao resultado, realizando a operação de multiplicação.
A	●	Não observado	●	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	6		
C	●	Não observado	Não observado	●	●	●	●	11		
DM	●	Não observado	●	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	6		
DF	●	Não observado	●	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	2		
DG	●	Não observado	●	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	9		
DP	●	Não observado	●	●	●	●	●	5		
VT	●	Não observado	Não observado	●	●	●	●	7	O aluno encontrava-se inseguro durante a apresentação, vinha perguntar à estagiária à parte se estava correta a forma como ia explicar. A estagiária pediu para ele ter mais confiança nele e que estava correta a forma como ia explicar aos colegas o exercício. Depois de lhe passar esta confiança, o aluno sorriu e explicou a toda a turma	



### E) Grelhas de Autoavaliação usadas no “Jogo do Dado”

Estudo do Meio						
Já sou capaz de...						
Conhecer a unidade de tempo: Século.	Conhecer os grupos que habitaram a Península Ibérica.	Identificar a existência de diferentes povos e culturas.	Descrever os costumes e tradições, desses povos.	Reconhecer vestígios materiais do passado.	Conhecer as pessoas que fizeram parte da história nacional.	Identificar quais os reis da 1º dinastia.
					Localizar os factos estudados no friso cronológico da História de Portugal. (tratados, batalhas)	Localizar as datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal.

Matemática						
Já sou capaz de...						
Resolver problemas envolvendo adições, subtracções, multiplicações e divisões.	Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal.	Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.	Ler um gráfico	Ler uma tabela	Interpretar um gráfico	Interpretar uma tabela
			Tirar conclusões de um gráfico	Responder a questões relacionadas com a informação apresentada em tabelas	Responder a questões relacionadas com a informação apresentada em gráficos	

## F) Critérios de Avaliação para o “Jogo do Dado” e Grelha de Avaliação Preenchida

<b>Critérios de Avaliação para o jogo “Jogo do Dado”</b>			
<b>Perguntas</b>	<b>Revela</b>	<b>Revela Parcialmente</b>	<b>Não Revela</b>
<b>Pergunta 1</b> Quem ficou responsável pela defesa e governo do Condado Portucalense?	Responde Corretamente R: D. Henrique	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 2</b> Onde se fixou a capital do Condado Portucalense?	Responde corretamente R: Guimarães	_____	Não responde e responde incorretamente
<b>Pergunta 3</b> Qual era o sonho de D. Henrique?	Responde corretamente R: Independência do Condado	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 4</b> D. Henrique lutou contra quem para conseguir alargar o território?	Responde corretamente R: Muçulmanos	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 5</b> Depois da morte de D. Henrique, quem assumiu o governo do Condado?	Responde Corretamente R: D. Teresa	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 6</b> Em que ano ocorreu a Batalha de S. Mamede?  a) 1128 b) 1228 c) 1328	Responde Corretamente R: a) 1128	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 7</b> Contra quem lutou D. Afonso Henriques na Batalha de S. Mamede?	Responde Corretamente R: D. Teresa	_____	Não Responde ou Responde Incorretamente
<b>Pergunta 8</b> Em que ano ocorreu a Batalha de Ourique?  a)1239 b)1139 c)1339	Responde Corretamente R: b)1139	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 9</b> Na Batalha de Ourique, D. Afonso Henriques, conseguiu obter uma vitória. Contra quem?	Responde Corretamente R: Muçulmanos	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 10</b> Qual foi o tratado que reconheceu D.	Responde Corretamente R: Tratado de Zamora	_____	Não responde ou responde incorretamente

Afonso Henriques, como rei de Portugal?		_____	
<b>Pergunta 11</b> Em que ano se assinou o Tratado de Zamora? a) 1330 b) 1450 c) 1143	Responde corretamente R: c) 1143	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 12</b> O que designa o documento “ <i>Bula Manifestis Probatum</i> ”?	Responde corretamente R: Independência de Portugal e D. Afonso Henriques como rei de Portugal	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 13</b> D. Afonso Henriques contou com a ajuda de quem para continuar a reconquistar terras aos Muçulmanos?	Responde corretamente R: Cruzados	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 14</b> Quem sucedeu D. Afonso Henriques ao trono? a) D. Sancho I b) D. Afonso II c) D. Sancho II	Responde corretamente R: a) D. Sancho I	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 15</b> Em que reinado se deu a conquista definitiva do Algarve? a) D. Afonso III b) D. Afonso II c) D. Sancho II	Responde corretamente R: D. Afonso III	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 16</b> O que acontecia às terras que eram conquistadas aos Muçulmanos com a ajuda dos cruzados, nobre e ordens religiosas?	Responde corretamente R: Doadas pelo rei, para serem povoadas, cultivadas e defendidas de novas invasões muçulmanas.	Responde apenas As terras eram povoadas ou As terras eram cultivadas	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 17</b> O que fazia o rei através das cartas de foral?	Responde corretamente R: concediam regalias a certas povoações – os concelhos – para conseguirem um mais rápido povoamento dessas terras.	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 18</b> O que desenvolveu D. Dinis?	Responde corretamente R: A Agricultura	_____	Não responde ou responde incorretamente
<b>Pergunta 19</b> O que mandou plantar D. Dinis?	Responde corretamente R: Pinhal de Leiria e de Azambuja	Responde Leiria ou Azambuja (uma das duas)	Não responde ou responde incorretamente

<p><b>Pergunta 20</b></p> <p>Refere uma lei criada por D. Dinis?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Proteção dos terrenos de cultivo</p> <p>ou</p> <p>Proteção do Comércio com a criação de feiras e novos mercados.</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 21</b></p> <p>Qual o nome da primeira universidade?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Estudos Gerais</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 22</b></p> <p>Em que ano se assinou o Tratado de Alcanises?</p> <p>a)1401 b)1297 c)1300</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: b) 1297</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 23</b></p> <p>O que foi estabelecido com o Tratado de Alcanises?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Estabelecidos limites do território Português.</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 24</b></p> <p>D. Dinis criou leis que protegiam os terrenos de cultivo?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Sim</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 25</b></p> <p>Porque outro nome é conhecida a 1ª Dinastia?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Afonsina</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 26</b></p> <p>D. Henrique quando ficou responsável pelo Condado Portucalense, tinha que prestar vassalagem a quem?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: D. Afonso VI</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 27</b></p> <p>D. Henrique conseguiu realizar o seu sonho?</p>	<p>Responde corretamente</p> <p>R: Não, porque morreu.</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 28</b></p> <p>Quem é o filho de D. Teresa e D. Henrique?</p>	<p>Responde Corretamente</p> <p>R: D. Afonso Henriques</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 29</b></p> <p>Como se chamava o 1º Rei de Portugal?</p>	<p>Responde corretamente:</p> <p>D. Afonso Henriques</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>
<p><b>Pergunta 30</b></p> <p>A ajuda dos cruzados foi indispensável para quê?</p>	<p>Responde corretamente:</p> <p>Para a reconquista de terras.</p>	<p>_____</p>	<p>Não responde ou responde incorretamente</p>

Grelha de Avaliação da Atividade “Jogo do Dado” (Preenchida)			
Alunos	Nº da Pergunta	  	Observações
B	27/16	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
BA	10		
C	25/24	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
DM	7		
DF	9		
DG	19		O aluno necessitou de ajuda para a resposta.
DP	12		
DV	22		
FA	14		
F	2/18	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
FR	29		
GC	8		
GV	5/11	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
G	25		
IA	3		
IG	28		
J	26		
M	4		
P	13		O aluno necessitou de ajuda para a resposta.
R	15		
S	10/21	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
S	30		
T	26/6	 	O aluno só respondeu corretamente à 2ª questão
V	1		
<b>Legenda:</b> Revela:  Revela Parcialmente:  Não Revela 			

# Anexo IV

## Planificações e Avaliações das Atividades na EPE

### A) Planificação Semanal

<b>Elaboração e Realização do Projeto</b>		DR 04.02
DR 04.00 – Procedimento Elaboração e realização do projeto de sala		Versão 1
<b>A. Planificação Semanal – JARDIM DE INFÂNCIA</b>		

Sala: Mista

#### SEMANA DE 2 DE MAIO A 6 DE MAIO

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>ATIVIDADES</b>	<p><b>Relógio do Tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com as crianças sobre o tempo;</li> <li>- Observar pela janela o tempo que está;</li> <li>- Exploração das Estações do Ano;</li> </ul> <p><b>Dia da Mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita das Mães à Instituição;</li> <li>- Leitura de um Poema "Para a minha Mãe";</li> <li>- Dramatização da História para as mães "Mamã Maravilha" com as imagens da mesma;</li> <li>- Ateliers de beleza realizados para as mães: cabeleireiro e manicura;</li> </ul> <p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha da cor para o carro;</li> </ul>	<p><b>Dia da Mãe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com as crianças sobre o dia passado com as mães;</li> <li>- Registo das opiniões das crianças;</li> </ul> <p><b>Jogo "Relógio das Silabas":</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um jogo em pequenos grupos;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre as imagens;</li> </ul> <p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com as crianças sobre o que construir;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre o que construir;</li> </ul>	<p><b>Aula de Psicomotricidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver Planificação Expressão Motora</li> </ul>	<p><b>Dia Mundial do Trânsito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de uma história "Zé Pimpão, o «Acelerado»";</li> <li>- Realização de um jogo: "Dominó de Sinais";</li> </ul> <p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da construção do carro;</li> <li>- Pintura dos vários adereços para o carro: espelhos, faróis, depósito da gasolina, matrícula;</li> </ul>	<p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar com as crianças o carro construído;</li> <li>- As crianças que participaram na sua construção explicam aos colegas o que fizeram (reunião);</li> <li>- Explorar com as crianças, as formas dos vários acessórios do carro;</li> <li>- Questionar as crianças sobre a forma como andar com o carro na sala;</li> <li>- Chegar a um acordo;</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>Relógio do Tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as imagens do Relógio;</li> <li>- Conhecer os constituintes de um relógio;</li> <li>- Encarnar uma personagem;</li> <li>- Respeitar a opinião do outro;</li> </ul> <p>a) b) d) g)</p>	<p><b>Jogo Relógio das Silabas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar as palavras com o mesmo número de silabas;</li> <li>- Indicar por quantas silabas é constituída uma palavra;</li> <li>- Perceber que palavras diferentes têm a mesma sílaba inicial;</li> <li>- Perceber que palavras diferentes têm a mesma sílaba final;</li> </ul> <p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aperfeiçoar a técnica de pintura;</li> <li>- Cooperar em grupo;</li> </ul> <p>b) c) g) h)</p>	<p><b>Aula Psicomotricidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade global;</li> <li>- Melhorar a relação entre pares;</li> </ul> <p>c) e) f) g) h)</p>	<p><b>Dia Mundial do Trânsito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir vocabulário novo e aplicá-lo do dia a dia;</li> <li>- Melhorar a atenção;</li> <li>- Associar as imagens com o mesmo símbolo;</li> <li>- Identificar as formas geométricas dos sinais de trânsito;</li> <li>- Identificar as cores;</li> <li>- Cooperar em grupo;</li> </ul> <p>b) c) g) h)</p>	<p><b>Garagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>- Dar a sua opinião;</li> <li>- Resolver situações do Dia - a - Dia;</li> <li>- Identificar as formas geométricas dos acessórios dos carros;</li> <li>- Identificar a função dos acessórios dos carros;</li> </ul> <p>a) b) g) h)</p>

**Legenda:** a) Formação Pessoal e Social b) Domínio da Matemática; c) Domínio da Expressão Plástica d) Domínio da Expressão Dramática e) Domínio da Expressão Musical f) Domínio da Expressão Motora g) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita h) Conhecimento do Mundo

## B) Planificação Individual de uma Atividade (Exemplo)

PR 04 Elaboração e realização do projeto de sala	<b>Elaboração e Realização do Projeto</b>	
	Versão 1	
<b>B. Planificação da Atividade – JARDIM DE INFÂNCIA</b>		

