



**Escola Superior de Educação de Paula  
Frassinetti**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1ºCiclo do Ensino Básico**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM  
PROFISSIONAL COM DUPLA  
HABILITAÇÃO**

**Relatório de Estágio I em Educação Pré-  
Escolar e de Estágio II no 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Por Sofia Leal da Silva**

fevereiro de 2013

**Escola Superior de Educação de Paula  
Frassinetti**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1ºCiclo do Ensino Básico**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM  
PROFISSIONAL COM DUPLA  
HABILITAÇÃO**

**Relatório de Estágio I em Educação Pré-  
Escolar e Estágio II no 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Por Sofia Leal da Silva**

**Sob orientação Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da  
Costa | Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira**

fevereiro de 2013

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este relatório a todos os educadores e professores que nasceram com a vocação para as respectivas profissões, que educam e ensinam com paixão e não por obrigação, que lutam diariamente pelo sucesso e por um futuro promissor.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II no 1º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Mestre Irene Cortesão e do Mestre Pedro Ferreira, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Tendo em conta os objetivos definidos para o estágio profissionalizante, e de acordo com a prática vivenciada em sala de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foram apresentados critérios específicos para a sua fundamentação, com a finalidade de relacionar reflexivamente a prática com a teoria. Neste sentido, adotaram-se variados procedimentos para desenvolver o presente relatório, sendo eles a análise documental (de documentos definidos pelo Ministério da Educação e documentos definidos pela instituição); pesquisas bibliográficas (complementando a prática com a teoria); análise e tratamento de dados de informações recolhidas em campo e registos de observação diários. Foram também realizadas comparações entre as duas valências, evidenciando semelhanças e diferenças observadas e vivenciadas e, refletiu-se também, acerca da transição de um contexto para o outro. Considera-se que esta experiência se tornou fundamental na aquisição de competências necessárias para a construção da profissionalização em contexto da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Alargaram-se os conhecimentos no sentido de uma prática reflexiva, indispensável ao crescimento pessoal e profissional, alicerce à futura prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Observação; Reflexão; Planificação; Intervenção; Avaliação; Transição; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

This report was done according to the Trainee I Curricular Units on Pre-School Teaching and Trainee II on Primary Teaching, for the Master degree in Pre-school and Primary School Teaching, under guidance of Master Irene Cortesão and Master Pedro Ferreira, from Paula Frassinetti School of Education. Considering the objectives defined for the professionalizing trainee, and according to practice in a Pre-school and Primary school classroom, some specific criteria were presented for its grounding, with the purpose of linking practice with theory. This way, several procedures were adopted to develop this report, such as document analysis (from documents established by the Ministry of Education and documents established by the institution); bibliographic research (complementing practice with theory); analysis and processing data of information collected on the field and daily observation records. It were also done comparisons between the two, highlighting similarities and differences observed and lived and, the transition between the two contexts was also an issue for the reflexion process. It is considered that this experience became fundamental in the acquisition of the necessary skills to the build the professionalization on a Pre-School and Primary School context. The knowledge was amplified in the sense of reflexive practice, essential to a personal and professional growth, foundation to a future as a teacher.

**KEY-WORDS** : Education; Observation; Reflection; Planning; Intervention; Evaluation; Transition; Pre-school Education; Primary School.

# AGRADECIMENTOS

Este relatório marca o fim de uma importante etapa da minha vida pessoal e profissional. E, por isso, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais e irmão, pois sem eles este percurso não seria possível.

Ao meu namorado que me apoiou e auxiliou, sempre que necessário. Que me estimulou a crescer científica e pessoalmente, pelas inúmeras trocas de impressões, correções e comentários ao trabalho.

Às crianças da sala dos 5 anos e aos alunos do 4º ano, por fazerem parte desta experiência, que foram um grande contributo para a minha prática e profissionalização, pois, foram um desafio e estímulo para o desenvolvimento de aprendizagens.

À educadora e à professora cooperantes, que foram, sem dúvida, modelos a seguir, que me ajudaram a evoluir. Fico também grata pela disponibilidade e apoio sempre prestados durante o período de estágio, pelo contributo de um futuro cheio de esperança para as crianças e alunos, assim como para o meu.

Aos meus supervisores e orientadores, Mestre Irene Cortesão e Mestre Pedro Ferreira pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela disponibilidade revelada ao longo deste período de estágio e trabalho, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação, que me permitiram melhorar o desempenho.

À Escola Superior de Educação e respetivos docentes que contribuíram na minha formação e percurso académico.

À instituição que me acolheu e permitiu o desenvolvimento da minha prática, que me proporcionou a oportunidade de estagiar e crescer como futuro profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A toda a minha família e amigos que, de uma forma ou de outra, me apoiaram neste percurso.

A todos que me ajudaram a ser quem sou, que depositaram e depositam confiança em mim e para os quais eu sou esperança.

Muito obrigada...

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPITULO I</b> .....	<b>11</b>
Enquadramento Teórico .....	11
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>24</b>
Metodologia de Investigação .....	24
<b>CAPITULO III</b> .....	<b>28</b>
Intervenção .....	28
1. Caraterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	28
1.1. A Instituição .....	28
1.2. Caraterização Sociocultural das crianças/alunos .....	30
1.3. Caraterização Teórico Real das crianças/alunos .....	31
2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>46</b>
1. Autoavaliação .....	46
2. Importância da Prática Pedagógica .....	48
3. Reflexão sobre a construção da Profissionalização .....	51
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>56</b>

# **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO 1 – REFLEXÕES**

**ANEXO 2 – EVIDÊNCIAS DAS REFLEXÕES**

**ANEXO 3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS**

**ANEXO 4 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO**

**ANEXO 5 – LISTAS DE VERIFICAÇÃO**

**ANEXO 6 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO**

**ANEXO 7 – GRELHAS DE AVALIAÇÃO**

**ANEXO 8 – PLANIFICAÇÕES**

## INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e de Estágio II no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitada, pelo grupo de docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a realização de um relatório de estágio sobre todo o percurso de formação realizado pelos estagiários, entre o dia 6 de Fevereiro de 2012 até ao dia 6 de Junho do mesmo ano, orientado pela Mestre Irene Cortesão no contexto de Educação Pré-Escolar, e entre o dia 24 de Setembro de 2012 até ao dia 9 de Janeiro de 2013, orientado pelo Mestre Pedro Ferreira.

O estágio profissionalizante teve como principal objetivo integrar cada estagiário na equipa pedagógica de uma sala de atividade de Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as características das crianças/alunos e o contexto onde estas estavam inseridas.

Assim sendo, ao longo da intervenção, caracterizou-se o estabelecimento através da análise dos documentos institucionais, aplicando, de forma integrada, os conhecimentos necessários para a concretização desta intervenção.

Desta forma, desenvolveu-se um domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos, planificando, concretizando e avaliando a intervenção educativa. Promoveu-se e participou-se, ainda, em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade.

Foi necessário recorrer a metodologias de investigação em educação, de forma a compreender e analisar as práticas educativas. Utilizaram-se métodos e técnicas, vários instrumentos de observação adequados, de forma a promover situações integradas de aprendizagem, organizando o ambiente educativo e colocando em ação atividades e projetos.

Como forma de dar respostas aos objetivos de estágio definidos, o presente relatório possibilitou a reflexão sobre toda a experiência vivenciada.

O presente relatório divide-se em 3 capítulos. O capítulo I intitula-se *Enquadramento Teórico* e consiste numa reflexão acerca das perspetivas teóricas consideradas essenciais para a compreensão e reflexão da prática pedagógica. O Capítulo II, *Metodologia de Investigação*, apresenta o tipo de estudo que se realizou, evidenciando a população estudada, os procedimentos adotados, o tratamento de dados efetuado e as evidências obtidas. No capítulo III, *Intervenção*, apresenta-se a instituição onde decorreu o estágio, caracterizam-se o grupo de crianças de 5 anos e a turma do 4º ano e reflete-se também sobre a intervenção educativa no contexto de Educação pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Depois dos 3 capítulos

supracitados procura-se apresentar uma autoavaliação, reflete-se sobre a importância da prática pedagógica e sobre a construção da profissionalização.

A parte final do relatório destina-se à apresentação da bibliografia utilizada para a elaboração do mesmo e dos anexos necessários a uma melhor compreensão de todos os aspectos evidenciados ao longo do documento.

# CAPITULO I

## Enquadramento Teórico

A compreensão e reflexão acerca da prática pedagógica exigem, da Equipa Educativa, o domínio de um conjunto de conceções teóricas. O conceito de Educação, considerado essencial para a profissionalização, é uma das conceções sobre as quais importa incidir a atenção.

Perante isto, pode-se questionar sobre “O que é educar?”. Kant realça que *o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele.* (Kant, 1989:69).

O termo Educação é usado frequentemente, uma vez que está, de algum modo, inerente à humanidade e porque *ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas* (Delors et al, 2000:89). Cruzando duas perspetivas semelhantes, Mialaret (1980) e Sarramona (1989), pode dizer-se que a palavra educação encerra em si três sentidos. Segundo estes autores *falar de educação é, em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo* (Mialaret, 1980:11), ou seja, a Educação possui estruturas e regras de funcionamento que podem ser muito ou pouco precisas. O segundo sentido da Educação refere-se ao *resultado ou produto de uma acção* (Mialaret, 1980:12), este sentido está ligado ao facto da Educação estar claramente associada a um determinado equilíbrio social. Como terceiro sentido é realçada a Educação como *o próprio processo, que liga a maneira prevista ou imprevista entre dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas* (Mialaret, 1980:12). Convém referir que a Educação ultrapassa largamente o âmbito escolar e, seguindo alguns pressupostos de Sarramona (1989), surge como um processo dinâmico entre duas ou mais pessoas que proporciona ajudas para alcançar as metas do homem partindo da aceitação consciente do sujeito. Desta forma, pretende-se aperfeiçoar o indivíduo enquanto pessoa, procurando a sua inserção ativa e consciente na sociedade. O autor salienta ainda que este processo é permanente e inacabado, o que pressupõe que a Educação se prolongue ao longo de toda a vida. Atualmente, assiste-se a uma insaciável necessidade de Educação, uma vez que se tende gradualmente a

atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, isto com vista a uma adaptação ao mundo em constante evolução e mudança. Como forma de dar resposta a esta necessidade e ânsia de saberes e conhecimentos, a Educação organiza-se em aprendizagens fundamentais, normalmente designados como os Quatro Pilares da Educação. São eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors et al, 2000:88).

*Aprender a conhecer* está relacionado com a aquisição de uma cultura geral, vasta, que permita *trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias* (Delors et al, 2000:88), ou seja, prende-se a aquisição de instrumentos de compreensão que possibilitaram uma aprendizagem ao longo da vida. Está, por isso, ligado ao *aprender a aprender*, na medida em que é através da promoção do desenvolvimento deste pilar que possuiremos instrumentos que nos permitiram continuar a aprender.

*Aprender a fazer* está ligado não só à vertente da qualificação profissional, mas prende-se mais diretamente com *competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipa* (Delors et al, 2000:88). Este pilar está portanto ligado à capacidade de poder agir sobre o meio envolvente.

*Aprender a viver juntos* relaciona-se com a capacidade de desenvolver a *compreensão do outro e a percepção das interdependências* (Delors et al, 2000:88), respeitando valores de pluralismo e de compreensão mútua. Este saber tem como finalidade a participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas.

*Aprender a ser* está ligado ao melhor desenvolvimento da *personalidade, da autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal* (Delors et al, 2000:88). Este saber constitui-se como uma via essencial que integra os três precedentes. É de salientar que, de acordo com este pilar, é reforçada a necessidade de uma Educação capaz de abranger várias potencialidades do indivíduo como *memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar...* (Delors et al, 2000:88).

Os saberes anteriormente referidos constituem-se como Pilares da Educação e estão subjacentes aos princípios e orientações da Educação Pré-escolar. A *intencionalidade educativa da educação pré-escolar preconiza uma ação educativa que promove nas crianças aprendizagens significativas* (Ribeiro, 1996:45). Na Lei-Quadro nº5 de 1997 afirma-se que

*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da crianças, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (cit. por Ministério da Educação, 1997:15).

Perante isto, é de realçar que esta é uma etapa crucial para um desenvolvimento global da criança. Segundo o Ministério da Educação, é nesta etapa que devem ser criadas *condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender* (Ministério da educação, 1997:17). A pertinência da Educação Pré-escolar reside neste pressuposto, tendo em conta que é nesta fase que as crianças desenvolvem as capacidades e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida.

Seguindo esta compreensão da educação, torna-se pertinente abordar o posicionamento e papel do educador/professor. Enquanto membro da Equipa Pedagógica, entende-se que o educador/professor se deve constituir como um coordenador de metas emancipadoras, reflexivo, investigador e crítico. Deve igualmente assumir-se como mediador, orientador criativo e respeitador das decisões que por sua vez devem ser fruto de discussões com o grupo de crianças (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Neste sentido, o educador/professor deve assumir-se como facilitador de aprendizagens que permitam ao grupo de crianças *aprender a aprender*.

A postura do Educador/Professor constitui-se como sendo relevante e determinante no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das suas crianças/alunos e do grupo/turma em geral. Ele deve ser capaz de *proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento*, de forma a promover *ap aprendizagens significativas e diversificadas* (Ministério da Educação, 1997:26), através de atividades suficientemente desafiadoras, mas não demasiado exigentes, na medida em que este último fator pode levar à desmotivação da criança e do grupo (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

O profissional de educação deve ainda proporcionar situações que despertem a curiosidade da criança/aluno e que potenciem a sua capacidade de pensar e de agir, encorajando-a a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades.

Sendo assim, e repetindo o que nos dizem as orientações curriculares, o *Educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta*. (Ministério da Educação, 1998:145). O educador/professor deve facilitar e garantir a qualidade de ensino do seu grupo de crianças, bem como, e se necessário, recorrer à diferenciação pedagógica de modo a combater dificuldades mais vincadas em cada criança. Essa diferenciação pedagógica, esclarecida ao longo do capítulo, é crucial e deve ser visível na ação diária do educador/professor, face ao

contexto educativo em que se encontra (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

O interesse central da prática de um educador/professor é sem dúvida a criança/aluno e a sua constante evolução. Como Piaget (1993) relata, *a criança possui várias fases de desenvolvimento até chegar à vida adulta e essas fases devem ser respeitadas por todas as pessoas que têm ou terão influência nesse desenvolvimento* (Piaget, 1993:87). Importa ainda que o educador/professor reflita sobre a organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias. Estas reflexões foram realizadas através das avaliações semanais e das assembleias de grupo (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Os professores/educadores promovem o desenvolvimento integrado de conhecimentos, atitudes e competências em crianças e jovens, tendo em vista a sua realização individual como cidadãos, a sua integração harmoniosa na sociedade e a preparação para a inserção no mundo do trabalho. Para tal, fomentam a aprendizagem de conhecimentos referentes a vários conteúdos, bem como a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros, recorrendo a metodologias e técnicas pedagógicas adequadas e a materiais didáticos de natureza diversa (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

No que diz respeito aos objetivos do seu trabalho e aos métodos e técnicas utilizadas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores abordam de forma integrada e articulada as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares que fazem parte do currículo, como forma de contribuir para a formação geral dos alunos. Neste sentido, a sua prática visa essencialmente proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam desenvolver competências de comunicação oral e escrita, de literacia matemática e ainda, ao nível do estudo do meio, das expressões artísticas (dramática, musical e plástica) e físico-motoras (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Entre as suas principais funções destacam-se a organização, o desenvolvimento e a monitorização do processo de ensino/aprendizagem assentes na análise de cada situação concreta. Tendo em conta, particularmente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens, o professor avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos, de forma a garantir a sua monitorização, e promove nos alunos o desenvolvimento de hábitos de autorregulação da aprendizagem (ver capítulo

III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

A profissão de professor é, de uma forma geral, complexa, pois implica a execução de funções simultaneamente educativas e formativas. Neste entendimento, pretende-se que o professor promova nos alunos não só a aprendizagem de conhecimentos e conteúdos programáticos, mas que se contribua também para a sua formação pessoal e social, de modo a que cada um descubra os seus próprios interesses e aptidões e desenvolva as suas capacidades de raciocínio, memória, pensamento crítico, sensibilidade estética e criatividade.

Torna-se, assim, pertinente esclarecer os Modelos Curriculares em que as equipas pedagógicas, bem como a instituição, assentaram a sua filosofia educativa ao longo deste período de estágio. O modelo High-Scope, a Metodologia de Projeto e o Movimento Escola Moderna foram os modelos pedagógico-didáticos utilizados como fio condutor de uma vasta intenção pedagógica (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

O modelo curricular High-Scope apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e dos seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey. Estes autores acreditam que o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais (Hohmann e Weikart, 2007). O desenvolvimento é a finalidade da educação e para tal é necessário tornar a criança/aluno o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. Os estádios são instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social.

Na abordagem que High-Scope propõe para a educação, os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhece-se que o poder para construir conhecimento reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando se aceita que a aprendizagem vem de dentro, atinge-se um balanço crítico na educação das crianças/alunos. O papel do adulto é auxiliar e acompanhar as crianças/alunos a partir das aventuras e das experiências que aliam a aprendizagem pela ação (Hohmann e Weikart, 2007).

Do modelo Curricular High-Scope, podem salientar-se vários aspetos que foram levados em conta na dinâmica das salas – trabalhar a aprendizagem pela ação, as rotinas, os espaços, e o tempo em pequeno e grande grupo (ver anexo 1, evidência 1 - Organização do tempo educativo). A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança/aluno, através da sua ação direta e imediata sobre os objetos e interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novas

aprendizagens. Este tipo de interação dá uma liberdade de expressão à criança/aluno, desenvolve a sua confiança com o adulto e permite-lhe expressar os seus pensamentos e sentimentos, encarando-a como um sujeito ativo de todo o processo de aprendizagem (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

A aprendizagem pela ação proporciona às crianças/alunos a vivência das próprias emoções e conflitos reais que as próprias criam e que devem ser levadas a solucionar. Dessas experiências diretas e imediatas retiram o significado individualmente, ou, com a ajuda do adulto que tem um papel de mediador nesta aprendizagem. São estas experiências-chave que vão ajudar o adulto a projetar a sua ação. No modelo curricular High-Scope,

*as experiências chave ajudam os educadores a perceberem o seu crescimento e o seu desenvolvimento, a partilharem e interpretar as suas ações com os pais e a trabalharem em conjunto para encontrar estratégias comuns a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças – sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem, exploração e lógica precoce – em casa e nos serviços de acolhimento (Post e Mohmann, 2004:53).*

As crianças/alunos tomam iniciativas pessoais de acordo com o seu desejo de explorar o ambiente físico que as rodeia; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes suscitam curiosidade e procuram respostas para as suas dúvidas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias que põem em prática. O educador/professor toma então o papel de observador participante, na medida em que dá resposta a todas estas necessidades de desenvolvimento das crianças/alunos, organizando o espaço e as rotinas para que estas possam construir uma aprendizagem autónoma e desenvolver o seu espírito crítico e explorador (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). A adoção deste modelo pode fazer-se de forma idêntica nos dois contextos. O que difere é que, enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico há um programa a seguir, em Educação Pré-Escolar as crianças têm maior poder de exploração de diferentes temáticas, de acordo com os seus interesses. Isto é, no 1º Ciclo do Ensino Básico, os professores e alunos ficam mais restritos, pois têm conteúdos a seguir. No entanto, mesmo que seja desenvolvido de forma diferente, este modelo pode ser aplicado em ambas as valências. Na abordagem High-Scope, a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Deste modo, a aprendizagem pela ação estabelece as interações entre adulto-criança/aluno e criança/aluno-criança/aluno, na medida em que todos trabalham em pequenos ou grandes grupos dentro do mesmo espaço e seguindo o modelo High-Scope de planear

– fazer – rever (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Os adultos que utilizam a abordagem High-Scope na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças/alunos.

O contexto físico do modelo High-Scope desenvolve as diferentes áreas de interesse e áreas curriculares. Deste modo, o educador/professor seleciona os materiais apropriados para as idades do seu grupo de crianças ou turma, tentando dar resposta às suas necessidades. Um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças/alunos oportunidades permanentes para realizarem escolhas e para tomarem decisões. Daí que, em contexto de Educação Pré-Escolar, o adulto divide a sala em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em atividades como as construções, o faz-de-conta, a casinha, a dramatização, canção e dança, o desenho e a pintura, a enumeração, a leitura e a escrita (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). No 1º Ciclo do Ensino Básico, embora a sala não se encontre dividida, o professor deve proporcionar aos alunos momentos e experiências diversificadas. O objetivo é garantir-lhes a oportunidade de explorar as diferentes áreas curriculares e assim proporcionar-lhes momentos que estimulem e despertem a sua curiosidade, criatividade e possibilitem aprendizagens diversas e significativas.

Para além da organização do ambiente, o adulto também planifica uma rotina diária consistente que apoia a aprendizagem ativa. Esta rotina permite às crianças/alunos perceber o encadeamento de ações ao longo do dia e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre o que irão fazer em cada momento. Segundo o modelo curricular High-Scope os horários e rotinas representam extrema importância para que a criança/aluno conheça a rotina pois *os elementos da rotina diária planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas* (Hohmann e Weikart, 2007:222).

Também a Metodologia de Projeto foi utilizada na didática de trabalho (ver anexo 1, evidência 2 - Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem). Esta metodologia pretende ser uma construção, que pressupõe uma problematização constante e uma atitude existencial dinâmica e interrogante. O Projeto vê a criança/aluno como alguém capaz e competente, um investigador motivado para a pesquisa e resolução de problemas e um agente ativo na construção das próprias

aprendizagens (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Através do trabalho de Projeto pretende-se que a criança/aluno aprenda a aprender adquirindo não apenas saberes mas também competências, hábitos e disposições ao mesmo tempo que desperta sentimentos positivos em relação a si mesma, aos seus objetivos, sucessos e frustrações.

O educador/professor encontra-se implicado no projeto, apresentando por vezes dúvidas e dificuldades. Compete-lhe ajudar, guiar como um companheiro que também vai aprendendo ao longo do projeto. Assim, a interação de toda a Equipa Educativa com o grupo de crianças/turma e com cada criança/aluno, tal como o meio envolvente transforma o processo de ensino-aprendizagem.

Salvaguardando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo e áreas curriculares numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Compete à escola partir dos interesses e saberes da criança/aluno para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender. A observação atenta do educador/professor facilitará o aparecimento de novos projetos que se podem ir encadeando ao longo do ano.

O plano de um projeto tem necessariamente de *prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de acção a desenvolver, os recursos necessários, bem como as actividades que permitem concretizar o projecto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, a sua calendarização* (Ministério da Educação, 1998:93). É flexível uma vez que vai adaptando os meios aos fins – construção progressiva. Decorre num tempo e espaços determinados – contexto específico de desenvolvimento. Corresponde ao empenhamento de um grupo/turma – coletivo e globalizante, na medida em que cuida dos seus desejos, das suas intenções e interesses específicos – mobilizador e dinamizador. Concretiza um conjunto de ações com uma finalidade. É autónomo na medida em que os agentes são os próprios intervenientes que decidem sobre o futuro que desejam (ver anexo 1, evidência 2 - Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem). Todo este processo foi desenvolvido e vivenciado apenas em contexto de Educação Pré-Escolar. No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico o projeto foi desenvolvido num espaço de tempo no qual não se esteve presente.

O Movimento da Escola Moderna, empregado também pela equipa educativa, é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores/professores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças/alunos, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. Esta gestão foi apoiada por instrumentos de *pilotagem*, registo e avaliação, tais como: mapa de presenças (ver anexo 3, evidência 1 – Mapa de presenças), mapa de atividades, plano semanal, lista de projetos, teia do projeto (ver anexo 2, evidência 7 - Registo fotográfico da teia “Gostava de aprender mais sobre...”), entre outros (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Um dos pontos importantes deste modelo pedagógico é que oferece uma aprendizagem curricular feita essencialmente através de Projetos. O ponto de partida de um projeto deverá ser os interesses das crianças/alunos e as interrogações por elas levantadas. Deste modo pretende-se que as aprendizagens conseguidas sejam significativas e pertinentes. Estas aprendizagens realizam-se a pares ou em pequenos grupos. Assim, adquirem hábitos de questionamento e intervenção de uma forma ativa, problematizando a realidade, como por exemplo: “Como é que se formaram os planetas?”, “Como é constituído o corpo humano?” (ver anexo 1, evidência 2 - Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem).

Do desenvolvimento do projeto faz parte a consulta de livros e de outras fontes de pesquisa, a execução das atividades, a conversa e a reflexão entre os membros do grupo de trabalho. A família tem um papel importante na conceção de um projeto, pois é com certeza um dos recursos de informação. Em muitos momentos, as crianças/alunos fizeram pesquisas nos computadores da sala e trouxeram pesquisas realizadas em casa com a família, apresentando, posteriormente, as pesquisas realizadas, às restantes crianças/alunos (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e anexo 1, evidência 2 - Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem).

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa do Movimento Escola Moderna é a partilha de saberes e de produções culturais das crianças/alunos através de *Comunicações* como uma validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Isto quer dizer que, sempre que um projeto termina, existe um momento de comunicação em grande grupo, e de seguida, um momento de reflexão de grande grupo sobre “o que é que nós aprendemos com este projeto?”. As comunicações permitem que a criança/aluno organize mentalmente as suas aprendizagens, de forma a preparar o seu discurso oral para comunicar. Tal como já

foi referido anteriormente, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico estes momentos não foram vivenciados, eram apenas partilhados em diálogos com a turma ou com a professora cooperante.

É de referir que o Ministério da Educação não apoia nem critica qualquer Método ou Metodologia, limitando-se apenas a informar todos os Educadores da existência dos mesmos e de algumas linhas orientadoras. Assim sendo, cabe à instituição e respetiva comunidade (essencialmente educadores) optar pelos modelos curriculares que lhes desperte maior interesse, considerando-os mais fidedignos a perfilhar e a implementar com o grupo e respetivo espaço educativo.

No que diz respeito a modelos de ensino, deve ainda fazer-se referência à pedagogia relacional. Esta, segundo Becker (1993), consiste num modelo em que o professor acredita que o aluno compreenderá algo, a partir da construção de seu conhecimento, seja por ações ou por pensamentos, e tem como princípio fundamental a reflexão.

O professor tem a perceção que, para a construção de um novo conhecimento, o aluno deve agir sob os recursos de ensino que o estimularão para a sua ação, recursos esses que se pretende que sejam bastante significativos. Nesta conceção existe um equilíbrio nas ações, não sendo suficiente ao aluno executar atividades impostas pelo professor. O interesse, bem como a ação, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

Assim, segundo Becker (1993), o conhecimento é proveniente da interação do aluno com os elementos do meio ambiente, pelo que, quer o aluno, quer o professor têm um papel importante na construção do saber (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

O professor adepto da pedagogia relacional não aceita conceções que defendam a ideia de que os sentidos são a fonte de todo o conhecimento (empirismo), ou que os humanos nascem com o conhecimento já programado (apriorismo), não acreditando também que o aluno seja uma folha em branco. Ou seja, tomando como referência estas conceções, o aluno, frente a um novo conhecimento, não é totalmente “ignorante” e não tem que aprender tudo como se estivesse a começar da estaca zero, uma vez que tudo depende do estágio de desenvolvimento mental em que se encontra.

Em contrapartida, este professor acredita que o aluno só compreenderá alguma coisa e só construirá algum conhecimento novo se agir e problematizar a sua ação. Neste sentido, cabe-lhe apresentar aos alunos recursos e materiais de ensino estimulantes, para que sejam os próprios alunos a buscar as soluções a partir da ação e da reflexão, facilitadas pelo questionamento docente e pelas atividades vivenciadas

(ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). A Pedagogia relacional tem como característica a construção do conhecimento, advindo daí o termo “Construtivismo.”

Para além deste enquadramento, há outro conceito que foi destacado anteriormente e que deve ser sobrevalorizado, uma vez que foi sempre tido em conta na intervenção educativa: a diferenciação pedagógica. Perrenoud (1986) define a diferenciação pedagógica como o modo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança, através da seleção adequada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem da criança/aluno (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Portanto, por outras palavras, na pedagogia diferenciada, o professor procura conhecer as características e interesses dos seus alunos, para que todos atinjam o sucesso educativo. Esta pedagogia, segundo Perrenoud (2000), sugere, particularmente, a focalização do professor às necessidades e características distintas dos alunos e por em prática as variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade. Portanto, esta pedagogia responde às características individuais dos alunos, permitindo que estes possam vivenciar situações ricas de aprendizagem e contextualizadas ao seu nível de desenvolvimento.

Para Cadima *et al.* (1997), numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada aluno tem, a partir do que cada um sabe. Esta diversidade não deve ser vista como um problema mas sim como um potencial de enriquecimento (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Segundo Perrenoud (2002), conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é uma das 10 novas competências para ensinar. Deste modo, cabe ao professor perceber a heterogeneidade na turma, uma vez que, apesar de serem organizadas em volta de alunos da mesma idade, as turmas não são verdadeiramente homogéneas devido às disparidades nos seus diferentes níveis de desenvolvimento e definir estratégias de ensino/aprendizagem que vão ao encontro dos problemas, diferenças e ritmos dos alunos.

Para poder desenvolver essa diferenciação pedagógica é necessário realizar todo um processo circular e sistemático de observação – planificação – ação – avaliação (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). A observação constitui a *base do planeamento e da avaliação* (Ministério da Educação, 1997:25), constituindo-se como o ponto de partida para a intervenção. Na linha educacional, a planificação é

fundamental em qualquer nível de ensino. Neste sentido, a necessidade de questionar o que deve ser ensinado e como deve ser feito atribuem-lhe um conjunto de funções que a tornam um ótimo instrumento de trabalho e apoio para o professor (Arends, 1995).

Zabalza (1994) que refere que planificar consiste em prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar.

A investigação tem apontado para dois aspetos: por um lado refere que planificar é uma árdua tarefa para o professor, pois *exige todo um trabalho prévio que afasta perigos de imprevisão e supõe um intenso exercício de reflexão ou adaptação* (Azevedo, 2002:18); por outro, realça que *o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados* (Arends, 1995:45). Assim, percebe-se que o envolvimento do professor na construção de um plano de trabalho seja de extrema importância para o seu trabalho diário e para a orientação das tarefas a desenvolver.

Concluindo, o ato ou processo de planificar é determinante na vida do professor e do aluno. Sendo a planificação um instrumento cujo objetivo pode ser o de aperfeiçoar a prática, torna-se indispensável a sua utilização e a integração de todos os elementos defendidos pelos autores. Planificar implica prever o que vai acontecer, realizar o que se propôs, e no final avaliar e refletir sobre as metas alcançadas, entendendo que a planificação é parte integrante do trabalho.

É igualmente importante referir que o envolvimento parental na instituição e, particularmente, na sala das crianças/alunos é um fator indispensável a ter em consideração na educação das mesmas (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção no Contexto de Educação Pré-Escolar). As famílias, juntamente com a escola, formam *dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança* (Ministério da Educação, 1997:43), ou seja, ambos são co educadores do mesmo indivíduo, daí que haja a necessidade de uma relação entre os dois. Brazelton *considera fundamental o fortalecimento das relações pais – educadores* (cit. por Portugal, 1998:192), logo, torna-se importante promover uma relação positiva entre os intervenientes na educação e o processo de crescimento da criança/aluno.

A relação entre a Equipa Pedagógica e os Pais/Familiares das crianças da Sala dos cinco anos foi um reflexo deste objetivo. Deu-se muito enfoque à ideia que o *Jardim-de-infância tem de ser uma fonte dinamizadora da relação com as famílias (...), fazendo-as acreditar nas potencialidades dos seus filhos* (Lobo, 1993:49). Com base

neste pressuposto tentou-se que os Pais/Famílias colaborassem com atividades realizadas na sala, através de participações diretas tais como a ida à sala para realizar atividades, construir materiais para a sala, ou indiretas tais como a recolha de materiais ou a sua construção em casa para depois serem utilizados na sala, entre outros (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). O mesmo acontece no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, no qual, embora não se tenha presenciado as visitas dos familiares, em conversa com a professora cooperante e com as crianças essas experiências foram partilhadas. Pensa-se que a boa relação existente entre o educador/professor e as famílias se deve ao facto de os Pais/Famíliares se aperceberem do trabalho desenvolvido pela Equipa com as crianças, ou seja, tal como Portugal refere os Pais/Famíliares relacionam-se melhor com os educadores/professores *dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que estes tentam cumprir* (Portugal, 1998:194). O facto de serem informados sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos faz com que os Pais/Famíliares tendão progressivamente a querer receber mais informações e a partilhar outras que sejam úteis à Equipa, ou seja, *tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação* (Ministério da Educação, 1998:26) e foi, sem dúvida, isto que se foi assistindo gradualmente no contexto de Educação Pré-Escolar.

Desta forma, ao envolver as famílias e educadores/professores, *pretende-se melhorar a qualidade do atendimento que lhes é prestado e dar uma resposta às necessidades sociais das famílias e da comunidade* (Formosinho, 1998:104), ou seja, procura-se dar uma continuidade no trabalho realizado em casa e na escola, para que este se constitua como uma extensão de uma ambiente familiar, seguro, promotor do bem-estar da criança/aluno e do seu desenvolvimento global. Tal como Bove (1999) realça ao mesmo tempo que os pais e educadores/professores *estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos* (cit. por Post & Hohmann, 2003:299). Pelo que foi fundamental perceber as crianças/alunos no seu contexto familiar para poder agir de forma mais correta, tendo em conta os interesses, necessidades, medos, dificuldades, desejos (ver capítulo III – Intervenção, 1.2. Caracterização Socio Cultural das crianças).

## CAPITULO II

### Metodologia de Investigação

Os estágios em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico têm como grande objetivo proporcionar uma prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Portanto, a principal finalidade desta etapa formativa foi dar a conhecer o modo como se organiza toda a intervenção educativa e o modo como a mesma deve ser observada, planeada, posta em prática e avaliada, numa perspetiva intencional, desenvolvendo situações que possibilitem às crianças e alunos aprendizagens significativas.

Bell (1997) afirma que *a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter* (Bell, 1997:20). Isto é, as metodologias de investigação em educação são habitualmente definidas como quantitativas ou qualitativas, dependendo da forma como os dados são recolhidos e da perspetiva com que são analisados. O estudo realizado caracteriza-se como sendo de natureza sobretudo qualitativa, na medida em que, segundo Bodgan & Biklen (2010), se trata do método mais apropriado para o trabalho de investigação em educação, revelando mais interesse no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos. A recolha de dados foi efetuada no ambiente natural através de notas de campo, fotografias, listas de verificação, grelhas de observação, entre outros, mas também foram utilizados instrumentos de natureza quantitativa, como se comprova na análise das fichas de anamnese (ver capítulo III – Intervenção, 1.2. Caracterização Sociocultural das crianças e alunos).

O estudo utilizado caracteriza-se como sendo de tipo intensivo. Neste tipo de investigação, utilizada em estudos que investigam grupos de pequena dimensão, dá-se maior importância ao contacto e observação direta da população nos seus próprios contextos de interação, isto é, no seu quotidiano, através da observação participante. O método utilizado procede à recolha, análise e interpretação da informação, seguindo uma linha de investigação-ação. Esta, por sua vez, precisa ser delineada de *forma sistemática como qualquer outro tipo de investigação, dependendo os métodos selecionados para a recolha de dados da natureza da informação pretendida* (Bell, 1997:22).

Esta metodologia destina-se à melhoria das práticas e permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se num ciclo contínuo entre planificação, ação, observação e reflexão e é, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

A população estudada era constituída por cinquenta e três crianças, das quais, vinte e seis tinham idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Os restantes vinte e sete estavam compreendidos entre os nove e os dez anos de idade. A grande maioria habita na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de classe média/alta, sendo que a maior parte dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciatura, mestrados e doutoramentos) (ver capítulo III – Intervenção, 1.2 Caracterização Sócio cultural das crianças e alunos). O contacto com a população estudada foi durante aproximadamente nove meses, dos quais cinco foram vivenciados no contexto de Educação Pré-Escolar e os restantes no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para dar resposta à exigência do processo foi indispensável refletir e selecionar as várias formas de recolha de informação. Para o estudo dos contextos fez-se uma análise documental e reflexão dos vários documentos da instituição, tais como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno (ver capítulo III – Intervenção, 1.1. A Instituição).

Ao longo do estágio, a observação direta assumiu um papel determinante. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008), trata-se de um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem e neste sentido, *o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados* (Quivy e Campenhoudt, 2008:196).

Ao longo desta etapa pode considerar-se que a observação foi do tipo participante, uma vez que permitiu *estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva* (Quivy e Campenhoudt, 2008:198). Por outras palavras, tal como nos diz Spradley (1998), tratou-se de uma situação social com dois objetivos: por um lado, “entrar” nas atividades intrínsecas a essa situação e, por outro, observar as atividades, as pessoas e mesmo aspetos físicos dessa mesma situação. Ou seja, estar simultaneamente dentro e fora, articulando os diferentes papéis como se estivesse “dentro” (participante) e “fora” (observador) (citado por Vasconcelos, 2006). Resumindo, considerando um leque alargado de vantagens que são associadas à observação, pode afirmar-se que esta experiência garantiu a recolha de comportamentos e acontecimentos no momento exato em que estes se manifestaram,

a recolha de material de análise relativamente espontâneo e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. A expressão *é mais fácil mentir com a boca do que com o corpo* (Quivy e Campenhoudt, 2008:199) ilustra bem o potencial desta metodologia.

Os registos fotográficos (ver anexo 3) e as gravações sonoras e/ou de imagens foram também realizados para registar situações de aprendizagem, trabalhos e comportamentos das crianças, bem como para completar outras observações. Estes instrumentos, sendo particularmente indicados para registar *os comportamentos não-verbais* (De Ketele, 1985:47), permitiram descrever e mostrar à comunidade educativa o que ia sendo desenvolvido de forma bastante objetiva.