**Atividade:** Relógio das Sílabas

**Data:** 03/05/2011

<b>Objetivos</b>	<p>Associar as palavras com o mesmo número de sílabas;            Indicar por quantas sílabas é constituída uma palavra;            Perceber que palavras diferentes têm a mesma sílaba inicial;            Perceber que palavras diferentes têm a mesma sílaba final;            Cooperar em grupo;</p>
<b>Estratégias</b>	<p>Distribuir as crianças por três grupos. Mostrar às crianças um relógio, já com as imagens, explicar como se vai jogar exemplificando. Distribuir as crianças por três grupos. Trocar os relógios entre as equipas e posteriormente trocar de imagens. Por cada equipa deve estar um adulto a supervisionar e ajudar.            Explorar com algumas palavras as sílabas iniciais e finais, sendo as crianças a descobrirem as semelhanças.</p>
<b>Recursos Materiais</b>	<p>3 Cartões em forma de círculo;            6 Ponteiros em cartão;            Imagens variadas com as sílabas escritas (Imagem e por baixo GA – TO);</p>

## C) Planificação para Expressão Motora

Planificação Expressão Motora					
Grupo: Misto - 3, 4, 5 anos		Nº Crianças: 16		Data: 04- 05-2011	
Partes da Aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Objetivos	Material	Tempo
Parte Preparatória – Jogo dos Arcos	Conhecimento das noções Espaciais	As crianças dançam livremente pelo espaço do ginásio ao som da música, quando a canção parar têm que ir para dentro de um arco e ficar parados. Quem ficar fora do arco não pode voltar a jogar.  Quando ouvirem novamente a canção voltam a repetir o jogo até ficar uma criança, a vencedora.	<u>Estruturação Espacial</u> Conhecer os diferentes termos espaciais e da realidade que elas representam  Movimentar-se ao som da música; Colocar-se dentro de um arco quando a música parar	- Espaço amplo - Rádio - CD	10'
Parte Principal - O Rei Manda	Conhecimento das Noções Espaciais – Noções de situação Jogos de Lateralidade - Jogos membros superiores e inferiores	A estagiária coloca uma fita na mão direita de cada criança.  Cada criança tem um arco e as crianças devem agir segundo as indicações da estagiária/do Rei:  - Dentro/Fora - Lado Esquerdo/Direito - Atrás/Frente - Colocar mão direita dentro do arco e depois a esquerda - Colocar o pé direito dentro do arco e depois o esquerdo  [...]	<u>Estruturação Espacial</u> , <u>Lateralidade</u> Conhecer os diferentes termos espaciais e da realidade que elas representam. Distinguir a esquerda da direita. Seguir as indicações.	17 Arcos; Espaço Amplo CD Canção Calma Rádio;	15'
Parte Principal – Jogo de Obstáculos		Divide-se o grupo de crianças em dois. As crianças terão que passar por uma série de objetos, até chegar a uma meta, segurando uma bola na mão, pelo caminho terão alguns obstáculos:  Arcos pelos quais terão que passar apenas com um pé e a saltar; Passar por cima de uns cubos de leggos alternando os pés; Por cima de um banco sueco sem cair; Por fim rastejar por baixo de uma mesa e chegar à meta agarrando numa bola; Depois de agarrar a bola terá que a levar ao colega da sua fila que depois faz o mesmo percurso.  Ganha a equipa que terminar primeiro, todas as crianças têm que participar.	<u>Estruturação Espacial</u> ,  Seguir um percurso; Ultrapassar os obstáculos ; Passar a bola ao colega;	- Espaço amplo; - 8 Arcos - 6 Peças de Leggos - 2 Bancos suecos; - 4 cadeiras	10'
Parte Final Escutar para Relaxar	Exercício de Relaxamento	Colocar as crianças em roda e pedir que executem os movimentos que vou fazendo: Rodar os braços para trás, para a frente, rodar a cabeça, de seguida os pulsos e por último um pé de cada vez. Esticar o corpo e braços, o máximo que puder e deixar cair o tronco e braços para a frente.	Seguir as indicações;		5'

## D) Avaliação Individual de cada Atividade (Exemplo)

<b>Elaboração e Realização do Projeto</b>		DR 04.02
PR 04 Elaboração e realização do projeto de sala		Versão 1
<b>C. Avaliação da Atividade – JARDIM DE INFÂNCIA</b>		

Atividade: Relógio das Sílabas

Data: 03/05/2011

<b>ADEQUAÇÃO DOS RECURSOS</b>	Os recursos usados, estavam adequados, as imagens usadas para a representação da história no fantocheiro estavam com o tamanho ideal para serem perceptíveis pelas pessoas que estavam a ver.
<b>ADEQUAÇÃO DA ESTRATÉGIA</b>	O facto de cada criança ter um papel a representar, fez com que tivessem motivados, foi assim, uma ótima estratégia, envolvendo mais as crianças na atividade.
<b>MOTIVAÇÃO DA CRIANÇA/ GRUPO</b>	O grupo encontrava-se todo motivado querendo participar na dramatização da história no fantocheiro, esta motivação deve-se ao facto de não só ser algo para apresentar às mães quando visitarem a sala, mas também porque as crianças não tiveram ainda muita oportunidade de explorar, de usar o fantocheiro. Sendo que o que é novidade é sempre motivador para as crianças. No entanto, foi também motivador o facto de cada criança ter um papel a representar, um fantoche.
<b>OBJETIVOS ATINGIDOS</b>	Os objetivos traçados para esta atividade, foram atingidos, as crianças conseguiram perceber a mensagem da história e ainda dizer o nome da mãe que estavam a representar. Esta atividade serviu para trabalharem também conteúdos ligados à expressão dramática, desenvolvendo o jogo dramático.

## E) Avaliação/Reflexão Semanal

2 de maio a 6 de maio

Esta semana, foi a comemoração do Dia da Mãe, as crianças estavam muito motivadas e contentes pelo facto de as mães virem à sala. As crianças apresentaram às mães a história “Mãe Maravilha” e posteriormente disseram um poema.

Prepararam para além dessas surpresas, uns ateliês de beleza, em que as mães podiam pintar as unhas e arranjar o cabelo. Para o efeito dialogamos com as crianças e convidamos duas pessoas especializadas, uma cabeleireira e outra pessoa para arranjar as unhas. No entanto, apenas uma delas pôde estar presente.

Foi mais um momento enriquecedor enquanto estagiária e com o qual pude ter mais contacto com as mães, que é muito importante. As crianças mostraram-se muito satisfeitas e felizes, as mães participaram ativamente, deixaram que fossem as crianças a pintar-lhes as unhas e a arranjar o cabelo.

Durante esta semana o Projeto da Garagem evoluiu sendo que as crianças se encontravam bastante motivadas, trabalhando no projeto em pequenos grupos. As crianças perguntaram-me na semana anterior quando íamos começar a construir o carro, agora que as Bombas de Gasolina estavam construídas e as crianças tinham decidido que o carro era o que queriam construir, durante esta semana trabalhamos neste sentido.

Assim, a primeira coisa que quiseram fazer foi escolher a cor para pintar o carro, sendo que esta escolha foi em grande grupo. Para ser diferente das votações anteriores, perguntei criança a criança a cor que queria ver o carro da sala pintado, esta questão foi feita a cada criança individualmente na hora de escolha e registo da área para brincar. Desta forma, apontei no papel o nome da criança da cor que queriam que o carro ficasse pintado, sendo que as crianças mais velhas escreveram o seu nome. Depois analisamos essa folha de registo em conjunto e as crianças chegaram à conclusão da cor vencedora, o cor-de-rosa.

A construção do carro foi realizada em pequenos grupos, com as crianças que estavam mais motivadas para o fazer. Assim, dialoguei com elas sobre a forma de o construir e que material usar.

Como nesse dia não tínhamos a tal caixa de cartão, pedi para pensarem o que queriam colocar no carro, para isso, convidei-as a ir ao exterior ver os carros que se encontravam estacionados.



As crianças no exterior foram dizendo, os faróis, a luzes de trás, a porta para entrar, a matrícula, os espelhos, o volante, o depósito para pôr gasolina, as rodas. De seguida, fomos novamente para a sala e vimos como construir esses acessórios. As crianças viram os materiais que tinham na sala e resolveram pintar as luzes e o depósito, usaram rolos de papel higiénico. Em conjunto decidiram as cores que queriam usar para as luzes da frente (amarelas) e para as de trás (vermelhas) e o depósito da gasolina de preto.

Quando levei a caixa de cartão, as crianças começaram por ver o que queriam, como a caixa era muito grande, com a ajuda do adulto começaram a dar forma ao carro, abrindo as janelas, a porta, posteriormente começaram a pintar. Ainda antes de pintarmos o carro, questionei as crianças sobre como ia andar. Não



me responderam, então perguntei se podia dar uma sugestão, a de usar um triciclo e adaptar à caixa. As crianças concordaram, assim fui a uma sala de creche para pedir um triciclo emprestado. As crianças perguntaram se podiam pedir ajuda ao Sr. R, eu disse que sim, assim fomos ter com ele e ajudou-nos a adaptar o triciclo. De seguida, as crianças pintaram o carro da cor escolhida.

Depois de pintado e seco os acessórios já realizados pelas crianças foram colados no carro.

As crianças que participaram na sua construção dialogaram com as restantes do grupo sobre o que tinham feito, realizando assim, uma pequena reunião. Analisaram em conjunto os acessórios construídos.



As crianças experimentaram posteriormente o carro e dialogamos com ela sobre o facto de andar com o carro dentro da sala, e como o iríamos fazer, deram algumas soluções como andar no ginásio, na varanda e na sala.

No final ficou decidido que podiam andar na sala, fazendo algumas alterações no espaço sala, nas mesas podendo também usar a varanda.

Outras atividades realizadas durante esta semana, foi o “Relógio das Sílabas”, que as crianças realizaram em pequenos grupos, este foi um jogo que as crianças gostaram de fazer, tinham que colocar os ponteiros nas imagens das palavras que tinham o mesmo número de sílabas. Ao realizar esta atividade em pequenos grupos, tive oportunidade de estar mais perto das crianças ajudando-as quando sentiam mais dificuldades, tendo uma postura de observador e interveniente apenas quando se justificasse, dando possibilidade à criança de explorar, de experimentar.



Como se comemorava o “Dia Mundial do Trânsito”, levei para as crianças uma história “Zé Pimpão o «Acelera»”, relembrando alguns conceitos anteriormente adquiridos, de algumas regras do trânsito e ainda alguns sinais. Para comemorar este dia, levei também para as crianças um jogo “Dominó do Trânsito” que as crianças tinham que fazer associação das imagens dos sinais. As crianças nunca tinham jogado dominó pelo que se mostraram interessadas em aprender e motivadas para o jogo. Com este jogo, as crianças puderam associar as imagens que eram iguais.

Esta semana, o momento destinado à expressão motora foi mais orientado por mim, tendo sempre o auxílio da educadora cooperante. A parte do relaxamento deve ser mais trabalhada por parte das crianças com novas estratégias uma vez que, ainda têm dificuldade em se concentrarem e de facto passar de uma atividade mais agitada para uma mais calma e relaxante.



## B) Documentos da Instituição Preenchidos sobre o Projeto

DR 04.00 – Procedimento Elaboração e realização do projeto de sala	DR 04.01
	Versão 0

Este Projeto surgiu, pelo interesse das crianças numa das áreas existentes na sala, a Área da Garagem. Esta era uma área relativamente nova, ainda pouco explorada. Com a sua dinamização surgiu a necessidade de a ampliar e de a melhorar. O facto do Projeto Curricular de sala abordar o tema "Crescer em Segurança" motivou um maior interesse do grupo pelo projeto. À medida que o espaço se foi transformando, o grupo foi sugerindo a criação de novos espaços tendo o projeto alargado a todas as áreas da sala.