Os registos de incidente crítico (ver anexo 2, evidência 6 - Registo de incidente Pré-Escolar e anexo 4, evidência 2 – Registo de incidente 1º Ciclo do Ensino Básico) que, segundo Parente, são breves relatos narrativos que descrevem *um incidente ou comportamento considerado importante para ser registado* (citado por Formosinho, 2002:181), foram também utilizados para recolher dados sobre a população estudada.

Outros instrumentos, tais como as listas de verificação, foram também úteis para a focalização de vários itens, critérios ou competências, como por exemplo nas sessões de movimento na Educação Pré-Escolar (ver anexo 5, evidência 1 – Listas de verificação da lateralidade) ou, por exemplo, na verificação de conhecimentos acerca de determinados conteúdos (ver anexo 5, evidência 2 – Lista de verificação de conhecimentos da experiência “A eletricidade”) ou, ainda, de verificação da aquisição de competências (ver anexo 5, evidência 3 – Lista de verificação de competências), no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas listas não tiveram o objetivo de detalhar cada processo, mas sim o de guiar para o profissional na reflexão, planificação e avaliação do grupo/turma.

As grelhas de observação (ver anexo 6) também foram recursos essenciais para a focalização do olhar e resultantes reflexões, no sentido de realizar uma avaliação contínua do processo de aquisição de aprendizagens e competências, e também de intervir com a maior intencionalidade possível (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Todos os instrumentos utilizados na recolha de dados resultantes da observação das crianças foram, posteriormente, alvo de análise de conteúdo, o que possibilitou a seleção da informação pertinente acerca das mesmas. Ou seja, foram um auxiliar indispensável para a organização do contexto e do quotidiano da sala, propiciando um ambiente acolhedor e natural para as crianças/alunos e garantindo um

contexto seguro e adequado à tomada de iniciativa e à execução de tarefas por parte das mesmas (Vasconcelos, 1997).

O ato de refletir sobre a observação foi também essencial para o planeamento da intervenção, proporcionando atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo. Assim, a intervenção foi sendo avaliada de forma a poder adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e de estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997). Os diálogos que a equipa pedagógica foi tendo, assim como as avaliações semanais, basearam-se em reflexões sobre o modo como cada semana se ia desenvolvendo e sobre a adequação do planeamento às necessidades das crianças/alunos (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Este estudo teve a intenção de conhecer e interpretar a população estudada em particular, baseando-se na compreensão íntima da realidade e na compreensão do sentido que os respetivos sujeitos dão a essa mesma realidade. Teve como finalidade conhecer para intervir e agir de forma mais informada, ou seja, foi uma investigação para a ação, que possibilitou uma intervenção adequada. Neste entendimento, este estudo foi uma atividade extremamente importante para o desenvolvimento de competências, uma vez que *a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional* e, a qualidade do ensino provém da aptidão que o professor tem de adotar uma postura de investigador perante a sua prática e de *uma predisposição para examiná-la de forma crítica e sistemática* (Martins e Slomski, 2008:13).

## CAPITULO III

### Intervenção

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

A primeira necessidade sentida no início dos estágios relacionou-se com o conhecimento da dinâmica da instituição e, mais concretamente, dos grupos e equipas pedagógicas em que se trabalhou nestes períodos de estágio em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

##### 1.1. A Instituição

Considerando que *um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece* (Siraj-Blatchford, 2004:10), revelou-se importante haver uma análise e reflexão dos documentos institucionais para *caracterizar o contexto real e organizacional, de forma a adotar uma atitude correta e ajustada e reverenciando os ideais e valores da instituição* (ver anexo 2, evidência 4 - Ficha de Autoavaliação de Estágio I em Pré-Escolar).

A instituição onde decorreram os dois estágios situa-se no concelho da Maia, aproximadamente a 6 km da cidade do Porto e abrange uma população que corresponde a um nível socioeconómico médio-alto.

É um estabelecimento de Ensino Particular, e está a funcionar desde 12 de Setembro de 2001, tendo neste momento três polos que proporcionam valências educativas diferentes, sendo elas, Educação Pré-Escolar, que abrange a creche (que usufrui de um berçário dos 0 aos 24 meses, de uma sala de 1 ano e duas sala de 2 anos) e jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos com duas salas por cada ano), dispõe ainda de um ensino básico organizado por ciclos (1º, 2º e 3ºCEB) e ensino secundário.

Segundo o seu Projeto Educativo, o colégio é administrado de acordo com os objetivos que permitem a qualidade e sucesso educativo, transmitindo então aos

alunos uma formação firme sobre os vários conhecimentos científicos, mantendo desta forma uma relação equilibrada e constante com a sociedade.

O Colégio é reconhecido a nível institucional, devido à boa capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional. Atualmente coopera com o Concelho Municipal de Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia. É um colégio que estabelece relações interpessoais com outras instituições tendo para isso um protocolo e parcerias com algumas universidades. Para além destas, apresenta ainda relações como o Apadrinhamento, o Amigo Oculto, as Festas de Natal/ Fim de Ano, as Avaliações dos Projetos e a Participação dos pais.

Este colégio, a partir de uma cultura colaborativa, pretende ser: um lugar onde se aprende a aprender, onde se pretende educar para o futuro e onde se aprende a construir projetos de vida.

O Colégio edifica o seu Projeto Educativo em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e solidariedade. *Uma Educação Para toda a Vida* é a pedra basilar do estabelecimento (ver anexo 1, evidência 3 - Contexto Organizacional).

Esta instituição oferece um ensino que valoriza as Orientações Curriculares e o currículo nacional, com um processo fundamentado em modelos teóricos que promovem uma aprendizagem ativa e significativa (ver anexo 1, evidência 3 - Contexto Organizacional).

Tendo em conta a importância do espaço como uma das dimensões em que assenta o projeto curricular, é essencial a organização de um ambiente educativo que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para isso, este estabelecimento adota dois modelos pedagógicos, High Scope e Movimento da Escola Moderna, e ainda uma metodologia de Projeto (ver anexo 1, evidência 3 - Contexto Organizacional).

Relativamente à avaliação da instituição, o Projeto Educativo evidencia a preparação de um plano de melhoria, com a construção de instrumentos reguladores da prática pedagógica com vista ao melhoramento e reestruturação constante nos Projetos Curricular de Turma, onde o professor regista as suas intenções, expectativas e avaliações em relação aos alunos (planificações, trabalhos, grelhas de observação, registos fotográficos, etc.) (ver anexo 1, evidência 3 - Contexto Organizacional).

No que concerne à articulação dos documentos organizacionais da instituição, pode afirmar-se que se complementam, sendo possível oferecer uma resposta educativa verdadeiramente integradora, focalizando os princípios e valores da instituição (ver anexo 1, evidência 3 - Contexto Organizacional).

## 1.2. Caraterização Sociocultural das crianças/alunos

*As crianças que observamos não são “ilhas isoladas”. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura (Formosinho, 1996:82).*

Partindo deste pressuposto, importa agora considerar as crianças tendo em conta o seu contexto familiar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, *cada criança tem uma família – pais ou seus substitutos – que é diferente – composição, características sócio-económicas e culturais* (Ministério da Educação, 1997:32). Perante isto, e no sentido de elaborar uma caracterização fidedigna, as informações das crianças na Educação Pré-Escolar foram retiradas das fichas de anamnese. Enquanto as dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico foram concebidas através dos registos biográficos e de questionários realizados aos alunos e aos pais. As conversas com a equipa pedagógica no contexto Pré-Escolar e com a professora do 1º Ciclo do Ensino Básico foram também uma mais-valia para as caracterizações do grupo/turma.

O grupo de crianças dos 5 B, no contexto da Educação Pré-Escolar, era constituído por 26 crianças (14 do género masculino e 12 do género feminino) e apresentavam idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Enquanto a turma 4º B era composta por 27 alunos (13 do género masculino e 14 do género feminino) e todos tinham 9 anos, exceto um aluno, com 8 anos. É de salientar que nesta turma havia um aluno com hiperatividade (TDAH), embora este estivesse diagnosticado e medicado, não possuía um PEI (Programa Educativo Individual).

No que respeita ao tipo de habitação constatou-se que, na Educação Pré-Escolar metade do grupo habitava em apartamentos e a outra metade numa moradia/vivenda, enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico a maioria vivia em moradias. Pôde ainda verificar-se, relativamente ao contexto habitacional, que a maioria das crianças possui quarto próprio. Estes fatores podem trazer implicações no dia-a-dia, pelo que estas diferenças habitacionais podem levar a necessidades de diferentes ambientes e espaços físicos na escola. Nestes grupos não se verificou qualquer comportamento que demonstrasse estas necessidades.

Os pais das crianças da Educação Pré-Escolar, na sua grande maioria, apresentavam idades compreendidas entre os 35 e os 39 anos e eram maioritariamente casados. No 1º Ciclo do Ensino Básico, os pais tinham idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, todos eram casados exceto um pai, que era viúvo. Em ambos os contextos notou-se que uma grande parte destes pais apresentava curso superior e, relativamente à ocupação profissional, concluiu-se que

esta se encontrava diretamente relacionada com o nível académico e a formação de cada um. Face a estes resultados pode considerar-se que o meio sócio cultural destas famílias era médio-alto, sendo que todos se encontravam a trabalhar.

Verificou-se que todas as crianças da Educação Pré-Escolar entravam na instituição até às 9h30 e saíam depois das 16h00, enquanto os alunos do 1º Ciclo iniciavam as aulas às 9h00 e terminavam às 16h30. É de referir que todos usavam carro como meio de transporte.

Esta caracterização sociológica permite representar o ambiente mais próximo de cada criança/aluno. Isto com o propósito de melhor compreender as suas necessidades, interesses e expectativas, bem como os seus comportamentos e atitudes, visto que são condicionados pelo meio familiar, físico e pela comunidade envolvente. Estes são elementos que foram considerados na intervenção e na ação educativa, uma vez que se constituem como elementos-chave para o desenvolvimento global da criança.

### 1.3. Caraterização Teórico Real das crianças/alunos

A caracterização teórico real do grupo de crianças da sala 5B é baseada nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento nas diversas Áreas de Conteúdo. Áreas estas perfilhadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: *Área de Formação Pessoal e Social*, *Área de Expressão e Comunicação* e *Área do Conhecimento do Mundo*. Enquanto a caraterização da turma 4ºB é fundamentada a partir do *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (Tavares et al, 2007).

A **Área de Formação Pessoal e Social** é considerada uma área transversal e integradora. Para esta área, Piaget (1978) define que as crianças de 5 anos se encontram no estágio Pré-Operatório, caracterizado pelo egocentrismo. O facto é que, o egocentrismo não se encontrou muito patente neste grupo de crianças. O respeito pela diferença foi fundamental quer na consciencialização do sentimento de pertença ao grupo, quer no desenvolvimento da própria identidade (ver anexo 1, evidência 5 - Caraterização Teórico-real).

Relativamente à teoria psicossocial do desenvolvimento, segundo Erikson (1987), este grupo de crianças encontrava-se no estágio de *iniciativa versus culpa*. A resolução, ou não, dos conflitos teve necessariamente influência na imagem que a criança tinha de si própria. Foi, por este motivo, que se procurou ter particular atenção na forma como se apoiava e encorajava a conquista da autonomia (ver anexo 2, evidência 6 - Registo de incidente).

É de salientar, que ao acompanhar o desenvolvimento da iniciativa, constatou-se emergente a responsabilidade pessoal da criança, tornando-se possível a sua ação como ser democrático, ou seja, conseguindo organizar coletivamente o seu pensamento, através da aceitação de regras e tarefas, que facilitaram o bem-estar coletivo (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

No que respeita aos alunos da turma 4ºB, relativamente ao **desenvolvimento psicossocial**, demonstraram relacionar-se positivamente com toda a comunidade educativa. Para além do relacionamento próximo que mantinham com os colegas da turma, foi evidenciado o relacionamento que estes tinham com a professora (ver anexo 4, evidência 3 – 1º registo de observação de aula e evidência 4 – 2º registo de observação de aula) É através dos laços que criam e da amizade que *as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua auto-estima vai-se desenvolvendo* (Tavares et al, 2007:62).

É de salientar que, assim como o grupo do Pré-Escolar, esta turma também era cumpridora das regras fundamentais ao bom funcionamento da aula. Respeitavam os adultos e os colegas proporcionando vivências e momentos agradáveis em todas as aulas. Eram muito participativos e curiosos, levando o adulto a preparar atividades cada vez mais complexas e diversificadas (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação**, no que concerne ao **Domínio da Expressão Motora**, segundo Papalia, as crianças que se encontram entre os três e os seis anos *fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto ao nível das competências motoras grossas, como correr ou saltar; como das competências motoras finas, como abotoar a desenhar* (Papalia et al, 2001:286). A aquisição destas competências motoras foi homogênea no grupo de crianças desta sala.

Em relação à noção de lateralidade definida como *o domínio funcional de um dos lados do corpo sobre o outro, resultado do amadurecimento e da aprendizagem* (Cerezo, 1997:140), pode afirmar-se que apenas algumas crianças não tinham adquirida esta noção, porque, quando realizados jogos ou atividades para trabalhar esta capacidade, verificou-se que 5 das 26 crianças ainda confundiam a direita com a esquerda (ver anexo 2, evidência 5 - grelhas de verificação da lateralidade).

No que concerne à motricidade fina, a maioria das crianças revelou facilidade em recortar em linha reta, mas quando deparadas com recortes em forma de curva algumas delas apresentaram dificuldades. Quanto ao manuseamento de lápis, marcadores, pincéis ou outros utensílios as crianças faziam-nos sem dificuldade utilizando a pinça digital (ver anexo 3, evidência 2 – Manusear lápis).

Nos alunos do 4ºB, ao nível do **desenvolvimento físico**, verificou-se uma variância em termos de tamanho, forma e maturação corporal. Quanto ao desenvolvimento motor, os alunos demonstraram aquisição plena na motricidade fina e grossa, verificada nas atividades e aprendizagens escolares.

O **Domínio da Expressão Dramática** é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros (Ministério da Educação, 1997: 59). Estes momentos proporcionaram um ambiente seguro onde a criança recriou situações imaginárias e da vida quotidiana com ou sem recurso a objetos, dando-lhes diferentes significados. Estas situações conciliaram a visão de dois mundos: o da fantasia e o da realidade (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

O **Domínio da Expressão Plástica** apresenta como características fundamentais a vertente lúdica, que se produz através da criação e também, uma vertente comunicativa e estética, uma vez que as crianças recorrem a uma grande variedade de materiais e de instrumentos específicos para a realização de determinadas atividades.

As atividades realizadas no estágio de Educação Pré-Escolar, que incidiram no domínio da Expressão Plástica, foram alvo de grande envolvimento por parte das crianças e constituíram um estímulo ao trabalho de grupo e vivências individuais. Possibilitou-se a experimentação de várias técnicas, como a pintura, o desenho e a colagem, técnicas através das quais, a criança exteriorizou os seus sentimentos e pensamentos (ver anexo 2, evidência 1 - Registo fotográfico de trabalhos de pintura, desenho e colagem). É de referir que as crianças desta sala demonstraram muito interesse pelo desenho e pela pintura, refletindo-se na assiduidade com que frequentaram a área, bem como nos resultados que apresentaram. As atividades de construções a duas e a três dimensões, também suscitaram no grupo muito interesse (ver anexo 2, evidência 2 - Registo fotográfico de construções a três dimensões).

No que concerne ao **Domínio da expressão musical**, o grupo de educação Pré-Escolar revelou-se muito expressivo, atento e participativo, existindo, claramente, algumas crianças mais extrovertidas e outras um pouco menos, característica que se reflete não apenas nesta área, mas em todas as outras. A maioria das crianças foi capaz de distinguir e nomear com facilidade os instrumentos musicais, assim como dividi-los pelas suas respetivas “famílias”. As crianças manifestaram uma boa memória auditiva e bastante interesse na participação em todas as atividades musicais (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

Relativamente, ao **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** na Educação Pré-Escolar, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral é

fundamental. Deve mencionar-se, que entre os três e os seis anos, ocorre um desenvolvimento da linguagem da criança, que lhe permite adquirir um nível de expressão linguística essencial para questionar, exprimir desejos, descrever acontecimentos e inventar histórias. É no ambiente de comunicação proporcionado pelo educador que a criança irá dominar a linguagem, *alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação* (Ministério da Educação, 1997:67).

Alargaram-se intencionalmente *as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções* (Ministério da Educação, 1997: 68) na medida em que a diversidade das situações de interação permitiu uma maior riqueza do domínio linguístico (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real). Efetivamente, o quotidiano de Educação Pré-Escolar permitiu, por exemplo, que as crianças usassem adequadamente frases simples e de vários tipos, recorrendo à forma afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar que claramente foram evidenciados no período de estágio (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível do desenvolvimento da linguagem, notou-se que todos os alunos faziam uma leitura correta de palavras, frases e textos (ver anexo 6, evidência 3 – Grelha de Observação do Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita). Mas na escrita, alguns alunos revelaram alguma dificuldade, pois apresentavam sistematicamente erros ortográficos (ver anexo 6, evidência 3 – Grelha de Observação do Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita). Toda a turma possuía um vocabulário bastante amplo, pelo que, nos diálogos e nos textos escritos, aplicavam uma linguagem correta e diversificada.

Quanto ao **Domínio da Matemática**, revela-se importante salientar que, na Educação Pré-Escolar, todas as crianças eram capazes de classificar objetos segundo vários atributos (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real). A classificação também estava presente no modo como a sala se encontrava organizada, principalmente, na Área dos Jogos. As crianças reconheciam e aplicavam facilmente os números de 1 a 10 e conseguiam fazer operações de adição. Para certificação destes dados, foram realizadas atividades ou situações de conversa em que se pudesse verificar estas competências (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

Quanto aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no **desenvolvimento cognitivo**, através do empenho demonstrado nas tarefas que iam realizando, pôde

verificar-se que, como refere Piaget, que estes alunos se encontravam num período de pensamento concreto – Estádio das operações concretas (in Tavares *et al.*, 2007:59). Assim, os alunos já conseguiam resolver operações e problemas, no entanto, por vezes, necessitavam da realidade concreta para facilitar a resolução dos mesmos. Já compreendiam a noção de espaço, tempo, classificação, seriação e operações numéricas (Tavares *et al.*, 2007).

As **Tecnologias de Informação e Comunicação** compreendem uma área em que as crianças revelaram facilidade, muito empenho e interesse. A maioria das crianças na Educação Pré-Escolar manuseava com muita facilidade o rato e o teclado, exploravam diferentes *sites* e programas apresentados pela Equipa de sala e utilizavam-nos para jogar, praticar, pesquisar e trabalhar em diferentes atividades (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real). No 1º Ciclo, os alunos também apresentaram muito interesse nesta área, pelo que sempre que apresentados conteúdos, jogos ou outro tipo de atividades a partir de meios audiovisuais, a turma mostrava-se empenhada em participar e intervir.

No que refere à **Área de Conhecimento do Mundo**, tem que se ter em conta uma característica muito peculiar do desenvolvimento da criança: a sua curiosidade. As crianças da sala 5B e os alunos da turma 4ºB expressavam a curiosidade no *desejo* em *saber* o porquê das coisas, procurando encontrar respostas e soluções, com vista a *compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia* (Ministério da Educação, 1997:79).

A Metodologia de Projeto utilizada na sala da Educação Pré-Escolar potenciou o desenvolvimento da curiosidade, espírito de observação e experimentação, o pensamento crítico, a autonomia, que influenciaram diretamente no desenvolvimento desta área (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real). As crianças mostraram-se intervenientes ativos no projeto de sala, sugerindo, participando com entusiasmo, e mostrando capacidade de iniciativa. Foi frequente levarem livros, vídeos e brinquedos relacionados com todas as fases do projeto para mostrarem e partilharem com os colegas algumas das aprendizagens que realizaram com aquele objeto.

Estiveram muito motivados com a Oficina de Ciências e gostaram de realizar as experiências, demonstrando curiosidade e capacidade de observação, pesquisa e experimentação (ver anexo 1, evidência 5 - Caracterização Teórico-real).

Em suma, as preocupações fulcrais desta área foram: o processo de aprender, a curiosidade de saber, a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a construção de uma atitude crítica.

## 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Para um currículo centrado na escola, esta deve atuar *como um eixo vertebrador da programação, de adequação das prescrições do Programa às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação* (Zabalza, 1994:33). Assim, para intervir, foi importante conhecer não só a instituição e o meio circundante mas também as orientações ou programa a seguir. Neste entendimento, os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se pois, *será o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões* (Zabalza, 1994:46). Ou seja, segundo Zabalza, o professor executa a *síntese do geral (Programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)* e age como um *gestor de programação* (Zabalza, 1994:46), aliando todos os “meios” para obter um “fim”, uma prática apropriada à sua turma.

No que diz respeito à dinâmica na sala dos 5 anos e na turma do 4º ano, foi utilizada a observação direta e participante para a realização das caracterizações do desenvolvimento das mesmas, quer a nível cognitivo como social, permitindo assim a adequação da intervenção às aprendizagens pretendidas (ver Capítulo III, 1.2. Caracterização Sociocultural das crianças/alunos e 1.3. Caracterização Teórico Real das crianças/alunos).

Tal como afirma Perrenoud (2000), a observação contínua *não tem apenas a função de coletar dados com vista a um balanço*, entendendo-se também que a *sua primeira intenção é formativa. Portanto, através deste tipo de observação foi possível perceber tudo que pode auxiliar o aluno a aprender melhor* (Perrenoud (2000:49), pelo que não foi um método utilizado apenas para recolher evidências das aprendizagens, mas também para a recolha de informações com o intuito de melhorar a intervenção educativa. Para esta observação foram utilizados instrumentos como: listas de verificação (ver anexo 5), registos de observação (ver anexo 4), grelhas de observação (ver anexo 6) e registos fotográficos (ver anexo 3). O uso do bloco de notas, apenas no contexto da Educação Pré-Escolar, e da máquina fotográfica, em ambos os contextos, foi uma das estratégias usadas para registar as observações. Desta forma, apreenderam-se comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que ocorreram privilegiando a autenticidade dos acontecimentos. As reflexões (ver anexo 1) foram também instrumentos indispensáveis para todo o processo de ensino e de aprendizagem.

A observação constitui a *base do planeamento e da avaliação* (Ministério da Educação, 1997:25), constituindo-se como o ponto de partida para a intervenção. É através dela que melhor conhecemos as características, os interesses e as dificuldades das crianças/alunos, pelo que se revela essencial para uma melhor adequação do processo educativo às necessidades de cada um. Neste sentido, o educador/professor, enquanto principal responsável por esta função, deve adotar *uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes* (Morgado 2004:22,23).

Depois da observação, o ato de refletir sobre essa mesma observação é também essencial para o planeamento da intervenção, proporcionando atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças/alunos nas diferentes áreas de desenvolvimento e/ou de conteúdo. Neste sentido, a intervenção foi sendo avaliada de forma a poder adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997). Os diálogos que a equipa pedagógica foi tendo, assim como as avaliações semanais, consistiram em reflexões sobre o modo como a semana se desenrolou, e revelaram-se fundamentais para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, observado e conhecido o grupo/turma e cada criança/aluno em particular, o ato de planificar começou a fazer mais sentido. Para este efeito, foi importante analisar alguns documentos que auxiliaram o ponto de partida. Em Educação Pré-Escolar analisou-se o *Projeto Curricular de Sala* com o intuito de perceber o percurso e as intencionalidades a seguir, enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico foram analisados: o documento com a *Organização Programática Anual* e as *Planificações Curriculares Mensais*. As conversas informais com a educadora da sala dos 5 anos e com a professora do 4º ano acerca do que haviam já feito e o que tencionavam desenvolver foram também uma mais-valia neste processo.

O ato de planificar permite que a formação científica e o conhecimento do educador/professor se relacionem com a prática e se harmonizem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode considerar-se a planificação um passo muito importante para a adequação da sua intervenção, facto que foi comprovado em ambos os contextos de estágio (ver anexo 1, evidência 10 – Planificar para Intervir).

No que diz a esta tarefa do professor, a planificação, tal como descrito no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador de infância *planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação* (pp. 5573), tornando-se sempre necessário refletir sobre as

intenções pedagógicas e os interesses das crianças, para que se adequem sempre ao grupo.

Neste entendimento, no dia-a-dia da sala, em contexto de Educação Pré-Escolar, existiram momentos de reunião entre adultos e crianças, defendidos pelo modelo curricular Movimento Escola Moderna, nos quais foi planeado o trabalho a ser realizado, foram partilhados saberes tarefas e atitudes, os trabalhos foram avaliados e foram comunicadas descobertas e aprendizagens. Os momentos de acolhimento, de planificação e avaliação com as crianças foram exemplos dessa vivência (ver capítulo I - Enquadramento Teórico). Todas as semanas, nomeadamente às sextas-feiras, a equipa pedagógica reuniu com as crianças, num primeiro momento para ouvir e conversar acerca do que gostariam de fazer na semana seguinte. Num segundo momento, na sala de educadores, a equipa pedagogia refletiu sobre o que as crianças haviam dito e sobre o que se pretendia desenvolver, efetuando assim a planificação, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças.

Entendendo-se que as planificações foram fundamentais e, ao mesmo tempo, flexíveis, em diversos momentos, a planificação estipulada não foi cumprida a rigor por se ter considerado importante seguir por outros “caminhos”. Por outro lado, o ato de planificar foi sempre um processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a prática pedagógica e de racionalização dos materiais e recursos disponíveis (ver capítulo I Enquadramento Teórico).

A planificação funcionou como um instrumento de trabalho, relacionando-se sempre com a ação num processo de reflexão-ação. Esta concetualização remete para a ideia de prático reflexivo, preconizado por Shön (2000), segundo o qual o professor reflete antes da ação, na ação e após a ação. A prática foi sempre refletida, permitindo perceber quais os aspetos a melhorar e quais aqueles que deveriam ser mantidos na ação. E neste entendimento importa realçar aquele que as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997:27) consideram ser um aspeto chave na ação do trabalho do educador: *concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.*

Por outro lado, foi necessário observar e refletir o ambiente educativo. Para isso observou-se, refletiu-se e avaliou-se através de grelhas de verificação do mesmo, as quais permitiram adequar a prática de acordo com o que foi observado. Estas grelhas ajudaram a verificar se o ambiente era seguro e saudável, se o espaço físico era propício ao desenvolvimento e bem-estar, e se os materiais, equipamentos e atividades eram adequados. Permitiram ainda verificar e avaliar a interação adulto-criança e a interação no grupo, verificar a existência de esforços para que se

estabelecessem relações positivas e produtivas com as famílias, e ainda a existência de um projeto pedagógico (ver anexo 6, evidência 1 - Observação do ambiente educativo).

*Quando, num infantário, se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizar as suas ideias e acções* (Post e Hohmann, 2003:163). Assim, para uma adequada intervenção, primordialmente, observou-se a organização do tempo educativo e, sequencialmente, refletiu-se acerca de como este era preparado e edificado (ver anexo 1, evidência 1 - Organização do tempo educativo). No que concerne à organização do tempo da sala 5B, esta apresentou influências do modelo *High-Scope* na medida em que se caracterizou por ser *constante, estável e, portanto, previsível pela criança* (Formosinho, 1998:71).

Na organização do tempo é fundamental encontrar uma *forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos* (Formosinho, 1998:71). Assim, é de salientar que, na sala dos 5 anos, o tempo foi estruturado através de uma planificação semanal, realizada com as crianças à sexta-feira de tarde, bem como nas reuniões de planificação da Equipa Pedagógica. Ao planificar, procurou-se contemplar diversos ritmos – *actividades de movimento alternadas com actividades mais tranquilas – e tipos de actividade, em diferentes situações de forma equilibrada – individual, a pares, em pequeno e em grande grupo* (Cardona, 1992:15) – procurando assim oportunidades de aprendizagem diversificadas e o respeito pelos interesses das crianças, sendo que estes se constituem como ponto de partida para as planificações.

A metodologia de projeto ocupou a maior parte do currículo estabelecido na sala dos cinco anos. O projeto de sala *A Evolução de Tudo* foi decidido e concretizado com as crianças e estas expressaram-se acerca do que gostariam de aprender, tomando assim o adulto o papel de orientador. Daí que se considere que o projeto pensado inicialmente foi sofrendo alterações, tendo sempre em conta os interesses das crianças (ver anexo 1, evidência 2 - Conceção de projeto e fases que o desenvolvem).

Como forma de aprendizagem, a metodologia de projeto dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz & Chard, 1997). Isto é, a metodologia de projeto assenta na aprendizagem pela ação, caracterizando-se pela *aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos* (Hohmann & Weikart, 2007:22).

Tendo esta metodologia sempre presente, pode dizer-se que, ao longo do período de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, foram aplicadas múltiplas situações em que se tornou visível a referida aprendizagem pela ação. Quando foi desenvolvida a *evolução do homem*, as crianças tiveram oportunidade de explorar a dificuldade que alguns dos *hominídeos* tinham em manipular apenas com quatro dedos. Prenderam-se os polegares com fita adesiva à parte inferior da mão de todas as crianças e todas as atividades do dia-a-dia (higiene pessoal, desenhar, escrever, brincar, jogar) foram realizadas desta forma, permitindo que as crianças vivenciassem as dificuldades com seriedade. Esta situação é um exemplo da dinâmica utilizada ao longo do estágio, tendo sido fundamental para um conhecimento mais significativo acerca do tema (ver anexo 1, evidência 2 - Conceção de projeto e fases que o desenvolvem).

A aprendizagem cooperativa foi sempre fomentada nos momentos de brincadeira e nas atividades realizadas quer em grande grupo, quer em pequeno grupo ou individualmente. Estes momentos permitiram concretizar a diferenciação pedagógica, uma vez que se tentaram colmatar as dificuldades que foram surgindo em algumas crianças/alunos. Nas atividades desenvolvidas, sempre que se denotavam dificuldades em algumas crianças/alunos, estas passavam a ter o apoio, não só do adulto, mas também dos restantes colegas, permitindo e promovendo a cooperação na turma.

A busca de um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças/alunos, com ênfase nas relações de confiança, foi também uma das grandes preocupações do educador/professor ao longo desta etapa de estágio. *A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas.* (Hohmann e Weikart, 2007:65). Portanto, em cada atividade, as crianças/alunos foram ouvidas, auxiliadas e motivadas, numa tentativa de proporcionar interações positivas e de oferecer um clima de apoio essencial para promover uma aprendizagem ativa, promovendo consequentemente a sua autonomia nas ações e decisões (ver anexo 1, evidência 6 - Conceção de Educação e o papel do Educador). *Quando os adultos, num contexto de aprendizagem pela acção, partilham o controlo, encorajando a resolução de problemas e investem de forma genuína uma parte delas próprias nas interacções com as crianças, modelam um estilo de relação interpessoal positiva.* (Hohmann e Weikart, 2007: 75). E esta foi, sem dúvida, uma conceção tida em conta na maioria das decisões tomadas ao longo desta etapa formativa.

Na intervenção do 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação teve, igualmente, um papel determinante. A estruturação das aulas com base numa sequencialidade

lógica e a realização de diversas atividades previamente preparadas e bem estudadas permitiram uma ação baseada na confiança, segurança e naturalidade (ver anexo 1, evidência 9 – A Primeira Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Para a realização das planificações foi tida em consideração a metodologia de ensino a que os alunos estavam habituados e os ritmos de cada um. Tentou dar-se especial atenção e apoio aos alunos com mais dificuldades e/ou necessidades, deu-se oportunidade a todos de participar através de questionamentos constantes e diálogos com toda a turma e, para identificar a metodologia, os ritmos e dificuldades ou necessidades dos alunos, foram utilizados os registos de observação (ver anexo 4, evidência 3 – 1º Registos de observação de aula, evidência 4 – 2º Registo de observação de aula e evidência 5 – 5º Registo de observação de aula).

Segundo Zabalza (1994), nos dias de hoje, a Educação Básica está *comprometida na criação de recursos didáticos coerentes com os seus propósitos e, também, na introdução e adaptação às exigências escolares de todos aqueles recursos já existentes e divulgados no âmbito cultural, das comunicações, etc. que melhorarão a qualidade e eficácia da experiência instrutiva que se desenvolve na aula* (Zabalza, 1994:279). Neste sentido, procurou-se proporcionar aulas dinâmicas e criativas, com atividades diversificadas, com o objetivo de alcançar aprendizagens variadas e significativas (ver anexo 8, e anexo 3).

A aprendizagem e aquisição de competências a partir de jogos, como o *Tabuadex*, o *Jogo da Glória*, o *Quem quer ser culto* (ver anexo 3, evidência 3 – *Tabuadex*, evidência 4 – *Jogo da Glória* e evidência 5 - *Quem quer ser culto*), e a realização de fichas de trabalho com carácter competitivo foram bastante positivas (ver anexo 8, evidência 2 – Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico), uma vez que permitiram uma participação ativa dos alunos, os quais se demonstraram muito entusiasmados e motivados (ver anexo 6, evidência 6 – 4º Registo de observação de aula). Foram ainda realizadas experiências (ver anexo 3, evidência 7 – Experiência da Eletricidade), momentos de culinária (ver anexo 3, evidência 9 – Culinária), deram-se oportunidades de trabalhar os conteúdos a partir da exploração de objetos (plasticina, compasso, bolas, etc.) (ver anexo 3, evidência 8 – Enigma de Matemática) e de espaços (exterior, sala do aluno, etc). Fizeram-se, também, dramatizações para as quais os próprios alunos construíram os fantoches e prepararam a apresentação (ver anexo 3, evidência 6 – Dramatizações). Estas estratégias, com uma componente bastante lúdica e descontraída, possibilitaram aos alunos a construção do seu próprio conhecimento e a sobrevalorização da cooperação com os colegas.

Relativamente à gestão da turma, que *consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao*

*ensino quanto à aprendizagem* (Gauthier *et al.*, 2006, p. 240), há que referir que, inicialmente, era uma tarefa encarada com algum medo e preocupação. No entanto, após o início da intervenção, este receio deixou de existir (ver anexo 1, evidência 9 – A Primeira Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico). Os alunos mostraram sempre interesse nas aulas, escutando, participando ativamente, colocando dúvidas, e apresentando sugestões e, acima de tudo, foram sempre respeitadores, quer com os colegas, quer com os adultos. A cumplicidade existente entre os alunos e a orientadora cooperante foi agradavelmente comprovada (ver anexo 4, evidência 3 – 1º registo de observação e evidência 4 - 2º Registo de observação de aula), pelo que se tentou proporcionar um ambiente semelhante, possibilitando momentos de pausa e conversa em grande grupo e, por vezes, individualmente.

Durante a intervenção, surgiram algumas dúvidas e dilemas que, na opinião da orientadora cooperante, foram bem resolvidos. Neste entendimento, considerando que o estagiário deve, ao longo do seu processo de estágio, transformar os dilemas da sala de aula em desafios e encontrar estratégias para os superar, considera-se que esta dinâmica de superação garantiu, à estagiária, aprendizagens significativas e, conseqüentemente, a melhoria da sua competência para a lecionação das aulas.

Para sustentar a ideia anterior, Damião (1997) afirma que *é fundamental desenvolver atitudes de cariz reflexivo que permitam evitar certos erros e, quando estes surgem, encará-los e trabalhá-los* (Damião, 1997:119). Ou seja, é essencial que *mais do que aprender a ensinar, se aprenda a aprender a ensinar* (Damião, 1997:119). Portanto, pode afirmar-se que, diante da incerteza e imprevisibilidade das suas tarefas, o educador deve agir de modo inteligente e flexível. Esta foi, precisamente, a intenção da estagiária ao longo destes dois estágios.

Na sequência do anteriormente exposto, há que salientar que educar não é transmitir de forma mecânica e enfadonha os conteúdos. É necessário que a prática docente esteja modelada na observação-reflexão-ação, ou seja, encontrar os problemas emergentes (observação), refletir acerca deles no sentido de encontrar possíveis soluções (reflexão) e agir de acordo com as soluções encontradas (ação). Deste modo, nas intervenções, o feedback positivo da orientadora cooperante foi um motivo para continuar a adotar este tipo de metodologia, procurando analisar as dificuldades encontradas na sala de aula no sentido de as compreender e solucionar, melhorando a prática e também a aprendizagem dos alunos.

A intervenção do profissional da educação não passa apenas pela observação, planificação e ação. A avaliação é também um instrumento importante, pelo que, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997:27)

*avaliar o processo e os feitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Sendo muito importante no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos (Zabalza, 1994: 219).*

Assim, de acordo com Siraj-Blatchford (2004), a planificação e a avaliação funcionam em todo este processo como um ciclo contínuo, isto porque se influenciam uma à outra. Daí que este processo de avaliação tenha ocorrido não só no dia-a-dia, mas também no final da semana, tendo sido realizado não só pela equipa pedagógica mas também pelas crianças/ alunos em ambos os contextos.

Segundo o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho existem três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, *que visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino*; a avaliação formativa, *que gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver*; e a avaliação sumativa, *que dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno* (pp. 3481).

Assim, tendo em conta uma atuação em dois contextos distintos de estágio, existiram também algumas diferenças no que respeita ao tipo de avaliação utilizada. Encarando a avaliação como sendo um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados, considera-se que, em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida uma avaliação de diagnóstico e formativa, enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico foram praticados os três tipos de avaliação.

A avaliação de diagnóstico é aquela que tem como objetivo fundamental efetuar uma análise de competências e saberes que a criança/aluno deve possuir num dado momento a fim de se poder dar início a novas aprendizagens (Ribeiro e Ribeiro, 2003). Para o conhecimento do grupo antes da intervenção, foi feita uma avaliação de diagnóstico aquando da caracterização sociocultural do grupo de Educação Pré-Escolar e da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico (ver Capítulo III, 1.2. Caracterização Sociocultural das crianças/alunos). As observações e pesquisas, a análise dos documentos, anteriormente referidos, e as conversas informais com a equipa pedagógica também propiciaram a realização da caracterização teórico real do grupo/turma (ver Capítulo III, 1.3. Caracterização Teórico Real das crianças/alunos). Estas duas caracterizações, os questionamentos efetuados no início de cada aula ou atividade e as observações foram o fio condutor das avaliações de diagnóstico, que proporcionaram intervenções adequadas ao grupo/turma. A avaliação de diagnóstico ocorria também antes de iniciar um novo conteúdo e antes de desencadear qualquer atividade.

Segundo Perrenoud (1999) *a avaliação é formativa quando o professor contribui para a regulação das aprendizagens no sentido de domínio, numa conceção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática, não esquecendo que é preciso de um aprendiz, um professor para organizar e gerir as situações didáticas* (Perrenoud, 1999:75). Assim, avaliar numa visão formativa não foi apenas avaliar num momento final, sendo antes uma ação realizada no dia-a-dia, diante das atividades propostas. As crianças foram acompanhadas e guiadas no seu desenvolvimento, o que permitiu conhecer os seus avanços e limites no processo de aprendizagem.

Este tipo de avaliação permitiu o acompanhamento da aprendizagem das crianças/alunos, possibilitando a identificação das que tinham um melhor aproveitamento (dando-lhe continuidade) e das que transpareceram maiores dificuldades, no sentido de reformular as atividades, adequando-as às suas características.

Para a avaliação das aprendizagens, no contexto de Educação Pré-Escolar, foram realizadas, semanalmente, as avaliações com o grupo de crianças/alunos, onde se partilharam pensamentos e interesses que permitiram uma avaliação acerca do que havia sido desenvolvido. Foram também realizadas atividades e grelhas de avaliação (ver anexo 7) que permitiram avaliar o desenvolvimento das competências das crianças. No 1º Ciclo do Ensino Básico foi ainda criada uma grelha de autoavaliação diária dos alunos. Isto porque, antes da intervenção, verificou-se que a orientadora cooperante atribuía, diariamente, uma cor (verde – Muito Bom, azul – Bom, amarelo – Suficiente e vermelho – Insuficiente) a cada aluno de acordo com a “prestação” de cada um. Perante isto, e tendo em consideração que são alunos de um 4º ano de escolaridade, seres responsáveis e conscientes, refletiu-se e criou-se a grelha de autoavaliação de comportamento dos alunos (ver anexo 7, evidência 2 – 1ª grelha de autoavaliação de comportamento dos alunos) para que fossem eles próprios a atribuir a sua cor do dia. Pouco tempo depois, a necessidade de fazer modificações neste tipo de avaliação para adequá-la ao contexto levou a uma reestruturação da grelha de autoavaliação (ver anexo 7, evidência 6 – 2ª Grelha de autoavaliação do comportamento dos alunos). Esta estratégia, perante as observações e os feedbacks da orientadora cooperante, foi bastante bem sucedida na medida em que os alunos se demonstraram autónomos, sinceros e honestos nas suas decisões.

Foram ainda realizadas grelhas de avaliação do domínio cognitivo e socio afetivo (ver anexo 7, evidência 3 – Grelha de avaliação do domínio cognitivo e evidência 4 – Grelha de avaliação do domínio socio afetivo) que auxiliaram na apreciação e classificação destes domínios. As fichas de trabalho e as grelhas de

correção de exercícios (ver anexo 7, evidência 5 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho de Matemática) nas várias áreas curriculares permitiram também identificar as dificuldades de cada aluno, possibilitando uma intervenção mais ajustada.

A avaliação sumativa, que *complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa* (Pais, 2002:50), foi apenas aplicada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, foram realizadas fichas de avaliação no final do período letivo, que permitiram a realização de um balanço das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Esta avaliação pode e deve desempenhar um papel formativo, uma vez que o professor pode adequar a intervenção às necessidades dos alunos, verificadas nesta avaliação.

Para além destes, utilizou-se também um documento de avaliação essencial para uma prática educativa adequada, a análise do Perfil de Implementação do Programa, que permitiu avaliar o espaço da sala e as relações entre adulto-criança e criança-criança. Esta avaliação foi realizada no início e no final do período de estágio em Educação Pré-Escolar (ver anexo 7, Evidência 1 – Ficha de resultados do PIP).

Em suma, as avaliações permitiram uma adequação constante das práticas, regulando as observações, orientando as planificações e melhorando as ações. Assim, a complementaridade de todos estes processos revelou-se fundamental na melhoria da prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. Autoavaliação

Para a intervenção na instituição e na comunidade, foram cuidadosamente analisados os documentos do estabelecimento (PE, PAA e RI) com o intuito de caracterizar o contexto real e organizacional, de forma a adotar uma atitude correta e ajustada, reverenciando os ideais e valores da instituição. A colaboração com a instituição foi realizada com empenho e motivação, patenteando uma dinâmica ativa e positiva.

Participou-se em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade educativa. O envolvimento parental é de grande importância na educação das crianças (ver capítulo I - Enquadramento teórico), pelo que se convidou e proporcionou a participação dos pais no dia-a-dia do grupo, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1º Ciclo, em atividades e na produção do projeto da sala, tendo sempre em conta as competências que estes possuem, de acordo com o que se conhecia das famílias. Pensa-se que o envolvimento com as famílias poderia ter sido mais ativo e direto, pelo que o contacto que houve foi apenas em momentos festivos e algumas vezes na “entrega” e “recolha” das crianças. No que diz respeito às iniciativas do contexto local e comunitário, afirma-se que houve uma participação e colaboração de forma ativa, com motivação e empenho, no dia da mãe, dia da família, dia do pai, dia mundial da criança, festa de Natal e outras iniciativas realizadas na instituição.

A intervenção educativa foi sempre gerida tendo em conta os recursos disponíveis, de forma a contemplar um ambiente educativo estável e agradável, e praticando uma pedagogia diferenciada, baseada nas necessidades de cada criança. Para esta intervenção foram seguidos três modelos pedagógicos adotados pela instituição e equipa educativa, sendo eles, o modelo High-Scope, a Metodologia de Projeto e o Movimento Escola Moderna (ver capítulo III – Intervenção, 2. Intervenção no Contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico). Todas as atividades realizadas foram pensadas de forma intencional, sem esquecer as necessidades e dificuldades do grupo/turma. Os materiais foram diversificados e estimulantes, proporcionando experiências positivas e memoráveis com as crianças/alunos. Deve referir-se ainda que as metas de aprendizagem e as metas

curriculares foram a base de apoio na orientação do currículo para esta organização, observação, ação e avaliação.

Para aplicar métodos e técnicas adequadas ao grupo/turma, inicialmente foram realizadas observações diretas e participantes, as quais, posteriormente, permitiram a realização das caracterizações do desenvolvimento das mesmas, quer a nível cognitivo, quer a nível social. Estas observações permitiram a adequação da intervenção às aprendizagens pretendidas. A participação das crianças/alunos foi sempre considerada um ponto fulcral na intervenção, pelo que foi sempre dada a oportunidade de cooperarem não só nas atividades como também no processo de planificação e avaliação.

As necessidades, competências, interesses e saberes foram indispensáveis e sempre tidos em conta na realização das planificações, ações e avaliações intencionais. Todas as semanas foram planificadas de forma flexível e ajustável, e avaliados de forma reflexiva, para adequar e reformular, quando necessário, a ação. Planificaram-se atividades com objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Conceberam-se e analisaram-se as atividades e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos através de metodologias de investigação em educação. As grelhas de observação e avaliação, o registo fotográfico, os registos de incidentes e as descrições foram algumas das técnicas e instrumentos utilizados para a reflexão da prática pessoal e profissional. É de lembrar que, no contexto de Educação Pré-Escolar se notou a escassez de registos de incidentes por escrito, uma vez que foram maioritariamente efetuados registos fotográficos, esquecendo a importância de os registar por escrito. Tendo em conta este “problema” identificado no contexto supracitado, foi visível uma grande preocupação em superá-lo na intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que foi efetuado um maior e melhor registo deste tipo (ver anexo 4).

Para além da observação, realizaram-se também pesquisas acerca da organização do ambiente educativo. Estas pesquisas e observações, juntamente com uma posterior análise e reflexão permitiram uma ajustada organização do ambiente. O respeito, interação, comunicação, afetividade, entre outros valores positivos foram essenciais para uma gestão e organização adequadas do tempo, contribuindo para um apropriado domínio do grupo/turma. O mesmo aconteceu com as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos, que foram também analisadas para uma adequação à atuação em cada um dos contextos.

No que diz respeito às competências a melhorar, tendo em vista o perfil desejável do profissional de educação de infância, considera-se que poderia ter

existido uma maior preocupação em proporcionar às crianças atividades de exploração e observação de fenómenos. Assim, embora tenham sido propostas, pela educadora, atividades a realizar com o grupo, no âmbito das oficinas de ciências, o facto de a estagiária não ter estado presente nesses momentos leva à conclusão de que a dedicação a este nível poderia ter sido melhorada.

Relativamente ao desenvolvimento da expressão dramática, considera-se também que poderia ter existido uma maior valorização, no sentido de o tornar mais criativo para proporcionar às crianças o interesse e o à vontade nesta área. Por outro lado, a organização de saídas para exploração do meio exterior foi também um aspeto pouco dinamizado, tendo em conta a escassez de recursos temporais e o facto de, antes do período de estágio, as crianças terem já realizado explorações deste tipo.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o perfil desejável do deste professor, pensa-se que houve, também, alguns aspetos que não foram muito desenvolvidos. Tendo em conta que a intervenção efetuada numa turma do 4º ano de escolaridade, poderia ter sido promovida uma maior integração e articulação de todas as vertentes do currículo do 1º Ciclo com as do 2º Ciclo, sendo este o aspeto que se considera ter sido menos dinamizado. No que diz respeito à aquisição integrada de métodos de estudo nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando tecnologia da informação e comunicação, a sua fomentação e desenvolvimento poderia também ter sido mais enfatizada, no sentido de melhorar as competências globais dos alunos.

Considerando todos os aspetos positivos e a melhorar supracitados, considera-se que o balanço final é bastante positivo, uma vez que toda esta experiência formativa contribuiu para o desenvolvimento da competência profissional da estagiária, sem esquecer o desenvolvimento integral dos alunos.

## 2. Importância da Prática Pedagógica

*A prática pedagógica desenvolvida de forma progressiva, (...), é um período de integração intermédio que coloca em evidência duas faces distintas e mesmo incongruentes do processo formativo: de um lado está a escola de formação, na qual o formando se vê como aluno e, do outro lado está o mundo profissional que coloca o formando perante a acção para a qual tem que mobilizar competências pessoais e profissionais.*  
(Mesquita-Pires, 2007: 96)

Ao longo destes semestres, todas as experiências e momentos vivenciados foram importantes para a prática pedagógica. Toda a comunidade educativa foi fundamental para um crescimento pessoal e profissional, sendo que a equipa

pedagógica, o grupo de crianças de 5 anos, a orientadora cooperante e a turma do 4º ano, foram os principais elementos de intervenção nesta etapa prática de formação.

A equipa pedagógica e a orientadora cooperante ajudaram a aprofundar e a desenvolver conhecimentos e especificidades sobre a observação, planificação, ação e avaliação, conhecimentos já aprofundados teoricamente no percurso de licenciatura e mestrado, mas que só a partir destes estágios puderam ser explorados e vivenciados. A pouca prática em realidades como as vivenciadas nestes dois contextos foi, inicialmente, um fator condicionante, uma vez que originou um sentimento de insegurança. No entanto, com o apoio da equipa pedagógica e da orientadora cooperante, este receio foi sendo progressivamente superado, garantindo melhorias significativas nos níveis de autonomia, competência, segurança e confiança.

No que respeita à integração na sala dos cinco anos e na sala do 4º ano foi facilmente cumprida, tendo em conta a receção calorosa e atenciosa protagonizada por todos os elementos destas salas. Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, apenas nas duas primeiras semanas do estágio foi sentida uma certa dificuldade em conquistar o respeito e o domínio do grupo, tendo em conta que a existência de uma pessoa nova na sala provocou nas crianças uma certa apreensão. No entanto, após este período, a integração nas brincadeiras e atividades que foram desenvolvendo permitiu o crescimento da confiança de todos. Já no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o respeito e domínio da turma foram conquistados mais rapidamente, tendo em conta uma experiência anterior que, embora distinta, permitiu ganhos e melhorias nas competências relacionadas com este aspeto. Houve a oportunidade de conversar, escutar e perceber cada criança/aluno, de adotar um relacionamento exemplar com todos e de perceber as dificuldades e necessidades de cada um, permitindo um progressivo envolvimento com toda a turma/grupo.

O trabalho desenvolvido na sala, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi planificado, realizado e avaliado sempre em conjunto (adultos e crianças), de forma a poder responder às necessidades e interesses de cada criança.

*O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar em equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. O trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. (Hohmann & Weikart, 2007: 130).*

Portanto, todo o processo foi sendo refletido ao longo do estágio, o que permitiu uma adequação da ação a desenvolver, uma consciencialização das competências inerentes ao que é o perfil desejado e a uma articulação entre o conhecimento científico e o pedagógico.

A educadora e a professora cooperantes revelaram-se, sem dúvida, modelos a seguir, tendo em conta que a atitude, a paciência, a sabedoria, a responsabilidade e a criatividade foram aspetos constantemente visíveis e positivos. A relação que estas tiveram sempre com as crianças/alunos foi de enorme afetividade, confiança e cumplicidade, permitindo à estagiária o desenvolvimento de uma postura e de um relacionamento com base nestes modelos. Tal como refere Formosinho (2000), a ação dos educadores de infância não se cinge ao cuidar, mas também engloba o ato de educar. Estes são portadores de uma responsabilidade acrescida, face à idade das crianças com quem trabalham, pois é no período da infância que ocorre uma realização afetiva, intelectual, sócio relacional e intercultural de grande impacto, no que respeita ao processo de humanização da pessoa (Mesquita-Pires, 2007). Este foi um dos muitos ensinamentos proporcionados por estas duas peças importantes para o processo de crescimento e desenvolvimento da estagiária em contexto de estágio, o qual lhe permitiu melhorar a competência profissional ao longo da sua atuação.

A relação estabelecida entre estes dois cooperantes (educadora e professora) e a família das crianças foi também visivelmente próxima e ativa. As interpelações dos pais à entrada para a instituição e os telefonemas dos mesmos eram constantes, o que revela um contacto diário entre estes elementos. Neste entendimento, faz sentido realçar que *o processo de educação ao longo da vida seja complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade com ser auto, nomo livre e solidário* (Ministério da Educação, 1997:15). Assim, pensa-se que será importante, como futuro profissional, desenvolver este tipo de relações, pois neste período de estágio o contacto com os familiares deveria ter sido mais dinâmico e constante.

A Prática Pedagógica é parte integrante da estrutura curricular da Profissionalização, constituindo o momento em que se cruza a parte teórica com a parte prática de todo o processo de formação. Foi nesta etapa que se fez sentir um maior contacto com a vertente profissional e se puseram em evidência os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da futura prática pedagógica.

Segundo Garcia (1999), aprender e ensinar deve ocorrer através de um processo no qual o conhecimento teórico e prático se fundem num currículo orientado para a ação. O contacto com a Prática Pedagógica tornou-se crucial para a implementação dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o percurso formativo anterior, uma vez que permitiu uma adaptação desse conhecimento às situações reais. O estudo dos modelos curriculares, por exemplo, permitiu uma adequação da intervenção, tendo em conta as características e particularidades de cada modelo

defendido pela instituição e pela equipa pedagógica. Caso não houvesse esse conhecimento prévio, teria de existir uma maior preocupação com a sua análise e um estudo mais aprofundado destas teorias.

Segundo Alarcão & Tavares (2003), a prática pedagógica atua de forma direta no processo de aprendizagem, influenciando o desenvolvimento do aluno como futuro profissional. Este estágio permitiu o contacto com experiências únicas e imprescindíveis à aprendizagem e formação, e sem dúvida que sem esta prática pedagógica a intervenção como futura profissional não seria a mesma, tendo em conta que as aprendizagens permitiram desenvolver competências fulcrais para a profissionalização.

A construção do portefólio reflexivo, através de pesquisas e reflexões relacionadas com a prática profissional, permitiu o desenvolvimento de um perfil mais próximo do desejado para um profissional da educação. Ajudou a adotar uma postura de profissional reflexivo, como um professor investigador.

Depois deste percurso se ter dado como terminado, prevalece o sentimento de que haveria ainda muito para se fazer, de que o tempo foi demasiado escasso e de que a vontade de dar mais e mais é cada vez maior.

### **3. Reflexão sobre a construção da Profissionalização**

O trabalho desenvolvido ao longo deste período de estágio foi realizado com dedicação e empenho. Todos os momentos vivenciados foram significativos e contribuíram para um crescimento a nível profissional e pessoal.

Cada profissional define o seu papel enquanto educador e professor, de acordo com o contexto em que está inserido e com as individualidades do seu grupo de crianças ou turma. Assim, na base da construção da profissionalização foi tido em conta o perfil definido para um Educador de Infância e para um Professor de Ensino Básico, bem como as competências a serem desenvolvidas nas crianças/alunos.

Neste sentido, a criança/aluno foi vista como um sujeito ativo no processo educativo, adotando-se uma pedagogia diferenciada de acordo com as características de cada criança/aluno e procurando um desenvolvimento equilibrado das mesmas. Educar, desenvolver conhecimentos e proporcionar aprendizagens num grupo de crianças de Educação Pré-Escolar ou numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma tarefa complexa, mas enriquecedora quando adotado um perfil adequado para tal.

Antes de iniciar os estágios, havia um certo receio de não se saber orientar as crianças/alunos, perdendo-lhes o controlo, não proporcionando aprendizagens significativas para as mesmas e não apelando às suas vontades/desejos de forma a motivá-las para a participação nas atividades e/ou aulas.

Todavia, esta inquietação foi confortada pelo facto de já se ter experienciado um estágio na instituição em anos anteriores, conhecendo o seu ambiente/funcionamento (rotinas, regras, agentes educativos) e a sua disponibilidade a nível dos recursos materiais e humanos necessários.

Neste sentido, o contacto com os documentos de autonomia e gestão da instituição não constituiu algo de novo, mas permitiu um conhecimento mais fundamentado sobre a instituição, essencial para intervir na mesma e na comunidade, respeitando os princípios e valores definidos e colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

No âmbito da intervenção no grupo de crianças de 5 anos e na turma do 4º ano, foi dada importância à organização do ambiente educativo, nomeadamente do grupo/turma, do espaço, e do tempo (ver anexo 1, evidência 1 – Organização do Tempo Educativo, anexo 4, evidência 3 – 1º Registo de observação de aula e anexo 7, evidência 1 – Ficha de resultados do PIP), às diferentes áreas de conteúdo ou áreas curriculares a serem trabalhadas, e por último mas não menos importante, à definição de uma intencionalidade educativa caracterizadora da atividade profissional.

Associando a vivência do estágio com a teoria aprendida nas unidades curriculares de licenciatura e mestrado, foram construídos saberes profissionais. A articulação entre a teoria e a prática permitiu o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, através do pensamento e da reflexão na e sobre a ação. Desta forma, a investigação e a reflexão apontaram não só o padrão de educador/professor ambicionado, como também estabeleceram os métodos e estratégias privilegiados.

No que se refere à relação estabelecida com as crianças/alunos, notou-se uma grande proximidade com o grupo/turma, o que dificultou o término do estágio. A segurança, a autonomia, a cooperação, a curiosidade, o desenvolvimento afetivo, emocional e social foram integrantes do desenvolvimento da criança/aluno e foram tidos em conta e repensados todos os dias, no sentido de promover qualidade nas relações das e com as crianças.

No contexto de Educação Pré-Escolar, o Trabalho de Projeto foi uma das metodologias pedagógicas a que se recorreu e a qual se pretende utilizar no futuro profissional. Privilegiou-se também o método ativo que permitiu que as crianças explorassem, investigassem, partilhassem e criassem as suas próprias situações de aprendizagem.

Como profissional de perfil de dupla habilitação, há questões que se colocam, tal como as precedentes ao estágio em Educação Pré-Escolar: “Será que se vai conseguir conquistar e dominar o grupo/turma?”. Mas, aparecem outras que, depois do estágio, se revelam importantes, como: “Que instrumentos serão mais adequados para observar e avaliar o grupo/turma?”; “Conseguir-se-á ser criativa e desempenhar o papel de profissional exemplar?”; “Como serão as relações com os familiares das crianças/alunos?”; “Conseguir-se-á ser um “ídolo” ou “modelo” para as crianças/alunos?”; “Será que se vai conseguir efetuar uma transição natural de um contexto para o outro?”.

O regime de profissional com dupla habilitação, segundo o decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, privilegia

*uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos, Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajetória profissional (pp. 1320),*

Assim, o profissional com este tipo de docência deve procurar que as crianças/alunos obtenham uma fácil transição de um ciclo para o outro.

A transição é para Castro e Rangel (2004) *vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até aí não podiam ser feitas (...) para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto (Castro e Rangel, 2004:135).*

No que respeita à transição do contexto de Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico as crianças evidenciam algum receio no seu comportamento, principalmente em relação ao facto de terem de enfrentar situações diferentes. Ao mesmo tempo, pode observar-se uma certa curiosidade acompanhada por grandes expectativas. Porém, este receio nem sempre se verifica. Diversos autores, seguidamente referenciados, afirmam que se a transição for vista como a mudança de um nível de ensino para outro, o momento torna-se uma ação natural que necessita de uma intervenção articulada e organizada dos profissionais da educação. E neste sentido, se tal se verificar, a adaptação da criança/aluno ao novo contexto não será tão problemática.

Para tal, segundo Silva (1997), é necessário *promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, bem como proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (Silva, 1997:28).* Compete ao educador, com a ajuda dos pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Neste entendimento, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional, *deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-escolar e as do 2.º Ciclo* (Decreto-Lei n.º 241, 2001, 30 de Agosto, p. 5574).

Nabuco (1992) defende que, na educação Pré-escolar, a ação dos educadores deve ser consciente o suficiente para que *se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades*. E, no ensino básico, os professores *devem assentar os seus ensinamentos, nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar* (Nabuco, 1992:82).

A frequência de um mestrado que abrange a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do ensino básico permitiu verificar que ambos os contextos exigem uma observação, planificação, ação, avaliação e reflexão sólidas e permanentes. Em ambos os contextos devem proporcionar-se momentos diversos e promotores de aprendizagens significativas às crianças/alunos. Devem ser estabelecidos, de igual forma, em ambos os contextos, laços não só profissionais como pessoais com toda a comunidade educativa. Sendo que o grupo de crianças e a idade das mesmas são diferentes, é claro que as preocupações, a forma de intervir e avaliar também são diferentes, pois, deve ter-se sempre em conta as características, desejos e diferenças de cada criança/aluno e grupo/turma.

Considera-se, ainda, que o facto de os estágios em ambos os contextos terem sido vivenciados na mesma instituição foi uma mais valia para uma melhor perceção destas semelhanças e diferenças.

Considera-se que, depois desta experiência, ainda há aspetos a melhorar, pelo que a preocupação com a individualidade e diferenciação das crianças, a utilização de registos de observação e avaliação com mais frequência e a associação da teoria à prática são alguns deles. Ao refletir acerca do conceito de profissionalização, percebe-se que o conhecimento total é algo inalcançável, pelo que há sempre mais a aprender. Por isso, a formação constante é algo essencial para o profissional da educação, no sentido de atingir a competência profissional desejada.

Todo o processo de formação académica centrou-se no objetivo de alcançar o estatuto de um profissional inovador, uma voz ouvida, uma fonte de aprendizagens que contribuem para uma vida mais feliz e um futuro mais promissor dos indivíduos. Portanto, finaliza-se esta reflexão afirmando que, por entre motivações e desejos, medos e receios, o objetivo primordial será encarar cada dia e cada tarefa com um espírito otimista e confiante, procurando fazer o melhor trabalho possível na profissão

que se considera essencial na vida de qualquer indivíduo: a de educador/professor. Em suma, espera-se ser um educador/professor que promova experiências importantes e úteis para as crianças/alunos, que marquem a sua vida e que orientem o seu desenvolvimento.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Almedina.
- ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- AZEVEDO, J. (2002), *Avaliação de Escolas: Consensos e Divergências*, Porto, Edições ASA.
- BECKER, F. (1993), *Da Acção à Operação: O Caminho da Aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire*, Porto Alegre, Palmarinca.
- BELL, J. (1997), *Como Realizar um Projeto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES T., ORTEGA, C. & HORTA N. (1997), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- CARDONA, M. (1992), *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância*, Cadernos de Educação de Infância, nº 24, páginas 8-15.
- CASTRO, T. G., e RANGEL, M. (2004), *Jardim de Infância/1.º Ciclo, Aprender por Projectos: Continuidades e Descontinuidades. Infância e Educação*, Porto, Porto Editora.
- CEREZO, S. (1997), *Enciclopédia de Educação Infantil – A Expressão Psicomotora*, Rio de Mouro, Nova Presença.
- CEREZO, S. (1997), *Enciclopédia de Educação Infantil – A Expressão Plástica*, Rio de Mouro, Nova Presença.
- DAMIÃO, M. (1997), *De Aluno a Professor*, Coimbra, Minerva.
- DE KETELE, J. M. (1985), *Observar para Avaliar*, Almedina, Coimbra
- DELORS, J. (coord) (2000), *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Coleção Perspetivas Atuais, Porto, Edições ASA.
- ERIKSON, E. H. (1987), *Infância e Sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar Editores (2ª ed.).
- FORMOSINHO, J. (1996), *Prefácio*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1998), *MEM – Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática, Escola Moderna*, 3 (5), 19-22.
- FORMOSINHO, J. (2000), “Especialização Docente e Administração das Escolas – Análise das Dimensões da Especialização Docente e Problematização da sua Articulação com a Administração das Escolas”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, páginas 7-42.

- FORMOSINHO, J. (org); SPODEK, B.; BROWN, P.; LINO, D.; NIZA, S. (1998) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2º Edição, Porto, Porto Editora.
- GARCIA, C. (1999), *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Coleção Ciências da Educação, Séc. XXI, Porto, Porto Editora.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. (2006), *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*, Ijuí, Unijuí.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2007), *Educar a Criança. Serviço de Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KANT, I. (1989), *Reflexions sur l'Education*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOBO, M. (1993), *Jardins-de-infância. Um Caminho para o Sucesso Escolar*. Cadernos de Educação de Infância, nº 27,48-49.
- 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, pp.6-21.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007), *Educador de Infância – Teorias e Práticas*, Porto, Profedições.
- MILARET G. (1980), *As ciências da Educação*, Lisboa, Moraes Editores.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Departamento do Ensino Básico.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Departamento do Ensino Básico.
- MORGADO, J. (2004), *Qualidade na Educação: um Desafio para os Professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- NABUCO, M. E. (1992), *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. In Revista Inovação, pp. 81-93.
- PAIS, A. e MONTEIRO, M. (2002), *Avaliação a uma Prática Diária*, Lisboa, Editorial Presença.
- PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, Amadora, Editora McGraw-Hill (8ª Edição).
- PARENTE, C., *Observação: um Percorso de Formação, Prática e Reflexão*, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1986), *Das Diferenças Culturais às Desigualdades Culturais: A Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado*, In L. Allal, J. Cardinet & P.
- PERRENOUD, P. (1999), *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (1999), *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000), *A Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*, Portalegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PIAGET, J. (1978), *Psicologia da Criança*, Rio de Janeiro, Diefel.
- PIAGET, J. (1993), *A Psicologia da Criança*, Porto, Edições Asa.

- PORTUGAL, G., (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Coleção Cidine 7, Porto, Porto Editora.
- POST, J. & HOHMANN, M. (2003), *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Serviço de Educação e Bolsas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RIBEIRO, A. & RIBEIRO, L. (2003), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- RIBEIRO, D. (1996), *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia: Tese de Mestrado*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- SARRAMONA, J. (1989), *Fundamentos de Educacion*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- SHÖN, D. (2000), *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, I. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (coord.) (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora Lda.
- TAVARES, J., PEREIRA A. S., GOMES, A. A., MONTEIRO, S. & GOMES, A. (2007), *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coleção Nova Cidine, Porto, Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande*, Porto, Porto Editora.
- VASCONCELOS, T., *Etnografia: Investigar a Experiência Viva*, in LIMA, J. Á.; e PACHECO, J. A. (org.) (2006), *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*, Porto, Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1994), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.

#### **Legislação:**

- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio;
- Decreto-Lei nº 5/ 1997 de 10 de fevereiro – Objetivos na Educação Pré-Escolar;
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro;
- Decreto-Lei nº 240/ 2001 de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional dos docentes;
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 25º.

#### **Documentos organizacionais da instituição:**

- Projeto Educativo;
- Regulamento interno;
- Plano Anual de Atividades.

**ANEXOS**

# ÍNDICE DE ANEXOS

## **ANEXO 1 – REFLEXÕES**

- Evidência 1 – Organização do tempo educativo
- Evidência 2 – Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem
- Evidência 3 – Contexto Organizacional
- Evidência 4 – Caracterização Sociocultural
- Evidência 5 – Caracterização Teórico-real
- Evidência 6 – Conceção de Educação e o papel do Educador
- Evidência 7 – Envolvimento Parental
- Evidência 8 – Expectativas
- Evidência 9 – A Primeira Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico
- Evidência 10 – Planificar para Intervir

## **ANEXO 2 – EVIDÊNCIAS DAS REFLEXÕES**

- Evidência 1 – Registo fotográfico de trabalhos de pintura, desenho e colagem
- Evidência 2 - Registo fotográfico de construções a três dimensões
- Evidência 3 - Registo fotográfico das adivinhas das profissões
- Evidência 4 - Ficha de Autoavaliação de Estágio em Pré-Escolar
- Evidência 5 - Grelhas de verificação da lateralidade
- Evidência 6 - Registo de incidente
- Evidência 7 - Registo Fotográfico da teia “Gostava de aprender mais sobre...”
- Evidência 8 - Registo Fotográfico dos trabalhos sobre o espaço
- Evidência 9 - Registo Fotográfico do quadro ilustrativo do Big Bang
- Evidência 10 - Registo Fotográfico dos dinossauros
- Evidência 11 - Registo Fotográfico das árvores
- Evidência 12 - Registo Fotográfico da Visita ao Museu de História Nacional
- Evidência 13 - Registo fotográfico das pesquisas com os pais sobre as teorias do desaparecimento dos dinossauros
- Evidência 14 - Registo fotográfico dos Cenários que levaram ao desaparecimento dos dinossauros
- Evidência 15 - Registo fotográfico da Evolução do Homem – macacos
- Evidência 16 - Registo fotográfico da Evolução do Homem
- Evidência 17 - Registo fotográfico da tarde sem o auxílio dos polegares
- Evidência 18 - Registo fotográfico da Festa de Natal
- Evidência 19 - Registo fotográfico dos Órgãos do corpo humano
- Evidência 20 - Registo fotográfico do Puzzle do esqueleto humano
- Evidência 21 - Registo fotográfico dos Músculos do corpo humano

- Evidência 22 - Registo fotográfico do Sistema circulatório
- Evidência 23 - Registo fotográfico do Poster com palavras relacionadas com a família
- Evidência 24 - Registo fotográfico da Família em pasta de sal
- Evidência 25 - Registo fotográfico das Árvores genealógicas
- Evidência 26 - Registo fotográfico das Pesquisas sobre as profissões
- Evidência 27 - Registo fotográfico do Poster das dicas ambientais
- Evidência 28 - Registo fotográfico da visita do guarda florestal
- Evidência 29 - Registo fotográfico da Casa da árvore

### **ANEXO 3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS**

- Evidência 1 – Mapa de presenças
- Evidência 2 – Manusear lápis
- Evidência 3 – Tabuadex
- Evidência 4 – Jogo da Glória
- Evidência 5 – Quem quer ser culto
- Evidência 6 – Dramatizações
- Evidência 7 – Experiência da Eletricidade
- Evidência 8 – Enigma de Matemática
- Evidência 9 – Culinária

### **ANEXO 4 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO**

- Evidência 1 – Registo da atividade de informática
- Evidência 2 – Registo de incidente 1º Ciclo do Ensino Básico
- Evidência 3 – 1º Registo de observação de aula
- Evidência 4 – 2º Registo de observação de aula
- Evidência 5 – 5º Registo de observação de aula
- Evidência 6 – 4º Registo de observação de aula

### **ANEXO 5 – LISTAS DE VERIFICAÇÃO**

- Evidência 1 - Listas de Verificação da Lateralidade
- Evidência 2 – Listas de Verificação de Conhecimentos da Experiência “A eletricidade”
- Evidência 3 – Listas de Verificação de Competências

### **ANEXO 6 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO**

- Evidência 1 – Observação do Ambiente Educativo
- Evidência 2 – Grelha de Observação da aula de Matemática
- Evidência 3 – Grelha de Observação do Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita

### **ANEXO 7 – GRELHAS DE AVALIAÇÃO**

- Evidência 1 - Ficha de resultados do PIP
- Evidência 2 – 1ª Grelha de autoavaliação do comportamento dos alunos

Evidência 3 – Grelha avaliação do domínio cognitivo

Evidência 4 – Grelha avaliação do domínio sócio afetivo

Evidência 5 – Grelha avaliação da ficha de trabalho de Matemática

Evidência 6 – 2ª Grelha de autoavaliação do comportamento dos alunos

### **ANEXO 8 – PLANIFICAÇÕES**

Evidência 1 – Planificação de Educação Pré-Escolar

Evidência 2 – Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

# ANEXO 1 – REFLEXÕES

(Nota: Todas as evidências referentes às reflexões deste anexo encontram-se no anexo seguinte – ANEXO 2 - EVIDÊNCIAS DAS REFLEXÕES)

## Evidência 1 – Organização do tempo educativo

*Quando, num infantário, se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizar as suas ideias e acções* (Post e Hohmann, 2003:163).

No que concerne à organização do tempo da sala 5B, esta apresenta influências do modelo *High-Scope* na medida em que se caracteriza por ser *constante, estável e, portanto, previsível pela criança* (Formosinho, 1998:71). Consideramos que o tempo educativo deve contemplar, de forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividades, *em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo* – permitindo *oportunidades de aprendizagem diversificadas* (O.C/M.E, 1997:40).

Na organização do tempo é fundamental encontrar uma *forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos* (Formosinho, 1998:71). É de salientar, que nesta sala o tempo é estruturado através de uma planificação semanal, realizada com as crianças à sexta-feira de tarde, bem como nas reuniões de planificação da Equipa Pedagógica. Deve mencionar-se que, ao planificar, procura-se contemplar, diversos ritmos – *actividades de movimento alternadas com actividades mais tranquilas – e tipos de actividade, em diferentes situações de forma equilibrada – individual, a pares, em pequeno e em grande grupo* (Cardona, 1992:15) – procurando assim oportunidades de aprendizagem diversificadas e o respeito pelos interesses das crianças do grupo, sendo que estes se constituem como ponto de partida para as planificações.

De facto, apesar da Equipa Pedagógica organizar o tempo de forma flexível, existem momentos de rotina implícita, que se repetem com uma certa periodicidade; como é exemplo o momento de higiene pessoal que precede às horas da refeição. Estes momentos tornam-se *referências temporais securizantes para a criança e servem para a compreensão do tempo* (O.C/M.E, 1997:40). Existem, ainda, alguns dias destinados a determinadas atividades, como por exemplo à segunda-feira as crianças têm Inglês, a terça-feira e quinta-feira destinam-se à Expressão Motora, à quarta-feira fazemos a Hora do Conto, à sexta-feira têm Expressão Musical. Estas

atividades são orientadas pela Equipa Pedagógica, como por exemplo Hora do Conto, Oficina de Ciências, Expressão Motora, entre outras, ou então pelas professoras das respetivas áreas, nomeadamente o Inglês e Expressão Musical. Segundo Formosinho, no âmbito do currículo *High-Scope*, *criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*. (1998:71).

De seguida apresenta-se a organização temporal da sala 5B do Colégio Novo da Maia, fazendo uma breve abordagem a todos os momentos que a caracterizam.

É por volta das 8h e30m que a instituição abre, e é também a partir deste horário que algumas crianças chegam. À medida que vão chegando, as crianças permanecem no ginásio até à hora de chegada de um adulto da equipa de sala, sendo acompanhadas por Auxiliar de Ação Educativa e onde socializam com todas as outras crianças presentes.

Às 9h00 a Educadora Cooperante e/ou a estagiária vão buscar as crianças ao ginásio e conduzem-nas para a sala de atividades, seguindo-se o momento de acolhimento, realizado na área de reunião de grande grupo, que é um momento bastante enriquecedor a nível das aprendizagens. É neste momento que as crianças partilham com o grupo, novidades, vivências e experiências, e conversam também sobre as atividades que serão realizadas naquele dia por exemplo. Durante este período de tempo é habitual cantar a canção dos “Bons Dias” com as crianças e distribuir o cargo do “chefe do sorriso” e “chefe de segurança”. É de referir que as crianças que não tenham chegado às 9h00 entram na sala à hora que chegam ao colégio.