2. Período a que se reporta a Projeto de Sala

Período de vigência de: 04/ 04/ 2011 a 31/ 05/ 2011

Número de Elementos: 16

3. Caracterização do grupo de clientes a que se destina o Projeto de Sala

O que a criança sabe?	O que a criança quer saber?	O que a criança vai poder descobrir?
<p>Que os carros para andar necessitam de gasolina ou gásóleo.</p> <p>É preciso lavar os carros.</p> <p>Para arranjar os carros são necessárias ferramentas.</p> <p>Para pagar é preciso dinheiro.</p> <p>Conhece a profissão de cozinheiro</p>	<p>O que é um mecânico?</p> <p>O que tem um carro?</p> <p>Quais as ferramentas que se usam?</p> <p>O que é uma área de Serviço?</p> <p>O que constitui uma área de serviço?</p> <p>Como se chama a "máquina de lavar os carros"?</p> <p>O que é um Multibanco?</p> <p>O que é um Quiosque?</p> <p>O que é uma Área de Lazer?</p>	<p>O que faz um mecânico.</p> <p>Quais as ferramentas que o mecânico usa.</p> <p>Simbologia referente a uma área de serviço.</p> <p>Reconhecer os diferentes espaços que a constituem.</p> <p>Reconhecer as profissões existentes numa área de serviço.</p> <p>Características dessas profissões.</p> <p>Ferramentas e utensílios específicos de cada profissão.</p> <p>Regras de trânsito.</p> <p>Sinais de informação, de obrigação, de proibição e de perigo.</p> <p>O que é um Multibanco e para que serve.</p> <p>Diferentes partes que constituem uma lavagem automática</p>

<b>Projeto de Sala</b>		DR 04.01
PR 04 Elaboração e realização do projeto de sala		Versão 0

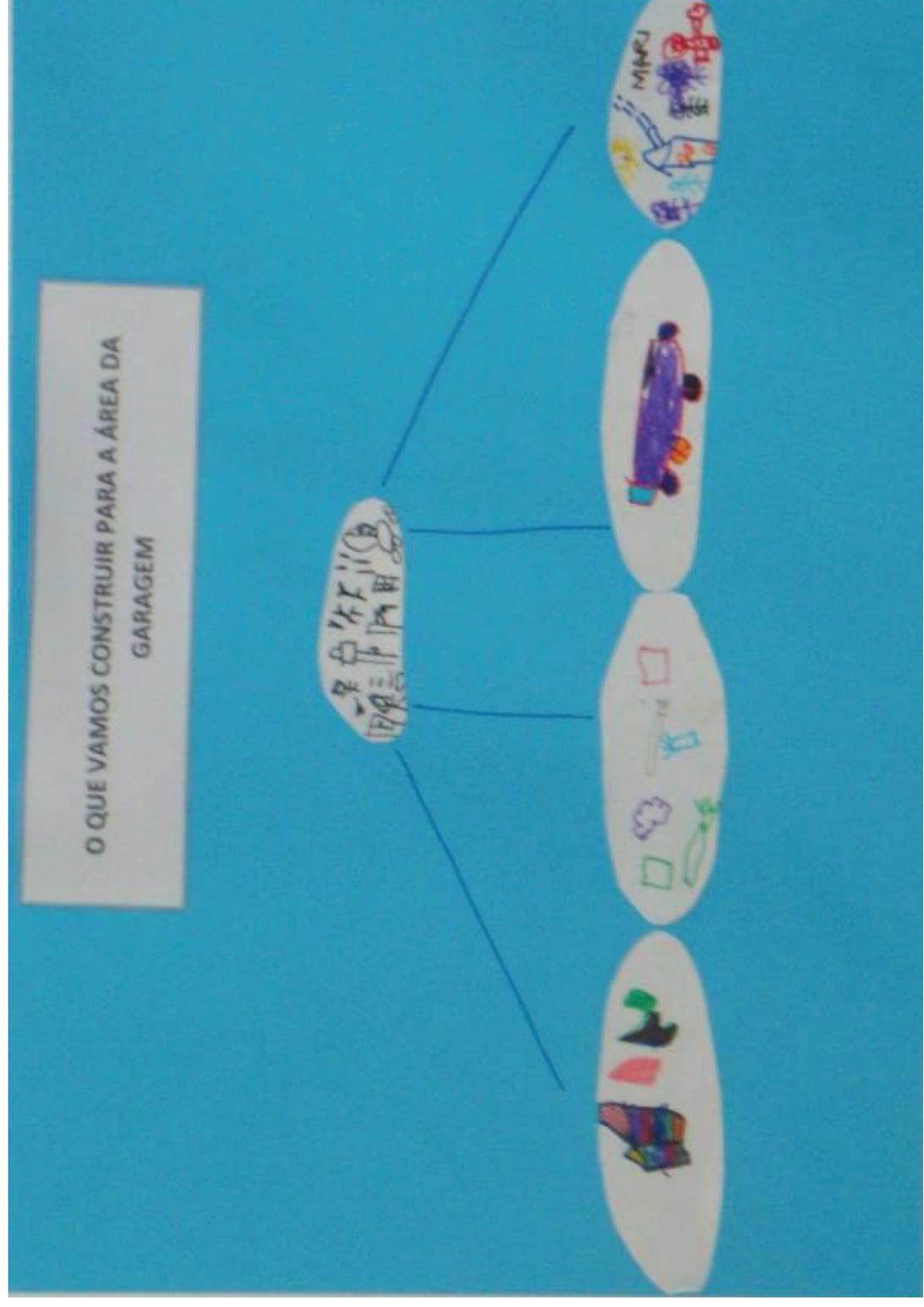
**4. Plano**

<b>Atividades</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>
<p>Votação na cor das Bombas de gasolina e do carro            Escolha dos materiais a usar nas diversas atividades (Bombas de Gasolina, Carro, Caixa Multibanco, Lavagem Automática)            Escolha do nome da Área de Serviço            Votação para a escolha do nome e logótipo das Bombas de Gasolina elaborados pelos pais            Votação para a Escolha das áreas para a inauguração da Área de Serviço TAS-BEM            Dialogar com o grupo sobre as regras de utilização dos espaços e materiais            Registo das funções que cada um vai desempenhar na inauguração do projeto</p>	<p><b>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</b></p>	<p>Dialogar em grupo            Desenvolver o espírito crítico            Respeitar a opinião do outro            Dar opinião            Cooperar em grupo            Responsabilizar-se por tarefas            Aprender regras de uso dos diferentes materiais construídos na sala            Desenvolver consciência democrática            Desenvolver uma consciência ecológica            Fomentar o intercâmbio entre o que realiza na sala e os pais            Desenvolver o sentido de pertença a um grupo            Cuidar de algo que lhe pertence            Saber ouvir com atenção;            Esperar pela sua vez de falar;</p>

Atividades	Áreas de Conteúdo	Objetivos
<p>Visualização do Filme "Cars"            Construção das Bombas de gasolina            Construção de um carro            Construção da "Lavagem Automática"            Recolha de materiais em casa para o restaurante            Construção de um Multibanco            Votação para a cor das Bombas de Gasolina, carro            Análise das formas geométricas dos diferentes constituintes do carro            Votação para o nome e logótipo das Bombas de Gasolina            Votação para o nome da Área de Serviço            Visualização de imagens com sinais de informação de uma área de Serviço            Construção das Placas identificativas das áreas da sala            Construção dos Sinais de Informação            Medição dos espaços para a colocação dos sinais de informação            Ferramentas de Mecânico como Instrumentos Musicais            Registo das funções que cada um vai desempenhar na inauguração do projeto            Confeção de bolos            Inauguração do projeto</p>	<p><b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b></p>	<p><b>Domínio da Expressão Motora:</b>            Desenvolver a motricidade fina            Desenvolver a motricidade global            Desenvolver a capacidade óculo-manual            Desenvolver destrezas manipulativas            Desenvolver a preensão            Desenvolver a percepção visual            Desenvolver o sentido de tato;            Desenvolver noções espaciais tais como:            - Dentro/Fora;            - Em cima/Em baixo;            - Aberto/Fechado</p> <p><b>Domínio da Expressão Musical:</b>            Desenvolver a acuidade musical            Explorar sons            Comparar sons            Identificar sons            Desenvolver a capacidade rítmica            Desenvolver a percepção auditiva            Desenvolver a capacidade de improviso            Perceber a sonoridade dos diferentes materiais            Identificar uma cadência rítmica            Reproduzir uma cadência rítmica</p> <p><b>Domínio da Expressão Dramática:</b>            Desenvolver o faz-de-conta            Desenvolver a imaginação            Desenvolver o jogo simbólico            Desenvolver o jogo dramático            Assumir um papel</p> <p><b>Domínio da Expressão Plástica:</b>            Aperfeiçoar técnicas de pintura            Apreciar criativamente as possibilidades de utilização que os materiais de desperdício oferecem            Perceber as possibilidades plásticas dos diferentes materiais            Experimentar diferentes suportes de pintura</p> <p><b>Domínio da Matemática:</b>            Desenvolver noções de quantidade;            Formar conjuntos            Realizar correspondências termo-a-termo            Convencionar padrão de medida            Realizar medições            Efetuar contagens            Ordenar            Identificar as cores            Identificar símbolos            Comparar os objetos quanto ao tamanho            Identificar as diferentes formas geométricas            Nomear formas geométricas simples</p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>            Alargar o seu vocabulário            Representar momentos de um acontecimento através do desenho            Desenvolver a capacidade de expressão oral            Participar em diálogos            Efetuar a divisão silábica das palavras que identificam as áreas            Aplicar novos conceitos no seu vocabulário</p>

Atividades	Áreas de Conteúdo	Objetivos
<p>Visualização do Filme "Cars"            Construção do carro            Construção das Bombas de Gasolina            Construção da "Lavagem Automática"            Visita à Oficina de Carros "Faustune"            Construção do Multibanco            Visualização de imagens com sinais de informação de uma área de Serviço            Construção das Placas de informação            Construção dos Sinais de Informação            Ferramentas de Mecânico como Instrumentos Musicais            Diálogo sobre o nome das profissões que operam nos diferentes espaços da área de serviço            Inauguração da Área de Serviço TAS-BEM</p>	<p><b>CONHECIMENTO DO MUNDO</b></p>	<p>Estabelecer um paralelismo entre o filme e as áreas existentes na sala            Desenvolver a curiosidade            Desenvolver o desejo de saber            Contactar com experiências do dia a dia            Reconhecer as Cores            Nomear as diferentes cores            Desenvolver o desejo de experimentar            Refletir sobre o como e o porquê            Perceber as possibilidades dos materiais de desperdício oferecem            Identificar os materiais de que são feitas as ferramentas            Conhecer novas profissões            Conhecer o nome das ferramentas            Explorar diferentes tipos de materiais que compõem as ferramentas            Reconhecer a utilidade e funcionalidade dos espaços            Identificar os sinais de informação existentes numa área de serviço</p>

C) Teia de Ideias das Crianças para o Projeto



## D) Reflexão: Arranque do Projeto

29 de abril de 2011

Após umas semanas de estágio e depois de observar o grupo e de o conhecer melhor, a minha atenção virou-se para os interesses do grupo. Assim, tentei perceber no que estavam mais motivados, tendo para isso como base o espaço sala. Este é um dos principais instrumentos com que o educador pode contar para desempenhar a sua tarefa educativa, já que se transforma [...] *no local onde se organiza e regista saber*" (ME, 1998:147).

O trabalho de projeto assume obrigatoriamente um papel ativo nesta transformação do espaço sala. Ele desenvolve-se progressivamente, sendo a sua construção através da concretização de diferentes fases.

Numa primeira fase do projeto, o educador deve estar atento para aproveitar uma motivação, uma situação problema que desperte e curiosidade e o interesse das crianças. Nesta fase [...] *as crianças fazem perguntas, questionam.*" (ME, 1998:139).

Numa segunda fase *"as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador.* (ME, 1998:140). Nesta fase, as crianças podem realizar uma teia sobre as coisas que já sabem, e que pretendem saber e de que forma se vão organizar. Esta discussão pode e deve demorar alguns dias, para que as crianças se consciencializem de que é mesmo o que querem fazer. Durante o diálogo/discussão entre as crianças, o adulto tem um papel muito importante pois garante [...] *a complexidade das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que se pode fazer*" (ME, 1998:140).

As crianças tinham uma nova área na sala a área da garagem, esta era relativamente recente na sala, por isso, encontrava-se ainda em fase de construção tinha poucos materiais, assim, achei pertinente explorar mais a área.