Posteriormente, são realizadas as atividades orientadas que estão planificadas, e podem ser realizadas individualmente, em pequeno ou grande grupo. A realização de atividades individuais e em pequeno grupo são importantes, uma vez que dá às *crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro* e onde podem receber o *apoio e encorajamento apropriado da parte do adulto* (Hohmann & Weikart, 2007:374). Permitindo, assim, que cada criança experimente e explore os materiais, confrontando o seu ponto de vista com o de outra criança. No entanto, as atividades em grande grupo não se revelam menos importantes na medida em que ajudam a *construir o sentido de “nós” e “nosso”* (Hohmann & Weikart, 2007:406), e fomentam a partilhada de experiências. O tempo de atividades em grande grupo confere às *crianças um repertório de experiências comuns, constrói um sentido comunitário, encoraja a pertença ao grupo e a liderança, propicia às crianças experiências de resolução de problemas* (Hohmann & Weikart, 2007:409). É ainda de referir, que não é estipulada a duração e o fim das atividades orientadas, ou seja, estas não têm uma planificação rígida uma vez que a Equipa de

Sala procura respeitar o ritmo e motivação do grupo, através da reflexão na e sobre a ação e os comportamentos das crianças.

Após, ou por vezes antes, as atividades orientadas as crianças podem realizar atividades de jogo espontâneo nas diversas áreas disponíveis dentro e fora da sala, até à hora de almoço, que ocorre por volta das 12h00. É de mencionar, que o tempo das atividades espontâneas é *um tempo em que os limites que a realidade nos impõe são mínimos, ou bem aceites, e em que, simultaneamente, aumentam as (...) oportunidades de iniciativa, expressão e realização* (Santos, 1993:8). Assim, para a criança é muito importante estar em atividades de jogo espontâneo, porque desta forma pode escolher o espaço em que se sente mais motivada para estar, tornando-se gestora do tempo de jogo e do espaço, também porque desenvolve o sentido da responsabilidade de escolha uma vez que participam na organização da distribuição das crianças pelo espaço. No decorrer de uma atividade caso uma criança expresse vontade de mudar de área por exemplo, é dada a liberdade para que se explore essa mudança, ou seja, o tempo é flexibilizado no sentido de corresponder aos interesses e motivações das crianças. Nesta atitude, em específico, está expressa e implícita a ideia de que o *tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do Educador*, importa por isso que a organização do tempo seja decidida pelo Educador e pelas crianças (O.C/M.E, 1997:40). Num contexto educacional *High-Scope*, a estruturação da organização do tempo surge *dos contributos decisivos* do Educador e das crianças (Formosinho, 1998:70).

Por volta das 11h 50m é solicitado às crianças que arrumem a sala, uma vez que constitui *uma experiência educativa valiosa. Ao arrumarem brinquedos e materiais as crianças estão a desenvolver capacidades de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que os rodeia* (Hohmann e Weikart, 2007:446). Depois da arrumação da sala, as crianças reúnem-se na área de acolhimento ou reunião de grande grupo para, posteriormente, realizarem a sua higiene pessoal e de seguida, dirigem-se para o refeitório para a hora de refeição. No que diz respeito à arrumação da sala, os adultos apenas informavam de que estava na hora de arrumar, sem ser necessário intervir nesta arrumação, pois todas as crianças colaboravam e arrumavam autonomamente.

Consideramos, que hora da refeição não se resume às necessidades nutritivas, de facto o almoço *constitui um momento importante de auto controlo e de formação social* (Formosinho, 1998:153). Este é um momento educativo fulcral no processo de desenvolvimento das crianças, é um momento extremamente rico ao nível das interações e representa um contributo para o alargamento e enriquecimento das relações, não só entre as crianças, mas também com os adultos. É de salientar que

todas as crianças da sala 5B come de forma autônoma utilizando a colher, o garfo e a faca. A hora da refeição, por parte deste grupo de crianças, é organizada e calma, os adultos têm apenas que colocar a comida nos práticos e água nos copos quando a infusa está cheia porque fica pesada, mas quando está a menos de meio, as crianças servem-se autonomamente. Estas crianças comem todo o tipo de alimento, quer seja legumes, fruta, carne, peixe, pelo que não há uma preocupação por parte dos adultos em insistir que comam de tudo. Há apenas quatro crianças que demoram muito tempo a comer, e a essas dá-se mais atenção, para que tentem demorar menos.

Após a hora de refeição, as crianças têm um novo momento de higiene pessoal, que consiste na lavagem dos dentes, das mãos e da cara. À medida que terminam o seu momento de higiene pessoal, as crianças vão-se dirigindo à sala para colocar o chapéu e buscar os brinquedos pessoais que partilham, trocam, brincam neste período de tempo com os colegas, quer no exterior, quer no interior (quando está frio ou chuva).

Pelas 14h dá-se início ao segundo momento da atividade letiva. Neste momento realizam-se as atividades que estão planificadas, e/ou outras que sejam sugeridas pelas crianças. Após estas atividades as crianças podem explorar mais uma vez as áreas de jogo espontâneo. Por volta das 15h20m volta-se novamente a arrumar a sala para de seguida efetuarem a higiene pessoal, para que às 15h30 se dirijam ao refeitório para lanchar. É a partir das 16h00 que as famílias ou outros adultos responsáveis e devidamente autorizados vão buscar as crianças.

Assim, *criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas* (Formosinho, 1998:71). É isso que se pretende ao organizar o tempo educativo e os momentos que compõem esta a sala. Como forma de síntese é pertinente afirmar que *o tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança* (O.C/M.E, 1997:40), isto como forma de proporcionar um desenvolvimento equilibrado e integrado das crianças.

## **Evidência 2 – Conceção de Projeto e fases que o desenvolvem**

*Projecto é um termo ambíguo, polissémico* (Cortesão, cit. por Leite et al, 1993:81). Do latim *projectu*, Projeto assume-se como plano de ação, programa, desígnio, intenção, esboço...

Citando Leite et al *um projecto testemunha e exprime, antes de tudo, a consciência profunda da existência de uma evolução onde o Homem não se situa*

*como um espectador impotente ou como um objecto* (1993:73), perante isto o Projeto é entendido como um processo, uma ação onde as crianças e equipa pedagógica têm um papel ativo. Segundo Vilar, *Projeto consiste na ideia de uma possível transformação do real que se exprime na realização de uma acção que visa a transformação desse mesmo real* (2001:1).

No âmbito geral, o Projeto situa-se na interface entre a expectativa e a intervenção, na medida em que está ligado a algo que se pretende realizar, ou seja, *corresponde a um esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir* (Q.P/M.E, 1998:91).

Perante isto o Projeto exige de quem o elabora uma capacidade de observar, de questionar e refletir sobre o que observa, em que contexto observa e que razões levaram a essas situações, isto para que o Projeto esteja devidamente enquadrado e fundamentado. É partindo das observações que se dará início a um *processo de planeamento que caminha do diagnóstico de uma situação concreta para a clarificação dos objectivos gerais do projecto e, por fim, até à identificação das actividades concretas que se espera que conduzam à concretização desses objectivos* (Schiefer et al, 2006:40). Este processo exige uma atividade intencional através da qual o ator social define o problema, produz conhecimentos, adquire e revê capacidades e atitudes, resolvendo desta forma o problema *através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real* (Leite et al, 1989:89).

Segundo Barbier *projecto é uma palavra mágica de promessas, que parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais* (1993:18). É este sentido de alteração e renovação da realidade, não só educativa mas também social, que justifica a elaboração deste Projeto.

Fontoura estabelece que o Projeto Curricular de Sala se assume como *um espaço dos professores e dos alunos, onde se definem estratégias operatórias e as actividades mais convenientes aos sujeitos directamente implicados* (2006:164). É de acordo com estes pressuposto que a Equipa de Sala pretendeu elaborar o Projeto de sala, tornando um instrumento estratégico onde as necessidades, motivações e interesses das crianças serão fundamentais para delinear as estratégias de forma a enriquecer o processo ensino-aprendizagem de cada criança, do grupo em geral e de cada um dos membros da Equipa Educativa da Sala, contribuindo assim para o melhoramento da realidade educativa do contexto envolvente.

Pretende-se igualmente que a construção deste Projecto Curricular se assuma como uma aproximação sucessiva *de forma que o currículo desenhado ao nível nacional perca o carácter abstracto e se vá “territorializando” e a prática seja a expressão da interacção entre o professor e os alunos na construção do conhecimento*

(Idem), ou seja, procurar-se-á que o Currículo, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, sejam abordados de acordo com a realidade educativa que se vive, partindo do princípio que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais rico quando é co-construído entre as crianças e os adultos inserido no contexto educativo, mais especificamente crianças, Equipa Educativa e Famílias.

O Projeto Curricular de Sala deve assentar na intencionalidade do Educador. Esta intencionalidade deve ser fruto da reflexão sobre a observação, planificação, ação e avaliação das necessidades, interesses e motivações das crianças, bem como do contexto que as envolve. Cabe, por isso, ao Educador promover *um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dêem coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo* (O.C/M.E, 1997:93), ou seja, o Educador deve promover um contexto estimulante capaz de potenciar nas crianças a curiosidade e o desejo de aprender. Desta forma, o Projeto de Sala constitui-se como processo em constante construção, na medida em que depende de uma realidade ativa que visa transformar, no sentido de melhorar a qualidade processo de ensino-aprendizagem, procurando dar resposta às necessidades, interesses e motivações do grupo de crianças. Perante isto, torna-se pertinente referir que o presente Projeto assenta num pressuposto de construção evolutiva, contemplando assim quatro fases que determinam a construção do Projeto: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação e divulgação.

Passa-se então a apresentar o Projeto de sala da turma 5B seguindo uma estrutura segundo as diferentes fases. Numa primeira fase, *definição do problema*, o educador assumiu um papel de mediador, questionando as crianças para que estas partilhem os saberes que já possuíam sobre o assunto em questão, *o que gostariam de aprender*, e refletissem sobre as suas opiniões. De salientar que, o trabalho de projeto surgiu refletido no poder conferido à criança e na sua participação ativa.

O projeto de sala surgiu a partir de uma conversa em grande grupo, aquando do acolhimento. Como já são “crescidos”, notou-se uma grande expectativa em relação ao projeto deste ano. Também os pais mostraram alguma ansiedade em que este começasse e em saber qual o tema que seria desenvolvido. Nessa conversa, uma criança disse que gostaria de aprender algumas coisas sobre a família. Desta forma, começou-se a recolher opiniões e desejos sobre o que gostariam de aprender neste ano letivo. Todos os seus desejos passavam por temas ligados aos dinossauros, Espaço Sideral, o corpo humano, a família, os bombeiros, animais da floresta, animais da selva e animais da savana. (evidencia 7, registo fotográfico da teia “Gostava de aprender mais sobre...)

Com tantos temas de interesse, foi necessário encontrar um fio condutor que contemplasse todos estes temas, passando assim para a segunda fase, a *planificação e lançamento do trabalho*. A estratégia utilizada foi começar desde o início do mundo: a teoria de Big Bang, o aparecimento dos planetas, o Planeta Terra, os Dinossauros, a evolução do homem, o corpo humano, as famílias e os animais (da selva, da savana e da floresta) e, intimamente ligado às famílias e à floresta, o tema: bombeiros. O tema constante em todo o projeto foi a preocupação com a preservação do meio ambiente. Os materiais a privilegiar foram de desperdício e a reciclagem foi realizada com afinco. O encontrar deste fio condutor foi tarefa realizada pela equipa pedagógica e pelas crianças.

Assim, as crianças dividiram tarefas e prepararam materiais. Nesta fase, o educador apresentou-se como orientador. Deu-se ênfase ao respeito pelos interesses e preferências da criança: a valorização das competências individuais, da iniciativa, a partilha de experiências e a conquista de bem-estar e autoestima. Para isso foi necessário valorizar a voz das crianças como um importante instrumento da prática educativa. As pesquisas feitas em casa com as famílias são exemplo desta partilha de informações e interesses das crianças.

De seguida deu-se início à terceira fase do projeto, a *execução*, na qual as crianças iniciaram o processo de pesquisa, investigação e registaram todo o trabalho. A imagem da criança enquanto ser competente e participante foram plenamente assumidas e defendidas nestes processos.

A primeira tarefa foi relembrar a teoria de Big Bang, as crianças que frequentavam o colégio em anos anteriores e desenvolveram o projeto “O Espaço Sideral” ficaram encarregues de apresentar um trabalho sobre o tema. A apresentação foi muito interessante, fizeram vários trabalhos (desenhos, jogos, vídeos, livros e quadros) com vários materiais e apresentaram o seu trabalho com muito entusiasmo e responsabilidade. (evidencia 8, registo fotográfico dos trabalhos sobre o espaço) Temas como: Os planetas, a rotação e translação da Terra, as estrelas, o buraco negro e os cometas foram os mais escolhidos. Todas as crianças foram aplaudidas no final de cada atuação e expuseram os seus trabalhos para futura consulta dos colegas. Construíram então um quadro ilustrativo do Big Bang: uma explosão criada com papel de celofane. (evidencia 9, registo fotográfico do quadro ilustrativo do Big Bang) O trabalho ficou muito interessante e bastante elucidativo, foi dos primeiros de uma sequência de acontecimentos e de escolhas de trabalho das crianças.

Valorizou-se a criança como participante ativa e co construtora de significado. A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em

conta, envolvendo-a num diálogo democrático na tomada de decisão. As avaliações semanais são exemplos destes diálogos.

Seguimos para a evolução dos seres vivos até à Era Mesozoica. Como o desejo de uma criança era “explorar os dinossauros”, investigou-se mais sobre este tema. As crianças investigaram sobre o tema, trouxeram vários livros e escolheram construir dois dos seus dinossauros favoritos, o Tiranossauro Rex e o Compsognatus, ambos carnívoros. (evidencia 10, registo fotográfico dos dinossauros) As crianças também construíram árvores para recriar o ambiente onde viviam os dinossauros. (evidencia 11, registo fotográfico das árvores)

Visitaram o Museu de História Natural que apresentava a exposição *Museu de Paleontologia Wenceslau de Lima*, onde estavam representadas coleções básicas de Estratigrafia e Paleontologia portuguesas, bem como fósseis de outras procedências. (evidencia 12, registo fotográfico da visita ao museu) Nesta visita as crianças observaram um esqueleto e um ovo de dinossauro, bem como outros animais que existiram também no tempo dos dinossauros. Assim, as crianças puderam esclarecer algumas dúvidas e adquirir novos conhecimentos de forma a enriquecer o nosso projeto. Na organização das atividades destaca-se o respeito pelos interesses e motivações das crianças, pelo que semanalmente se co planificava com as crianças para que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Existem várias teorias para o desaparecimento dos dinossauros, assim, as crianças realizaram uma pesquisa com os pais sobre a teoria que achavam ser a mais provável. Assim, apresentaram vários tipos de trabalhos, desenhos, vídeos,... (evidencia 13. Registo fotográfico das pesquisas com os pais sobre as teorias do desaparecimento dos dinossauros)

A colaboração entre pais e escola é uma área que requer atenção por parte dos educadores. Pesquisas demonstram que os alunos, escolas e pais beneficiam deste tipo de colaboração. O envolvimento dos pais na escola mostra aos alunos que a aprendizagem formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando num ambiente escolar positivo, conduzindo à aprendizagem. Além disso, com o envolvimento dos pais na escola, o ambiente escolar melhora ainda mais. Neste sentido, destacam-se os projetos que podem ser desenvolvidos no âmbito da família e da escola, desde as dinâmicas de formação parental, a qualquer outra estratégia de mediação que ajude a aproximar estas duas instituições sociais. Quase todas as semanas, os pais das crianças presenteavam as crianças com participações na instituição, desenvolviam atividades e materiais para dar continuidade e forma ao nosso projeto.

Para retratar o desaparecimento dos dinossauros, as crianças sugeriram a construção de um vulcão perto dos dinossauros para representar o seu desaparecimento. Desta forma, combinamos retratar os três cenários possíveis: mudanças climáticas (construir um cenário de neve e frio), um vulcão em erupção e o meteorito em colisão com a Terra. (evidencia 14, Registo fotográfico dos Cenários que levaram ao desaparecimento dos dinossauros)

Prosseguiu-se então com o projeto rumo à evolução do homem. Durante a exploração dos dinossauros, a maioria das crianças questionava o adulto sobre quando e como tinham aparecido as pessoas. Uma vez que tínhamos de seguir uma linha de raciocínio temporalmente correta e uma criança queria aprender mais sobre o corpo humano, o tema seguinte a explorar/ investigar seria a evolução do homem. Mais uma vez, várias crianças trouxeram, por vontade própria, imagens, filmes e livros sobre o assunto.

Em toda esta fase, pretendeu-se observar a criança, ouvir a sua voz, sondar as suas intenções, para incorporá-la no processo educativo. Privilegiou-se a educação como ação colaborativa, em que a intencionalidade é gerar atos educativos que interligam os contextos: da família à escola, de crianças entre si, criança com adulto, e garantem a participação de todos para uma educação de qualidade.

Entretanto, as crianças escolheram o nome para o nosso projeto, foi feita uma tabela com os nomes sugeridos pelas crianças na qual cada um colocou o seu nome na coluna do nome que preferia, assim, o mais “votado” foi “A evolução de tudo”, sendo, de facto, o título adequado para todos os temas envolvidos.

Depois do desaparecimento dos dinossauros, verificou-se que algumas espécies de animais sobreviveram e foram-se desenvolvendo. Uma dessas espécies, os primatas, estão relacionados com a evolução do Homem. Para aprofundar estes conhecimentos, começamos a construir as várias etapas/ transformações da evolução humana. Começamos então pelo macaco. (evidencia 15, Registo fotográfico da Evolução do Homem - macacos) Continuou-se a construir a evolução do Homem com o australopiteco, homo habilis, homo erectus e homo sapiens sapiens. (evidencia 16, Registo Fotográfico da Evolução do Homem) Com a intenção de experimentar algumas das dificuldades vividas pelos homínídeos, numa tarde prendeu-se os polegares das crianças com fita-cola, realizando-se, desta forma, as atividades de rotina diária sem o auxílio do polegar. (evidencia 17, Registo fotográfico da tarde sem auxílio dos polegares)

O tema da evolução do Homem, foi um tema muito interessante e do qual as crianças gostaram muito e acabou por se estender mais tempo do que o que seria previsto, por real interesse das crianças. Assim, foi o tema que integrou na festa de

Natal. (evidencia 18, Registo fotográfico da festa de Natal) De facto, as crianças devem ser escutadas, ser participativas e ter controlo sobre a sua vida. Já são bastante autónomas na sua capacidade de compreensão, reflexão, de dar respostas válidas e participar na vida social.

Para além disto, continuou-se a desenvolver o projeto de sala, abraçando um novo tema: O corpo humano. A motivação das crianças foi notável, trouxeram livros, jogos, puzzles e posters com muita informação sobre este tema. Dentro do corpo humano acontecem muitas coisas, os órgãos, o sangue, os ossos e os músculos realizam as suas tarefas para o corpo humano funcionar na perfeição. Portanto, depois da evolução do Homem, aproveitou-se o Homo Sapiens Sapiens para colocar os principais órgãos do corpo humano (evidencia 19, Registo fotográfico dos órgãos do corpo humano). Fez-se a montagem de um puzzle do esqueleto humano (evidencia 20, registo fotográfico do puzzle do esqueleto humano), os músculos foram também representados numa figura humana (evidencia 21, registo fotográfico dos músculos do corpo humano), bem como o sistema circulatório (evidencia 22, registo fotográfico do sistema circulatório). A equipa de sala mostrou sempre empatia com as necessidades e preocupações das crianças, encorajando as crianças a terem confiança.

A família foi o tema seguinte a ser explorado, pois em conversa com as crianças, ficou decidido que o tema anterior já tinha sido concluído, passando então, segundo o fio condutor estipulado, para o tema seguinte. Já que foi a partir dos homínídeos que surgiram as famílias. Fez-se um poster com palavras relacionadas com a família (evidencia 23, registo fotográfico do poster com palavras relacionadas com a família), cada criança representou a sua família com pasta de sal a três dimensões (evidencia 24, registo fotográfico da família em pasta de sal) e ainda, em casa com os pais, construíram as suas árvores genealógicas (evidencia 25, registo fotográfico das árvores genealógicas).

Como fio condutor entre as famílias e a floresta, sendo que uma criança desejava saber mais sobre a profissão de bombeiro, conversou-se acerca da necessidade dos membros familiares possuírem profissões. Nesta fase de transição as crianças revelaram interesse sobre muitas profissões, assim, fez-se pesquisas sobre as profissões, a qual cada criança escolheu uma profissão que pesquisaram com os pais e posteriormente fizeram uma apresentação ao restante grupo (evidencia 26, registo fotográfico das pesquisas sobre as profissões). Depois conversou-se acerca das profissões que cada criança gostaria de ser quando crescesse, surgindo assim a necessidade de fazer uma outra pesquisa, em pequenos grupos e na sala, sobre outras profissões.

Quando se verificou que o tema havia já sido suficientemente explorado, as crianças quiseram partir para o tema seguinte, a Floresta, pelo que numa conversa em grande grupo sobre a importância da conservação da Natureza se falou em dicas ambientais, que passaram a ser escritas e ilustradas num poster (evidencia 27, registo fotográfico do poster das dicas ambientais).

Um dia apareceu na sala um guarda-florestal (evidencia 28, registo fotográfico da visita do guarda florestal), conversou-se sobre a importância desta profissão, surgindo assim a hipótese de construir a casa da árvore (evidencia 29, registo fotográfico da casa da árvore). As crianças em todos estes momentos se mostraram motivadas, com vontade construir materiais que pudessem revelar e mostrar tudo o que se foi aprendendo durante a evolução do projeto, ilustrando muito, e muito bem, a sala e o espaço exterior destinado à turma 5B.

A criança deve ser vista como competente e a ter espaço de participação e cabe-nos a nós escutar a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada. Todas as semanas, as crianças avaliam a sua semana e planificam o trabalho a desenvolver para os próximos dias. Todo o trabalho é assente numa atitude de respeito por parte da educadora em relação à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias. Este respeito é expresso na organização da sala e das atividades, bem como na qualidade das interações que a educadora estabelece com a criança. As crianças mostraram-se muito ativas e com iniciativa, interativas, construtoras de conhecimento e investigadoras.

A última fase, a *avaliação* do projeto pode ser realizada individualmente, em pequeno ou em grande grupo. Durante esta fase, as crianças *comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda* (Q.P/M.E, 1998: 143). Sendo que (...) *a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros*, tem-se conversado e preparado uma peça de teatro que irão apresentar, com o intuito de divulgar o seu trabalho e as conclusões a que chegaram durante todo este processo, num momento festivo no final do ano. Mas, no entanto foram já apresentando parcialmente algumas das coisas que foram aprendendo a outras salas, nomeadamente a evolução do Homem a outra sala de 5 anos.

Esta experiência permitiu às crianças uma aprendizagem de conteúdos bastante variados, sendo todos eles do interesse das mesmas, pois todo o desenvolvimento do projeto este envolvido com as necessidades e interesses das crianças, tornando as aprendizagens significativas.

## Evidência 3 – Contexto Organizacional

A instituição onde estamos a ter oportunidade de estagiar é o A, e situa-se no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, pertencente ao concelho da Maia (zona Sul). Milheirós é delimitada a Norte pela freguesia de Nogueira, a Oeste por Gueifães e a Sul/Este por Águas Santas.

*“Atravessada pelos rios Leça e Almorode, as gentes de Milheirós cedo se dedicaram ao cultivo do milho, tendo derivado, provavelmente, daí o seu topónimo ‘Milheirós’”* (Projeto Educativo, página 7) As suas principais atividades económicas são: agricultura, pecuária, indústria têxtil e comércio.

Esta freguesia foi uma das primeiras do concelho da Maia a possuir Escola Régia de Instrução Primária, para onde vinham alunos de outras localidades Águas Santas, Nogueira, Silva Escura, Guifões, Leça do Balio, Ermesinde, S. Mamede Infesta, Rio Tinto e outras. Ao nível de infraestruturas esta freguesia procura modernizar-se e dar assistência aos seus habitantes no que respeita a saneamento básico e instituições escolares. Por outro lado, Milheirós sofreu, nos últimos anos, uma grande transformação, passando da ruralidade para o urbanismo, devido à abertura de novas vias, alargamentos, construção de novas urbanizações e ao aparecimento de três núcleos industriais que criaram novos postos de trabalho. Nesta freguesia predomina o sector secundário. Podemos referir que existem ainda infraestruturas a nível do desporto, da cultura, da saúde e de outros serviços – Centro de Saúde, Escola Dramática de Milheirós, Inter de Milheirós Futebol Clube.

O colégio fica aproximadamente a 6 km da cidade do Porto. Os arruamentos que permitem o acesso ao Colégio A estão em boas condições de conservação, sendo a maior parte deles largos. Muitos desses arruamentos são arborizados e iluminados.

É um estabelecimento de Ensino Particular, e está a funcionar desde 12 de Setembro de 2001, tendo neste momento três polos que proporcionam valências educativas diferentes. Esta instituição abrange uma faixa da população de Milheirós que corresponde a um nível socioeconómico médio-alto.

Este Colégio, segundo o seu projeto educativo é administrado de acordo com os objetivos que permitem a qualidade e sucesso educativo, transmitindo então aos alunos uma formação firme sobre os vários conhecimentos científicos, mantendo desta forma uma relação equilibrada e constante com a sociedade. Para ser possível existir um desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na educação, foi necessário, que esta instituição fizesse uma escolha acertada de cada profissional que compõe a equipa.

O Colégio é reconhecido a nível institucional, devido à boa capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional. Atualmente coopera com o Concelho Municipal de Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia. É um colégio que estabelece relações interpessoais com outras instituições tendo para isso um protocolo e parcerias com algumas universidades, no entanto, apresenta ainda relações como (o Apadrinhamento, o Amigo Oculto, as Festas de Natal/ Fim de Ano, as Avaliação dos Projetos e a Participação dos pais).

O facto de haver Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola e um Plano Anual de Atividades, são fatores que têm muita importância e que contribuem para um bom desenvolvimento organizacional do colégio.

*“O Projecto Educativo é entendido como instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que se quer reflexiva, ou seja reflecte “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão in LEITE, Carlinda & GOMES, Lúcia & FERNANDES, Preciosa, 2001: 11).”* (in Projeto Educativo do Colégio A, pag.3)

O Regulamento Interno (RI) é o documento que elucida a administração de funcionamento do Colégio, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços, bem como os direitos e deveres dos membros da Comunidade Educativa. Através dele, apresenta-se o código de conduta da Comunidade Educativa, associando normas de convivência e de disciplina aceites por todos os membros. É também parte da necessidade de construção participada de um bom ambiente educativo, indispensável para a realização das aprendizagens fundamentais e significativas de qualidade, nomeadamente, o desenvolvimento cognitivo necessário à interdisciplinaridade e à prevenção da indisciplina.

Segundo o Decreto-lei 115-A/98, o Plano Anual de Atividades definido como *“documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”* (pág. 5), não pode circunscrever-se ao registo de um conjunto de tarefas a levar a cabo pela comunidade escolar, num espírito de voluntariado, mas sim a uma ação concertada, tendo como horizonte o cumprimento do Projecto Educativo.

Este colégio a partir de uma cultura colaborativa pretende ser: um lugar onde se aprende a aprender, onde se pretende educar para o futuro e onde se aprende a construir projetos de vida.

O Colégio A edifica o seu Projeto Educativo em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade, solidariedade. *“Uma Educação Para toda a Vida”* é a pedra basilar do estabelecimento, que se consciencializa diariamente que a qualidade de vida de cada aluno, de cada família e de cada agente educativo, passa pela promoção do bem-estar, do comportamento, dos hábitos e atitudes positivas ao longo do ciclo de vida. Pode-se verificar isto no dia-a-dia da instituição, através da preocupação entre cada elemento da comunidade, na entajuda independentemente da sua função na instituição, no envolvimento parental e numa relação de “família” que existe em todo o colégio.

Esta instituição oferece um ensino que valoriza as Orientações Curriculares e o currículo nacional, com um processo fundamentado em modelos teóricos que promovem uma aprendizagem ativa e significativa. Um sistema de desenvolvimento pessoal e social globalizante e entusiasmante movido por atividades de enriquecimento curricular, com um acompanhamento atento e individualizado do processo de desenvolvimento físico e emocional dos alunos, através de estruturas de apoio específicas, tais como, Serviço de Educação, Saúde e Psicologia. Oferece ainda um serviço de transporte de acordo com os horários de funcionamento das atividades escolares e das normas de segurança mais recentes e adequadas. Por último, mas não o menos importante, é de referir também, que esta instituição oferece ainda uma alimentação saudável e equilibrada, com ementas variadas elaboradas por uma nutricionista.

*“Assim, entende-se a Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades.”*  
(Projeto Educativo, página 21)

Como já referimos anteriormente, o Colégio dispõe de valências diferenciadas, sendo elas: Educação no Pré – escolar, que abrange a creche (que usufrui de um berçário dos 0 aos 24 meses, de uma sala de 1 ano e duas sala de 2 anos) e jardim-de-infância (dos 3 aos 5 anos com duas salas por cada ano), dispõe ainda de um ensino básico organizado por ciclos (1º, 2º e 3ºCEB) e ensino secundário.

Segundo o Projeto Educativo, a instituição encontra-se organizada pelo seu estatuto jurídico, o plano de desenvolvimento organizacional, as redes de comunicação, as estruturas e organização pedagógica e administrativa que inclui e, por fim, o organigrama.

No que diz respeito ao espaço, o Colégio A, é uma instituição que foi construída há 11 anos. É um edifício com três andares ( piso inferior, piso térreo e piso superior).

Tendo em conta a importância do espaço como uma das dimensões em que assenta o projeto curricular, é essencial a organização de um ambiente educativo que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para que a organização do espaço esteja sempre de acordo com as necessidades e evolução do grupo, cabe ao educador refletir sobre a funcionalidade e adequação do mesmo, prestando especial atenção às potencialidades educativas dos materiais existentes, bem como à sua organização e harmonia estética.

Este estabelecimento adota dois modelos pedagógicos, Metodologia de Projeto e Movimento da Escola Moderna.

A Metodologia de Projeto consiste num método de trabalho que visa a resolução de problemas que origina da necessidade de responder a um desejo, de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio. Complementa a aprendizagem de conteúdo pertinente e útil, estabelecendo ligações com o real e promovendo competências essenciais para a formação das crianças enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade.

Com isto, espera-se que as crianças formulem, organizem e implementem um plano de ação com objetivo de resolver o problema formulado. Durante o processo espera-se que a criança esteja motivada, revele capacidade de iniciativa (pesquisar, sugerir, agir...) e de resolução do problema formulado inicialmente.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação a criança poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e incentivar os saberes, acelerando, fortalecendo e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos.

No piso inferior situa-se o refeitório do pré-escolar (espaço amplo e com bom acesso para as crianças, e tem acesso para o recreio), aqui está situada também a cozinha, neste piso encontram-se ainda a sala de música, e o polivalente (ginásio do pré-escolar) não esquecendo também que existe uma casa de banho.

O piso térreo é destinado a alguns serviços como a secretaria (logo à entrada), tesouraria, sala de reuniões. Tem ainda as salas da creche, o berçário e as salas dos dois, três e quatro anos. Neste piso existem também casas de banho.

No piso superior, situam-se as duas salas dos cinco anos, a biblioteca e um acesso para o terraço que serve de recreio.

Esta instituição dispõe ainda de recursos humanos e materiais, que de acordo com algumas leituras que fizemos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, permitem à instituição organizar de uma forma mais específica cada modalidade da educação pré-escolar, facilitando assim a ação educativa.

As salas têm áreas distintas de cuidados, interação social e de brincadeiras; locais acolhedores com almofadas, mantas, sofás; há equipamentos acessíveis as crianças; arrumações para os objetos das crianças; espaço com materiais agradáveis que lembrem a casa – objetos de conforto, fotografias da família, as fotos das crianças no chão (para marcar o lugar de cada criança); materiais recicláveis e didáticos; existe ainda uma boa visibilidade para o exterior.

Relativamente à avaliação da instituição, no Projeto Educativo, refere que no Colégio A *instituiu-se desde o ano letivo 2005/06 o processo da Avaliação de Desempenho, como meio de regular e aperfeiçoar o trabalho dos docentes, fazendo com que estes consigam evoluir de uma forma construtiva, proporcionando uma oferta pedagógica de excelência” (Projeto Educativo, página 37)*

Este sistema evidencia-se na preparação de um plano de melhoria, com a construção de instrumentos reguladores da prática pedagógica com vista ao melhoramento e reestruturação constante nos Projetos Curricular de Turma, onde o professor regista as suas intenções, expectativas e avaliações em relação aos alunos (planificações, trabalhos, grelhas de observação, registos fotográficos, etc.). Este processo é ampliado com uma cultura de práticas colaborativas que se verificam sempre que os professores discutem procedimentos, organizam iniciativas/projetos em conjunto, partilham materiais e/ou opiniões, em momentos formais ou não formais. Em todas as atividades propostas e realizadas no colégio, nota-se a entreatajuda da equipa pedagógica e a partilha de conhecimentos e materiais para a realização das mesmas.

No que diz concerne à articulação dos documentos organizacionais da instituição, podemos afirmar que se complementam: o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno estão articulados, sendo possível oferecer uma resposta educativa verdadeiramente integradora, focalizando os princípios e valores da instituição.

É com base nos princípios orientadores, nas opções pedagógicas e nas prioridades curriculares consagradas no Projeto Educativo e tendo em conta a especificidade do Colégio A que é elaborado o Projeto Curricular de Escola. Aquando da elaboração do Projeto Educativo, é construída uma grelha de operacionalização com as respetivas ações a realizar. É nesta grelha que se baseia a conceção do Projeto Curricular de Escola. Este documento implica a concretização do Projeto Educativo, articulando as diferentes valências, segundo um modelo de operacionalização que atende à gestão flexível do currículo.

O Plano Anual de Atividades é o documento que atende as atividades que devem estar ao serviço da concretização dos objetivos ratificados no Projeto Educativo. Neste documento são calendarizadas todas as atividades a realizar pelas

diferentes valências que integram a Instituição, assim como a listagem dos recursos e materiais a utilizar e a definição dos objetivos a atingir. Todas as ações retidas no Plano Anual de Atividades são elaboradas de acordo com as finalidades estabelecidas no Projeto Educativo. Estas atividades são elaboradas no sentido de haver um contato mais amplo entre todas as valências e faixas etárias, permitindo assim um crescimento em comunidade e não restrito à sua sala. Por sua vez, também são pensadas com o intuito de desenvolver as competências das crianças estabelecidas no Projeto Educativo.

O Regulamento Interno define as normas que encaminham o funcionamento harmonioso da comunidade educativa e tem como referência os propósitos teóricos contemplados no Projeto Educativo. O R.I é construído num método de aprendizagem cívica promotor de acordos mútuos, que ressalva a participação de todos, numa interiorização das regras de convivência no espaço escolar.

## **Evidência 4 – Caracterização Sociocultural**

*“As crianças que observamos não são “ilhas isoladas”. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura”* (Formosinho, 1996:82).

Partindo deste pressuposto importa agora considerar as crianças tendo em conta o seu contexto familiar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, *“cada criança tem uma família – pais ou seus substitutos – que é diferente – composição, características sócio-económicas e culturais”* (O.C/M.E, 1997:32). Perante isto, e no sentido de elaborar uma caracterização fidedigna, a informação foi retirada das fichas de anamnese, bem como das conversas com a equipa pedagógica e observações realizadas.

*“É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem* (O.C/M.E, 1997:52). Desta forma torna-se imprescindível conhecer a realidade familiar das crianças porque, embora a educação pré-escolar se constitua como um contexto de socialização, muitas das aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o meio familiar de cada criança em específico.

As grandes linhas de análise para esta caracterização prendem-se sobretudo com a abordagem a características como a idade das crianças, bem como se vieram

este ano para o grupo, o número de irmãos, o tipo de habitação, com quem vive e se tem quarto próprio. A idade, o estado civil, as habilitações literárias e ocupação profissional de ambos os pais também são características a analisar. Por último, mas não menos importante, será feita referência aos horários de entrada e saída do Jardim de Infância, o meio de transporte utilizado, a duração do percurso e a pessoa que leva a criança à escola.

O grupo de crianças dos 5 B é constituído por 26 crianças (14 rapazes e 12 raparigas). Neste ano letivo o grupo reestruturou-se com a saída de 6 crianças e a entrada de 7 novas. Apesar desta diferença e de algumas crianças novas nunca terem frequentado um estabelecimento de ensino, neste momento todo o grupo está admiravelmente adaptado aos adultos, aos colegas e ao espaço sala e escola.

Após a análise dos dados, verifica-se que metade do grupo tem um irmão (50%), e a restante percentagem encontra-se dividida em duas partes, uma maior (38%) sem irmãos e uma outra mais reduzida (12%) com dois irmãos. No que respeita ao tipo de habitação constata-se que metade do grupo habita em apartamentos (50%) e a outra metade numa moradia/vivenda (50%). Verifica-se também que os que vivem com os pais e irmão(s) (54%) encontram-se em maioria, enquanto que a percentagem dos que vivem apenas com os pais revela-se um pouco inferior (38%). As crianças que vivem apenas com a mãe, apresentam uma percentagem muito reduzida (8%). Podemos ainda verificar, relativamente ao contexto habitacional, que a maioria das crianças (69%) possui quarto próprio e as restantes (31%) partilham-no. Estes fatores podem trazer implicações no dia-a-dia, pelo que estas diferenças habitacionais podem levar a necessidades de diferentes ambientes e espaços físicos na escola. Neste grupo não se verifica qualquer comportamento que demonstre estas necessidades.

É importante que os pais compreendam que a instituição e as famílias constituem-se como “*co-educadores da mesma criança*” (O.C/M.E, 1997:43), ou seja, é importante que o facto de passarem um tempo reduzido com as crianças não os faça ver na educação pré-escolar o meio de “educar” os seus filhos. É importante realçar que “*os pais são os principais responsáveis pela educação*” (O.C/M.E, 1997:43). A tarefa é “repartida” e deve ser construída cooperativamente entre ambos os contextos. Assim sendo, os pais devem desempenhar o papel de encarregados de educação com assiduidade e audácia, para que haja um contacto diário entre a escola e a família, permitindo um desenvolvimento articulado e significativo nas crianças. Na análise dos dados verifica-se que são a maioria das mães (81%) que desempenham o papel de encarregado de educação, sendo que os restantes (19%) são representados pelos pais, este facto, não apresenta implicações visíveis na realidade observada.