Como era uma área nova na sala e as crianças estavam motivados na nova área da sala, levei para verem o filme "Cars", depois da visualização deste questionei as crianças sobre o que gostaram e o que não gostaram. Algumas crianças já tinham visto o filme e todo o grupo respondeu que gostou de ver. Ao falarem do filme, algumas crianças foram buscar alguns objetos (carrinhos, ferramentas) à área da garagem. A partir daí questionei as crianças sobre a nossa área o que faltava, o que gostavam de ter, o que sabiam sobre os carros. Neste diálogo surgiu o interesse das crianças de saber o que era um mecânico, outras ideias foram surgindo como a de construir umas Bombas de Gasolina e um carro grande assim como uma ter na sala um espaço para a lavagem dos carros. Estas ideias foram todas registadas.

Para ter a certeza que as crianças queriam no dia seguinte à visualização do filme voltei a questionar a crianças de forma a perceber se tinham mesmo a certeza do que queriam para a área. As crianças voltaram a repetir as mesmas ideias, assim, achei pertinente realizar com as crianças uma teia de ideias em que desenharam as suas ideias.

Depois da teia de ideias e do que sabiam e queriam saber, as crianças estavam muito curiosas sobre a profissão de mecânico. Na reunião de pais ao falar do projeto aos mesmos, uma das mães deu a ideia de irmos a uma oficina de carros com a qual tinha contacto. Assim, pedi o contacto da oficina e agendamos uma visita à mesma. Enquanto estávamos à espera da visita à oficina, começamos a construir algumas das ideias que as crianças tiveram, começando pelas Bombas de Gasolina.

Neste momento, o grupo encontrava-se na fase de planificação e lançamento de trabalho, *"as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar"* (ME, 1998:142). Esta é uma fase de preparação, de planeamento do trabalho, é importante ser [...] *mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Divide-se as tarefas quem faz o quê*" (ME, 1998:142). As crianças neste momento estão a trabalhar em pequenos grupos.

O carro foi o passo seguinte, as crianças estavam constantemente a perguntar quando íamos fazer o carro para andarem. Assim, depois das Bombas de Gasolina começamos a construir o carro. Neste momento, após a construção das Bombas de Gasolina, a área não é apenas escolhida pelos meninos mas as meninas escolhem como primeira opção esta área o que revela que estão mais motivadas para aquela área o que não acontecia no início do meu estágio.

## E) Reflexão: Avaliação do Projeto

4 de junho de 2011

Depois do projeto ser consolidado e inaugurado, achei importante fazer uma reflexão para perceber o que aprenderam as crianças do meu grupo, como evoluíram e se valeu a pena ter em conta a metodologia do projeto.

Quando cheguei ao estágio, as crianças ainda tinham alguma dificuldade em respeitar algumas das regras (falar um de cada vez, colocar o dedo no ar e depois falar) especialmente em grande grupo. Assim, foi minha preocupação em primeiro lugar que as crianças conseguissem respeitar de uma forma mais contínua as regras, optei por dialogar com elas no sentido de perceberem que se falassem todos ao mesmo tempo não se ouviam era muito confuso, que era importante ouvirem-se uns aos outros.

A observação nos primeiros dias de estágio foi fundamental, só assim consegui conhecer mais o meu grupo e cada criança. Considero que a observação das crianças nas várias áreas da sala ajudou-me a perceber os seus interesses e motivações, mas também, contei com a ajuda da Educadora cooperante que me ajudou nesta fase que era de adaptação não só para mim mas sobretudo para as crianças, que tinham mais um adulto na sala.

Assim, após algumas semanas na sala, percebi que o grupo, encontrava-se muito dividido, as meninas brincavam na casinha e os meninos brincavam na garagem (área nova na sala). Esta área encontrava-se ainda muito vazia, assim, achei pertinente que a minha intervenção se iniciasse por esta área.

Eu nunca trabalhei com a metodologia do projeto, sendo que tinha que aprofundar conhecimentos sobre o mesmo desta forma e de acordo com Katz e Chard “[...] a abordagem de projeto presta-se especialmente bem para ensinar crianças com idades diferentes, num único local [...] é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos”(Katz e Chard, 1997:108). Como estou num grupo misto, esta seria uma boa forma de cada criança se desenvolver e dar o seu contributo, de acordo com as suas potencialidades. Portanto, com esta metodologia poderia desenvolver no meu grupo uma série de competências, respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança, sendo que na minha intervenção investi bastante no projeto.

No início do projeto, nem todas as crianças do grupo estavam motivadas, no entanto, ao longo do tempo e com o avançar do mesmo as restantes foram se envolvendo. O projeto alargou-se não só a todo o grupo da sala, como também aos pais e as outras crianças da instituição. Para a sua realização pudemos contar com as famílias das crianças, que nos proporcionaram alguns momentos como a visita realizada a uma oficina de carros, a sua participação na construção de logótipos para as Bombas de Gasolina, entre outros.

Durante a realização do mesmo, houve sempre o cuidado de fornecer às crianças uma grande variedade de materiais e de opções de trabalho, tendo em conta as idades.

Ao longo deste foi minha preocupação trabalhar as áreas de conteúdo de forma integrada aproveitando, a motivação intrínseca e interesse das crianças, nas várias atividades já que “quanto as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem a formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras” (Katz e Chard, 1997:24).

A minha preocupação foi de acompanhar as crianças nas suas conquistas, descobertas para isso deixei-as experimentar, errar, criar. A autonomia das crianças foi algo que tive em conta, nos vários momentos do projeto. Só assim, ao experimentar é que se sentiam capazes de fazer as coisas sozinhas, foram ganhando a capacidade de planificar sozinhas, de perceber o que faziam a seguir e de avaliar, dividindo tarefas já que “[...] são executadas num contexto que faça sentido para as crianças [...]” (Katz e Chard, 1997:28) e responsabilizar-se pela sua parte do trabalho.

Segundo Katz e Chard, “[...] enquanto os adultos sabem mais sobre quase tudo, as crianças sabem o que compreendem e conhecem-se a elas próprias” (Katz e Chard, 1997:30). Desta forma, tentei sempre em conjunto com a equipa pedagógica da sala, assegurar o equilíbrio entre o que as crianças sabem e o que eram as intenções pedagógicas do adulto, só assim as aprendizagens eram feitas de uma forma completa.

Apesar de estar com um grupo misto, (3,4 e 5 anos), o projeto desenvolvido possibilitou a aquisição de muitos conhecimentos especialmente comportamentais. Embora as crianças mais velhas em alguns momentos

conseguissem adquirir conhecimentos representativos. No que respeita aos conhecimentos comportamentais, eram feitos com base na experiência direta.

Quando se trabalha com esta metodologia no currículo da primeira infância, há a possibilidade para a aquisição e aplicação de variadas capacidades. Assim e de acordo com Katz e Chard *“quase todos os projetos de interesse para as crianças mais novas fornecem contextos para a aquisição e aplicação de capacidades emergentes na literacia, no cálculo e na resolução de problemas”* (Katz e Chard, 1997:53). O projeto desenvolvido não foi exceção e ao longo deste, as crianças tiveram que perante um problema arranjar uma solução. A competência social foi também desenvolvida, tornaram-se capazes de iniciar e manter relações uns com os outros, aprenderam a esperar pela sua vez, a negociar entre si, a respeitar a opinião do outro e a comunicar das mais variadas formas. Assim, esta competência pode ser fortalecida quando participam em conjunto em atividades intencionais e significativas, sendo que *“[...] o trabalho de projeto engloba por natureza a interação social [...]”* (Katz e Chard, 1997:258).

Outra competência desenvolvida foi a comunicativa também foi principalmente nas conversações que as crianças tinham nas reuniões realizadas, onde discutiam os assuntos que consideravam importantes nas quais aprendiam a escutar o outro e a serem escutadas. No entanto, para as crianças mais novas do grupo, de três anos (5 crianças), fosse ainda difícil o fazer, fazendo um grande esforço em se manter concentrados durante períodos de tempo mais longos.

Foi ainda desenvolvidas capacidades académicas básicas que vão servir de base à sua inserção no ensino básico, já que, *“[...] as crianças mais novas conseguem envolver-se em exercícios estruturados, elaborados para a sua formação em capacidades básicas como a fala, o cálculo e a escrita”* (Katz e Chard, 1997:62).

Durante o projeto, tentei proporcionar às crianças predisposições tais como, o interesse, a iniciativa, a curiosidade através da utilização da brincadeira e das várias atividades, já que é importante, *“[...] a aquisição simultânea de conhecimentos, capacidades e de predisposições desejáveis”* (Katz e Chard, 1997:66). Assim, tornaram-se mais curiosas e interessadas nas capacidades, mais prestáveis, criativas e independentes, com maior iniciativa e responsabilidade. As crianças mais velhas do grupo desenvolveram ainda predisposições para a leitura e para a escrita e para a aplicação de capacidades matemáticas mostrando-se cada vez mais empenhadas no trabalho que estavam a realizar. Desta forma, *“[...] o desafio é ajudar a criança a adquirir tanto capacidades como predisposições desejáveis que invoquem a aplicação destas capacidades”* (Katz e Chard, 1997:66).

Todo este processo só foi possível graças ao jogo dramático, visto que as crianças, no desenrolar do projeto, encarnaram personagens, desempenharam papéis, brincaram ao faz-de-conta. Desde o cozinheiro e funcionários do restaurante, funcionário do quiosque, das bombas de gasolina, da lavagem automática, do mecânico, às pessoas que passavam pelos vários locais sendo os “clientes”, todos brincaram em conjunto, de forma organizada e em cooperação uns com os outros. Este jogo dramático possibilitou aprendizagens muito significativas e enriquecedoras que de outra forma não teriam sido possíveis.

Os educadores devem estar atentos, aos sentimentos que as crianças vão desenvolvendo e de uma forma geral, penso que as crianças se sentiram aceites, à vontade e capazes, percebendo que pertencem a um grupo no qual podem partilhar experiências.

Após a concretização do projeto e analisando a forma como o grupo se encontra, percebo que valeu a pena embarcar com o grupo de crianças na sua realização. Apesar de ser delas, senti-o como meu, senti-me parte integrante, aliás todos os intervenientes da sala o sentiram assim, tal foi o envolvimento na sua realização, pais, educadora, auxiliar, estagiárias e sobretudo as crianças.

## F) Organização do espaço da área da Garagem

12 de maio de 2011

As crianças já tinham construído o que inicialmente tinham pensado, no entanto, a área da garagem estava muito cheia e por isso, o espaço sala necessitava de uma organização. Para tal achei que era importante esta mudança ser realizada pelas próprias crianças.

Para o projeto e de forma a concretizar as ideias que as crianças tiveram, já tinham construído as Bombas de Gasolina, o Carro, a Lavagem Automática que se acordou que ficava no exterior na varanda junto à sala, e já tinham os acessórios de lavagem (esponjas, embalagens de detergentes...). A ideia de ter um mecânico na sala ainda não estava concretizada, para tal, as crianças vão realizar uma visita a uma oficina que os ajudará nas suas dúvidas.

Assim, com as crianças a brincar nas áreas dirige-me à área da garagem e perguntei às crianças que no momento lá se encontravam se tinham espaço suficiente para brincar ao que me responderam *“não, tá muito cheia”*, aproveitei o facto para perguntar como poderiam mudar isso ao que começaram a arrastar as cercas que estavam a delimitar a área. Quando tal aconteceu perguntei o “porquê” de o estarem a fazer ao que me responderam *“Estamos a pôr mais grande a área”*. Ao arrastarem as cercas em madeira depararam-se com um problema, que a área dos jogos do chão estava a ficar demasiado pequena, assim, tinham duas hipóteses ou retiravam uma área da sala (no caso a área dos jogos do chão) ou tinham que reestruturar o espaço sala mudando a disposição de algumas áreas. As crianças ao depararem-se com estas duas hipóteses e não querendo ficar sem a área dos jogos do chão decidiram reorganizar as áreas.

Desta forma, mudou-se o armário dos jogos de mesa de lugar e a área dos jogos do chão ficou mais pequena. A área da garagem tal como era o pretendido ficou maior, com mais espaço para as crianças brincarem *“assim tá melhor já temos mais espaço.”*

## G) Participação dos Pais no Projeto – Nome e Logótipo para as Bombas de Gasolina

Para o nome e logótipo das Bombas de Gasolina construídas na sala, as crianças pediram ajuda aos pais para o fazerem em conjunto. Assim, mandei um recado para casa a pedir ajuda nesse sentido. Durante sensivelmente duas semanas esperei pelos resultados do recado e ao longo destas fui falando com as crianças para as lembrar. No entanto, nem todas as crianças trouxeram respostas de casa, apenas obtive respostas de 5 crianças, o que fez um total de 10 logótipos uma vez que as crianças que trouxeram fizeram mais do que um.

O passo seguinte foi escolher de entre esses um dialoguei com o grupo e procedemos a uma votação para a qual convidamos, as salas de jardim de infância a participar assim como alguns adultos da instituição. Fomos pelas salas pedir ajuda na votação e no dia 10 de maio procedemos à votação. Cada criança tinha que votar na que gostava mais, para o efeito realizei uma pequena grelha com os desenhos e as crianças tinham que votar, assinalando uma cruz ou uma bola na imagem que queriam e colocar dentro de uma caixa.

De seguida, quando já todos tinham votado na sala, incluindo os adultos e as outras salas, que foram convidadas, procedeu-se à contagem dos votos.

Para a contagem, as crianças encontravam-se sentadas na área da biblioteca em roda, coloquei as imagens dos nomes e logótipos no meio da e consoante iam tirando os papéis da caixa as crianças colocavam uma peça de leggo em cima do logótipo escolhido. No final contaram quantas peças de tinham em cada logótipo e viram qual foi o vencedor, no caso foi "Nácrise"

Neste momento as crianças puderam trabalhar alguns conceitos matemáticos como o conceito de número ordinal e depois o cardinal. Quando contaram as peças de leggo, colocou-se o número correspondente em cada folha do logótipo.

									
				<b>VENCEDOR</b>					
<b>Grelha usada para a votação</b>									

## ANEXO VI

### Organização do Espaço no Contexto da Sala na EPE

#### A) Organização do Espaço Sala – Antes do Projeto



**Imagem 1** - Área da Casinha



**Imagem 2** - Área da Garagem



**Imagem 3** - Área dos Jogos do Chão



**Imagem 4** - Área do Computador



**Imagem 5 e 6** - Área da Biblioteca



**Imagem 7** - Área dos jogos de Mesa

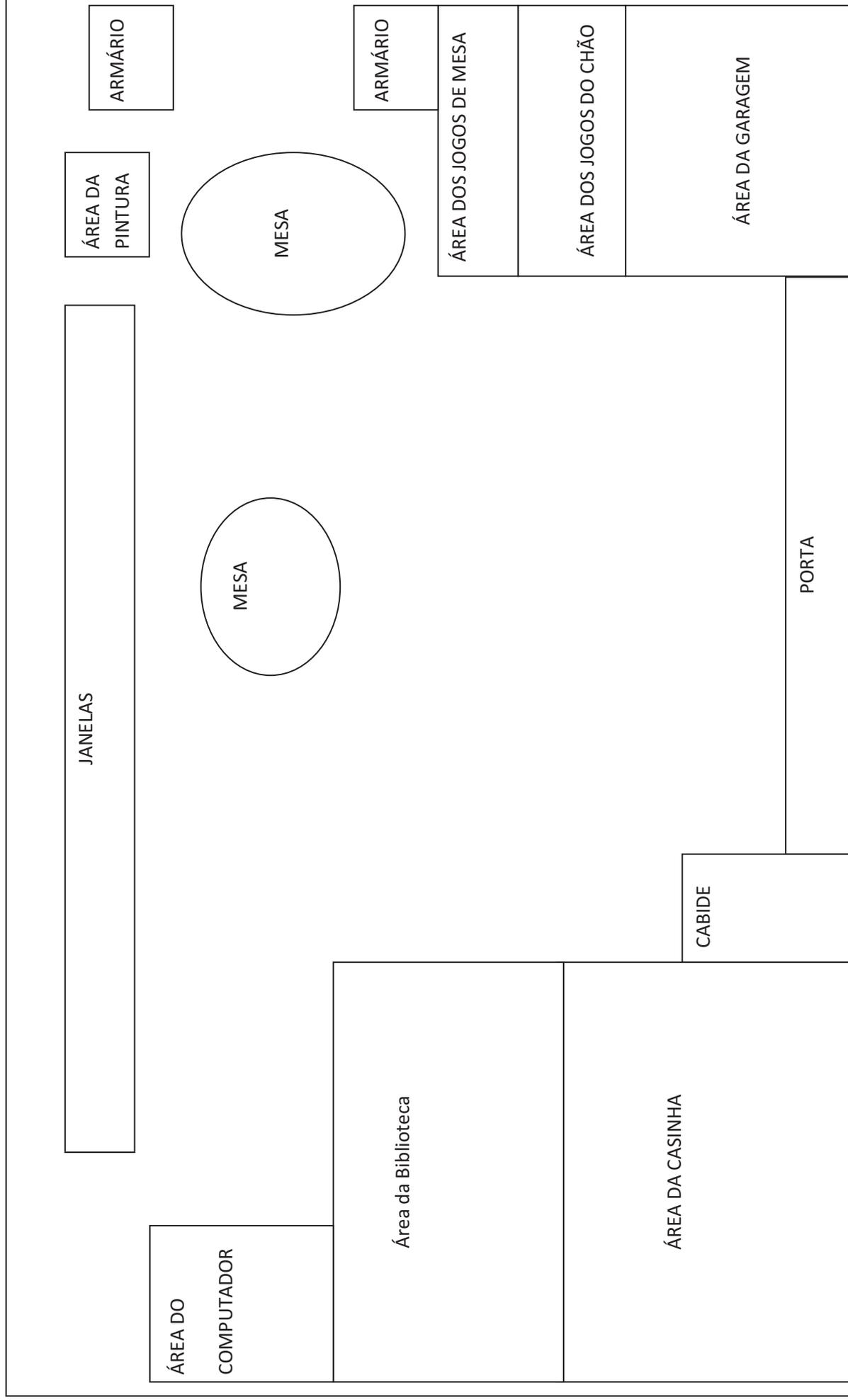


**Imagem 8** - Área da Pintura



**Imagem 9** - Área de Expressão Plástica

**B) Planta da Sala – Antes do Projeto**



### C) Organização do Espaço Sala – Depois do Projeto

#### Área de Serviço TAS-BEM



Imagem 1, 2 e 3 - Exterior da Sala - Sinais de Informação



Imagem 4 e 5 - Exterior da Sala – Entrada da Sala carros com fotografias das crianças durante o Projeto realizado



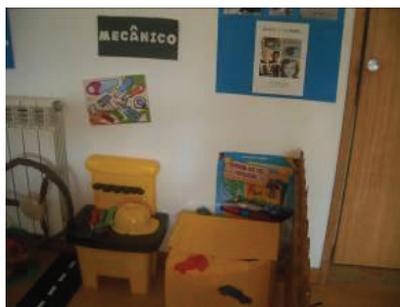
Imagem 6 - Área da Casinha –  
Restaurante



Imagem 7 - Área da Casinha –  
Pousada



**Imagem 8** - Área da Garagem – Bombas de Gasolina



**Imagem 9** - Área da Garagem – Mecânico



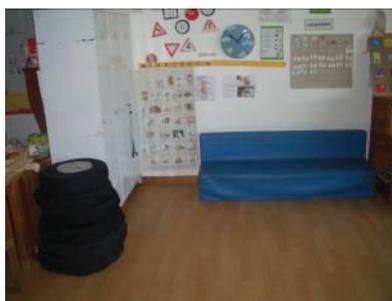
**Imagem 10** - Área dos Jogos de Mesa - Área de Lazer



**Imagem 11** - Área do Computador - Multibanco

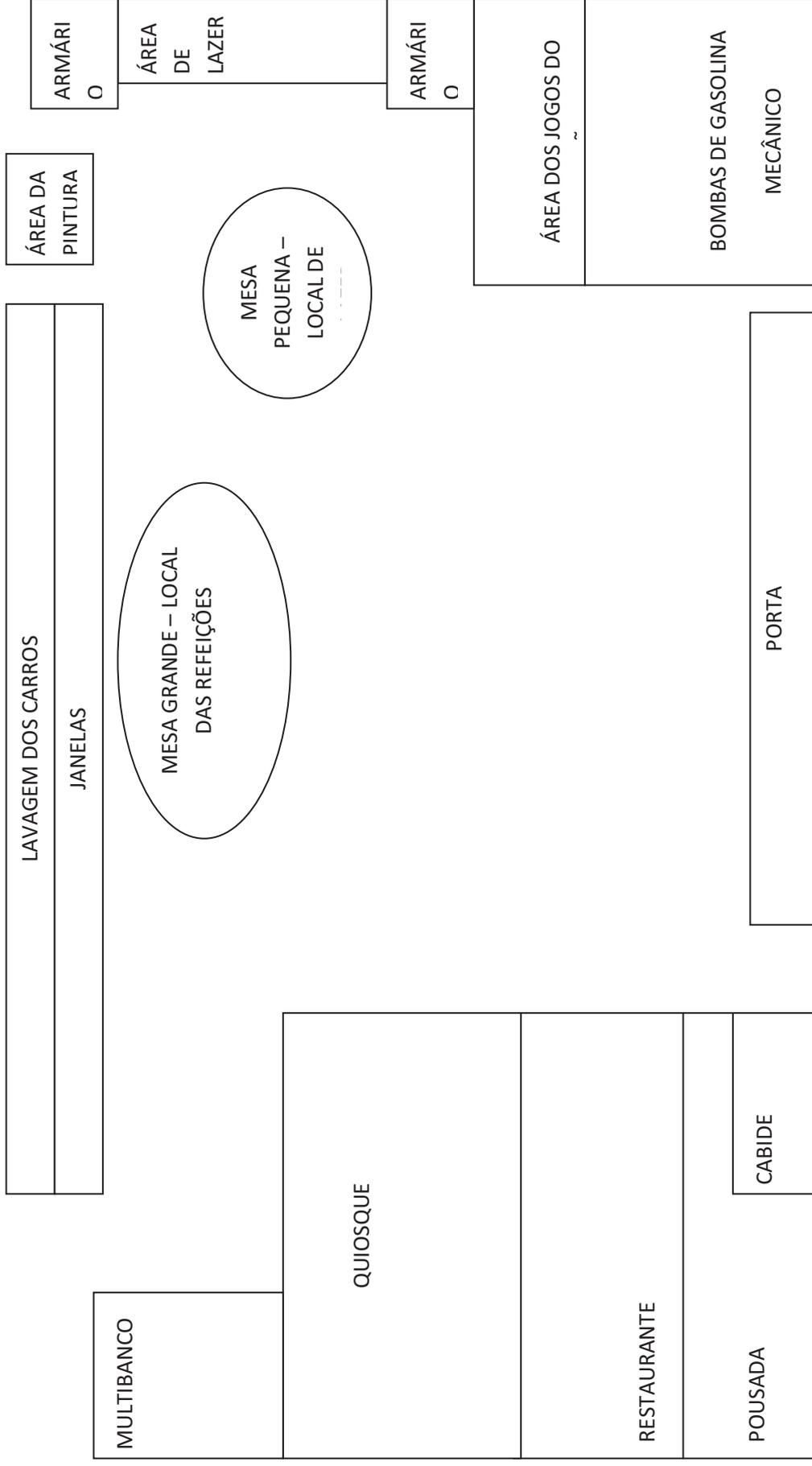


**Imagem 12** - Varanda da Sala – Lavagem Automática



**Imagem 13 e 14** - Área da Biblioteca - Quiosque

### D) Planta da Sala – Depois do Projeto



## ANEXO VII

### Organização do Espaço sala e do tempo no 1ºCEB

#### A) Organização do espaço sala



Imagem 1 e 2 - Espaço sala, mesas



Imagem 3 – “Cantinho da Biblioteca”



Imagem 7 - Placard da sala com o Jornal de Turma “Os Pequenos Jornalistas”