Os pais deste grupo de crianças têm idades compreendidas entre os 34 e os 53 anos, sendo que a maioria encontra-se entre os 35 e os 39 anos de idade (54%). No que diz respeito ao estado civil dos pais, com a análise dos dados, podemos verificar que a grande maioria está casado (85%) e com uma percentagem mais reduzida encontram-se os pais divorciados (11%), sendo que em minoria estão os pais solteiros (4%). O que implica que algumas crianças não tenham o contacto diário com os pais, passando por vezes apenas o fim-de-semana com estes.

Neste grupo de crianças podemos constatar que as profissões dos pais estão maioritariamente ligadas ao sector terciário, existindo também alguns que se situam no sector secundário. Não se verifica a existência de nenhum pai no sector primário de atividade, mas existem dois pais que, segundo as fichas de anamnese, se encontram desempregados, mas que em conversa informal com a educadora, foi revelado que de momento todos se encontram a trabalhar. Relativamente à formação dos pais verifica-se que uma grande maioria é licenciada (50%), existindo uma pequena percentagem de mestrados (19%), doutoramentos (8%) e bacharelatos (8%). Com uma percentagem ainda mais reduzida encontram-se os pais que apenas frequentaram o 12º ano (9%). No que diz respeito a Pós-graduação, 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico podemos verificar que se encontram numa percentagem idêntica e muito reduzida (2% cada). Estes fatores não trazem implicações no desenvolvimento das crianças.

Relativamente à ocupação profissional dos pais, esta encontra-se diretamente relacionada com o nível académico e a formação de cada um. Face a estes resultados podemos considerar que o meio sócio cultural destas famílias é médio-alto, sendo que todos se encontram a trabalhar.

No que concerne aos horários de entrada e saída das crianças destaca-se que oito crianças entram no Jardim de Infância antes das 8h 30m da manhã. Até cerca das 9h são dezasseis as crianças que o fazem, logo o maior número. Das 9h até às 9h30 chegam apenas duas crianças. Relativamente aos horários de saída é de referir que às 16h00m são três as crianças que saem do colégio e as restantes saem após essa hora (até às 18h 30m). Note-se que a maioria das crianças que sai do colégio após as 16h00m frequenta atividades extracurriculares (ballet, futebol, xadrez, ténis e karaté). Sobre estes aspetos importa salientar que a vida social e profissional das famílias obriga a que as crianças passem cada vez menos tempo com os pais e familiares. Efetivamente, sobretudo a vida profissional condiciona o tempo das crianças com as famílias, sendo que a solução mais viável para os pais é deixar as crianças na Instituição. Ou seja, o horário de trabalho dos pais determina a hora de entrada e saída das crianças. Não sendo uma situação totalmente desejável, mas obrigatória e

necessária para os pais, é essencial que estes entendam que o tempo passado com as famílias deve constituir-se para a criança como um tempo de qualidade.

Importa ainda referir que o carro é o único transporte utilizado para levar as crianças ao colégio, sendo que, na maioria dos casos é a mãe que cumpre esta tarefa (54%), neste grupo de crianças, esta situação, não traz implicações.

No que diz respeito à duração da viagem casa – escola é de salientar que vinte crianças (77% dos casos) demoram entre 10 a 20 minutos e das restantes, quatro demoram menos de 10 e duas mais de 20 minutos.

Ao concluir esta caracterização sociológica é pertinente entender que a família é o contexto primordial de socialização das crianças. “*O comportamento parental tem uma importância capital no desenvolvimento intelectual, motor e afectivo da criança*” (Stevens, et al, 2002:765). Desta forma, famílias com uma estrutura coesa, na qual a criança se sinta segura e apoiada, com princípios e valores socialmente corretos e níveis de interação confortáveis, contribuem para um melhor desenvolvimento global da criança e, tal como Hohmann e Weikart referem, estas condições farão com que “*as crianças sintam bem aceites e seguras nos contextos educativos pré-escolares*” (Hohmann & Weikart, 2007:112).

Esta caracterização sociológica permite por isso representar o ambiente mais próximo de cada criança, isto com o propósito de melhor compreender as suas necessidades, interesses e expectativas, bem como os seus comportamentos e atitudes, uma vez que são condicionados pelo meio familiar, físico e pela comunidade envolvente. Estes são elementos que são considerados na intervenção e na ação educativa da Equipa Pedagógica, uma vez que se constituem como elementos-chave para o desenvolvimento global da criança.

## **Evidência 5 – Caracterização Teórico-real**

A caracterização teórico-real do grupo de crianças da sala 5B do Colégio Novo da Maia, é baseada nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento nas diversas Áreas de Conteúdo. Áreas estas perfilhadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo elas: *Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.*

As teorias da Psicologia do Desenvolvimento refletem estudos científicos que analisam *o modo como as crianças mudam, assim como o modo como permanecem na mesma* (Papalia, 2001:8). É de salientar, que se considera que o desenvolvimento das crianças se processa de forma gradual e contínua, *como uma rampa* (Idem:21).

Torna-se pertinente, referir o que se entende por Áreas de Conteúdo. Neste sentido, “Área” designa as formas de pensamento e organização da intervenção do Educador e das experiências proporcionadas às crianças (O.C/M.E, 1997:47). Por sua vez, por “Conteúdos”, entendemos *o que é contido nas diferentes áreas*, ou seja, as aprendizagens que se pretendem desenvolver (Idem). Assim, as Áreas de Conteúdo correspondem aos *âmbitos de saber* que, seguindo a classificação de Jacques Delors (2003), remetem para o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, que o autor apresenta como sendo os quatro pilares da Educação.

É de ressaltar que, as Áreas de Conteúdo estão relacionadas com o objetivo principal de promover *o desenvolvimento global e harmonioso de cada uma das crianças* (O.C/M.E, 1997:15), com base em experiências concretas e contextualizadas envolvendo e co responsabilizando todos os mediadores do processo educativo (como educadores, crianças, pais, auxiliares de ação educativa, comunidade, entre outros).

A **Área de Formação Pessoal e Social** é considerada uma área transversal e integradora. A designação desta área como uma área transversal prende-se com a natureza dos seus conteúdos (ligados às finalidades de socialização) que atravessam tanto as restantes áreas (no que respeita a Educação Pré-Escolar), como as componentes curriculares (no que respeita aos restantes níveis de Ensino). O objetivo fulcral desta Área de Conteúdo consiste em promover nas crianças *atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas* (O.C/M.E, 1997:51). Neste sentido, pretende-se favorecer o desenvolvimento global da criança, tendo como finalidade a sua inserção na sociedade, enquanto ser autónomo, solidário, crítico e consciente, tanto em relação aos outros, como em relação a si própria.

De salientar que a criança enquanto um ser social, influencia e é influenciado por tudo o que o rodeia desempenhando, desta forma, um papel ativo no seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento dos que o rodeiam. Consequentemente, importa referir que todo o processo de desenvolvimento deverá ter como cenário não só, o contexto educativo mas também, todo o contexto social, tornando-se também este, um verdadeiro espaço de crescimento e alargamento de toda a formação.

Igualmente importante, será referir que o início da formação pessoal e social ocorre nos primeiros anos de vida, em contexto meramente familiar e, por isso, a transição deste meio para a Educação Pré-escolar irá consistir num decisivo processo de maturação. Neste processo, a criança confronta os valores adquiridos com novos valores que resultam do alargamento dos contactos com outros membros da sociedade que não exclusivamente os seus familiares, isto é, a criança vai

estabelecendo interações com diferentes pessoas. A capacidade de ultrapassar positivamente este processo irá permitir que a criança adquira consciência de si e dos outros. Tal ideia é reforçada por Hohmann & Weikart quando afirmam que *O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando* (Hohmann & Weikart, 2007:64).

Segundo Selman (1980), existem diversos níveis de desenvolvimento interpessoal, organizados por uma sequência de desenvolvimento designada de Tomada de Perspetiva Social (T.P.S.). A Tomada de Perspetiva Social é a *capacidade que a criança possui para diferenciar, coordenar e integrar a sua perspectiva e a do outro com quem interage* (cit. por Lino, 2005: 22). As crianças em idade Pré-Escolar encontram-se, segundo o autor, no nível 0 da T.P.S. que se caracteriza por uma posição indiferenciada e egocêntrica da criança uma vez que, não distingue entre as características físicas e psicológicas das pessoas, o que a leva a confundir ações e sentimentos. A criança não assume que alguém *possa interpretar uma situação de um modo diferente do seu* (Idem). Esta característica, foi descrita por Piaget como egocentrismo, em que *a criança manifesta viva curiosidade por aquilo que a rodeia, mas interpreta as coisas sempre em função de si, do seu esquema corporal e dos seus interesses* (Abrunhosa & Leitão, 2001:18). O facto é que, o egocentrismo não se encontra muito patente neste grupo de crianças, podendo verificar-se na partilha de livros, brinquedos que trazem para a escola, assim como na entreatajuda que executam e no sentido de proteção que praticam com os colegas, particularmente os que aparentam mais dificuldades em executar tarefas ou exercícios. Pelo que por exemplo, quando uma criança apresentava dificuldades em colocar a mochila no cabide, as restantes ofereciam-se para ajuda-la.

O respeito pela diferença é fundamental quer na consciencialização do sentimento de pertença ao grupo, quer no desenvolvimento da própria identidade. Apesar de, a criança ganhar consciência de si e dos outros, cabe à Equipa de Sala valorizar a individualidade de cada um, visto que será através da individualidade que a identidade será construída. Podendo verificar-se, por exemplo, quando as crianças apresentam dificuldades em alguma atividade, os adultos e até mesmo as crianças, dão mais atenção, explicando de outras formas e dando exemplos para que essas crianças interpretem o que lhes é pedido.

De acordo com estudos realizados por Erikson, defensor da Teoria Psicossocial, o desenvolvimento do sujeito é o resultado das suas interações com o meio. Erikson define oito estádios de desenvolvimento psicossocial que *o sujeito percorre desde o seu nascimento até à sua morte* (cit. por, Sprinthall e Sprinthall,

1998: 140). Estes estádios são caracterizados por uma crise psicossocial resultante de *uma vertente positiva e uma vertente negativa* (Idem). Relativamente ao desenvolvimento sócio-afetivo de Erikson, este grupo de crianças encontra-se no estágio de desenvolvimento *iniciativa versus culpa*. A resolução ou não dos conflitos terá necessariamente influência na imagem que a criança tem de si própria. É, por este motivo, que se procura ter particular atenção na forma como se apoia e encoraja a conquista da autonomia. A autonomia é *a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração* (Hohmann & Weikart., 2007:66).

O grupo de crianças dos 5 B revela-se totalmente acomodado aos adultos, aos colegas e ao espaço sala. São crianças meigas, respeitadoras mas também, reivindicativas dos seus direitos e do que consideram justo ou injusto. São conscientes das suas capacidades, na sua maioria são confiantes e, portanto, todas defendem o seu ponto de vista entrando, por vezes, em conflito com os restantes colegas. Quando, por exemplo, as crianças estavam a fazer uma sessão de movimento, duas crianças entraram em conflito verbal, pois uma criança disse que a colega estava a levantar o braço errado enquanto a outra achava que estava certa, por isso discutiram e por fim questionaram o adulto de qual teria razão.

No que concerne à autonomia das crianças, pode afirmar-se que todas são capazes de se vestir e despir sozinhas, exceto alguns acessórios, como botões, os quais nem todas as crianças conseguem manusear. Todas as crianças são também, capazes de lavar as mãos, boca e dentes sem auxílio, comem sozinhas e de todo o tipo de alimentos.

Assim, as crianças mostram-se autónomas, comunicativas, colaborativas e não se observam crianças a brincar sozinhas.

É de salientar, que ao acompanhar o desenvolvimento da iniciativa, constata-se como é emergente a responsabilidade pessoal da criança. Aquando do surgimento desta responsabilidade por parte da criança, torna-se possível a sua ação como ser democrático, ou seja, nesta fase a criança já consegue organizar coletivamente o seu pensamento, através da aceitação de regras e tarefas, que facilitarão o bem-estar coletivo e é neste sentido que a Equipa de Sala orienta a sua ação. Subjacentes a este bem-estar coletivo estão valores tão importantes como o respeito pelo outro, a tolerância, a cooperação, a participação e a justiça, que se revelam não só na organização social do grupo como em todo o contexto educativo. As avaliações e planificações semanais, são momentos de exemplo para estes aspetos.

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação**, *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo* é um dos

objetivos da Educação Pré-escolar, enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (n.º 5/97 de 10 de Fevereiro). A diferença entre o que se quer expressar, dizer, comunicar e o modo como se faz, depende da possibilidade de escolher meios de expressão diferentes, com base a elementos sonoros, motores e/ou plásticos e consoante a forma de arte escolhida.

Quanto ao **Domínio da Expressão Motora**, segundo Gallahue o *desenvolvimento motor possibilita que as crianças experimentem a alegria do movimento, os seus efeitos saudáveis*, sendo que o movimento é o centro da vida activa das crianças (Gallahue, 2002:49). O desenvolvimento motor é um processo contínuo, dinâmico, multifactorial, de interacção entre a criança e o ambiente (Avô, 2000:259). Atualmente, possuidora de competências locomotoras, a criança já não está restrita a uma pequena área uma vez que, os seus horizontes se alargam e as possibilidades de exploração são incomparavelmente maiores.

Segundo Papalia, as crianças que se encontram entre os três e os seis anos *fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto ao nível das competências motoras grossas, como correr ou saltar; como das competências motoras finas, como abotoar a desenhar* (Papalia et al, 2001:286).

Segundo Berk (1997), o desenvolvimento motor *envolve a aquisição de sistemas de acção progressivamente mais complexos* (cit. por Gallahue, 2002:52). Quando as competências motoras funcionam como um sistema as diferentes habilidades juntam-se, cooperando umas com as outras para produzir meios eficazes de exploração e controlo do próprio corpo. A aquisição destes sistemas motores é homogénea no grupo de crianças desta sala. É de salientar, que as crianças se encontram no estágio elementar onde os movimentos são aperfeiçoados e progressivamente coordenados, o que lhes permite um maior domínio e respetivo empenhamento do seu corpo.

A maioria das crianças domina com facilidade todo o tipo de exercícios, tanto da motricidade ampla como da motricidade fina. É um grupo aberto a novas propostas de atividades, adquirem facilmente as regras e realizam portanto, os exercícios com bastante prontidão.

Todas as crianças do grupo coordenam os movimentos globais com uma independência total. São capazes de saltar a pés juntos e ao pé-coxinho com alguma facilidade.

No que diz respeito ao equilíbrio, ou seja, *à qualidade que permite manter o centro da gravidade sobre a vertical da base de apoio, sendo esta a que está em contacto com a superfície* (Alves, 2005: 18), verifica-se que todas as crianças o desempenham com facilidade na realização das atividades.

Em relação, à noção de lateralidade *definida como o domínio funcional de um dos lados do corpo sobre o outro, resultado do amadurecimento e da aprendizagem* (Cerezo, 1997:140) pode afirmar-se que apenas algumas crianças não têm adquirida esta noção, porque quando realizados jogos ou atividades para trabalhar esta capacidade, verifica-se que 5 das 26 crianças ainda confundem a direita com a esquerda. (in anexo , lista de verificação da lateralidade)

No que concerne à motricidade fina, esta *envolve a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos, o que permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa* (Papalia et al, 2001:287). A maioria das crianças revela facilidade a recortar em linha reta, mas quando deparadas com recortes em forma de curva algumas das crianças apresentam dificuldades nesta competência. Quanto ao manuseamento de lápis, marcadores, pincéis ou outros utensílios as crianças fazem-nos sem dificuldade utilizando a pinça digital.

*Uma ampla variedade de experiências motoras fornece às crianças grande riqueza de informação em que podem basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia* (Gallahue, 2002:52), sendo que é neste sentido que a Equipa de Sala orienta a sua ação.

No que refere ao **Domínio da Expressão Dramática**, é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros (O.C/M.E, 1997: 59). É de ressaltar que, o comportamento que evidencia a presença da função simbólica é o jogo simbólico que assenta numa atividade espontânea. Estes momentos proporcionam um ambiente seguro onde a criança recria situações imaginárias e da vida quotidiana com ou sem recurso a objetos, dando-lhes diferentes significados. Estas situações conciliam a visão de dois mundos: o da fantasia e o da realidade. É através do jogo que a criança se apercebe das reações dos seus parceiros e toma *consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal* (O.C/M.E, 1997:59).

As atividades espontâneas e os jogos de exploração do corpo e da voz são exemplos de atividades onde está presente o *faz de conta* que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças. De toda as áreas de interesse, a área do jogo simbólico – designada por área da casinha - é um espaço onde as crianças recriam situações e representam diversos papéis sociais, dando a conhecer a sua perspetiva em relação ao mundo que as rodeia. Verifica-se assim, que as crianças atribuem, muitas vezes, emoções e pensamentos a objetos inanimados, dando-lhes vida, reflexo do sentimento *que o real se torna no real dos seus desejos* (Abrunhosa e Leitão, 2001:17).

É de salientar, que a Equipa de Sala considera que os vários momentos de “faz de conta” permitem às crianças a exploração da sua imaginação e criatividade, pois o *pensamento representativo abre a porta à criatividade* (Hohmann & Weikart, 2007:477). É intenção da Equipa de Sala que, as crianças sejam capazes de se envolver em situações de jogo simbólico *cada vez mais complexas que implicam um encadeamento de acções* (O.C/M.E, 1997:60);

A Equipa de sala promove, todas as semanas (no dia destinado à expressão dramática), atividades que desenvolvam as competências a nível desta área de conteúdo. Atividades estas como: dramatizar a história que ouviram na hora do conto, distribuindo personagens para desempenhar os diferentes papéis, dramatizam também, livremente, papéis escolhidos pelas crianças. Estas atividades são realizadas individualmente, em pequenos grupos ou até mesmo em grande grupo. Quando são realizadas em grande ou pequenos grupos as crianças ficam mais desinibidas e expõe-se com mais facilidade, quando as atividades são realizadas com apresentações individuais, algumas crianças sentem-se mais inibidas e portanto, não representam os papéis com tanta expressividade e corretamente. Assim, pretende-se também desenvolver o interesse destas crianças, que se sentem pouco à vontade neste tipo de atividades, promovendo deste modo o desenvolvimento da sua capacidade de imaginação.

**O Domínio da Expressão Plástica** é um dos modos mais característicos que a criança tem, não só de observar e manipular a matéria, de forma criativa, como, também de comunicar ao exterior a sua particular visão do meio, sua aquisição permanente de noções e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional (Cerezo, 1997:1098). Neste sentido, é de considerar que a expressão plástica apresenta como características fundamentais a vertente lúdica, que se produz através da criação e também, uma vertente comunicativa e estética, uma vez que as crianças recorrem a uma grande variedade de materiais e de instrumentos específicos para a realização de determinadas atividades.

O principal objetivo da Expressão Plástica é permitir que *as crianças explorem espontaneamente diversos materiais e instrumentos* (O.C/M.E, 1997:61), sabendo que o prazer de criar, mobiliza o que existe de melhor dentro de nós. Através da Expressão Plástica, a criança exterioriza a representação que tem do mundo, a forma como o vê e desenvolve a perceção visual e tátil, cultivando o gosto estético. O desenvolvimento da perceção tátil foca sobretudo a motricidade fina, relacionando-se com a Expressão Motora.

As atividades, que têm sido realizadas pela Equipa de Sala, e que incidem no domínio da Expressão Plástica são alvo de grande envolvimento por parte das

crianças e constituem um estímulo ao trabalho de grupo e vivências individuais, bem como à cooperação e à implementação de regras. A Equipa de Sala possibilita a experimentação de várias técnicas como a pintura, o desenho e a colagem; técnicas através das quais, a criança exterioriza os seus sentimentos e pensamentos. (evidencia 1, Registo fotográfico de trabalhos de pintura, desenho e colagem)

Segundo Lowenfeld (1997), existe uma *evolução do desenho infantil compreendido entre os dois e os seis anos de idade* (cit. por Cerezo, 1997:1110). Esta evolução pode distinguir-se em três fases-chave no desenvolvimento do desenho: *a garatuja sem controlo, o gatafunho controlado e gatafunho com nome, antes de começar a fase propriamente denominada desenho* (Idem). Contudo, é de referir que as crianças desta sala demonstram muito interesse pelo desenho, refletindo-se na assiduidade que frequentam a área, bem como nos resultados que apresentam. Podendo verificar-se nas capas onde as crianças guardam estes trabalhos que apresentam uma grande quantidade, tendo que periodicamente ser levada para casa, a qual ficam e as capas voltam para a sala vazias. Outra atividade no domínio da Expressão Plástica que desperta bastante interesse e entusiasmo nas crianças desta sala é a pintura, sendo que esta *contribui para um domínio do gesto manual e do espaço gráfico, mas, diferente daquele, não exige uma coordenação tão precisa e, principalmente, permite o contacto da criança com uma gama mais ampla de materiais e a utilização de procedimentos muito diversos* (Cerezo, 1997:1149). (in anexo , Registo fotográfico )

As atividades de construções a duas e a três dimensões, também suscitam no grupo muito interesse. (Evidencia 2, Registo fotográfico de construções a três dimensões)

Desta forma, a Equipa de Sala considera essencial proporcionar atividades que permitam às crianças desenvolver as suas capacidades motoras finas, uma vez que é visível, em algumas crianças, a presença de dificuldades relativamente ao recorte. Entretanto, este domínio continuará a ser enriquecido com uma multiplicidade de atividades, no sentido de proporcionar momentos de exploração e de criatividade por parte das crianças.

No que concerne ao **Domínio da expressão musical**, Gloton afirma que *quem não ama a música não merece o nome de homem, quem gosta dela é metade de homem e quem a pratica é um homem completo* (Gloton et al, 1971:177). *O gosto pela música é natural nas crianças uma vez que é uma linguagem universal, completa porque puramente intuitiva, é talvez o modo de expressão por excelência da espontaneidade* (Idem). Não se pode ignorar a importância que a Expressão Musical

adquire para a criança, enquanto ser humano uma vez que esta faz parte da sua essência.

É um grupo muito expressivo, atento e participativo, existindo, claramente, algumas crianças mais extrovertidas e outras um pouco menos, característica que se reflete não apenas nesta área, mas em todas as outras. A maioria das crianças é capaz de distinguir e nomear com facilidade os instrumentos musicais, assim como dividi-los pelas suas respetivas famílias. As crianças denotam boa memória auditiva e bastante interesse na participação em todas as atividades musicais. As crianças mais tímidas, demonstram-se mais embaraçadas e, por isso, nem sempre participam tão ativamente. Por vezes, em sessões de expressão musical, os adultos tendem a chamar a atenção de algumas crianças que, não sabendo bem a letra da canção, não tentam cantar, ao invés disso ficam caladas.

É de ressaltar, que a Expressão Musical, tal como a Expressão Plástica ou a Expressão Dramática, podem funcionar como um meio eficaz para a produção de conhecimento em diversas áreas de saber.

Relativamente, ao **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** na Educação Pré-Escolar, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental. Contudo, reconhece-se hoje, que a abordagem à leitura e à escrita não se revela menos importante. É de salientar que, não se referindo à alfabetização propriamente dita, mas a uma abordagem à escrita, através de múltiplas estratégias com objetivo de suscitar nas crianças ideias concretas sobre as utilidades do código escrito e conseqüentemente *facilitar a emergência da linguagem escrita* (O.C/M.E, 1997: 65).

Deve mencionar-se, que entre os três e os seis anos, ocorre um desenvolvimento da linguagem da criança, adquirindo um nível de expressão linguística que lhe permite questionar, exprimir desejos, descrever acontecimentos e inventar histórias. Segundo Avô, a criança adquire simultaneamente *a capacidade de dizer sons correctos da língua falada (fonética), de juntar as palavras para formar frases (sintaxe) e de aplicar as palavras correctas de acordo com o seu significado (semântica)* (Avô, 2000: 20).

Assim se entende que, compete à Equipa de Sala a função de desenvolver e alargar as capacidades de compreensão e produção linguística de cada criança, partindo dos conhecimentos que esta já possui, através de interações com a Equipa Educativa, com outras crianças e com outros adultos. É ao comunicar, ao interagir, que a criança desenvolve, progressivamente, a sua linguagem e aprendendo as regras subjacentes à mesma. Daqui, se percebe a valorização das interações, a abertura à

comunidade e a prevalência de uma visão construtivista e pró-ativa do desenvolvimento pessoal e coletivo.

Devido à importância das interações no processo de aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas, a Equipa de Sala assume um papel redobrado em termos de responsabilidades. De facto, não basta proporcionar situações de diálogo, é fundamental que a Equipa de Sala propicie um clima agradável, escutando e valorizando o contributo de cada criança, incentivando-a à partilha e à escuta das vivências pessoais e comuns com outras crianças e com outros adultos. A Equipa da Sala 5B *deverá também alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções* (O.C/M.E, 1997: 68) na medida em que a diversidade das situações de interação permite uma maior riqueza do domínio linguístico. Assim, a Equipa de Sala promove, em diversos momentos, a exploração e aquisição de novos vocábulos através dos diálogos realizados nos momentos de acolhimento e “reunião”, onde as crianças contam novidades e conversam sobre variadíssimos temas, cantam canções, exploram lengalengas, trava línguas, histórias, rimas, adivinhas e poemas. (evidencia 3, registo fotográfico das adivinhas das profissões) Pretende-se que, de uma forma evolutiva a criança adquira um maior domínio da linguagem, construindo frases corretas, progressivamente mais complexas e mais elaboradas.

É ainda importante referir que, o contexto em que a linguagem se insere é determinante para o desenvolvimento da competência linguística, sendo a linguagem *constituída por um processo interactivo, (...) quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem* (Hohmann & Weikart, 2007:526).

De facto, é no clima de comunicação criado pela Equipa de Sala que a criança domina a linguagem e alarga o seu vocabulário, construindo frases mais complexas, adquirindo assim, um maior domínio da expressão e comunicação, o que lhe possibilita formas mais elaboradas de representação. Efetivamente, o quotidiano de Educação Pré-escolar permite, por exemplo, que as crianças usem adequadamente frases simples e de vários tipos, recorrendo à forma afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. O desenvolvimento das competências linguísticas poderá passar pela exploração lúdica da linguagem (rimas, lengas-lengas, trava-línguas, adivinhas), do prazer em usar as palavras, inventar sons e descobrir relações.

A comunicação não-verbal deverá também ser trabalhada, deve haver uma forte incidência no reconhecimento de símbolos convencionais, que permitem identificar e substituir signos linguísticos facilitando a aprendizagem linguística. São

exemplos de símbolos os sinais de trânsito, de orientação, de localização/identificação (como as imagens para indicar o local onde se encontra o respetivo material, etc).

No que concerne à abordagem escrita, e como foi referido anteriormente, ao nível Pré-escolar, pretende-se proporcionar a emergência da linguagem escrita e a descoberta das diversas utilidades do código escrito. Não se pretende que a criança saiba ler ou escrever formalmente mas, que seja capaz de “ler” uma situação, uma imagem no sentido de interpretar e de distinguir o código escrito. Várias são as estratégias que a equipa de sala usa para permitir uma abordagem à linguagem escrita: ler e contar histórias, interpretar imagens e ilustrações, registar e recordar regras; criar e melhorar histórias, algumas idas a bibliotecas, desenhar, entre outras. Todas as semanas no mento da *hora do conto*, as crianças escutam, recontam, registam e por vezes criam histórias.

As crianças conhecem, distinguem e identificam as letras do alfabeto, 4 crianças já conseguem ler, e uma grande percentagem de crianças consegue juntar letras. É um grupo muito desperto para estas questões e muito aplicado.

Duas crianças encontram-se em apoio de linguagem, pois apresentavam algumas dificuldades de articulação. Contudo é notória uma evolução, que tem de ser trabalhada com vista ao sucesso.

Há também, crianças que revelam timidez na participação de grande grupo, não se exprimindo com tanta frequência, como desejável, a sua opinião e ideias, e por isso não comunicando tanto com os seus colegas. São tão tímidos que acabam por não participar, apesar de estarem sempre muito interessados e empenhados nas atividades.

Quanto ao **Domínio da Matemática**, as Orientações Curriculares apresentam como principal objetivo auxiliar as crianças na estruturação do seu pensamento lógico-matemático através da construção progressiva e espontânea de noções matemáticas, a partir das suas vivências quotidianas. O Jardim-de-Infância é um meio privilegiado para a construção dessas noções, através de um ambiente lúdico, *cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas* (O.C/M.E, 1997:73). As principais variáveis para a construção de tais noções são, por exemplo o espaço e o tempo, que devem ser utilizados e abordados pela Equipa de sala em diversos contextos. Considera-se, mais uma vez, que a diversidade das situações de aprendizagem contribui para um melhor entendimento das noções e consequente consolidação do pensamento lógico-matemático.

É na relação com o meio, tendo consciência da sua posição e possibilidades de movimentação no espaço, e na manipulação de objetos que a criança constrói, por exemplo, as noções de longe/perto, dentro/ fora, aberto/fechado, em cima/em baixo,

entre outras. Com base nestas experiências, *a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações eles* (O.C/M.E, 1997:73-74). Pondera-se, que a classificação diz respeito à formação de conjuntos de acordo com um critério pré-definido, significa portanto, seriar e ordenar, ou seja, classificar sequencialmente objetos com base na gradação de qualquer propriedade, por exemplo, a altura, o tamanho, a cor, a forma, entre outras.

É importante salientar que, todas as crianças já são capazes de classificar objetos segundo vários atributos. No que diz respeito às figuras geométricas, as crianças são capazes de as identificar, nomeadamente, o círculo, o quadrado, o retângulo e o triângulo. Para o conhecimento deste facto, as crianças foram questionadas com imagens destas figuras geométricas e nenhuma revelou dificuldade.

A classificação também está presente no modo como a sala se encontra organizada, principalmente, na Área dos Jogos. Nesta área, as crianças agrupam as peças semelhantes dos diferentes jogos, guardando-as na respetiva caixa. À medida que a criança organiza e ordena os diversos materiais, aprende não só o sítio onde estes se guardam, como também, que os objetos semelhantes entre si se guardam no mesmo sítio. Deste modo, *o seleccionar materiais, de forma a que materiais semelhantes se guardem juntos na mesma caixa, ajuda a criança a concentra-se nas características dos objectos* (Hohmann & Weikart, 1995:117). Nestas situações, a criança desenvolve inconscientemente o seu raciocínio lógico-matemático, nomeadamente a noção de classificação, uma vez que tem necessidade de formar conjuntos. *As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número* (O.C/M.E, 1997:74).

Situações de classificação e seriação permitem, paralelamente, que a criança vá construindo a noção de número e desenvolva o raciocínio lógico. As estratégias para o efeito incluem-se no quotidiano do Jardim-de-Infância, desde arrumar o material no respetivo sítio, à utilização de diversos jogos, como legos, cubos, passando por puzzles, blocos lógicos e dominós, que colocam a criança em relação com o espaço e face a problemas lógicos, quantitativos e espaciais por resolver.

A aprendizagem da Matemática, no contexto Pré-escolar, implica que a Equipa de Sala *proporcione experiências diversificadas* (O.C/M.E, 1997:74), com base em materiais diversificados e com níveis de problematização igualmente diversificados; e *apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas* possibilitando assim, que as crianças desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas (Idem).

As crianças reconhecem e aplicam facilmente os números de 1 a 10 e conseguem fazer somas, assim, também acontece no que diz respeito às noções topológicas e espaciais, os conceitos foram adquiridos com facilidade por todo o grupo. Para certificação destes dados, foram realizadas atividades ou situações de conversa em que se pudesse verificar estas competências.

O grupo tem demonstrado evoluções significativas, no entanto esta área ainda necessita de continuar a ser trabalhada com maior sistematização e empenho, para que no final do pré-escolar, as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis.

As **Tecnologias de Informação e Comunicação**, são uma área em que as crianças revelam facilidade, muito empenho e interesse. A maioria manuseia com muita facilidade o rato e o teclado, exploram diferentes sites e programas apresentados pela Equipa de sala, utilizando-os para jogar, praticar, pesquisar e trabalhar em diferentes atividades. Diariamente, quando as crianças são questionadas pela área que querem brincar ou trabalhar, nota-se grande interesse, pelo que o adulto tem que fazer “pim pam pum” para selecionar as crianças. E ainda teve que se colocar uma folha onde as crianças escrevem o nome quando vão para esta área, para que todas tenham oportunidade de trabalhar com o computador. Uma das crianças revela menor destreza na utilização do rato pois é uma área que não procura com tanta frequência.

No que refere à **Área de Conhecimento do Mundo**, os *seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia* (O.C/M.E, 1997:79), de forma a não se tornarem meros sujeitos passivos nas experiências vivenciadas no seu dia-a-dia. Ao refletir sobre a temática que aborda a área de Conhecimento do Mundo tem que se ter em conta uma característica muito peculiar do desenvolvimento da criança: a sua curiosidade. Esta curiosidade é vista como uma manifestação da busca incessante, por parte da criança, da compreensão do mundo que a rodeia e do qual faz parte. Esta característica natural é *fomentada e alargada na educação pré-escolar* (O.C/M.E, 1997:79) através do contacto com novas situações de descoberta e exploração do mundo.

A fantasia e as diferentes formas de comunicação (rádio, televisão, Internet, revistas, jornais, etc.) constituem-se meios potenciadores, uma vez que todos permitem uma longa viagem pelo “mundo imaginário”, ou seja, uma viagem a realidades distantes das do meio próximo.

As crianças da sala 5B expressam a curiosidade no *desejo em saber* o porquê das coisas, procurando encontrar respostas e soluções, com vista a *compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia* (O.C/M.E, 1997:79). Assim, deve-se explorar esta área de forma não convencional, criando formas de cativar as crianças e despertar a

sua curiosidade, para que possam descobrir o mundo que as rodeia, através da observação e da manipulação.

Entende-se, desta forma, a Área do Conhecimento do Mundo como uma abordagem às ciências visto que faz referência a aspetos relativos a diferentes domínios de conhecimento humano, como: a biologia (através do conhecimento dos animais); a história (diferenciação entre a história pessoal e os períodos históricos); a química (através de experiências variadíssimas); e a meteorologia (interrogando-se as crianças sobre o que será o vento e a chuva). A abordagem às ciências, feita pela Equipa de Sala deve ter como finalidade fomentar a curiosidade, própria das crianças, promovendo conseqüentemente uma atitude científica e experimental, baseada na reflexão dos saberes. A Metodologia de Projeto utilizada na sala potencia o desenvolvimento da curiosidade, espírito de observação e experimentação, o pensamento crítico, a autonomia, que influenciam diretamente no desenvolvimento desta área.

Torna-se importante referir que, falamos de uma articulação mútua entre a Área de Conhecimento de Mundo e as restantes uma vez que *todas as áreas constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo* (O.C/M.E, 1997:79). Se pensarmos que a área de Expressão e Comunicação através da exploração do corpo da criança, dos espaços, dos objetos e da língua que a criança desenvolve, podem contribuir para uma melhor representação do mundo e dos diversos meios para o representar. Por sua vez, a área de Formação Pessoal e Social proporciona à criança a oportunidade de estabelecer relações consigo própria, com os outros e com o meio social que a envolve, fazendo com que esta adquira diferentes perspetivas de conhecimento do mundo.

As crianças mostram-se bastante motivadas para trabalhar esta área e são intervenientes ativos no projeto de sala: sugerem bastante, participam com entusiasmo, e mostram uma maior capacidade de iniciativa. É frequente, trazerem livros, vídeos, brinquedos relacionados com todas as fases do projeto para mostrarem e partilharem com os colegas algumas das aprendizagens que realizaram com aquele objeto. Estão muito motivados com a Oficina de Ciências, apreciam realizar experiências, demonstrando curiosidade e capacidade de observação, pesquisa e experimentação. Participam com interesse nestas atividades e são capazes de registar as pesquisas e experiências que vão efetuando até à data.

Em suma, a preocupação fulcral desta área é o processo: de aprender, a curiosidade de saber, a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a construção de uma atitude crítica.

## Evidência 6 – Conceção de Educação e o papel do Educador

É essencial que a Equipa tenha conceções e é sobre estas que se torna pertinente incidir a atenção e refletir. Um dos conceitos considerado essencial é o de Educação.

Perante isto, podemos questionar-nos sobre o que é educar? Kant realça que o *homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele.* (KANT, 1989:69).

O termo Educação é usado habitualmente, uma vez que nos “toca” de algum modo, porque *ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas* (Delors et al, 2000:89). Cruzando duas perspetivas semelhantes, Mialaret (1980) e Sarramona (1989), podemos dizer que a palavra educação encerra em si três sentidos.

Segundo estes autores *falar de educação é, em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo* (MIALARET, 1980:11), ou seja, neste sentido a Educação possui estruturas, regras de funcionamento, podendo estas ser muito ou pouco precisas. O segundo sentido da Educação refere-se ao *resultado ou produto de uma acção* (Idem:12). Este sentido está ligado ao facto da Educação estar claramente definida com vista a um determinado equilíbrio social. Como terceiro sentido é realçada a Educação como *o próprio processo, que liga a maneira prevista ou imprevista entre dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas* (Idem). Perante este último sentido convém referir que a Educação ultrapassa largamente o âmbito escolar. Desta forma, e seguindo alguns pressupostos de Sarramona (1989) a Educação é um processo dinâmico entre duas ou mais pessoas que proporciona metas e ajudas para alcançar as metas do homem partindo da aceitação consciente do sujeito. Nesta medida, pretende-se com o aperfeiçoamento do indivíduo enquanto pessoa procurar a sua inserção ativa e consciente na sociedade. O autor salienta ainda que este processo é permanente e inacabado o que pressupõe que a Educação se prolongue ao longo de toda a vida. Atualmente, assiste-se a uma insaciável necessidade de Educação, uma vez que se tende gradualmente a atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, isto com vista a se adaptar a um mundo em constante evolução e mudança. Como forma de dar resposta a esta necessidade e ânsia de saberes e conhecimentos a Educação organiza-se em aprendizagens fundamentais, normalmente designados como os Quatro Pilares da Educação. São eles: *aprender a*

*conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS et al, 2000:88).