Imagem 5 – Placard da Sala



Imagem 6 – Armário que os alunos usam para guardar os seus manuais escolares

B) Horário da Turma do 4º Ano de Escolaridade

HORAS	2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
	ACTIVIDADE	SALA	ACTIVIDADE	SALA	ACTIVIDADE	SALA	ACTIVIDADE	SALA	ACTIVIDADE	SALA
9.00 – 10.00	Língua P. Leitura		Matemática				Matemática		Matemática	
10.00 – 10.30	Língua P.		Matemática				Matemática		Língua P. Leitura	
<b>Intervalo</b>										
11.00 - 12.00	Matemática		Estudo Meio		Língua P. Leitura		Expressões		Língua P.	
<b>Almoço</b>										
13.15 - 14.15			Língua P.		Língua P.		Estudo Meio		Estudo Meio	
14.15 - 15.15	Estudo Meio		Expressões		Estudo Meio		Língua P.		Expressões	
<b>Intervalo</b>										
15.30 - 16.30	Expressões				Matemática					
16.30 - 17.30	Apoio				Expressões				Apoio	

# ANEXO VIII

## Planificações do 1ºCEB

Planificação Diária 4ªA		Estagiária: Soraiia Barbosa	
Nº de Alunos: 24	Data: 2/11/2011	Atividades/Estratégias	Tempo
Competências	Conteúdos	Objetivos	Recursos
<p><b>Língua Portuguesa</b> Expressão Oral Extraí e retém a informação essencial de discursos em diferentes variedades do português; Estabelece relações entre elementos do texto. Conhecimento Explícito da Língua Usa o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p><b>Estudo do Meio</b> Explica as funções dos ossos, músculos e pele. Identifica regras de segurança antissísmicas; Descreve medidas de prevenção comunitárias relativas a minimização das consequências de alguns fenómenos naturais, sismos, vulcões, cheias e maremotos. Aplica regras na prestação de primeiros socorros. Identifica problemas (incêndios) associados à ação humana geradores de desequilíbrios ambientais e conflitos sociais, reconhecendo intervenções reconhecidas como boas práticas com vista à sustentabilidade. Identifica regras de prevenção de incêndios (na floresta e em casa).</p> <p><b>Matemática</b> Compara e ordena medidas. Resolve problemas envolvendo as operações. Justifica as estratégias de resolução de problemas. Explica ideias e processos matemáticos, oralmente. Compreende o problema. Concebe estratégias de resolução de problemas. Justifica as estratégias de resolução de problemas.</p>	<p>Vocabulário; Sinais de Pontuação; Ortografia; Silaba; Ditongos orais e nasais; Palavras agudas, graves e esdrúxulas; Família palavras; Sinónimos e antónimos</p> <p>Ossos Músculos Sismos Primeiros socorros Incêndios Pele</p> <p>Figuras e sólidos geométricos; Cumprimento, medidas e medição; Unidades de Medida; Direito – Resolução de Problemas; Tabuadas.</p>	<p><b>Língua Portuguesa</b> - Identificar as sílabas de uma palavra; - Classificar palavras quanto ao número de sílabas; - Decompor palavras em sílabas;</p> <p><b>Estudo do Meio</b> Reconhecer a existência dos ossos. Identificar os ossos de cada parte do corpo. Reconhecer a existência dos músculos. Identificar a função de proteção da pele. Conhecer as regras de prevenção de incêndios. Conhecer as regras de segurança antissísmicas; Conhecer algumas regras de primeiros socorros; -Conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fraturas e distensões.</p> <p><b>Matemática</b> Descrver as propriedades dos sólidos geométricos; Classificar os sólidos geométricos (cubo, prisma, cilindro ...); Reconhecer propriedades de figuras no plano e fazer classificações; Comparar e ordenar medidas de diferentes Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal; Explicitar oralmente os passos seguidos ao efetuar cálculos; Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo.</p>	<p>Humanos: Professora; Alunos; 2 Estagiárias</p> <p><u>Materiais:</u> 3 Caixas; Cartões; Dado;</p>
		<p><b>“As caixas das Perguntas”</b> Cada caixa terá na sua constituição, questões relativas às três áreas curriculares (uma para Língua Portuguesa, uma para Estudo do Meio, e outra para Matemática). Estas caixas terão perguntas para os alunos realizarem uma consolidação da matéria já dada nas três áreas. Cada caixa será composta por cartões com a cor respetiva, (Azul para Língua Portuguesa, cor-de-laranja para Estudo do Meio e vermelho para Matemática).  <u>Como jogar?</u> - Todos os alunos têm que participar e responder a pelo menos uma questão de cada área; - Para iniciar o jogo cada aluno terá que lançar um dado que terá nas suas faces as cores das várias áreas curriculares; - De acordo com a cor sorteada pelo dado, o aluno terá que tirar da caixa correspondente à cor, um cartão e responder à questão; - Se o aluno não souber responder dar-se a oportunidade a outro aluno que se voluntarie para responder; - Quem responde corretamente terá uma recompensa, peças de um puzzle que terão que montar. A estagiária começará por explicar as regras do jogo. De seguida a estagiária, dirige-se aleatoriamente a um aluno e entrega o dado. O aluno deve atri-lo ao ar e ver qual a cor que lhe saiu e tirar o cartão do da caixa correspondente, respondendo à questão. Caso seja necessário, o aluno pode usar um suporte de papel ou o quadro para a resolução de alguma questão (ex. resolução de problemas, realização de operações, escrita de uma palavra).  <u>Preenchimento de uma ficha de Auto – Avaliação</u> Depois da realização do jogo das caixas das Perguntas, os alunos irão preencher uma ficha de auto-avaliação; Explicar como os alunos a devem preencher; Mostrar a ficha projetada no quadro interativo e ler com a turma; Auxiliar os alunos no seu preenchimento.</p>	<p>15h45 às 17h (1h30)</p>
			<p>Ficha de auto-avaliação</p> <p>Quadro Interativo; Computador; Fichas de Auto-Avaliação</p>

Planificação Semanal 4ªA			
Nº de Alunos: 24	Data: 21/11/11 a 23/11/11	Estagiária: Soraila Barbosa	
Competências	Objetivos	Atividades/Estratégias	Avaliação
<p>Identifica as ideias centrais do texto.</p> <p>Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global.</p> <p>Estabelece relações entre elementos do texto.</p> <p>Estabelece relações entre a informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto.</p> <p>Estabelece relações entre o texto escrito e outros modos de representação (imagens).</p> <p>Extraí e retém a informação essencial de discursos em diferentes variedades do português.</p> <p>Seleciona o conhecimento relevante para construir o texto.</p> <p>Organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (imagens).</p> <p>Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos.</p> <p>Usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores.</p> <p>Usa as convenções da pontuação.</p> <p>Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (tabelas, gráficos.)</p> <p>Lê e interpreta tabelas de frequência absoluta, gráficos de barras, gráficos circulares e diagramas de caule e folhas, respondendo a questões e formulando novas questões</p> <p>Resolve problemas envolvendo as operações, discutindo resultados, processos e ideias matemáticas.</p> <p>Justifica resultados matemáticos.</p> <p>Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados.</p> <p>Concebe estratégias de resolução de problemas.</p> <p>Compreende o problema: identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema.</p> <p>Explica ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.</p> <p>Interpreta informação matemática.</p> <p>Exprime ideias matemáticas: oralmente ou escrito.</p> <p>Usa o sistema de numeração decimal, em contextos diversos.</p>	<p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se de novos vocabulários;</li> <li>- Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>- Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>- Relatar o essencial de uma história ouvida;</li> <li>- Recontar o que ouviu.</li> </ul> <p>Respeitar as convenções que regulam a interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir os outros;</li> <li>- Esperar a sua vez.</li> <li>- Respeitar o tema.</li> <li>- Acrescentar informação pertinente.</li> <li>- Resumir textos sequências e parágrafos.</li> <li>- Resumir textos</li> </ul> <p>Ler em voz alta com fluência e clareza para partilhar informações e conhecimentos.</p> <p>Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir a informação.</p> <p>Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.</p> <p>Responder a questões relacionadas com a informação apresentada.</p> <p>Formular questões relacionadas com a informação apresentada.</p> <p>Recolher dados qualitativos utilizando tabelas de frequências.</p> <p>Recolher dados quantitativos utilizando tabelas de frequências</p> <p>Organizar dados qualitativos e quantitativos utilizando tabelas e gráficos.</p> <p>Tirar conclusões das tabelas e resolver problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicações e divisões.</p> <p>Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.</p> <p>Resolver problemas envolvendo</p>	<p>21/11/11</p> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Continuação da leitura do livro "O Segredo do Rio" (Finalização)</p> <p>1. Leitura do livro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao chegar ao inverno o que aconteceu em casa do rapaz?</li> <li>- Por que o peixe teve que fugir?</li> </ul> <p>A estagiária inicia a leitura do livro lendo em voz alta para toda a turma pedindo aos alunos que sigam a leitura.</p> <p>À medida que vai lendo vai explicando algumas expressões que sejam mais complexas, para que os alunos não sintam dificuldade na interpretação do texto.</p> <p>A estagiária à medida que lê vai pedindo a alunos aleatoriamente que prossigam a leitura.</p> <p>2. Exploração do texto</p> <p>Quando terminar a leitura a estagiária fará algumas perguntas à turma como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantas semanas esteve o peixe fora do ribeiro?</li> <li>- O rapaz ficou contente de voltar a ver o peixe?</li> <li>- O que disse o peixe quando o rapaz o abraçou?</li> <li>- O peixe resolveu o problema do rapaz como?</li> <li>- O que o peixe fez para arranjar comida?</li> <li>- Quantos dias o peixe carregou a comida?</li> <li>- Quem ajudou o peixe a carregar a comida?</li> <li>- O que aconteceu quando a mãe baixava? E quando subia?</li> <li>- O rapaz contou aos pais que o peixe falava?</li> <li>- O que contou o rapaz ao pai?</li> <li>- O que dizia a tabuleta que o pai colocou no ribeiro?</li> </ul> <p>Depois da exploração da última parte do livro, a estagiária questiona a turma sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a mensagem que o livro quis dar?</li> <li>- Qual é afinal o segredo do Rio?</li> <li>- A amizade entre o peixe e o rapaz era vulgar ou invulgar? Porquê?</li> <li>- O livro estava dividido em três grandes partes (ações) quais?</li> </ul> <p>A estagiária pede aos alunos que observem mais uma vez a capa do livro, lançando questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na capa estão as personagens principais da história?</li> <li>- Com a observação da capa conseguimos ou não descodificar o "segredo"?</li> <li>- Quem gostava de ter um amigo como o peixe? Porquê?</li> </ul> <p>Para finalizar, os alunos terão que resumir a história do livro (ver anexo I) - As imagens ajudarão os alunos a focar as partes principais do livro.</p> <p>Realização de uma Ficha de Leitura do livro</p> <p><b>Matemática</b></p> <p>"Vamos resolver Problemas!"</p> <p>De acordo com conteúdos do livro "O Segredo do Rio", a cada aluno será distribuída uma ficha.</p> <p>A ficha será projetada no quadro interativo.</p> <p>A estagiária perguntará aleatoriamente a alunos que resolvam as questões que estão na ficha.</p> <p>A estagiária escolherá alunos que têm revelado mais dificuldades na resolução de problemas</p>	<p>Humanos: Estagiárias Professora Alunos</p> <p>Materiais: Computador; Quadro Interativo; Livros de "O segredo do rio"; Ficha do resumo do livro; Ficha de Leitura.</p> <p>1h 30 (9h às 10h30)</p> <p>1h (11h às 12h)</p> <p>Ficha com os problemas.</p>

<p>Identifica qual o século e as referências temporais. Sequencializa por ordem cronológica datas, personagens e factos significativos associados à história nacional.</p> <p>Constrói linhas de tempo relacionadas com datas significativas da história nacional.</p> <p>Descreve aspetos significativos da história nacional (concessão de forais, batalhas, figuras da história nacional).</p> <p>Descreve ações de diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações.</p> <p>Expressa os seus conhecimentos e pontos de vista sobre o presente e o passado, em Portugal e no mundo, participando em debates e diálogos organizados para esse fim.</p> <p>Utiliza de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão de conteúdos explorados (geração, monarquia, tradições, costumes.)</p> <p>Lê por iniciativa própria textos de diferentes géneros (notícia, poema...)</p>	<p>números na sua representação decimal.</p> <p>Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional.</p> <p>Ler tabelas e gráficos.</p> <p>Explorar tabelas e gráficos.</p> <p>Interpretar tabelas e gráficos.</p> <p>Descrever tabelas e gráficos.</p> <p>Responder a questões relacionadas com a informação apresentada.</p> <p>Formular questões relacionadas com a informação apresentada.</p> <p>Construir gráficos de barras e tabelas.</p> <p>Conhecer as pessoas que fizeram parte da história nacional.</p> <p>Identificar quais os reis da 1ª dinastia.</p> <p>Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.</p> <p>Localizar as datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal.</p> <p>Conhecer unidades de tempo: o século.</p> <p>Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais.</li> </ul> <p>Ler por iniciativa própria.</p> <p>Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (notícia)</p>	<p>em situações anteriores.</p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>"Jogo do Dado" (Consolidação – Formação de Portugal e 1ª Dinastia)</p> <p>Visualização de um vídeo sobre a Formação de Portugal – Consolidar a matéria dada sobre a Formação de Portugal e 1ª Dinastia.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=0ZZ06BTqrFE">http://www.youtube.com/watch?v=0ZZ06BTqrFE</a></p> <p>De forma a consolidar a matéria dada sobre a Formação de Portugal e a 1ª Dinastia, a estagiária realiza um jogo.</p> <p>Este já foi realizado anteriormente para consolidar a matéria sobre os Primeiros Povos.</p> <p>A estagiária lançará o dado a um aluno aleatoriamente que terá que responder a uma questão que estará num cartão dentro de uma caixa. Depois de responder terá que dar o dado a outro colega à sua escolha que terá que responder.</p> <p>Caso o aluno não saiba responder à questão poderá escolher outro aluno da turma para o fazer.</p> <p>22/11/11</p> <p><b>Matemática</b></p> <p>"Resolver um Problema a pares"</p> <p>Realização de uma atividade em pares.</p> <p>A cada par será entregue um cartão com uma situação problema, que terão que resolver para posterior apresentação à turma.</p> <p>Para a apresentação será entregue a todos os alunos, uma ficha com todas as questões dos cartões para à medida que os pares apresentem, resolvam também o problema.</p> <p>Os alunos terão que preencher de uma grelha de auto-avaliação.</p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>Continuação do jogo do dado</p> <p>Os alunos terão que preencher de uma grelha de auto-avaliação. (ver anexo VIII)</p> <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>Preparação da Visita ao Jornal de Notícias</p> <p>Diálogo com os alunos:</p> <p>O que é uma notícia?</p> <p>Como podem ter acesso a notícias?</p> <p>Só se pode ter acesso a notícias se comprarmos um jornal?</p> <p>Costumas ler notícias?</p> <p>Que jornais conhecem?</p> <p>A estagiária levará para a sala alguns jornais para explorarem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é constituído um jornal?</li> <li>- O que vem na capa?</li> </ul> <p>A estagiária mostrará também os sites de alguns jornais como o "Jornal de Notícias para os alunos verem que também podem ler notícias através do computador.</p> <p>A estagiária levará também para os alunos verem jornais, que realizou quando frequentava o 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Leitura de uma notícia.</p> <p>23/11/11</p> <p><b>Visita ao "Jornal de Notícias"</b></p>	<p>1h (14h15 às 15h15)</p> <p>1h30 (9h às 10h30)</p> <p>1h (13h15 às 14h15)</p> <p>1h (14h15 às 15h15)</p>	<p>1 Caixa; Cartões com perguntas; Dado.</p> <p>Caixa; Cartões com questões; Dado.</p> <p>Jornais; Quadro Interativo.</p> <p>Grelha de Avaliação</p> <p>Grelha de Avaliação</p>
--	---	--	--	---

**Nota:** As planificações continham anexos, grelhas de avaliação, os suportes usados para realizar os exercícios propostos (exercícios de matemática, grelhas de autoavaliação...).

## G) Visita ao Jornal de Notícias - Fotografias



Imagem 1 e 2 - Visualização dos Jornais que as estagiárias levaram para a sala.

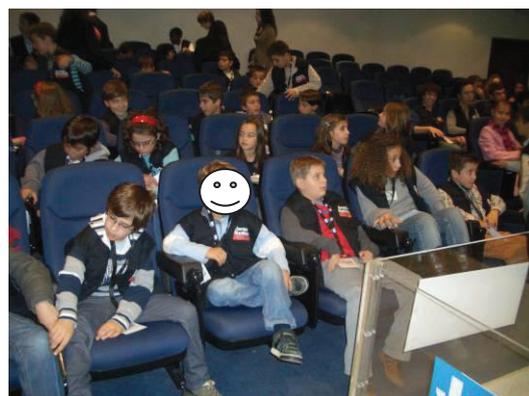


Imagem 3, 4, 5 e 6 - Visita ao Jornal de Notícias

## ANEXO IX

### Reflexões realizadas durante a intervenção na EPE

#### A) Reflexão: Área da Pintura

7 de abril de 2011

“Ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:46). Durante um momento de estágio tive oportunidade de observar duas crianças em dias diferentes numa das áreas da sala, a área da pintura na qual se depararam com um problema e conseguiram resolvê-lo sem ajuda do adulto.

Esta área encontra-se junto à janela e é constituída por um cavalete em madeira e uma pequena caixa onde se encontram os materiais, tintas, pincéis, esponjas, recipientes entre outros. O problema desta área é a altura do cavalete para a maioria das crianças do grupo.



Durante uma manhã, uma das crianças do grupo dirigiu-se a mim e perguntou-me se podia ir para a área da pintura, porque queria fazer um sol, eu respondi que sim apenas tinha que ir buscar os materiais que necessitava.

A criança sem eu lhe dizer nada, foi buscar uma cadeira, pois não conseguia chegar corretamente à folha de pintura. Ao observar tal atitude da criança, percebi que esta arranjou uma forma de solucionar o seu problema autonomamente.

Este ato, já tinha acontecido com outra criança do grupo, que quando escolheu a área da pintura, também foi buscar uma cadeira para chegar corretamente ao cavalete. Estas duas crianças, ao se depararem com um problema resolveram-no sem questionar o adulto.

A autonomia é algo que deve ser uma preocupação do adulto, este deve ter o cuidado de deixar as crianças ser autónomas. Devem ser capazes de resolver os problemas que lhes surjam, sem depender do adulto, pois “*adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber - fazer [...]*” (ME, 1997:53). Este saber - fazer podem ser as mais variadas situações como um simples ato de abotoar uma peça de roupa, calçar-se, comer usando de forma correta os talheres, lavar as mãos. Estes atos, que fazem parte da rotina de qualquer ser humano, para uma criança a sua conquista são um ganhar de autonomia de independência do adulto pelo qual devem passar.

O adulto, pode ficar por perto e esperar pacientemente “[...] enquanto as crianças tomam conta das coisas de forma autónoma [...]” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:49). É necessário dar espaço às crianças para estas se aperceberem do que têm que fazer e que o adulto não vai estar sempre presente, por isso, quanto mais cedo resolverem os seus problemas melhor.

Nesta situação, o espaço condicionou as crianças o tipo de material usado na área que não é o mais adequado, o cavalete é demasiado alto, sendo que quando é usado pelas crianças mais pequenas necessitam de uma cadeira. No entanto, também as ajudou a tomar decisões, que é fundamental para a construção da sua autonomia.

Foi o que aconteceu com as duas crianças que quando se aperceberam que precisavam de uma cadeira foram buscar. Ao observar as suas dificuldades não disse nada, deixei que fossem elas a encontrar uma possível solução, tal como aconteceu, já que, “[...] encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram lhes oferece múltiplas oportunidades para aprender do que fazer as coisas por ela” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:102).

Nesta situação, a observação foi um aspeto chave para o adulto que se não estivesse atento, não conseguia perceber o porquê da escolha das crianças. Mas também não tinha a percepção da autonomia já alcançada por estas crianças. A observação é um aspeto fundamental para poder perceber estas pequenas ações tão importantes no desenvolvimento de qualquer criança.

## B) Reflexão: O Espaço da Sala

22 de fevereiro

Quando se pensa numa sala de jardim de infância esta, deve ser “[...] um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas capacidades de ação” (Zabalza, 1998:53).

A sala da instituição onde me encontro a estagiar, está dividida em áreas de trabalho. Existem oito áreas de trabalho, sendo elas, a da pintura, biblioteca, garagem, jogos de mesa, jogos de chão, expressão plástica, casinha e computador.

Estas áreas encontram-se devidamente identificadas com cartazes com uma fotografia da mesma e uma cor. O espaço da sala encontra-se então dividido nestas áreas sendo que está delimitado, separado por armários, por cercas em madeira ou indicações no chão com papel autocolante. Assim, as crianças percebem onde começa e termina uma determinada área. Desta forma, considero importante que o espaço de uma sala esteja bem organizado e delimitado, pois, “[...] afeta tudo o que a criança faz” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:51) e é muito importante já que “[...] precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações [...]” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:51).

As áreas de trabalho encontram-se localizadas em volta do perímetro da sala sendo que no meio existem as mesas. Estas mesas servem para as crianças se reunirem em grande grupo, lancharem, fazerem atividades de expressão plástica e os jogos de mesa.

Na sala existe ainda um cabide onde as crianças quando chegam colocam os seus pertences, não estão identificados, cada um à medida que chega vai colocando as suas coisas (casacos e mochilas), já que, “toda a sala de atividades precisa também de espaço de arrumação de objetos pessoais das crianças [...]” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:52). É também importante a existência de um local para reuniões de grupo, no caso, a área da biblioteca serve também para essas reuniões.

As várias áreas da sala, estão dotadas de vários materiais, este é outro aspeto a ter em conta quando se pensa em áreas de trabalho/brincadeira para crianças. Estes materiais devem ser “[...] de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos, etc” (Zabalza, 1998:53). Os materiais devem estar de forma a todas as crianças terem acesso para poderem manusear, experimentar, explorar, brincar, assim, “[...] organizados logicamente e identificados com clareza, o que permite à criança atuar de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:52).

Nestas primeiras semanas de estágio, tenho observado as crianças nas áreas, estas sabem exatamente o sítio de cada material e de fácil acesso seja em que área for. Quando chega a hora de arrumar, as crianças colocam tudo no devido lugar. A área da casinha é a que me deixou mais admirada pois é a maior área da sala e na altura de brincadeira, a área fica irreconhecível, muito desarrumada. No entanto, as crianças sabem exatamente onde colocar todos os materiais e no fim da brincadeira fica bem arrumada.

Uma das áreas da sala que foi criada há pouco tempo veio em seguimento do projeto curricular da sala que as crianças estão a viver intitulado “Crescer em Segurança”, que é a área da garagem. Esta ainda está numa fase de descoberta pelas crianças, assim, estarei atenta aos interesses que as crianças tiverem para poder intervir de acordo com os mesmos.

O educador mais uma vez deve estar envolvido na organização do espaço sala, deve não só refletir a sua intencionalidade mas também estar em conformidade com os interesses das crianças tendo sempre em conta a faixa etária do grupo. Tal como está explícito nas Orientações Curriculares, a forma como uma sala está organizada assim como é usada, “[...] são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997:37).

É minha preocupação estar atenta às crianças nas várias áreas para sempre que se justificar poder intervir sempre tendo em conta os interesses do grupo.

## **C) Reflexão: Transição do Jardim – de - Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

24/03/2011

Uma das experiências que tive durante o estágio que estou a realizar na valência de jardim de infância foi a visita a um agrupamento de escolas de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico. Esta foi uma experiência que a mim como futuro profissional generalista foi uma mais-valia e que considero bastante importante.

O objetivo desta experiência era a troca de experiências com outro grupo de infância, contactar com outro espaço, conhecer outra valência (1º ciclo). Sendo que esta visita será retribuída, as crianças dessa instituição virão também conhecer o centro onde me encontro a estagiar.