*Aprender a conhecer* está relacionado com a aquisição de uma cultura geral vasta que permita *trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias* (Idem), ou seja, prende-se a aquisição de instrumentos de compreensão que possibilitaram uma aprendizagem ao longo da vida. Está por isso ligado ao aprender a aprender, na medida em que é através da promoção do desenvolvimento deste pilar que possuiremos instrumentos que nos permitiram continuar a aprender.

*Aprender a fazer* está ligado não só à vertente da qualificação profissional, mas prende-se mais diretamente com *competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipa* (Idem). Este pilar está portanto ligado à capacidade de poder agir sobre o meio envolvente.

*Aprender a viver juntos* relaciona-se com a capacidade de desenvolver a *compreensão do outro e a percepção das interdependências* (Idem), respeitando valores de pluralismo e de compreensão mútua. Este saber tem como finalidade a participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas.

*Aprender a ser* está ligado ao melhor desenvolvimento da *personalidade, da autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal* (Idem). Este saber constitui-se como uma via essencial que integra os três precedentes. É de salientar, que de acordo com este pilar é reforçada a necessidade de uma Educação capaz de abranger várias potencialidades do indivíduo como *memória, raciocínio, sentido estático, capacidades físicas, aptidão para comunicar...* (Idem).

Os saberes anteriormente referidos constituem-se como Pilares da Educação e estão subjacentes aos princípios e orientações da Educação Pré-escolar. A *intencionalidade educativa da educação pré-escolar preconiza uma ação educativa que promova nas crianças aprendizagens significativas* (RIBEIRO, 1996:45). Na Lei-Quadro nº5 de 1997 afirma-se que a *educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da crianças, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (cit. em O.C/M.E, 1997:15). Perante isto, é de realçar que esta é uma etapa crucial para um desenvolvimento global da criança. Segundo o Ministério da Educação esta é uma etapa onde devem ser criadas *condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender* (O.C/M.E, 1997:17). A pertinência da Educação Pré-escolar reside neste

pressuposto, na medida em que é nesta fase que as crianças desenvolverão capacidades e desejo para continuarem a aprender ao longo da vida.

A criança deixou de ser vista como “um adulto em miniatura” e a infância passou a ser considerada como uma fase crucial para o desenvolvimento global da criança. A Equipa de Sala defende a criança enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Apela por isso, a uma aprendizagem ativa assente numa Pedagogia de Projeto, na qual as crianças têm liberdade de conduzir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem tendo como orientador, mediador e figura de apoio o Educador. Pelo que foram as crianças que decidiram acerca do que gostariam de saber mais, para assim o adulto estabelecer uma relação entre todos os interesses, para depois desenvolver as aprendizagens pretendidas. Esta dimensão demonstra a importância que atribuímos à criança e aos seus conhecimentos. Todas as crianças são vistas como seres com capacidade de uma vasta transmissão de conhecimentos. A equipa pedagógica toma em consideração os conhecimentos prévios de cada criança, no sentido de criar condições de vínculo com as novas aprendizagens. Adotamos aqui claramente uma visão construtivista, pois consideramos fundamental a existência de integração e ajustamento dos novos saberes com os já existentes, porque só desta forma as aprendizagens se constituíram como significativas. Exemplos desta prática notaram-se quando uma criança nova na sala disse que gostaria de saber mais sobre as estrelas, mas, como algumas das restantes crianças haviam já, em anos anteriores desenvolvido o tema do espaço, o adulto, juntamente com as restantes crianças aplicaram os conhecimentos que já tinham para explicar à colega as dúvidas e curiosidades que tinha. É de referir, que além dos conhecimentos prévios apresentam-se igualmente importantes as necessidades, interesses e motivações das crianças. Perante isto, importa referir que tal como Pacheco visamos com esta postura valorizar *a individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, respeitando diferenças e ritmos individuais no sentido de procurar um desenvolvimento global contínuo* (PACHECO, 1996:55). Percecionamos o ensino numa perspetiva dialética capaz de iluminar e dinamizar ações conscientes e emancipadoras, na qual a criança se constitui como co construtor e co aprendiz em interação social e trabalho colaborativo, ou seja, a participação social assume-se como crítica e construtiva. Exemplo desta prática verificou-se nas avaliações e planificações semanais realizadas com as crianças e equipa pedagógica, e ainda quando as crianças se disponibilizaram a partilhar os conhecimentos que tinham sobre a *evolução do homem*, explicando toda a evolução às crianças de uma outra sala de cinco anos, que iriam também desenvolver o tema. De acordo com estes pressupostos que evidenciam um claro posicionamento no Paradigma Sócio- crítico, resta-nos ainda

abordar o posicionamento e papel do Educador. Enquanto membro da Equipa de Sala, entende-se que o Educador se deve constituir como um coordenador de metas emancipadoras, reflexivo, investigador e crítico, deve igualmente assumir-se como mediador, orientador criativo e respeitador das decisões que por sua vez devem ser fruto de discussões com o grupo de crianças. Neste sentido, o Educador deve assumir-se como facilitador de aprendizagens que permitam ao grupo de crianças *aprender a aprender*. Neste período de estagio a pratica foi vindo sempre a ser refletida, promovendo a criança com um papel ativo, dando sempre oportunidade de participação de todo o grupo. As crianças foram sempre respeitadas e ouvidas, promovendo os seus interesses, tendo sempre em conta as necessidades. Este processo notou-se nas planificações semanais que eram realizadas em conjunto com as crianças, para que estas tivessem a oportunidade de escolher o caminho a seguir, ficando os adultos com um papel de mediadores e orientadores das escolhas das crianças.

A postura do Educador constitui-se como sendo relevante e determinante no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das suas crianças e do grupo em geral, ele deve ser capaz de *proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento*, de forma a promover *aprendizagens significativas e diversificadas* (O.C/M.E, 1997:26), através de atividades suficientemente desafiadoras, mas não demasiado exigentes, na medida em que este último fator pode levar à desmotivação da criança e do grupo. Todas as atividades foram pensadas e planificadas com intenção, tendo-se sempre em conta as necessidades e dificuldades das crianças, assim como os materiais disponíveis. Foram estimulantes, desafiadoras e criativas, despertando o interesse e motivação das crianças. Eram assim adequadas à idade e características, quer a nível cognitivo, como a nível físico e/ou social para as crianças não desmotivassem.

A criança apresenta-se assim como um ser global dotada de capacidades, necessidades, interesses e talentos com uma interação única, da qual ela age à sua maneira e de acordo com o seu ritmo. É um ser que se liga aos outros por laços afetivos, expressando as suas dimensões de forma espontânea. *Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam* (HOHMANN Mary, WEIKART David, 2007: 27).

É com esta atitude que se enfrenta diariamente o grupo de crianças. Procura-se estabelecer com as crianças uma relação de confiança, *A confiança nos outros*

*permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas.* (HOHMANN Mary; WEIKART David; 2007:65) Todos os dias, não só no acolhimento, mas sempre que necessário, as crianças eram ouvidas, auxiliadas, motivadas. No início do período de estagio uma das crianças tinha dificuldade em colocar a mochila no cabide, então, sempre que chegava à sala, umas das crianças sentadas em roda pedia para ir ajuda-la. Com o aperceber de que isto se estava a tornar uma rotina e que a criança nem tentava pendurar a mochila, conversou-se e deu-se indicações que pudessem transmitir à criança espírito de confiança. O facto de as outras crianças quererem ajudar foi valorizado, mas não estava a permitir que a criança superasse a dificuldade. A estagiária incentivou diariamente a criança a tentar colocar a mochila no cabide, dizendo que ela era capaz e que iria conseguir e que caso não conseguisse de todo que a ajudariam, até que alguns dias depois a conquista foi verificada. A criança todos os dias coloca a mochila no cabide sem o auxilio de alguém.

A relação que o educador estabelece com cada criança deve ser facilitadora da sua inserção no grupo e nas restantes relações com outras pessoas o que irá implicar a criação de um ambiente facilitador de aprendizagem onde a criança se sente valorizada. Deste modo, tenta-se proporcionar a cada dia que passa interações positivas entre as crianças, de forma a oferecer um clima de apoio de modo a promover uma aprendizagem ativa. Procura-se sempre criar um ambiente em que as crianças possam ser autónomas nas suas acções e nas decisões que tomam, sem qualquer entrave, *O educador de infância deve relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia .* (DECRETO LEI nº 240; 2001: Anexo nº 1; II) A interação com as crianças do grupo tem sido espontânea, facilitadora e bastante positiva, à um respeito mutuo que se nota dia para dia. *Quando os adultos num contexto de aprendizagem pela acção partilham o controlo, encorajando a resolução de problemas e investem de forma genuína uma parte delas próprias nas interações com as crianças modelam um estilo de relação interpessoal positiva.*(HOHMANN Mary, WEIKART David, 2007: 75).

O profissional de educação deve ainda proporcionar situações que lhe despertem a curiosidade à criança e potencie a sua capacidade de pensar e de agir, encorajando-a a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades.

Sendo assim, e repetindo o que nos diz as orientações curriculares, *O Educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998:145). O educador deve facilitar e garantir a qualidade de ensino do seu grupo de crianças, bem como, e se necessário, recorrer à diferenciação pedagógica de modo a combater dificuldades

mais vincadas em cada criança. Essa diferenciação pedagógica é crucial e deve estar intrínseca na ação diária do educador, face ao contexto educativo em que se encontra. Nas atividades desenvolvidas, sempre que se notava dificuldades em alguma criança, esta passava a ter um apoio, não só pelo adulto, como também pelas crianças, permitindo e promovendo a cooperação entre elas. Tentou-se dar mais assistência às crianças com mais necessidade quando, por exemplo, na divisão silábica, as crianças com mais dificuldade nesta tarefa eram questionadas mais vezes e de diferentes formas, para que conseguissem interpretar a questão ou tarefa a fazer para que a conseguissem resolver.

O interesse central da prática de um educador é sem dúvida a criança e a sua constante evolução. Como Piaget (1978:87) relata, *a criança possui várias fases de desenvolvimento até chegar à vida adulta e essas fases devem ser respeitadas por todas as pessoas que têm ou terão influência nesse desenvolvimento.*

Importa ainda que o educador reflita sobre a organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias. A equipa realiza estas reflexões através das avaliações semanais e das assembleias de grupo.

## **Evidência 7 – Envolvimento Parental**

As famílias juntamente com o Jardim de Infância formam *dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança* (O.C/M.E, 1997:43), ou seja, ambos são co educadores do mesmo indivíduo, daí que haja a necessidade de uma relação entre os dois. Brazelton *considera fundamental o fortalecimento das relações pais – educadores* (cit. por Portugal, 1998:192), logo, torna-se importante promover uma relação positiva entre os intervenientes na educação e processo de crescimento da criança.

A relação entre a Equipa da Sala e os Pais/Familiares dos meninos da Sala dos cinco anos é um reflexo deste objetivo. Dá-se muito enfoque à ideia que *o Jardim-de-infância tem de ser uma fonte dinamizadora da relação com as famílias (...), fazendo-as acreditar nas potencialidades dos seus filhos* (Lobo, 1993:49). Com base neste pressuposto tenta-se que os Pais/Famílias colaborem com atividades realizadas na sala, através de participação direta, como a vinda à sala para realizar atividades, construir materiais para a sala, ou indireta, como através da recolha de materiais, construindo materiais em casa que depois possam ser utilizados na sala, entre outros.

A interação mais direta que a estagiária teve com os Pais/Familiares verificou-se essencialmente nos momentos em que estes iam à instituição para participar em atividades da sala ou momentos festivos, como em alguns momentos em que entregava ou ia buscar as crianças à entrada.

Pensa-se que a boa relação existente entre o educador e as famílias deve-se, na ao facto de os Pais/Familiares se aperceberem do trabalho desenvolvido pela Equipa com as crianças, ou seja, tal como Portugal refere os Pais/Familiares relacionam-se *melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir* (Portugal, 1998:194). O facto de serem informados sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos faz com que os Pais/Familiares tendão progressivamente a querer receber mais informações e a partilhar outras que sejam úteis à Equipa, ou seja, *tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação* (Q.P/M.E, 1998:26) e é sem dúvida a isto que temos vindo a assistir gradualmente.

Desta forma ao *envolver as famílias, educadores (...) pretende-se melhorar a qualidade do atendimento que lhes é prestado e dar uma resposta às necessidades sociais das famílias e da comunidade* (Formosinho, 1998:104), ou seja, procura-se que haja uma continuidade no trabalho realizado em casa e no Jardim de Infância, para que este se constitua como uma extensão de uma ambiente familiar, seguro, promotor do bem-estar da criança e do seu desenvolvimento global, porque, tal como Bove (1999) realça *ao mesmo tempo que os pais e educadores estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos* (cit. por Post & Hohmann, 2003:299). Pelo que é fundamental perceber as crianças no seu contexto familiar para poder agir de forma mais correta, tendo em conta os interesses, necessidades, medos, dificuldades, desejos. Pensa-se que, por parte da estagiária, esta relação/interação com as famílias deveria ter sido mais ativa e presente. Portanto, futuramente apostar-se-á na criação e no desenvolvimento das interações abertas e ricas entre a Equipa de Sala e os Pais/Famílias na medida em que estas trazem benefícios para as crianças, em especial. Promovendo atividades e momentos de interação com os mesmos, tomando uma posição idêntica à observada, participando da entrega e recolha das crianças, estabelecendo contacto através de telefonemas, entre outras situações observadas na realidade. Procurar-se-á que as interações entre ambos os atores sejam de entendimento, compreensão, respeito, partilha e cooperação, pois acredita-se que estas interações se constituirão igualmente como exemplos ricos e positivos para as crianças ao logo do seu processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

## Evidência 8 – Expectativas

Todo o meu processo de formação académica centra-se no objetivo de alcançar o estatuto de um profissional inovador, ser uma voz ouvida, uma fonte de aprendizagens que contribuem para uma vida mais feliz e um futuro mais promissor dos alunos.

Espero ser um profissional preocupado com a formação dos alunos, procurando produzir conhecimentos que não se limitem à transferência de saberes, mas que permitam também que os alunos criem mecanismos e possibilidades de construir os seus próprios conhecimentos de forma crítica e ética. Em suma, espero ser alguém que promova experiências importantes e úteis para os alunos, que marquem a sua vida e que orientem o seu desenvolvimento.

A nível prático espero aprender muito com professores, colegas, alunos, pais e toda a comunidade educativa. Saber agir da melhor forma perante diferentes personalidades e diferentes realidades. Saber adequar os objetivos aos diferentes contextos. Conseguir ser natural e estar à vontade numa turma. Ser autónoma no controlo, motivação e ensino dos meus alunos. Espero ser capaz de me adaptar e improvisar quando a situação real for diferente da esperada, e superar-me quando tiver exatamente o que espero. Espero alcançar um nível de competência elevado, que me permita encontrar e entender as necessidades dos alunos e da escola e agir em conformidade com estas. Em suma, espero melhorar a cada dia que passa. No final desta “caminhada” gostaria de poder dizer “isto é realmente o que eu quero”.

No que respeita a medos e receios, confesso a minha apreensão em relação ao primeiro contacto de intervenção com a turma. Apesar de toda a minha vivência com grupos de crianças, é um facto que nunca estive “à frente” de um grupo de alunos com a responsabilidade de *ser professor*, encarar o papel com todos os pré-requisitos esperados. No entanto, prefiro encarar tal sentimento com otimismo e confiança e pensar que esta é uma etapa que faz parte de toda a caminhada e que o meu à-vontade será cada vez maior.

A existência de alunos com necessidades educativas especiais sempre foi, para mim, uma preocupação, uma vez que não me considero suficientemente preparada para este tipo vivencia. Assim, a necessidade de lidar com um aluno hiperativo (com défice de atenção) será um desafio, sendo certo que irei aprofundar a minha formação nesta área. A busca de novos conhecimentos e competências acompanhar-me-á ao longo de todo este período, atendendo ao facto de que a

educação não tem um fim, sendo um processo contínuo que exige compromisso, dedicação e aperfeiçoamento constantes.

Finalizo esta minha reflexão afirmando que, por entre motivações e desejos, medos e receios, o meu objetivo primordial será encarar cada dia e cada tarefa com um espírito otimista e confiante, procurando fazer o melhor trabalho possível num período de estágio que considero essencial para a minha aprendizagem.

## **Evidência 9 – A Primeira Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio é, por mim, encarado como um momento privilegiado para a melhoria da competência de gestão de uma sala de aula. Neste período, é fundamental o ato de planificar, no qual se tomam várias decisões relativas à seleção, organização e sequenciamento das rotinas a utilizar durante a intervenção.

O primeiro dia de intervenção no 1º CEB revelou-se uma experiência única e bastante positiva. O seu sucesso deveu-se, na minha opinião, à planificação elaborada previamente, que se revelou um elemento importante para a concretização da aula. Ou seja, a estruturação do dia com base numa sequencialidade lógica e a realização de diversas atividades previamente preparadas e bem estudadas permitiram-me agir com bastante confiança, segurança e naturalidade.

Relativamente à gestão da turma, que *consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem* (Gauthier et al., 2006, p. 240), gostaria de referir que era uma tarefa que me provocava algum medo e preocupação antes da intervenção. No entanto, logo após o início da aula, este receio deixou de existir. Consegui manter o controlo da turma e os alunos agiram naturalmente com comportamentos adequados, o que garantiu um ambiente bastante agradável na sala de aula.

Durante a minha atuação, deparei-me com algumas dúvidas e dilemas que, na opinião da orientadora cooperante, foram bem resolvidos, ou seja, o seu feedback foi positivo. Neste entendimento, considerando que o estagiário deve, ao longo do seu processo de estágio, transformar os dilemas da sala de aula em desafios, penso que este primeiro contacto me colocou exatamente perante esta tarefa, garantindo-me aprendizagens significativas e, conseqüentemente, a melhoria da minha competência para a lecionação das aulas. Aliás, este é, para mim, o principal propósito do estágio, um momento muito oportuno de aprendizagens que permite vivenciar várias atividades

educacionais, sentir o calor humano das salas de aula e desenvolver a competência do estagiário enquanto professor reflexivo.

Para sustentar a ideia anterior, Damião (1997, p. 119) afirma que *é fundamental desenvolver atitudes de cariz reflexivo que permitam evitar certos erros e, quando estes surgem, encará-los e trabalhá-los. Ou seja, é fundamental que mais do que aprender a ensinar, se aprenda a aprender a ensinar*. Nesta perspetiva podemos dizer que diante da incerteza e imprevisibilidade do seu trabalho, o educador deve agir de modo inteligente e flexível.

Assim, educar não é transmitir de forma mecânica e enfadonha os conteúdos. É necessário que a prática docente esteja modelada na observação-reflexão-ação, ou seja, encontrar os problemas emergentes (observação), refletir acerca deles no sentido de encontrar possíveis soluções (reflexão) e agir de acordo com as soluções encontradas (ação).

Deste modo, nesta primeira intervenção, o feedback positivo da orientadora cooperante motiva-me a continuar a metodologia utilizada, procurando analisar as dificuldades encontradas na sala de aula no sentido de as compreender e solucionar, melhorando a minha prática e também a aprendizagem dos alunos.

## **Evidência 10 – Planificar para Intervir**

O ato de planificar permite que a formação científica e o conhecimento do professor se relacionem com a prática e se harmonizem no processo de ensino e aprendizagem. É, sem dúvida, um passo muito importante para a adequação da intervenção do professor.

Na linha educacional, a planificação é fundamental em qualquer nível de ensino. Neste sentido, a necessidade de questionar o que deve ser ensinado e como deve ser feito atribuem-lhe um conjunto de funções que a tornam um ótimo instrumento de trabalho e apoio para o professor (Arends, 1995).

Joaquim Azevedo diz-nos que *é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo* (Azevedo, 2002, p. 18). Ou seja, a planificação tem um carácter orientador das práticas e está sujeita a alterações de acordo com os problemas emergentes da atuação. Neste entendimento, os imprevistos exigem uma grande preparação por parte do professor para que este não coloque em causa o objetivo da sua intervenção. Por este motivo, sublinha-se que a planificação é um esboço incompleto, pelo que está suscetível a mudanças e a ajustamentos.

Esta ideia é reforçada por Miguel Zabalza que refere que planificar consiste em prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar (Zabalza, 1994).

A investigação tem apontado para dois aspetos: por um lado refere que planificar é uma árdua tarefa para o professor, pois *exige todo um trabalho prévio que afasta perigos de imprevisão e supõe um intenso exercício de reflexão ou adaptação* (Azevedo, 2002, p. 18); por outro, realça que *o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados* (Arends, 1995, p. 45). Assim, percebe-se que o envolvimento do professor na construção de um plano de trabalho seja de extrema importância para o seu trabalho diário e para a orientação das tarefas a desenvolver.

Concluindo, o ato ou processo de planificar é determinante na vida do professor e do aluno. Sendo a planificação um instrumento cujo objetivo pode ser o de aperfeiçoar a prática, torna-se indispensável a sua utilização e a integração de todos os elementos defendidos pelos autores. Planificar implica prever o que vai acontecer, realizar o que se propôs, e no final avaliar e refletir sobre as metas alcançadas, entendendo que a planificação é parte integrante do trabalho.

## ANEXO 2 – EVIDÊNCIAS DAS REFLEXÕES

Evidência 1 – Registo fotográfico de trabalhos de pintura, desenho e colagem



Evidência 2 - Registo fotográfico de construções a três dimensões



Evidência 3 - Registo fotográfico das adivinhas das profissões



### ADIVINHA

Tem uma grande cadeira  
onde senta os pacientes  
mas arranja a mancha  
de lá e sem dar de dentes.

Pois se agata o sítio  
quando alguém lá está sentado  
é pena, e foi disparar  
haver mais um ... desdentado.

Por isso, muita atenção  
quando diz aos decandados:  
— Logo após a refeição,  
sempre os dentes bem lavados.

## Evidência 4 - Ficha de Autoavaliação de Estágio em Pré-Escolar

### Ficha de Autoavaliação de Estágio I em Educação Pré-escolar – Estudante

<b>NOME DO ESTUDANTE:</b> SOFIA LEAL DA SILVA
<b>NOME DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE:</b> ██████████
<b>NOME DO RESPONSÁVEL DE ESTÁGIO:</b> ██████████
<b>NOME DO EDUCADOR COOPERANTE:</b> ██████████
<b>NOME DO SUPERVISOR DA ESEPF:</b> IRENE CORTESÃO

O período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto uma experiência de descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita-lhe a apreciação do seu desempenho, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspetos propostos.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

#### Competências transversais:

- Ética e valores / Comunicação / Pensamento crítico

#### Competências específicas:

1. Caracteriza o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade
2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa
3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças
4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.
5. Participa em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade
6. Recorre metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas
7. Reflete sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do EB

## Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:

### Ao nível da Intervenção na Instituição e Comunidade:

Carateriza o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade

- a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

Analisei cuidadosamente os documentos do estabelecimento (PE, PAA e RI) com o intuito de caraterizar o contexto real e organizacional, de forma a adotar uma atitude correta e ajustada e reverenciando os ideais e valores da instituição. A minha colaboração com a instituição foi realizada com empenho, motivação, patenteando uma dinâmica ativa e positiva.

Aspetos a melhorar \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Bom	16

Participa em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade

- a. Identifica competências parentais;
- b. Utiliza estratégias de intervenção de acordo com o que conhece das famílias;
- c. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário.

Participei em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade educativa. Pelo que convidamos e proporcionamos a participação dos pais no dia-a-dia do grupo, em atividades e na produção do projeto da sala, tendo sempre em conta as competências que estes possuem de acordo com o que conhecíamos das famílias. No que diz respeito às iniciativas do contexto local e comunitário, afirmo que sempre participei e colaborei de forma ativa, com motivação e empenho.

Exemplos: portefólio da criança; dia da mãe; dia da família; dia do pai; dia mundial da criança

Aspetos a melhorar ter mais contacto direto com s pais das crianças \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Bom	16

### Ao nível da Intervenção no Grupo de Crianças:

Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa

- a. Intervém numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada.

A minha intervenção educativa foi sempre gerida tendo em conta os recursos disponíveis, de forma a contemplar um ambiente educativo estável e agradável e praticando uma pedagogia diferenciada, focando as necessidades de cada criança. Todas as atividades realizadas foram pensadas de forma intencional, sem esquecer as necessidades e dificuldades do grupo. Os materiais foram diversificados e estimulantes, proporcionando experiências positivas e memoráveis com as crianças. Devo referir que as metas de aprendizagem foram a minha base de apoio, ou seja, a minha orientação no currículo para esta organização, observação, ação e avaliação.

Exemplos: Todo o material utilizado e construído foi pensado tendo em conta estes parâmetros.

Aspetos a melhorar \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Bom	16

Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças

- a. Intervém respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança.

Para aplicar métodos e técnicas adequadas ao grupo, realizei primeiramente observações diretas e participantes do grupo que, posteriormente, me permitiram a realização das caracterizações do desenvolvimento das mesmas, quer a nível cognitivo como social, permitindo assim a adequação da minha intervenção às aprendizagens pretendidas. A participação das crianças foi sempre considerada um ponto fulcral na minha intervenção, pelo que dei sempre oportunidade de cooperarem não só nas atividades como também no processo de planificação e avaliação.

Exemplos: Observações diretas e participantes; caracterização sócio cultural e teórico real; planificação e avaliação com as crianças; desenvolvimento do projeto; atividades

Aspetos a melhorar realizar mais observações individuais de cada criança \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Muito Bom	17

Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências;
- b. Age como intencionalidade;
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a ação educativa.

Os saberes, necessidades, competências e interesses foram indispensáveis e sempre tidas em conta na realização das minhas planificações, ações e avaliações intencionais. Todas as semanas foram planificadas de forma flexível e ajustável, e avaliadas de forma reflexiva, para adequar e reformular, quando necessário, a minha ação. Planifiquei atividades com objetivos abrangentes e transversais proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Exemplos: reflexões; avaliações das atividades; avaliações semanais; planificações

Aspetos a melhorar \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Muito Bom	17

Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

Concebi e analisei as atividades e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças através de metodologias de investigação em educação. As grelhas de observação e avaliação, o registo fotográfico, os registos de incidentes, as descrições, foram algumas das técnicas e instrumentos utilizados para a reflexão da prática pessoal e profissional.

Aspetos a melhorar realizar mais registos de incidentes por escrito \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Bom	16

Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do EB

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo da educação pré-escolar;
- b. Descreve as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação pré-escolar.

Para além da observação, realizei também pesquisas acerca da organização do ambiente educativo da educação pré-escolar. Estas pesquisas e observações, juntamente com uma posterior análise e reflexão permitiram uma ajustada organização do ambiente. O respeito, interação, comunicação, afetividade, entre outros valores positivos, foram essenciais para a gestão adequada do tempo e organização para um apropriado domínio do grupo. O mesmo aconteceu com as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que foram também analisadas para uma adequação à ação no contexto.

Aspetos a melhorar \_\_\_\_\_

Classificação	Qualitativa	Quantitativa
	Bom	16

Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional de educação de infância:

No que diz respeito às competências a melhorar tendo em vista o perfil desejável do profissional de educação de infância penso que devo proporcionar às crianças mais atividades de exploração e observação de fenómenos pois, embora tenha proposto atividades para a educadora realizar com o grupo nas oficinas de ciências, como não estava presente nesses momentos, não me dediquei muito a este nível. O mesmo acontece no desenvolvimento da expressão dramática, penso que devo ser mais dedicada neste domínio, sendo mais criativa para proporcionar às crianças o interesse e à vontade nesta área. Gostaria também de melhorar na organização de saídas para exploração do meio exterior, o tempo foi pouco e as crianças haviam já realizado saídas do colégio, mas fico desolada por não ter proporcionado e organizado um momento deste tipo.

**2º Semestre:** Autoavaliação\*

Assinatura do Estagiário da ESEPF \_\_\_\_\_

2012/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\* A sua autoavaliação não interfere na classificação final, resultante da média aritmética da classificação atribuída pelo educador cooperante e pelo supervisor da ESEPF

## Evidência 5 - Grelhas de verificação da lateralidade

LATERALIDADE	Todos	A maioria	Alguns	Nenhum	Observações
Identificam a sua mão dominante ao transportar uma bola.	X				
Conseguem transportar a bola pelos dois lados do corpo.	X				
Distinguem o lado direito do lado esquerdo.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Dominam os termos esquerda e direita.	X				
Identificam no seu corpo o lado direito e Esq. (com ponto de referência) ao executar: levanta mão direita. / Levanta a perna Esq.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Conseguem nomear o nome do amigo que está no lado direito e esquerdo.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Colocam a mão indicada na parte do corpo indicada do próprio e do colega conforme solicitado.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Levantam a parte do corpo indicada do lado solicitado.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.

## Evidência 6 - Registo de incidente

<b>Nome da Criança:</b> BV	<b>Idade:</b> 5 anos
<b>Observadora:</b> Sofia (Estagiária)	<b>Data:</b> 10-04-2012
<b>Tempo de observação:</b>	<b>Contexto:</b> sala

**Áreas de conteúdo:** Formação pessoal e Social, Expressão Motora

### Incidente:

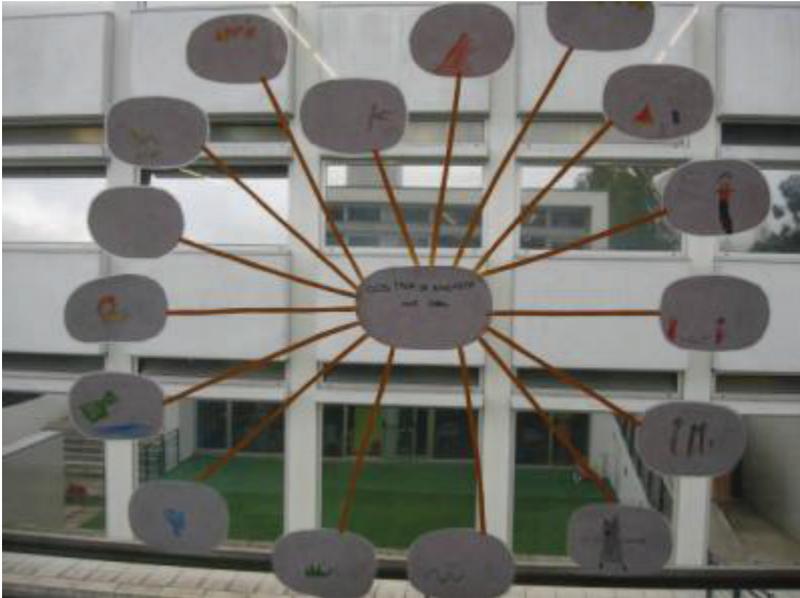
A BV chegou à sala e ficou à espera que algum colega se oferecesse para a ajudar a pendurar a mochila no cabide. Quando o JCL perguntou se podia ir ajuda-la, o adulto negou e pediu à BV que tentasse pendurar.

### Comentário:

A BV tem esta atitude diariamente, pelo que a já nem sequer tentava pendurar a mochila, pois sabia que alguém acabaria por ajuda-la. Com isto, ao impedir que a outra criança a ajudasse encorajando a BV a tentar pendurar, verificou-se que afinal o conseguia fazer, apenas não tentava por preguiça e hábito de ajuda permanente.

Observação: Desde este momento, a BV todos os dias pendura a mochila sozinha no cabide.

**Evidência 7 - Registo Fotográfico da teia “Gostava de aprender mais sobre...”**



**Evidência 8 - Registo Fotográfico dos trabalhos sobre o espaço**



**Evidência 9 - Registo Fotográfico do quadro ilustrativo do Big Bang**



### Evidência 10 - Registo Fotográfico dos dinossauros



### Evidência 11 - Registo Fotográfico das árvores



### Evidência 12 - Registo Fotográfico da Visita ao Museu de História Nacional



**Evidência 13 - Registo fotográfico das pesquisas com os pais sobre as teorias do desaparecimento dos dinossauros**



**Evidência 14 - Registo fotográfico dos Cenários que levaram ao desaparecimento dos dinossauros**



**Evidência 15 - Registo fotográfico da Evolução do Homem – macacos**



**Evidência 16 - Registo fotográfico da Evolução do Homem**



**Evidência 17 - Registo fotográfico da tarde sem o auxílio dos polegares**



**Evidência 18 - Registo fotográfico da Festa de Natal**



**Evidência 19 - Registo fotográfico dos Órgãos do corpo humano**



**Evidência 20 - Registo fotográfico do Puzzle do esqueleto humano**



**Evidência 21 - Registo fotográfico dos Músculos do corpo humano**



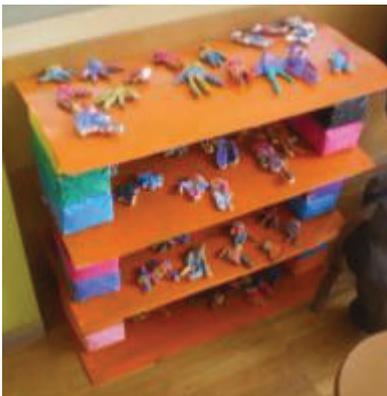
**Evidência 22 - Registo fotográfico do Sistema circulatório**



**Evidência 23 - Registo fotográfico do Poster com palavras relacionadas com a família**



**Evidência 24 - Registo fotográfico da Família em pasta de sal**



**Evidência 25 - Registo fotográfico das Árvores genealógicas**



**Evidência 26 - Registo fotográfico das Pesquisas sobre as profissões**



**Evidência 27 - Registo fotográfico do Poster das dicas ambientais**



**Evidência 28 - Registo fotográfico da visita do guarda florestal**



**Evidência 29 - Registo fotográfico da Casa da árvore**

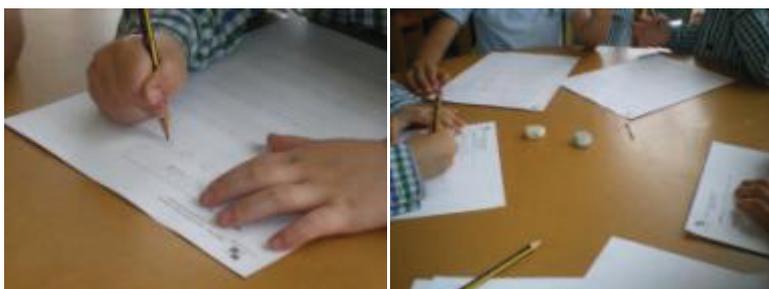


## ANEXO 3 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

### Evidência 1 – Mapa de presenças



### Evidência 2 – Manusear lápis



### Evidência 3 – Tabuadex



### Evidência 4 – Jogo da Glória





### Evidência 5 – Quem quer ser culto



**Pergunta 1:** 50:50

A frase é:

- A Um conjunto de letras que formam uma palavra
- B Um conjunto de palavras que exprime uma ideia completa
- C Um período de tempo
- D Um conjunto de palavras iguais

00:58

1% Culto

0,1%

Cultura

Seguinte

A screenshot of a quiz application interface. At the top left is a 'CULTO' logo. The main title is 'Pergunta 1:' with a '50:50' icon. Below it is the question 'A frase é:'. There are four multiple-choice options labeled A, B, C, and D. A progress bar on the left shows '1% Culto' and '0,1%' in a yellow box. A timer at the bottom center shows '00:58'. At the bottom right is a 'Seguinte' button with a right-pointing arrow.