Nesta visita as crianças tiveram oportunidade de conhecer uma sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, o que quanto a mim foi uma experiência bastante positiva para as crianças de 5 anos (3), que para o ano vão fazer essa transição. É importante os educadores procurarem “[...] *mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos*” (Serra, 2004:70).

Eu como futuro professor generalista tenho que mais do que qualquer um ter em atenção esta transição. E perceber as reais necessidades das crianças de cinco anos, idade em que se preparam para a transição para a valência seguinte. Sendo que é necessário ter em atenção que esta transição é realizada em boas condições e a continuidade educativa é um bom passo a seguir por educadores e professores. Educador e Professor devem trabalhar em conjunto. É importante assegurar que esta transição seja bem-feita e é significativo para o bem-estar social, emocional da criança, mas também fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, depois da visita, percebi que também faria sentido, uma visita com as crianças de 5 anos à escola de 1º Ciclo do Ensino Básico que possivelmente vão para o ano. Assim, tinham um primeiro contacto com a organização do espaço e a professora, adulto com quem vão passar a maior parte do seu tempo.

A visita, serviu para as crianças, perceberem de uma forma muito simples, como funciona uma sala de 1º Ciclo. A professora falou com o grupo, explicando algumas diferenças das duas valências sobretudo quanto ao espaço sala, que já não tem as áreas de brincadeira, sendo substituídas por mais mesas e cadeiras.

As crianças tiveram ainda oportunidade de brincarem no recreio todas juntas, contactando com outro espaço e tendo a experiência de ter intervalo de manhã, pois na instituição onde estão apenas vão ao recreio de tarde.

É importante que as crianças não tenham medo e esta experiência serviu para estimular as crianças para o gosto da aprendizagem ao longo da vida.

# ANEXO X

## Reflexões realizadas durante a intervenção no 1ºCEB

### A) Reflexão: Estratégias Dinâmicas

26 de Novembro de 2011

Ao longo do estágio tem sido minha preocupação adotar estratégias mais dinâmicas e diferentes das que os alunos estão habituados. Com elas penso que os alunos ficam mais motivados e participativos.

Um exemplo dessa participação e motivação é quando, na consolidação dos conteúdos, realizo atividades como o jogo “As Caixas das perguntas” ou o “O Jogo do Dado”. A motivação dos alunos neste tipo de atividades é muito maior. Estes participam com maior entusiasmo, perguntando “Soraia posso responder a mais uma pergunta do jogo?” “Vamos voltar a fazer este jogo?” Estes comentários ou feedback dos alunos, para mim, servem como avaliação das atividades, se são ou não boas, se resultam e se podem ou não se repetir no futuro.

Os suportes que uso para dar determinada matéria também são estratégias, na área de estudo do meio por exemplo, tenho optado por não seguir pelo manual, ou seja, não ser tão expositiva. Assim, opto por mostrar apresentações em power point acompanhadas, caso seja possível e se justifique, por vídeos, já que, *“qualquer pessoa, aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo”* (Estanqueiro, 2010:37)

Os alunos através dos seus comentários mais uma vez dão a perceber ao professor se determinada estratégia resulta ou não por exemplo “Soraia podemos voltar a ver o filme, só mais uma vez” ou “Soraia fazes coisas diferentes para nos apresentar.”

É importante para isso, ter claro o conceito de estratégia que tal como refere Roldão, são *“[...] etapas do desenvolvimento curricular”* (Roldão, 2010:25). Estas devem estar contempladas na planificação que o professor realiza, como também defende a mesma autora: *“é no interior da planificação que se faz uso, mesmo quando só formal, do conceito de estratégia”* (Roldão, 2010:25). Na planificação deve então estar a forma como o professor vai executar determinada atividade, que meios vai usar para a operacionalizar, que tarefas realizar para abordar determinado conteúdo tendo por base os objetivos de aprendizagem. No entanto, é de salientar que estes conceitos não são sinónimo do conceito estratégia, são elementos que esta deve conter. Uma estratégia deve então obedecer *“[...] a uma lógica de organização do processo de ensino que, partindo da análise da situação de partida dos aprendentes e orientando-se para os objetivos de aprendizagem pretendidos, os operacionaliza através do desenvolvimento de estratégias de ensino [...]”* (Roldão, 2010:25)

As estratégias usadas na minha intervenção têm fomentado o diálogo e, concordando com Estanqueiro, *“o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos”* (Estanqueiro, 2010:39). Este possibilita também uma troca de experiências entre professor e o aluno mas sobretudo entre os próprios alunos, desta forma, *“o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”* (Estanqueiro, 2010:33). Por essa razão, durante a minha prática, vou continuar a usar estratégias que fomentem o diálogo e acima de tudo que sejam motivadoras e diferentes para os alunos. O diálogo ajudará o aluno a pensar, expressar-se, partilhar experiências relacionando-as com os conteúdos programáticos progredindo no conhecimento, já que, *“[...] força do diálogo como método para ajudar os alunos a pensar e a progredir no conhecimento”* (Estanqueiro, 2010:43).

É minha intenção continuar a usar sempre que seja possível, pois, a escolha de determinada estratégia é condicionada pelo conteúdo a abordar, estratégias que sejam motivadoras e desafiantes para os alunos, já que, *“matérias inseridas nos programas [...] não têm necessariamente de ser aborrecidas”* (Machado, 2011:95). Desta forma, estarei a contribuir para a motivação do aluno em aprender e construir o seu conhecimento.

## **B) Reflexão: Abordar conteúdos com dados próximos aos Alunos**

28 de Novembro de 2011

Durante o estágio, já tive várias experiências na área da matemática. Uma das quais, foi a construção de tabelas de frequências com dados da turma, sobre a preferência dos alunos pelas atividades extracurriculares. Depois das tabelas de frequência construíram um gráfico de barras, um de pontos, um pictograma e um gráfico circular com os mesmos dados.

Em momentos posteriores, na resolução de exercícios semelhantes, com tabelas e gráficos, ouvi comentários como o do DG *“Soraia esta tabela é como a nossa que fizemos”* ou *“ Já construímos um gráfico assim.”* Com estes comentários percebe-se que a experiência que tiveram ficou na sua memória e que a relacionam com os exercícios propostos. Desta forma, pareceu-me importante refletir sobre esta experiência.

É natural que os alunos detenham melhor algum conteúdo programático se este estiver ligado a algo que lhe é próximo. O aluno, se tal acontecer, não vai memorizar mas entender, compreender como se faz e porque se faz de determinada forma. É importante diversificar estratégias de ensino, e se a estratégia a adotar em determinada situação passar por aproximar o aluno ao conteúdo que se pretende dar, tanto melhor, já que, a “[...] *aproximação aos alunos é uma forma de os seduzir a estar atentos ao que se lhes quer transmitir*” (Machado, 2011:110).

É importante o professor preparar bem as suas aulas, estas devem ser claras, objetivas e se for possível dar determinado conteúdo de forma mais lúdica e diferente, melhor para a compreensão do aluno. No entanto, tem-se que ter em atenção que *“ de nada adianta darmos aulas e conteúdos de forma admirável se depois não chegam aos alunos, se eles não os entendem ou não os conseguem interiorizar”* (Machado, 2011:111). Para tal, é imprescindível, o professor ter em atenção a linguagem que vai usar, para que, a mensagem passe e encontrar pontos comuns, ou seja, formas de comunicar que se percebam em ambas as partes.

No futuro durante a minha intervenção, continuarei, se possível, a arranjar formas diversificadas de abordar determinado conteúdo, esta foi apenas uma experiência, que resultou positivamente.

## C) Reflexão: Participação dos Pais

27 de Novembro de 2011

Durante o estágio na EPE, a participação dos pais era diferente do que estou a vivenciar neste estágio II no 1º ciclo do ensino básico. O educador tinha contato com alguns pais diariamente, quando vinham de manhã, deixar o seu filho na sala ou quando os vinham buscar no final do dia. Nestes momentos, o educador podia falar com eles sobre assuntos que fossem importantes e até falar do próprio dia, do que tinham realizado e que achasse pertinente partilhar.

O mesmo não se verifica no presente estágio. Os pais deixam os seus filhos na escola e não falam com a professora com a mesma regularidade que na valência da educação pré-escolar, para o fazer existe o horário estabelecido pela professora para este efeito.

No estágio I tive oportunidade por diversas situações contar com a participação dos pais, neste estágio tal ainda não aconteceu. Neste sentido pareceu-me pertinente refletir sobre este tema.

A participação dos pais na escola é fundamental, o que se pretende é que os pais estejam presentes o mais possível na educação dos seus filhos e participem nela. Assim, tal como refere Machado, “*é por isso, fundamental haver uma relação boa e de confiança entre todos os intervenientes no sistema educacional*” (Machado, 2011:75).

Para a construção desta relação, tem que existir um esforço de ambas as partes, dos pais e dos professores. Se os pais não procuram comunicar com o professor do seu filho, este não se pode conformar. É papel do professor tomar a iniciativa de entrar em contato com esses pais tendo em conta que ao “*comunicar de forma simples, edificante e com respeito, aliada a uma boa dose de boa disposição, são elementos-chave para construir uma relação que dê frutos entre pais e professores*” (Machado, 2011:76). Para envolver os pais na escola é fundamental em primeiro lugar construir uma relação de confiança, só assim se vão sentir seguros para participar no trabalho que se faz na escola, já que, “*o trabalho com os pais não é fácil, mas dê-lhes a oportunidade de participarem e vai ver que os resultados podem ser espantosos*” (Machado, 2011:77). Durante o presente estágio, ainda não tive oportunidade de envolver os pais em nenhuma atividade, penso ser uma grande lacuna da minha intervenção que ainda quero ver superada, uma vez que, “*a família e a escola são parceiros na educação*” e “[...] *os bons professores ajudam os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos*” (Estanqueiro, 2010:111).

Espero por isso ter oportunidade tal como o tive no estágio I de envolver os pais, já que, “*a relação entre pai e professor, apesar de muitas vezes ser complexa e necessitar de bastante atenção, acaba por ser gratificante*” (Machado, 2011:85). Este sentimento pude experimentá-lo no estágio I e foram sem dúvida experiências positivas que recordo.

Desta relação, pais e professores saem a ganhar e sobretudo os alunos, estes sentem os pais presentes, sentem-nos envolvidos no seu processo de aprendizagem.

09/01/2012

Tive oportunidade de numa pequena atividade estabelecer um pequeno contato entre família e escola. No caso, uma mãe de um aluno. Com base no projeto “Aprender a ler para bem Crescer”. A mãe foi uma manhã à sala ler uma história à turma. É muito importante que esta relação exista e se tivesse mais tempo podia trabalhar mais esta ligação.

## ANEXO XI

### Fotografias da atividade realizada em conjunto com a EPE e 1º Ano de Escolaridade



**Imagem 1** – Alunos a ler a história e a abrir as janelas da manta



**Imagem 2** – Alunos a auxiliarem as crianças na realização das atividades



**Imagem 2 e 3** – Alunos do 4º ano auxiliam na realização das atividades



**Imagem 4 e 5** – Alunos da EPE a montarem os puzzles

### **Descrição da Atividade:**

Os alunos de 4º ano de escolaridade, com base no tema do PCT, “Aprender a ler para bem crescer”, preparam uma história para contar às crianças da sala de jardim de infância da instituição e ao 1ºano de escolaridade. A história escolhida foi “ O coelho Tremeliques”. Os alunos preparam a leitura com o auxílio de uma manta. Esta manta continha uma espécie de janelas com as imagens da história e um grande coelho (personagem principal) no centro da manta. À medida que alguns alunos liam a história que se encontrava projetada no quadro interativo, outros abriam as janelas.

No final da história os alunos dialogavam com as crianças sobre o conteúdo da história e dividiram o grupo de crianças em dois para realizarem duas atividades/jogos sobre a história ouvida. Uma das atividades era montar puzzles (imagens da história) e a outra era o reconto da história por imagens. Os alunos do 4ºano auxiliavam as crianças nestas atividades, explicando como realizá-las (ver imagens).

Na turma fizeram-se duas equipas, distribuindo as tarefas, um grupo de alunos para ler a história com as personagens da mesma, outro grupo para abrir as janelas da manta, outros para dialogarem com as crianças e outro para auxiliar nas atividades.