GRUPOS	NOTAÇÃO	AJUDAS	
1 ★		X X	28-40
2 ★		X	45
3 ★		X	42
4 ★			42
5 ★			44

### Evidência 6 – Dramatizações



## Evidência 7 – Experiência da Eletricidade



## Evidência 8 – Enigma de Matemática





### Evidência 9 – Culinária



# ANEXO 4 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

## Evidência 1 – Registo da atividade de informática

Atividade: Sopa de letras – A família

Data: 27 e 29 de Fevereiro, 1 de Março de 2012

Observador: Estagiária

Nome da criança	Tempo a	
	Realizar	Observações
A	11'30"	Não necessitou de ajuda. "As que têm menos letras é mais fácil."; "PRIMA (disse soletrando), este é difícil."
B	4'10"	1 ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
C	7'	2 Ajudas – apenas para explicar o processo Não teve dificuldades.
D	6'20"	Não necessitou de ajuda. O adulto perguntou se sabia qual era o jogo e a criança respondeu: "É uma sopa de letras, temos que encontrar o que diz aqui, aqui, aqui..." (apontando para as palavras).
E	9'45"	1 Ajuda para explicação prévia. O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. "Quero fazer as de baixo, é mais fácil, é só A.V.O. (soletrando)."; "Dás-me uma ajuda? Esta (apontando para a palavra prima) está em cima ou em baixo?"
F	8'43"	2 Ajudas – para explicar o processo Esteve sempre em silêncio, quando o adulto a questionava, ela apenas acenava com a cabeça, olhava para o adulto, mas não usou a linguagem verbal. Necessitou de ajuda também porque sublinhou "irmã" onde era "irmão" então dava-lhe em falta uma palavra, por o adulto sentiu necessidade em explicar o sucedido.
G	5'	1 Ajuda – apenas para explicar o processo
H	9'15"	1 Ajuda para explicação prévia. O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
I	8'10"	O adulto apenas teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. "Consegui! Já só falta esta e esta!" (com gargalhadas)
J	9'	O adulto apenas teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. "Já estou a fazer o terceiro!"
K	9'23"	Depois de o adulto explicar o processo a realizar para a atividade a criança questionou: "Mas temos de carregar? Tem que ser as letras seguidas?", a apontar para a palavra avô perguntou: "Posso fazer esta que é esta?"
L	11'	1 Ajuda – apenas para explicar o processo. No início estava com alguma dificuldade em manipular o rato, mas depois já o fazia com alguma destreza. "Não pode ser assim?" (passando o rato na diagonal) "Posso fazer o último que já encontrei?"
M	4'32"	Não foi necessário o adulto fazer a explicação prévia, a criança já conhecia o jogo e como se processava. "já fiz a tia!" disse a sorrir. Necessitou apenas de ajuda porque sublinhou "irmã" onde era "irmão"

		então dava-lhe em falta uma palavra, por o adulto sentiu necessidade em explicar o sucedido.
<b>N</b>	13'	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. "Esta é fácil, é pequenina!"
<b>O</b>	10'40'	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
<b>P</b>	7'	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
<b>Q</b>	8'37"	O adulto explicou apenas como se funcionava o jogo, a criança já sabe ler, portanto não foi necessário usar o processo que foi usado com as outras crianças.
<b>R</b>	6'42"	Disse que já conhecia o jogo, mas estava a demorar a iniciar, o adulto perguntou-lhe se queria uma "dica" para ajudar, a criança disse que sim. Então o adulto explicou o processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
<b>S</b>	10'10"	2 Ajudas – apenas para explicar o processo.
<b>T</b>		Não consegue efetuar o exercício pois não identifica as letras. Assim, lembraremos e ensinaremos primeiro todas as letras e respetiva leitura e depois iremos tentar novamente concretizar a atividade. Se mesmo assim verificarmos que ainda é difícil para a crianças, optaremos por realizar um exercício mais simples.
<b>U</b>	10'	1 Ajuda – apenas para explicação prévia. Depois de o adulto explicar o que tinha que fazer, ela questionou: "Pode ser na vertical?"
<b>V</b>	7'10"	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra.
<b>W</b>	8'34"	Sentou-se na cadeira e de imediato disse-. "É uma sopa de letras!" o adulto afirmou e questionou-o se sabia como se joga. A criança respondeu sorrindo: "Sei!"
<b>X</b>	11'	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. Sendo a criança um pouco reservada, é pertinente referir que nesta atividade, revelou-se conversador e expressivo: "Esta já está!"; "Olha, está aqui outra!"; "Posso fazer antes esta que é mais fácil?"
<b>Y</b>	7'22"	2 Ajudas – apenas para explicar o processo. Não teve dificuldades.
<b>Z</b>	7'	1 Ajuda - O adulto teve que usar o seguinte processo para auxiliar a criança: escolher a palavra que vai procurar, depois escolher na sopa de letras uma letra igual à primeira letra da palavra e verificar se as letras seguintes são iguais às da palavra. "Vou começar por ordem!" Soletrava as palavras a cantar: "Tá aqui T, I, A!"; "Olha esta, P, R, I, M, O."

## Evidência 2 – Registo de incidente 1º Ciclo do Ensino Básico

### REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

**Data:** 8 de Outubro    **Observador:** Estagiária (Sofia)    **Local:** Sala da turma 4º B

#### REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO Nº1

##### Descrição:

A aula de Estudo do Meio consistiu numa conversa acerca da eletricidade entre a estagiária e os alunos, que para participar, deveriam colocar o braço no ar. No entanto, esta regra não foi cumprida por um dos alunos, o aluno “FL”. As intervenções deste aluno foram constantes, sem levantar o braço, o que comprometeu a participação dos restantes colegas. A estagiária optou, inicialmente, por parar a conversa e chamar a atenção dos alunos para a necessidade de cumprirem a regra, decisão que não resultou, tal era o entusiasmo do aluno “FL” nas suas intervenções. Seguidamente, a estagiária decidiu avisar diretamente o aluno para a necessidade de dar espaço à participação dos colegas.

##### Comentário:

Apercebi-me que, embora se tenha evidenciado nesta aula, este problema tem sido frequente noutras aulas, nas quais o aluno intervém sem pedir permissão para o fazer. Como já foi referido, esta situação é perturbadora, pois por um lado condiciona a participação dos outros colegas e, por outro, não permite que o adulto e/ou os colegas terminem os seus raciocínios.

Tomei a iniciativa de conversar com a orientadora cooperante acerca do que ocorreu, sendo que esta me informou que o aluno, quando se interessa ou quando percebe o conteúdo, não consegue manter-se calado à espera da sua vez para falar.

##### Intervenção:

Falar com o aluno acerca do ocorrido, tentar perceber as possíveis causas e, em conjunto, encontrar uma ou mais soluções possíveis para o ajudar a melhorar a sua postura. Promover o desenvolvimento de valores essenciais para a vida em sociedade, entre os quais o respeito pelos colegas.

##### Resultado da intervenção:

Após a conversa com o aluno, este passou a intervir apenas quando lhe permitido ou solicitado, dando oportunidade aos colegas para participarem e expor as suas perspetivas.

## Evidência 3 – 1º Registo de observação de aula

### REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

**Data:** de 24 a 26 de Setembro **Observador:** Estagiária (Sofia) **Local:** Sala da turma 4º B

A receção da equipa e da turma que nos acolheram no centro de estágio foi extremamente positiva. As conversas informais com a professora e as observações realizadas diariamente permitiram alargar o conhecimento da turma e da instituição.

Quando chegava ao colégio, a professora já se encontrava na escola, mas só entrava na sala depois dos alunos. Alguns, ficavam na sala, enquanto aguardavam a hora da entrada e os restantes entravam agitados na sala mas, após a entrada da professora, o ambiente ficava calmo e pronto a iniciar a aula. Observei que há rotinas estabelecidas, nomeadamente, no início da aula, a professora apresentava sempre o plano diário aos alunos, relembrava os conteúdos da aula anterior para começar a aula preparada, o horário dos lanches e almoços, entre outros aspetos realizados diariamente.

Verifiquei também que a professora explorava e utilizava recursos disponíveis. O quadro interativo era o recurso utilizado com mais frequência. Através do projeto “Escola Virtual”, apresentavam-se as páginas que a turma estava a analisar e os alunos faziam exercícios em conjunto. A professora tentava cumprir o plano de aula e, quando não o conseguia, apresentava a justificação para a alteração introduzida. As atividades eram adaptadas ao contexto e às características dos alunos, envolvendo-os nas tarefas e atividades propostas, promovendo a sua interação. Havia uma frequência de *feedbacks* por parte da professora, não deixando de promover as trocas entre o professor e o aluno.

Era utilizada uma linguagem e saberes adequados ao nível etário e ao conhecimento dos alunos. A professora estimulava a participação, questionando os alunos sistematicamente, na qual eles colocavam o braço no ar pedindo autorização para responder. A professora reconhecia a diversidade dos alunos e atendia às suas diferenças individuais, sendo que havia duas crianças que necessitavam com maior afluência da ajuda do adulto. A professora fazia deslocções frequentes pela sala, tirava dúvidas individualmente e em grande grupo. Quando algum aluno terminava a atividade mais cedo, coadjuvava os colegas com maior dificuldade na atividade, promovendo uma colaboração entre todos.

Nestes primeiros dias de estágio, tive o privilégio de verificar que, acima de qualquer outro aspeto, há uma enorme cumplicidade entre a professora cooperante e os alunos. O ambiente revelou-se bastante agradável e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem por parte de todos os elementos presentes na sala.

## Evidência 4 – 2º Registo de observação de aula

### REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

**Data:** de 1 a 3 de Outubro      **Observador:** Estagiária (Sofia)      **Local:** Sala da turma 4º B

A segunda semana de estágio foi idêntica à primeira. Através da observação efetuada, verifiquei que existe um clima de grande cumplicidade entre a professora e os alunos, denotando-se, por parte da orientadora cooperante, uma grande preocupação com o estado de espírito dos alunos. Acima de tudo, percebi que há um respeito mútuo, o qual permite criar um ambiente de aprendizagem bastante agradável.

As necessidades e dificuldades dos alunos foram as principais preocupações da professora. Na maior parte das situações, utilizou reforços positivos para motivá-los, se bem que, quando o clima assim o exigia, também recorreu a diversas chamadas de atenção. Denotaram-se alguns momentos de descontração, quando os alunos se mostraram mais “esgotados”, mas após simples indicações para voltarem ao trabalho, estes respeitaram-na e rapidamente se concentraram.

Apesar da necessidade de observar diversos aspetos da atuação da orientadora cooperante, a principal intenção das minhas observações foi perceber a metodologia de trabalho que a mesma utiliza, no sentido de tentar aproximar a minha intervenção àquela que os alunos estão habituados. Assim, apercebi-me da importância da sequencialidade das aulas, preocupando-me o facto de não estar presente em algumas aulas da semana, uma vez que me dificulta saber o que fizeram nos restantes dias da semana. Esta dificuldade foi sentida durante a elaboração da planificação da aula da próxima segunda-feira, onde me questionei: *“E se tiverem ficado conteúdos por estudar? Não devia dar a continuidade e, só depois, começar um conteúdo novo?”*. É certo que a improvisação deve estar sempre presente no dia-a-dia do professor, pelo que a resolução de problemas emergentes durante a aula será um desafio.

Estive também atenta à individualidade dos alunos, para que a minha intervenção seja o mais correta possível. Verifiquei que há alunos que têm mais dificuldades numa área e outros noutras. Há alunos que chamam os adultos, não com o objetivo de tirar dúvidas, mas para chamar à atenção (esta conclusão foi formada não só com a observação, mas também com diálogos com a orientadora cooperante). Perante isto, penso que estas informações são muito úteis, uma vez que me alertam para a necessidade de estar mais atenta aos alunos que apresentam mais dificuldades.

Comparativamente com a semana anterior, a minha interação com os alunos nos tempos livres foi mais ativa, permitindo, desde logo, perceber a existência de “grupinhos” de

amizades. Nestes momentos, procurei não só entrar nas brincadeiras e participar nas conversas que tinham, como também observar diferentes atos, os quais podem parecer simples e banais para quem não se insere no processo educativo, mas que se revelam muito importantes para o dia-a-dia dos alunos e para a minha formação. A felicidade que mostraram em levar queques e gomas para toda a turma, em levar o bolo de aniversário e em receber os parabéns de todos, foram situações que ilustram bem o clima de cumplicidade existente entre todos os alunos.

A minha relação com a orientadora cooperante foi muito agradável. Esta mostrou-se sempre colaborativa, explicando todas as dúvidas que apresentei e fornecendo sugestões importantes para melhorar documentos e atitudes. Portanto, considero que tem sido uma experiência bastante agradável e essencial para a minha formação pessoal e profissional.

## Evidência 5 – 5º Registo de observação de aula

### REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

**Data:** de 29 a 31 de Outubro    **Observador:** Estagiária (Sofia)    **Local:** Sala da turma 4º B

Ao longo da semana, tive a oportunidade de intervir, introduzindo novos conteúdos. Com isto, pude perceber que, para que os alunos tenham a oportunidade de compreender e adquirir as competências desejadas, a planificação deve ser flexível.

Durante a realização da planificação, foram vários os receios emergentes, entre os quais a possibilidade de os alunos não conseguissem compreender a divisão por dois algarismos. Por isso, preparei atividades e momentos problemáticos relacionados com o quotidiano para garantir um envolvimento integral dos alunos. Penso que o facto de levar os alunos para a *sala do aluno* e pedir-lhes que dividissem a turma em grupos, sendo um exercício manipulável e visual, ajudou-os a resolver o problema proposto. Quando me apercebi que haviam alunos com mais dificuldades, optei por envolvê-los mais ativamente nas situações, pedi-lhes que fossem os líderes para ajudar a turma a dividir-se em grupos, chamei-os ao quadro para resolver as operações e/ou problemas e tive a preocupação de perceber se realmente haviam compreendido (propondo novas operações ou problemas).

No que diz respeito à introdução do estudo dos adjetivos, optei por dividir os conteúdos em dois dias, para que pudessem compreender e praticar cada um dos conteúdos. Optei por, no início de cada aula, lembrar os conteúdos abordados e acentuar a diferença entre eles. Isto porque me apercebi que o ensino dos graus comparativo e superlativo relativo, sendo parecidos, induziu confusão em alguns alunos. Foram realizados diferentes exercícios, primeiro em grande grupo e de seguida individualmente, para que todos tivessem oportunidade de aplicar e praticar os conteúdos apreendidos.

Em estudo do meio, para a introdução ao estudo do passado do meio local, uma vez que os alunos não tinham oportunidade de estudar uma instituição fora do colégio, optei por dividi-los em grupos e, através de duas fontes (oral e escrita), estudaram a própria instituição na qual estão envolvidos – o colégio. Levei excertos do Projeto Educativo e dei-lhes a oportunidade de explorar o documento. Permitted-lhes que questionassem elementos da turma, adultos, ou até mesmo outros elementos presentes num ângulo próximo da sala. Esta atividade revelou-se bastante dinâmica e motivadora. Ao circular pelos diversos grupos, verifiquei que os alunos estavam empenhados, entusiasmados e confortáveis no que estavam a fazer.

Concluindo, penso que esta foi mais uma semana bem conseguida. Apesar de ter sofrido alterações com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem, a planificação continuou segura e foi concretizada com êxito. Para além dos alunos estarem envolvidos e motivados nas atividades, a compreensão dos conteúdos foi alcançada.

## **Evidência 6 – 4º Registo de observação de aula**

### **REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

<b>Data:</b> de 15 a 17 de Outubro	<b>Observador:</b> Estagiária (Sofia)	<b>Local:</b> Sala da turma 4º B
------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Para esta semana, sendo a minha primeira semana de intervenção, foram preparadas atividades com o objetivo de rever os conteúdos abordados anteriormente. Neste sentido, o dinamismo, a competitividade e a cooperação foram

algumas das características que procurei associar a todas as atividades realizadas com a intenção de garantir a motivação dos alunos. Apesar da confiança e segurança na aplicação de tais estratégias de intervenção, confesso que existia também algum receio relativamente à receptividade e preparação dos alunos para esta metodologia.

Relativamente à atividade de matemática (competição na resolução de fichas de trabalho), observei que os alunos estavam bastante motivados e empenhados em concretizá-la com sucesso. A cooperação e motivação foram tão elevadas que em todas as aulas os alunos me questionaram: “Sofia, hoje vamos fazer aquela competição na matemática?”, à qual respondi que sim e, de imediato, os sorrisos marcaram as suas faces e abraçaram-me mostrando o seu agradecimento.

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais de português, a turma foi dividida em grupos e cada um realizou o jogo da Glória, com questões relacionadas com gramática. Foi visível o respeito pelas regras da sala e pelas regras do jogo, garantindo que os alunos estudassem “brincando”. Em conversa com a turma, questionei-os se acharam o jogo uma boa estratégia para estudar. Na resposta, o “sim” foi uníssono e quando pedi que terminassem o jogo, todos mostraram tristeza pelo término do jogo. Por isso, penso que esta atividade também foi bem-sucedida.

Finalmente, para estudo do meio, preparei palavras cruzadas que incidiam no completamento de frases relacionadas com os conteúdos trabalhos nesta mesma área. Esta atividade teve que se expandir para mais que um dia, pelo que, na aula de estudo do meio, apenas foi possível resolver um dos temas inseridos nas palavras cruzadas. As restantes foram sendo resolvidas em tempos de espera das restantes aulas. Para obter feedback desta atividade, os alunos foram também questionados acerca da adequabilidade desta estratégia de estudo, à qual responderam afirmativamente.

# ANEXO 5 – LISTAS DE VERIFICAÇÃO

## Evidência 1 - Listas de Verificação da Lateralidade

16/02/2012

LATERALIDADE	Todos	A maioria	Alguns	Nenhum	Observações
Identificam a sua mão dominante ao transportar uma bola.	X				
Conseguem transportar a bola pelos dois lados do corpo.	X				
Distinguem o lado direito do lado esquerdo.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Dominam os termos esquerda e direita.	X				
Identificam no seu corpo o lado direito e Esq. (com ponto de referência) ao executar: levanta mão direita. / Levanta a perna Esq.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Conseguem nomear o nome do amigo que está no lado direito e esquerdo.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Colocam a mão indicada na parte do corpo indicada do próprio e do colega conforme solicitado.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.
Levantam a parte do corpo indicada do lado solicitado.		X			A M.L., o R.S., a A.L., o B. e o G.R. apresentam algumas dificuldades.

31/05/2012

LATERALIDADE	Todos	A maioria	Alguns	Nenhum	Observações
Identificam a sua mão dominante ao transportar uma bola.	X				
Conseguem transportar a bola pelos dois lados do corpo.	X				
Distinguem o lado direito do lado esquerdo.	x				
Dominam os termos esquerda e direita.	X				
Identificam no seu corpo o lado direito e Esq. (com ponto de referência) ao executar: levanta mão direita. / Levanta a perna Esq.	X				
Conseguem nomear o nome do amigo que está no lado direito e esquerdo.	X				
Colocam a mão indicada na parte do corpo indicada do próprio e do colega conforme solicitado.	X				
Levantam a parte do corpo indicada do lado solicitado.	x				

## Evidência 2 – Listas de Verificação de Conhecimentos da Experiência “A eletricidade”

	Grelha de avaliação da aula de Estudo do Meio	Data: 8 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: [Redacted]	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira	

Alunos	Aproxima-se do resultado da experiência				Mostra interesse em dialogar acerca dos conteúdos sobre a eletricidade		
	1	2	3	4	Sim	Algum	Não
1		X			X		
2		X			X		
3		X			X		
4		X				X	
5			X			X	
6			X		X		
7	X					X	
8		X			X		
9		X			X		
10		X				X	
11		X				X	
12		X			X		
13		X			X		
14		X			X		
15		X			X		
16			X			X	
17	X				X		
18		X			X		
19		X				X	
20			X			X	
21		X				X	
22		X				X	
23		X				X	
24		X				X	
25		X				X	
26			X		X		
27		X				X	

Legenda:

- 1- Todos
- 2- Muitos
- 3- Alguns
- 4- Nenhum

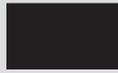
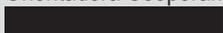
## Evidência 3 – Listas de Verificação de Competências

Grelhas de observação e avaliação da 3ª intervenção

De dia 29 a 31 de outubro de 2012

Observadora: Sofia Silva

A observar/avaliar: alunos da turma 4º B

 Grelha de avaliação da ficha de trabalho de Português			Data: 29 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: 	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Reconhece os adjetivos em frases				Sabe classificar os adjetivos				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes graus				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes Géneros				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes Números			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	X				X				X				X				X			
2	X					X			X				X				X			
3	X					X				X				X			X			
4	X				X				X				X				X			
5	X					X				X				X				X		
6	X				X					X				X			X			
7	X				X					X				X			X			
8	X				X				X				X				X			
9	X					X			X				X					X		
10	X				X				X				X				X			
11	X					X				X				X				X		
12	X				X				X					X			X			
13	X					X			X				X				X			
14	X				X				X				X				X			
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	X				X				X				X				X			
17	X				X				X				X				X			
18	X					X			X				X				X			
19	X					X			X				X				X			
20	X					X			X				X				X			
21	X				X				X					X				X		
22	X					X			X					X				X		
23	X				X				X				X				X			
24	X				X				X				X				X			
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	X					X				X				X			X			
27	X				X				X				X				X			

Legenda:

- 5- Todos
- 6- Muitos
- 7- Alguns
- 8- Nenhum

Grelha de avaliação da ficha de trabalho de Português			Data: 31 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: [REDACTED]	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Reconhece os adjetivos em frases				Sabe classificar os adjetivos				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes graus				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes Géneros				Aplica corretamente os adjetivos em diferentes Números			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	X				X				X				X				X			
2	X				X				X				X				X			
3	X					X				X			X				X			
4	X				X				X				X				X			
5	X				X					X				X			X			
6	X				X				X				X				X			
7	X				X				X				X				X			
8	X				X				X				X				X			
9	X					X				X			X				X			
10	X				X					X			X				X			
11	X				X					X			X				X			
12		X			X				X				X				X			
13		X			X				X				X				X			
14	X					X				X			X				X			
15	X				X				X				X				X			
16	X				X				X				X				X			
17	X				X				X				X				X			
18	X				X				X				X				X			
19	X				X				X				X				X			
20	X				X				X				X				X			
21	X				X				X				X				X			
22		X				X				X			X				X			
23	X				X				X				X				X			
24	X				X				X				X				X			
25	X				X				X				X				X			
26	X				X				X				X				X			
27	X				X				X				X				X			

Legenda:

- 1- Todos
- 2- Muitos
- 3- Alguns
- 4- Nenhum

OBSERVAÇÕES:

Nota-se que houve uma evolução da 1ª ficha para a 2ª em todos os alunos, pelo que o número de respostas erradas em cada uma diminuiu ou, até mesmo, deixaram de haver respostas erradas em alguns que haviam cometido erros na ficha anterior.

# ANEXO 6 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

## Evidência 1 – Observação do Ambiente Educativo

<b><i>Dados indicativos de um ambiente saudável:</i></b>	Verifica-se	Não se verifica
O processo de muda de fraldas é higiénico;	X	
As crianças não andam com fraldas ou calças sujas;	X	
Existe consistência na lavagem de mãos depois das mudas de fraldas e antes de comer;	X	
Efetuem-se lavagens regulares de brinquedos e outros objetos;	X	
Os adultos não fumam nas salas onde estão as crianças;	X	
O chão está limpo;	X	
Os adultos responsáveis têm conhecimento das necessidades nutricionais das crianças;	X	
A armazenagem e preparação da comida é apropriada;	X	
Em casos de alergias alimentares, estas são devidamente dadas a conhecer ao pessoal;	X	
A área das refeições está limpa e é atrativa;	X	
Os adultos são capazes de reconhecer sintomas de doenças comuns;	X	
Existe uma prática institucional que permite a identificação e exclusão temporária das crianças com doenças contagiosas;	X	
Existe um controlo e registos relativos às vacinas das crianças;	X	
Materiais de primeiros socorros estão disponíveis (pensos, eozina, água oxigenada, termómetro, supositórios, etc.);	X	
Em relação a cada criança o adulto responsável dispõe de informações médicas e tem uma forma de contacto com os pais em caso de emergência (ex: nº telefone);	X	
<i>Outra situação.</i>		

<b><i>Dados indicativos de um ambiente de desenvolvimento e bem-estar:</i></b> <b><i>Espaço Físico</i></b>	Verifica-se	Não se verifica
Cada criança tem um espaço individual para arrumar objetos pessoais;	X	
Existe um espaço sossegado e obscurecido que permite à criança descansar ou dormir, (persianas ou cortinas podem ser corridas ou há dependências próprias);	X	
O ambiente inclui aspetos suaves e aconchegantes, possibilidade de isolamento ou afastamento por parte de alguma criança que o deseje;	X	

O ambiente inclui espaços que permitem uma alta mobilidade;	X	
Existe espaço para arrumar brinquedos e outros materiais, pelas crianças, depois de usados;	X	
As janelas estão suficientemente baixas para que as crianças possam olhar para fora;	X	
A temperatura e grau de humidade são confortáveis;	X	
Existe uma variedade de desenhos, posters, móveis, etc;	X	
O acesso a lavatórios ou casa de banho está facilitado para as crianças;	X	
Existe um acesso direto a espaços exteriores;	X	
Existe um espaço exterior aberto para dias de sol e bom tempo;	X	
Existe um espaço exterior coberto para dias de chuva;		X
O espaço exterior é fácil de supervisionar (não existem espaços escondidos onde as crianças não podem ser vistas);	X	
O espaço exterior tem fácil escoamento de águas e parte está coberto com uma superfície não dura (ex: areia, relva) onde as crianças podem sentar, correr, saltar, etc., e parte com superfície dura para, por exemplo, andar de triciclo;	X	
O espaço interior tem áreas com materiais "fofos" (almofadas, rolos, tapetes, etc.);	X	
O espaço físico não está muito ocupado (demasiadas crianças, equipamentos demasiado grandes, etc.), o que permite uma alta mobilidade da criança ou não limitação da sua movimentação;	X	
<i>Outra situação.</i>		

<b>Materiais, equipamentos e atividades:</b>	Verifica-se	Não se verifica
Existe uma quantidade razoável de brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, o que lhes permite não terem de esperar mais do que alguns minutos para os usar;	X	
Existem materiais e equipamentos que permitem quer jogos calmos (livros, puzzles) quer jogos mais ativos (estruturas para trepar, triciclos);	X	
Existem oportunidades para correr e trepar tanto no interior como no exterior;	X	
Existem atrativos livros de histórias ou de imagens;	X	
Existem alguns ou todos estes materiais: tinta, lápis, canetas, plasticina, argila ou barro, massa de farinha, areia, água, papel etc;	X	
Existem dois ou mais dos seguintes brinquedos e equipamentos: jogos ( <i>puzzles</i> , lotos, jogos de esperar a vez, etc.): brinquedos musicais;	X	

<p> Materiais de construção (blocos, caixas com diferentes entradas, legos, madeiras, etc.);</p>	X	
<p> No espaço exterior existem dois ou mais dos seguintes brinquedos e equipamentos: materiais de construção (blocos, madeiras, etc.), caixa de areia e brinquedos para areia, escorrega, baloiços, pneus, triciclos;</p>	X	
<p> Os brinquedos ou outros materiais estão acessíveis à criança (em prateleiras baixas, cestos, etc.) que não tem necessidade de estar sempre a pedi-los;</p>	X	
<p> Os tempos de mudas de fraldas, refeições, fazer chichi ou cocó no potinho, lavagens, sesta, etc., são encarados como tempos curriculares muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, através do desenvolvimento de interações que se caracterizam por respeito, responsabilidade e reciprocidade;</p>	X	
<p> O jogo livre é muito valorizado;</p>	X	
<p> As crianças estão ocupadas com várias atividades (histórias, canções, pintura, construções, etc.), individualmente, em grupo, dirigidas ou não pelo adulto;</p>	X	
<p> Tanto as crianças como os adultos têm o cuidado de limpar e arrumar os locais e os materiais após as atividades;</p>	X	

<b>Interação adulto criança:</b>	Verifica-se	Não se verifica
<p> Existem suficientes adultos que garantem uma atenção individualizada (1 para 4 crianças);</p>	X	
<p> O educador sorri, conversa e é afetuoso com todas as crianças;</p>	X	
<p> O educador estabelece contactos físicos calorosos durante as tarefas de rotina (pega gentilmente na criança, sorri enquanto lhe dá comida, fala com ela enquanto lhe muda a fralda);</p>	X	
<p> O educador ajuda e mostra compreensão e atenção com a criança que se magoou ou que está perturbada;</p>	X	
<p> Frequentes interações positivas ao longo do dia (o educador inicia interações verbais e físicas, responde quando a criança inicia a interação, mostra alegria na atividade da criança);</p>	X	
<p> Os adultos explicam claramente o que desejam, com palavras que as crianças compreendem, frequentemente ajoelham-se, debruçando-se e olhando bem para a criança;</p>	X	
<p> Os adultos não passam a maior parte do seu tempo com uma determinada criança enquanto outras crianças não têm atenção individualizada;</p>	X	
<p> Os alunos ensinam coisas às crianças mas não escolarizam as atividades em demasia (ensinar compreende explicações informais, indicar o nome de coisas, ler, etc.);</p>	X	
<p> Os adultos encorajam na criança o desenvolvimento do sentido do eu através do conhecimento do próprio corpo, uso do nome, promovendo a identificação cultural;</p>	X	
<p> Os adultos reconhecem e aceitam os sentimentos das crianças e permitem a sua expressão de um modo adequado;</p>	X	
<p> Os adultos controlam e orientam os comportamentos das crianças utilizando o encorajamento, sugestões e elogio mais do que ordens, comandos, proibições, críticas ou reprimendas, punições físicas ou verbais;</p>	X	

	Em situações de conflito os adultos encorajam as crianças para a resolução de problemas;	X	
	<i>Outra situação.</i>		

<b>Interação no grupo:</b>		Verifica-se	Não se verifica
	As crianças parecem estar felizes (rindo, sorrindo, brincando);	X	
	As crianças estão ocupadas e envolvidas nas atividades (não vagueiam sem objetivo, não estão sentadas olhando vagamente, não estão em longas esperas);	X	
	Cada criança gasta algum tempo interagindo com outras crianças (brincando, conversando, trabalhando em conjunto);	X	
	As crianças parecem gostar umas das outras (ajudando, sorrindo, dando aprovação, brincando);	X	
	Não há brigas frequentes (batendo, beliscando, mordendo, atirando objetos);	X	
	Os grupos de crianças são relativamente pequenos (6-7 para grupos até 2 anos e 12 crianças para grupos de 2 e 3 anos);		x
	As crianças podem escolher atividades à sua vontade;	X	
	<i>Outra situação.</i>		

<b>Dados indicativos de que existem esforços para se estabelecerem relações positivas e produtivas com as famílias:</b>		Verifica-se	Não se verifica
	Verifica-se comunicação (troca de informações) regular com os pais nas entradas e saídas;	X	

O pessoal da creche está disponível para sugestões ou questões dos pais ou falar acerca do programa;	X	
Existe um consenso entre pais e educadores acerca de disciplina, maneiras de lidar com a criança, objetivos educacionais, etc;	X	
Existe uma atmosfera acolhedora e agradável que permite aos pais sentir que são sempre bem-vindos, sendo estes encorajados a visitar a creche em qualquer altura;	X	
Realizam-se colóquios ou reuniões com pais;	X	
Em situações de conflito a abordagem utilizada é a resolução mútua de problemas;	X	
<i>Outra situação.</i>		

<b>Projeto pedagógico</b>	Verifica-se	Não se verifica
Existe um projeto pedagógico ou programa educativo, subjacente às atividades especiais e características particulares de uma determinada criança;	X	
O programa é suficientemente flexível para responder a necessidades especiais e características particulares de uma determinada criança;	X	
<i>Outra situação.</i>		

<b>Profissionalismo</b>	Verifica-se	Não se verifica
O pessoal adulto tem capacidade para explicação como é que a organização do ambiente, o jogo livre, as atividades de prestação de cuidados às crianças, as relações com as crianças, responde a um programa de desenvolvimento de competências físicas e intelectuais, sociais, e afetivas (ex: motricidade fina e grosseira, competências cognitivas, resolução de problemas, competências comunicacionais);	X	
O adulto responsável pela creche tem formação geral em educação de infância;	X	
O adulto responsável pela creche tem formação específica em creche;	X	

	Os adultos auxiliares tiveram alguma formação ou preparação em educação e desenvolvimento da criança ao nível da creche;	X	
	Os adultos (educadores e pessoal auxiliar) encaram a educação e desenvolvimento da criança como uma importante carreira profissional e como uma atividade que necessita de atualização contínua (vão a encontros, colóquios, leem livros, revistas);	X	
	Os adultos têm experiência de creche de 5 a 10 anos;	X	
	Efetuam-se registos individuais acerca dos comportamentos e desenvolvimento das crianças;	X	
	<i>Outra situação.</i>		

## Evidência 2 – Grelha de Observação da aula de Matemática

Grelha de observação e avaliação da aula de Matemática			Data: 8 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: [REDACTED]	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Identifica diferentes estratégias de cálculo da divisão para resolver o problema. (p. 44 do manual)		Explica o procedimento das estratégias de cálculo utilizadas para a divisão. (p. 44 do manual)				Sabe aplicar e explicar corretamente estratégias de cálculo da divisão.	
	Sim	Não	1	2	3	4	Sim	Não
1	X		X				X	
2	X			X			X	
3	X			X			X	
4	X			X			X	
5	X				X		X	
6	X			X			X	
7	X		X				X	
8	X		X				X	
9	X			X			X	
10	X			X			X	
11	X			X			X	
12	X			X			X	
13	X		X				X	
14	X			X			X	
15	X			X			X	
16	X			X			X	
17	X		X				X	
18	X			X			X	
19	X			X			X	
20	X			X			X	
21	X		X				X	
22	X			X			X	
23	X			X			X	
24	X			X			X	
25	X			X			X	
26	X			X			X	
27	X		X				X	

Legenda:

- 1- Em todos
- 2- Em muitos
- 3- Em alguns
- 4- Nenhum

## Evidência 3 – Grelha de Observação do Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita

Grelha de observação e avaliação do Desenvolvimento da Linguagem e da Escrita			Data: 16 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: [REDACTED]	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Faz uma leitura correta de frases/textos		Escreve textos com correção ortográfica			Observações
	Sim	Não	1	2	3	
1	X			X		
2	X			X		
3	X			X		
4	X			X		
5	X				X	
6	X			X		
7	X		X			
8	X		X			
9	X			X		
10	X		X			
11	X			X		
12	X			X		
13	X		X			
14	X			X		
15	X			X		
16	X				X	
17	X		X			
18	X				X	
19	X			X		
20	X			X		
21	X			X		
22	X			X		
23	X			X		
24	X				X	
25	X				X	
26	X			X		
27	X			X		

Legenda:

- 1- Muito bem (sem erros)
- 2- Bem (com alguns erros)
- 3- Mal (com muitos erros)

# ANEXO 7 – GRELHAS DE AVALIAÇÃO

## Evidência 1 - Ficha de resultados do PIP

Avaliador: Sofia Silva

Datas do PIP: T1: 21/02/2012; T3: 05/06/2012

	Pontuação (1 – 5)		
	T1	T2	T3
<b>Ambiente Físico</b>			
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	5	-	5
2. Espaço de trabalho adequado em cada área	4	-	4
3. Sala Segura e bem conservada	5	-	5
4. Materiais ordenados e etiquetados	4	-	4
5. Materiais adequados para várias crianças	5	-	5
6. Variedade de materiais reais à disposição	5	-	5
7. Materiais acessíveis às crianças	5	-	5
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	5	-	5
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	5	-	5
10. Materiais promovem o desenvolvimento	5	-	5
<b>Rotina Diária</b>			
11. Adultos implementam rotina diária consistente	5	-	5
12. Variedade de estratégias de planificação usadas	5	-	5
13. Variedade de estratégias de relembrar usadas	5	-	5
14. Equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo	5	-	5
15. As crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos	5	-	5
<b>Interação Adulto – Criança</b>			

16. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	5	-	5
17. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	5	-	5
18. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	5	-	5
19. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	4	-	4
20. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	5	-	5
21. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	5	-	5
22. Os adultos mantêm limites razoáveis	5	-	5
23. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	5	-	5
Interação Adulto-Adulto			
24. O staff usa o modelo de ensino em equipa	5	-	5
25. O staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa	5	-	5
26. O staff usa o registo de avaliação da criança (CAR)	4	-	4
27. O staff completa o registo de observação da criança (COR)	4	-	4
28. O staff envolve os pais no programa	5	-	5
29. O staff envolvido na formação contínua em serviço	5	-	5
Total do Resultado de Versão Integral (30 – 150)			

## Evidência 2 – 1ª Grelha de autoavaliação do comportamento dos alunos

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

Sou capaz de avaliar o meu comportamento com honestidade...	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Entrei na sala com juízo.				
Tratei bem os meus colegas.				
Estive sempre com atenção ao que a professora dizia.				
Fiz os trabalhos e exercícios pedidos.				
Demorei muito a acabar os trabalhos porque estive distraído e/ou a conversar.				
Particpei na aula.				
Pus o dedo no ar e esperei a minha vez para falar.				
Não corri dentro da sala.				
Falei baixinho.				
Por tudo isto acho que mereço bolinha	Azul	Verde	Amarelo	Vermelho

Professora: Concordo totalmente \_\_\_ Concordo parcialmente \_\_\_ Discordo \_\_\_

## Evidência 3 – Grelha avaliação do domínio cognitivo

Grelha de avaliação do domínio cognitivo			Data: Todo o período de estágio	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante:	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Interesse				Participação				Concentração				Organização				Criatividade				Desempenho			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-				X				X				X				X				X				X
2-				X				X				X				X				X				X
3-			X				X				X			X				X				X		X
4-				X			X				X			X				X				X		X
5-			X				X			X			X				X				X			X
6-				X			X				X			X			X				X			X
7-				X				X				X			X				X				X	X
8-				X				X				X			X				X				X	X
9-				X				X				X			X				X				X	X
10-				X			X				X			X				X				X		X
11-			X				X			X			X				X				X			X
12-				X			X					X			X				X				X	X
13-				X			X					X			X				X				X	X
14-				X				X				X			X				X				X	X
15-				X			X					X			X				X				X	X
16-				X			X					X			X				X				X	X
17-				X				X				X			X				X				X	X
18-				X				X				X			X				X				X	X
19-				X				X				X			X				X				X	X
20-				X			X					X			X				X				X	X
21-				X			X					X			X				X				X	X
22-			X				X					X			X				X				X	X
23-				X			X					X			X				X				X	X
24-				X			X					X			X				X				X	X
25-			X				X					X			X				X				X	X
26-			X				X			X				X					X				X	X
27-				X			X	X				X			X				X				X	X

Legenda:

- 9- Insuficiente
- 10- Suficiente
- 11- Bom
- 12- Muito Bom

## Evidência 4 – Grelha avaliação do domínio sócio afetivo

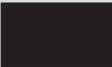
Grelha de avaliação do domínio socio afetivo			Data: Todo o período de estágio	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante:	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Pontualidade				Assiduidade				Empenho				Responsabilidade				Autonomia				Cooperação			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-				X				X				X				X				X				X
2-			X					X				X				X				X				X
3-				X				X			X				X				X				X	
4-				X				X				X				X				X				X
5-			X					X				X			X				X				X	
6-			X					X				X			X				X				X	
7-				X				X				X				X				X				X
8-				X				X				X				X				X				X
9-				X				X			X				X				X				X	
10-				X				X				X				X				X				X
11-				X				X				X				X				X				X
12-				X				X				X				X				X				X
13-				X				X				X				X				X				X
14-				X				X			X				X				X					X
15-				X				X				X				X				X				X
16-				X				X				X				X				X				X
17-				X				X				X				X				X				X
18-				X				X				X				X				X				X
19-				X				X				X				X				X				X
20-			X					X				X				X				X				X
21-				X				X				X				X				X				X
22-				X				X				X				X				X				X
23-				X				X				X				X				X				X
24-				X				X				X				X				X				X
25-				X				X			X				X				X					X
26-				X				X			X				X				X					X
27-				X				X				X				X				X				X

Legenda:

- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente
- 3- Bom
- 4- Muito Bom

## Evidência 5 – Grelha avaliação da ficha de trabalho de Matemática

 Grelha de avaliação das fichas de trabalho de Matemática			Data: 15 a 17 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: 	Supervisor: Mestre Pedro Ferreira		

Alunos	Trabalha em grupo				Respondeu corretamente a...				Observações
	MB	B	R	M	1	2	3	4	
1	X				X				
2	X					X			
3	X					X			
4	X				X				
5	X					X			
6	X					X			
7	X				X				
8	X				X				
9	X					X			
10	X				X				
11	X					X			
12	X				X				
13	X				X				
14	X				X				
15	X				X				
16	X				X				
17	X				X				
18	X				X				
19	X					X			
20	X				X				
21	X				X				
22	X					X			
23	X					X			
24	X					X			
25	X					X			
26	X					X			
27	X				X				

Legenda:

1-Todos os exercícios

2-Grande parte dos exercícios

3-Alguns dos exercícios

4-Nenhum exercício

MB-Muito Bem

B-Bem

R-Razoavelmente

M-Mal

## Evidência 6 – 2ª Grelha de autoavaliação do comportamento dos alunos

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

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

Sou capaz de avaliar o meu comportamento com honestidade...	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Entrei na sala em silêncio.				
Fui pontual.				
Cumpri as tarefas propostas.				
Tentei perceber e resolver os exercícios antes de pedir ajuda.				
Não conversei com os meus colegas durante as aulas.				
Trouxe o material necessário.				
Preservei o material escolar.				
Coloquei o dedo no ar para falar.				
Fiz os trabalhos de casa.				
Mantive a sala limpa.				
Respeitei os colegas, professores e funcionários.				
Não me levantei do lugar sem pedir autorização.				
Participei nas aulas.				
<b>Por tudo isto acho que mereço bolinha:</b>	<b>Verde</b>	<b>Azul</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Vermelho</b>

## **ANEXO 8 – PLANIFICAÇÕES**

### **Evidência 1 – Planificação de Educação Pré-Escolar**

Eixo estruturante: Projeto "A evolução de tudo" - As profissões				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Brincadeiras nas áreas;</li> <li>- Apresentação de trabalhos/ pesquisas sobre profissões;</li> <li>- As profissões: divisão em grupos: investigação/ pesquisa sobre uma profissão para apresentar na Feira das Profissões a realizar no secundário;</li> <li>- Entrevistas a alguns profissionais do colégio com perguntas sobre a sua profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Brincadeiras nas áreas;</li> <li>- Visita de um guarda-florestal de forma a introduzir e dinamizar a área da casinha: casa da árvore;</li> <li>- Construção da casa da árvore – estrutura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Brincadeiras nas áreas;</li> <li>- Construção da casa da árvore;</li> <li>- Hora do conto: "Grávida no coração";</li> <li>- Registo individual da história;</li> <li>- Apoio com M.L.;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Construção da casa da árvore - continuação;</li> <li>- Manhã recreativa: estagiárias;</li> <li>- Sessão de movimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento;</li> <li>- Introdução ao "Livro em movimento";</li> <li>- Construção da casa da árvore - continuação;</li> </ul>
<b>ALMOÇO</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inglês;</li> <li>- Jogo da memória: profissões;</li> <li>- Brincadeiras nas áreas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita de um "cientista": Oficina das ciências;</li> <li>- Expressão motora: 14h45 até 15h30; (Planificação em anexo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão Dramática: dramatização livre. Divisão por grupos e apresentação à restante turma;</li> <li>- Jogos com turma dos 5A (grupos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da casa da árvore - continuação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação semanal com as crianças e planificação;</li> <li>- Expressão musical;</li> </ul>

Metas de aprendizagem	Conteúdos	Atitudes
A criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.	Socialização e Multiculturalidade	Confiança
A criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada.	Afectividade	Motivação
A criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.	Socialização e Afectividade	Respeito
A criança realiza sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia.	Autonomia e Responsabilidade	Iniciativa
A criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.	Noções e Sequências Temporais	Autonomia
A criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.	Autonomia e Criticidade	Iniciativa
A criança revela interesse, curiosidade e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.	Autonomia e Curiosidade	Autonomia
A criança conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade.	Normas e regras sociais	Iniciativa
A criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam, criando e recriando actividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam.	Participação, Criticidade, Tolerância à frustração e Conduta social	Autonomia
A criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.	Tolerância à frustração e Normas e regras sociais	Iniciativa
A criança partilha brinquedos e outros materiais com colegas.	Partilha e Cooperação	Interesse
A criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.	Iniciativa, Socialização, Interação grupal e Comunicação	Interesse
A criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.	Autonomia, Iniciativa, Planificação e Cooperação	Curiosidade
A criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.	Cooperação e Interação grupal	Espírito crítico
A criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, acções e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.	Expressão oral e Avaliação	Confiança
A criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las, procurando aceitar a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas.	Socialização	Confiança
A criança manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente.	Normas de conduta social e Educação Ambiental	Cooperação
A criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direcções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direcções e nos dois sentidos; fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direcção durante o enrolamento; saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; saltar de um plano superior com recepção equilibrada.	Motricidade global, Padrões motores básicos, Ginástica de solo e Coordenação	Atenção
A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade as acções características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola, pontapés de precisão.	Jogos, Equilíbrio e Padrões motores básicos	Auto-regulação
A criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).	Meios de expressão	Solidariedade
A criança experimenta criar objectos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, recorrendo ainda, quando possível, a software educativo.	Construções tridimensionais, Forma corpórea e espaço tridimensional	Persistência
A criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual e em conjunto ou de per si.	Desenho figurativo	Sensibilidade estética
A criança produz plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas, utilizando diferentes modos de expressão: desenho, pintura, colagem e/ou em suportes digitais.	Desenho figurativo e Meios de Expressão	Criatividade
A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros.	Materiais de desenho e Meios de expressão	Exposição
A criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal.	Jogo simbólico, Jogo sócio-dramático e Exploração de diferentes técnicas	Expressiva
A criança exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, triste, zangado...) movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), acções (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...).	Gestos codificados, Codificações não-verbais e Expressão de sentimentos	Escuta
A criança canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração.	Ritmo e Educação da voz	Concentração
A criança classifica objectos, fazendo escolhas e explicando as suas decisões.	Conjuntos	Perseverança
A criança utiliza a linguagem "mais" ou "menos" para comparar dois números.	Conceito de número	Perspicácia
A criança descreve as posições relativas de objectos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a.	Noções espaciais	Perspicácia
A criança compreende que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho, fazendo uma correlação com os objectos do seu meio ambiente.	Geometria	Perspicácia

A criança usa expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas.	Medida
A criança usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias, reconhecendo a rotina da semana e do dia da sua sala.	Noções temporais
A criança coloca questões e participa na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples, interpretando-os.	Interpretação de dados
A criança explora livremente jogos e outras actividades lúdicas, categoriza e agrupa a informação em função de propriedades comuns; acede a programas e a páginas off-line e on-line a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador.	Exploração de software informático e Exploração de sítios infantis
A criança participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adoptar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho dos outros.	Preservação e conservação do material informático
A criança identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas, acidentes orográficos, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar.	Biologia Elementos da via pública
A criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (directa ou indirectamente) no seu quotidiano.	Observação e Interrogação
A criança identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso).	Ciclo vital dos animais
A criança verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (exemplos: locomoção, revestimento, reprodução...).	Conhecimento do meio animal
A criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.	A família e Comunidade
A criança produz rimas e aliterações (identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba).	Ritmo e entoação e Sensibilização ao som e desenvolvimento da percepção auditiva
A criança segmenta silabicamente palavras.	Segmentação silábica e Separação de palavras
A criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.	Distinção dos grafismos das diversas palavras
A criança conhece algumas letras, sabendo isolar as mesmas (e.g., do seu nome) sabendo isolar as mesmas.	Distinção dos grafismos das diversas letras
A criança usa diversos instrumentos de escrita (ex.: lápis, caneta).	Grafo-motricidade
A criança escreve o seu nome.	Produção de letras (ou formas similares) e palavras para representar uma mensagem
A criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.	Reconhecimento das funcionalidades da linguagem escrita
A criança conhece o sentido direccional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).	Orientação no espaço gráfico
A criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.	Interpretação de imagens e Expressão oral
A criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).	Reconhecimento da intencionalidade e funcionalidade da escrita
A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.	Compreensão oral e Expressão oral
A criança relata e recria experiências e papéis, descreve acontecimentos, recria e relata experiências e papéis e narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.	Expressão oral, Compreensão oral e Interpretação de narrativas
A criança inicia o diálogo de forma coerente com diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.	Participação e manutenção de um diálogo
A criança alarga o capital lexical (novo vocabulário), explorando o som e o significado de novas palavras.	Vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações (alargamento lexical)

## PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO - DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA:

**Data:** 17-04-2012

**Local:** salão

**Duração:** 30 minutos

**Metas a trabalhar:**

- A criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento; saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; saltar de um plano superior com receção equilibrada.
- A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.

Atitudes	Competências específicas	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Confiança Motivação Respeito Iniciativa Autonomia Interesse Curiosidade Espírito crítico	Movimentar-se e orientar-se no espaço; Tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo; Controlar voluntariamente os movimentos; Estar quieto; Relacionar-se com o espaço;	Interiorizar o esquema corporal; Desenvolver uma imagem correta do seu próprio corpo; Explorar diferentes formas de movimento, as possibilidades e limitações do seu corpo; Identificar e nomear as diferentes partes do corpo;	Esquema corporal; Aperfeiçoar a motricidade fina e global; Relação do corpo com o exterior; Deslocamentos e coordenação motora; Noções de esquerda/direita, em cima/em baixo, etc;	<b>Parte inicial</b> - aquecimento  <b>O polícia e os ladrões</b>  Uma criança, escolhida ao acaso, é o polícia e as restantes são ladrões. Os ladrões vão ter que fugir do polícia e quando este apanhar um ladrão, irão dar as mãos como se estivessem acorrentados.  O polícia e o ladrão acorrentado vão continuar, sempre de mão dada, a apanhar os restantes ladrões.  Sempre que apanharem um ladrão, este dará a mão aos colegas (polícia e ladrão (ões) acorrentado (s)), ficando também acorrentado.  Repetem o mesmo procedimento até todos os ladrões serem apanhados.	Aprox. 7 min.		
Confiança Cooperação Atenção Autorregulação Persistência Criatividade Escuta Concentração Perseverança Perspicácia	Controlar a motricidade fina e global;	Tomar consciência do corpo em relação ao exterior, adquirindo noções espaciais; Adquirir noções de lateralidade; Aperfeiçoar a motricidade global; Desenvolver a motricidade fina; Aperfeiçoar a coordenação visual motora.	Ginástica de solo; Coordenação; Jogos; Equilíbrio; Padrões motores básicos.	<b>Parte principal</b> – desenvolvimento  <b>Percursos com estafetas</b>  O adulto, ao acaso, dita um número, de 1 a 3, a cada criança. De seguida, pede às crianças a qual ditou o número 1 para se juntarem, formando uma fila, assim como às crianças com o número 2 e 3, que formarão também duas filas de acordo com os respetivos números ditados.  Cada equipa terá um percurso a decorrer (ver esquema):  I. Com a bola entre as pernas, a criança, contorna os cones pelo lado direito e esquerdo, alternando, de forma a completar “S’s”;  II. Segura a bola com as mãos e senta-se no banco sueco, com uma perna de cada lado, e arrasta-se até ao final do banco;  III. Ainda com a bola na mão salta, a pés juntos, para dentro dos arcos até chegar ao último arco;  IV. Corre até junto dos colegas e entrega a bola ao colega que se encontra na primeira posição da fila.  As crianças repetem o procedimento até todos os membros das equipas efetuarem o percurso.  Sugestão: Para tornar o jogo mais motivante poderá propor-se competitividade, explicando que ganha a equipa que terminar primeiro o percurso.	Aprox. 16 min.	Cones; Arcos; Bolas; Banco sueco.	Registos e grelhas de observação e avaliação de acordo com “Competências Essenciais da Educação Pré-Escolar”



## **Evidência 2 – Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico**

# Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

**Estagiária: Sofia Silva**

**Orientadora Cooperante:**

**Supervisor: Mestre Pedro Ferreira**

1ºPer

Mês: Outubro | Semana de 15 a 17

| 1º Ciclo do Ensino Básico

Conteúdos*		Sumário de Atividades Diárias	Material	Avaliação
Português	Revisão dos conteúdos lecionados (nos meses: setembro e outubro).	segunda-feira – 15 outubro 2012 Revisão das formas e tipos de frase. Realização de exercícios de consolidação. Revisão dos conteúdos matemáticos: os múltiplos; algoritmo da multiplicação. Resolução de exercícios para consolidar os conteúdos. (p. 18 e 19 do livro de fichas) Revisão dos conteúdos sobre o corpo humano. Diálogo e resolução, em turma, dos exercícios das páginas 22 e 23 do manual adotado. Realização de jogos e exercícios de consolidação dos conteúdos.	-Manuais; - Livros de fichas; - Ficha de trabalho; - Jogos; - Computador; - Projetor.	Observação direta; Fichas de Trabalho; Trabalhos Individuais e de grupo; Registos de observação.

# Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

terça-feira – 16 outubro 2012		
<p><b>Matemática</b></p> <p>Revisão dos conteúdos lecionados (nos meses: setembro e outubro).</p>	<p>Leitura e interpretação do texto “Pequeno-almoço atribulado” (p. 26 do manual). Realização de exercícios de revisão e consolidação dos conteúdos gramaticais, e recontar a história do texto: expressão escrita (p. 27 do manual) Revisão dos conteúdos matemáticos: resolução de problemas com o algoritmo da multiplicação; tábuas da multiplicação. Resolução de exercícios de consolidação dos conteúdos. (p. 20 e 21 do livro de fichas) Comemoração do dia mundial da alimentação. (a partir das 15 horas)</p>	<p>-Manuais; - Livros de fichas; - Ficha de trabalho; - Jogos; - Computador; - Projetor.</p> <p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Trabalhos Individuais e de grupo; Registos de observação.</p>
quarta-feira – 17 outubro 2012		
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>Revisão dos conteúdos lecionados (nos meses: setembro e outubro).</p>	<p>Revisão dos conteúdos matemáticos: relação entre a multiplicação e a divisão; estratégias de cálculo da divisão. Resolução de exercícios de consolidação dos conteúdos. (p. 22 e 24 do livro de fichas) Revisão dos conteúdos gramaticais trabalhados (onomatopéias, sílaba, acentuação, palavras simples e complexas, sinónimos, antónimos, área vocabular, família de palavras, determinantes, forma e tipo de frase) Realização de jogos didáticos e consolidativos dos conteúdos.</p>	<p>-Manuais; - Livros de fichas; - Ficha de trabalho; - Jogos; - Computador; - Projetor.</p> <p>Observação direta; Fichas de Trabalho; Trabalhos Individuais e de grupo; Registos de observação.</p>
<p>NOTA: Os materiais encontram-se mais pormenorizados e direcionados a cada área na tabela da descrição das atividades. (páginas seguintes)</p>		

“Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!”

Descrição das atividades	Materiais	Metas Curriculares:
<b>Segunda-feira – 15 de Outubro de 2012</b>		
<p><b>Revisão das formas e tipos de frase.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionar os alunos acerca dos tipos e formas de frase que conhecem.</li> <li>2. Afixar o cartaz com a tabela dos diferentes tipos e formas de frase (anexo 1), preenchida com oito frases, e distribuir uma tabela pequena a cada aluno.</li> <li>3. Pedir que preencham a tabela, colocando a forma e o tipo correspondente a cada frase.</li> <li>4. Pedir, aleatoriamente, a um aluno que leia uma frase e que identifique o tipo e forma da frase.</li> <li>5. Confirmar com os colegas se a resposta está correta. Se sim, colocar no cartaz o cartão que identifica o tipo e forma da frase na coluna em frente à mesma.</li> <li>6. Repetir sucessivamente até completar a tabela com as oito possibilidades diferentes de construção frásica.</li> </ol> <p><b>Realização de exercícios de consolidação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceder ao site: <a href="http://gaioladoportugues.blogspot.pt/2008/01/tipos-e-formas-de-frase_08.html">http://gaioladoportugues.blogspot.pt/2008/01/tipos-e-formas-de-frase_08.html</a></li> </ol>	<p>- Cartaz; - 28 Tabelas individuais dos diferentes tipos e formas de frase (anexo 1); - Manuais; - Livros de fichas; - Ficha de trabalho; - Computador; - Projetor - Ficha de trabalho (anexo 2).</p>	<p><b>- Oralidade:</b></p> <p><u>Produzir um discurso oral com correção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</li> </ul> <p><b>- Gramática:</b></p> <p><u>Analisar e estruturar unidades sintáticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os seguintes tipos de frase: exclamativa e imperativa.</li> <li>- Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa e interrogativa.</li> </ul>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Realizar os exercícios do site em grande grupo;</li> <li>3. Distribuir a ficha de trabalho (anexo 2) a cada aluno e pedir que a resolvam.</li> <li>4. Corrigir a ficha de trabalho.</li> </ol>		
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Revisão dos conteúdos matemáticos: os múltiplos; algoritmo da multiplicação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionar os alunos acerca das dúvidas que tenham relativamente aos conteúdos a rever na aula: múltiplos e algoritmo da multiplicação;</li> <li>2. Pedir a um aluno que tente explicar ao colega, que levantou a dúvida, para que o mesmo compreenda o conteúdo.</li> <li>3. Explicar as dúvidas persistentes.</li> <li>4. Explicar aos alunos que durante 2ª, 3ª e 4ª, irão competir por grupos na resolução de fichas. Informar que:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1º As fichas são resolvidas individualmente;</li> <li>2º Comparam e chegam a um acordo, em grupo, dos resultados finais;</li> <li>3º Passam a <u>caneta</u> os procedimentos e resultados acordados entre todos para uma cópia da ficha (anexo 4).</li> <li>4º Um porta-voz de cada grupo responde em voz alta a uma</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manuais;</li> <li>- Livros de fichas;</li> <li>- 7 Cópias da ficha de trabalho (anexo 4);</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Cronómetro;</li> <li>- Tabela das pontuações dos grupos (anexo 6);</li> <li>- Tabela dos grupos e da distribuição da</li> </ul>	<p><b>Números e Operações</b></p> <p><i>Números naturais (cf. MCM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicar números naturais</li> <li>- Resolver problemas</li> </ul>

	<p>das perguntas, de acordo com a resposta acordada em grupo.</p> <p>5º Os restantes grupos e a estagiária poderão intervir, caso considerem a resposta errada.</p> <p>6º Durante a correção do exercício, todos os alunos procederem à correção da ficha realizada individualmente.</p> <p>7º As fichas serão corrigidas e cotadas pela estagiária em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta certa – 1 ponto</li> <li>• Resposta errada – 0 pontos</li> </ul> <p><b>Resolução de exercícios para consolidar os conteúdos.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver os exercícios das páginas 18 e 19 do livro de fichas, informando que têm apenas 40 minutos para os resolver (contagem decrescente em cronómetro)</li> <li>2. Em grupo, comparar os resultados obtidos, chegar a um acordo e passar, a caneta, para uma cópia das páginas, os resultados finais, com limite de 20 minutos. (contagem decrescente em cronómetro)</li> <li>3. Corrigir os exercícios em voz alta e nas fichas realizadas individualmente.</li> </ol>	<p>correção (anexo 5)</p>	
--	--	---------------------------	--

	<p>(NOTA: As colações serão atribuídas em casa, pela estagiária, e apresentadas aos grupos na aula seguinte.)</p> <p><b>Revisão dos conteúdos sobre o corpo humano.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionar os alunos acerca de dúvidas que tenham em relação aos conteúdos trabalhados.</li> <li>2. Pedir aos alunos para realizar os exercícios das páginas 22 e 23 do manual adotado, com a possibilidade de consulta.</li> <li>3. Corrigir, em diálogo com toda a turma, os exercícios.</li> </ol> <p><b>Realização de jogos e exercícios de consolidação dos conteúdos: o corpo humano e eletricidade.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Colocar caixas numeradas com diferentes palavras cruzadas (anexo 7) numa mesa de apoio.</li> <li>5. Distribuir <u>diferentes</u> palavras cruzadas pelos alunos.</li> <li>6. Informar os alunos que, assim que terminarem a resolução das palavras cruzadas, devem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar as palavras cruzadas resolvidas, em cima da mesa, voltadas para baixo;</li> <li>• Procurar, nas caixas na mesa de apoio, palavras cruzadas diferentes das resolvidas anteriormente.</li> </ul> </li> </ol>		
<p><b>Estudo do Meio</b></p>		<p>-Manuais;</p> <p>- Livros de fichas;</p> <p>- Palavras cruzadas (anexo 7);</p> <p>- Caixas;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor</p>	<p><b>À descoberta de si mesmo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os ossos e as suas funções.</li> <li>- Reconhecer as funções dos músculos e da pele.</li> <li>- Descrever regras de segurança variadas (exposição solar, primeiros socorros, sismos).</li> <li>- Identificar regras de prevenção de incêndios e de segurança antissísmica.</li> </ul> <p><b>À descoberta dos Materiais e Objetos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de equipamentos.</li> <li>- Evidenciar o uso correto, em condições concretas, de objetos.</li> <li>- Reconhecer a importância da leitura das</li> </ul>

## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

	<p>7. Proceder à correção das palavras cruzadas assim que todos tiverem terminado. A correção é feita em projeção no quadro interativo.</p>		<p>instruções e/ou normas de utilização.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Demonstrar pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando...), explicitando as variáveis que podem influenciar os fenómenos estudados.</li><li>- Identificar diferentes formas de produção de eletricidade.</li><li>- Distinguir materiais condutores e não condutores de eletricidade.</li></ul>
<p><b>NOTA:</b> No final do dia, distribuir uma grelha de autoavaliação do comportamento a cada aluno e solicitar o preenchimento da mesma.</p>			

Descrição das atividades	Materiais	Metas Curriculares:
<b>Terça-feira – 16 de Outubro de 2012</b>		
<p><b>Português</b></p> <p><b>Leitura e interpretação do texto “Pequeno-almoço atribulado” (p. 26 do manual).</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir aos alunos que leiam o texto em silêncio.</li> <li>2. Escolher, aleatoriamente, um aluno para ler frases/parágrafos em voz alta.</li> <li>3. Solicitar aos alunos que respondam às questões de interpretação do texto.</li> <li>4. Passar pelos lugares, corrigindo as questões.</li> </ol> <p><b>Realização de exercícios de revisão e consolidação dos conteúdos gramaticais. (p. 27)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Pedir aos alunos que resolvam os exercícios de gramática.</li> <li>6. Passar pelos lugares, corrigindo os exercícios.</li> <li>7. Solicitar aos alunos que, conforme terminem os exercícios, procedam à leitura das páginas 6 e 7 do livro de atividades práticas de escrita: “Como escrever...”</li> <li>8. Ler em voz alta e explicar aos alunos, passo por passo, o</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manuais;</li> <li>- Livros de atividades práticas de escrita;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor</li> </ul>	<p><b>Oralidade</b></p> <p><u>Produzir um discurso oral com correção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><u>Redigir corretamente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar uma caligrafia legível.</li> <li>- Escrever com correção ortográfica e de pontuação.</li> </ul> <p><u>Organizar os conhecimentos do texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).</li> </ul> <p><u>Planificar a escrita de textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar ideias com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</li> </ul>

	<p>modo de realização de um resumo.</p> <p>9. Questionar os alunos acerca de dúvidas que tenham e proceder aos respetivos esclarecimentos.</p> <p>10. Pedir aos alunos que realizem a atividade de expressão escrita: resumo do texto “Pequeno-almoço atribulado” da página 26 do manual de Português.</p>		<p><b>Gramática</b></p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português</u></p> <p>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p>
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Revisão dos conteúdos matemáticos: resolução de problemas com o algoritmo da multiplicação; tábua da multiplicação.</b></p> <p>1. Questionar os alunos acerca das dúvidas que tenham relativamente aos conteúdos a rever na aula: múltiplos e algoritmo da multiplicação;</p> <p>2. Pedir a um aluno que tente explicar ao colega, que levantou a dúvida, para que o mesmo compreenda o conteúdo.</p> <p>3. Explicar as dúvidas persistentes.</p> <p>4. Explicar aos alunos que durante 2ª, 3ª e 4ª, irão competir por grupos na resolução de fichas. Informar que:</p>	<p>-Manuais;</p> <p>- Livros de fichas;</p> <p>- 7 Cópias da ficha de trabalho (anexo 4);</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Cronómetro;</p> <p>- Tabela das pontuações dos grupos (anexo 6);</p>	<p><b>Números e Operações</b></p> <p><i>Números naturais (cf. MCM)</i></p> <p>- Multiplicar números naturais</p> <p>- Resolver problemas</p>

## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

	<p>1º As fichas são resolvidas individualmente;</p> <p>2º Comparam e chegam a um acordo, em grupo, dos resultados finais;</p> <p>3º Passam a <u>caneta</u> os procedimentos e resultados acordados entre todos para uma cópia da ficha (anexo 4).</p> <p>4º Um porta-voz de cada grupo responde em voz alta a uma das perguntas, de acordo com a resposta acordada em grupo.</p> <p>5º Os restantes grupos e a estagiária poderão intervir, caso considerem a resposta errada.</p> <p>6º Durante a correção do exercício, todos os alunos procedem à correção da ficha realizada individualmente.</p> <p>7º As fichas serão corrigidas e cotadas pela estagiária em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resposta certa – 1 ponto</li><li>• Resposta errada – 0 pontos</li></ul> <p><b>Resolução de exercícios para consolidar os conteúdos.</b></p> <p>5. Resolver os exercícios das páginas 20 e 21 do livro de fichas, informando que têm apenas 40 minutos para os</p>	<p>- Tabela dos grupos e da distribuição da correção (anexo 5)</p>	
--	---	--	--

## Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

	<p>resolver (contagem decrescente em cronómetro)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>6. Em grupo, comparar os resultados obtidos, chegar a um acordo e passar, a caneta, para uma cópia das páginas, os resultados finais, com limite de 20 minutos. (contagem decrescente em cronómetro)</li><li>7. Corrigir os exercícios em voz alta e nas fichas realizadas individualmente.</li></ol> <p>(NOTA: As cotações serão atribuídas em casa pela estagiária, somadas às cotações relativas à aula anterior e apresentadas aos grupos na aula seguinte.)</p>		
<p><b>NOTA:</b> No final do dia, distribuir uma grelha de autoavaliação do comportamento a cada aluno e solicitar o preenchimento da mesma.</p>			

# Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

Descrição das atividades	Materiais	Metas Curriculares:
<p><b>Quarta-feira – 17 de Outubro de 2012</b></p> <p><b>Revisão dos conteúdos matemáticos: relação entre a multiplicação e a divisão; estratégias de cálculo da divisão.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionar os alunos acerca das dúvidas que tenham relativamente aos conteúdos a rever na aula: múltiplos e algoritmo da multiplicação;</li> <li>2. Pedir a um aluno que tente explicar ao colega, que levantou a dúvida, para que o mesmo compreenda o conteúdo.</li> <li>3. Explicar as dúvidas persistentes.</li> <li>4. Explicar aos alunos que durante 2ª, 3ª e 4ª, irão competir por grupos na resolução de fichas. Informar que:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1º As fichas são resolvidas individualmente;</li> <li>2º Comparam e chegam a um acordo, em grupo, dos resultados finais;</li> <li>3º Passam a <u>caneta</u> os procedimentos e resultados acordados entre todos para uma cópia da ficha (anexo 4).</li> </ol> </li> </ol> <p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manuais;</li> <li>- Livros de fichas;</li> <li>- 7 Cópias da ficha de trabalho (anexo 4);</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Cronómetro;</li> <li>- Tabela das pontuações dos grupos (anexo 6);</li> <li>- Tabela dos grupos e da distribuição da correção (anexo 5)</li> </ul>	<p><b>Números e Operações</b></p> <p><i>Números naturais (cf. MCM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicar números naturais</li> <li>- Efetuar divisões inteiras</li> <li>- Resolver problemas</li> </ul>

*"Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!"*

	<p>4º Um porta-voz de cada grupo responde em voz alta a uma das perguntas, de acordo com a resposta acordada em grupo.</p> <p>5º Os restantes grupos e a estagiária poderão intervir, caso considerem a resposta errada.</p> <p>6º Durante a correção do exercício, todos os alunos procedem à correção da ficha realizada individualmente.</p> <p>7º As fichas serão corrigidas e cotadas pela estagiária em casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta certa – 1 ponto</li> <li>• Resposta errada – 0 pontos</li> </ul> <p><b>Resolução de exercícios para consolidar os conteúdos.</b></p> <p>5. Resolver os exercícios das páginas 22 e 24 do livro de fichas, informando que têm apenas 40 minutos para os resolver (contagem decrescente em cronómetro)</p> <p>6. Em grupo, comparar os resultados obtidos, chegar a um acordo e passar, a caneta, para uma cópia das páginas, os resultados finais, com limite de 20 minutos. (contagem decrescente em cronómetro)</p>		
--	--	--	--

	<p>7. Corrigir os exercícios em voz alta e nas fichas realizadas individualmente.</p> <p>(NOTA: As cotações serão atribuídas em casa pela estagiária, somadas às cotações relativas às aulas anteriores e apresentadas aos grupos posteriormente)</p>		
<p><b>Português</b></p>	<p><b>Revisão dos conteúdos gramaticais trabalhados (onomatopeias, sílaba, acentuação, palavras simples e complexas, sinónimos, antónimos, área vocabular, família de palavras, determinantes, forma e tipo de frase)</b></p> <p><b>Realização de jogos didáticos e consolidativos dos conteúdos.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribuir um tabuleiro do Jogo da Glória e respetivos adereços a cada grupo.</li> <li>2. Explicar as regras de funcionamento do jogo da Glória</li> <li>3. Circular pela sala, de grupo em grupo, esclarecendo as dúvidas dos alunos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados;</li> <li>- Tabuleiro do jogo da glória (anexo 3)</li> <li>- Cartões com os números e respetivas questões (anexo 3);</li> <li>- Pines para os jogadores</li> </ul>	<p><b>Gramática</b></p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</li> <li>- Distinguir sílaba tónica da átona.</li> <li>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica</li> </ul>

	<p>As questões vão incidir nos seguintes conteúdos:</p> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua:</b> [Plano Fonológico – DT B1]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vogais</li> <li>- Orais e nasais</li> <li>▪ Consoantes</li> <li>▪ Onomatopéias</li> <li>▪ Dítonos</li> <li>- Orais e nasais</li> <li>▪ Sílabas,</li> <li>- Monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo</li> <li>▪ Acentuação</li> <li>- Sílabas tónica e sílaba átona</li> <li>- Palavras agudas, graves, esdrúxulas</li> <li>▪ Entoação</li> <li>- Declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa</li> </ul> <p>Plano Morfológico – DT B2]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palavras simples e palavras complexas</li> <li>- Derivação e composição</li> </ul> <p>Plano Lexical e Semântico – DT B5.B6]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinónimos, antónimos</li> <li>▪ Família de palavras e área vocabular</li> </ul>		<p><u>Compreender formas de organização do léxico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.</li> </ul> <p><u>Conhecer as propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar famílias de palavras.</li> </ul> <p><u>Conhecer as propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar radicais.</li> <li>- Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente.</li> <li>- Distinguir palavras simples e complexas.</li> <li>- Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.</li> </ul>
--	---	--	---

# Planificação Curricular Semanal – 1ºCEB

Ano de Escolaridade  
4ºAno B

Ano Letivo  
2012/2013

	<p>Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – DT E]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sinais de pontuação</li><li>▪ Sinais auxiliares de escrita: parênteses curvos, aspas</li><li>▪ Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo</li><li>▪ Diacríticos: hífen</li></ul> <p>Plano das Classes de Palavras – DT B3]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Determinantes:<ul style="list-style-type: none"><li>- Artigo: definido/ indefinido)</li><li>- Possessivo</li><li>- Demonstrativo</li></ul></li></ul> <p>Plano Sintático – DT B4]</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tipos de frase<ul style="list-style-type: none"><li>- Declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa</li></ul></li></ul>		<p><u>Conhecer classes de palavras</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Referir a classe a que as palavras pertencem e ordenar elementos em classes:<ul style="list-style-type: none"><li>- Determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo e possessivo</li></ul></li></ul> <p><u>Analisar e estruturar unidades sintáticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as formas de frase: afirmativa e negativa</li><li>- Identificar os tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa.</li></ul>
<p><b>NOTA:</b> No final do dia, distribuir uma grelha de autoavaliação do comportamento a cada aluno e solicitar o preenchimento da mesma.</p>			

“Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor!”

## ANEXOS DE PORTUGUÊS

**Anexo 1** – Tabela para preencher com as formas e tipos de frase

Exemplos de frase	Forma	Tipo
Vai à cozinha falar com a mãe.		
Não gostas de chocolate?		
Chove tanto lá fora!		
Ela sabe onde eu moro.		
Aquilo é teu?		
Ainda não comeu nada!		
Vocês não vêm comigo.		
Eu não consigo fazer o exercício.		

**Anexo 2** – Ficha de trabalho com exercícios de consolidação dos conteúdos: Formas e tipos de frase



# FICHA DE TRABALHO – Português

## *4º Ano – Tipos e formas das frases*

<b>Nome:</b> _____	<b>Data:</b> ____/____/____
--------------------	-----------------------------

1. Escreve uma frase para cada uma das seguintes indicações:

Afirmativa e declarativa

Negativa e exclamativa

---

Interrogativa e afirmativa

---

Negativa e imperativa

---

Exclamativa e afirmativa

---

Negativa e interrogativa

---

Imperativa e afirmativa

---

Negativa e declarativa

---

2. Pensa e escreve no lugar certo o tipo e a forma que as seguintes frases se encontram:

- *A água está a ferver.* → Tipo \_\_\_\_\_ na forma \_\_\_\_\_
- *Onde foi a gota?* → Tipo \_\_\_\_\_ na forma \_\_\_\_\_
- *Que gota tão pequena!* → Tipo \_\_\_\_\_ na forma \_\_\_\_\_
- *A gota não gostou da ideia!* → Tipo \_\_\_\_\_ na forma \_\_\_\_\_
- *Sai daqui, gota!* → Tipo \_\_\_\_\_ na forma \_\_\_\_\_

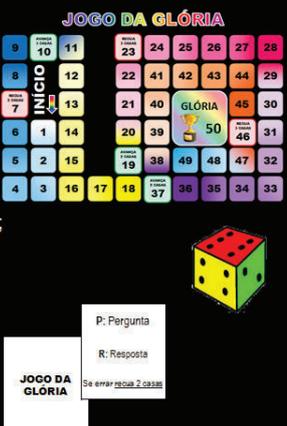
3. Completa o quadro, assinalando com "X" na forma e tipo das seguintes frases:

Frases	Forma		Tipo			
	Afirmativa	Negativa	Declarativo	Imperativo	Exclamativo	Interrogativo
Não gostas de chocolate?						
Adoro chocolate!						
Anda brincar comigo aos navegadores.						
O Oceano Atlântico é a fronteira marítima de Portugal.						
Que mar tão imenso!						
Não posso ir brincar, tenho que estudar.						
Eu não achei graça nenhuma!						
Não é Lisboa a capital de Portugal?						
Não vás por aí.						
Hoje não vou à escola.						

## Anexo 3 – Jogo da Glória

**Material:**

- 1 Base de jogo;
- 1 Dado;
- 60 Cartões com perguntas;
- 6 Peões.



**JOGO DA GLÓRIA**

9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
8	INÍCIO	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
7	INÍCIO	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
6	1	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
5	2	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
4	3	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33

P: Pergunta  
R: Resposta  
Se errar recua 2 casas

**JOGO DA GLÓRIA**

### Regras:

1. O Jogo inicia-se com a atribuição de um peão a cada um dos jogadores.
2. Para determinar a ordem de jogada cada jogador lança o dado, e os jogadores são ordenados por ordem decrescente dos valores obtidos. Em caso de empate volta-se a lançar os dados entre os empatados.
3. Todos os peões são colocados na casa "Início".
4. Cada jogador, pela sua ordem de jogada, lança o dado e avança o número de casas equivalente aos pontos obtidos.
5. O jogador anterior (o último a jogar) retira um cartão e faz a pergunta ao colega. Se ele acertar mantém-se na casa para a qual avançou, se errar recua duas casas.
6. Ganha o jogador que primeiro chegar à casa "Glória".
7. Cada vez que um jogador vence, atribui-se um ponto e voltam todos à casa "Início" para reiniciarem o jogo.

Nota: Caso saia um cartão repetido a algum jogador, retira-se outro cartão.

**Nota:** Os cartões do jogo encontram-se num documento à parte.

# ANEXOS DE MATEMÁTICA

## Anexo 4 – Cópia das páginas do livro de fichas de matemática

**FICHA 8**

2. Assinala no quadro de números os múltiplos de 3 com  $\checkmark$ , os múltiplos de 6 com  $\times$  e os múltiplos de 9 com  $\ominus$ . Observa os exemplos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

2.1. Escreve os números do quadro que são, ao mesmo tempo, múltiplos de 3 e de 6.

2.2. Escreve, agora, os números que são, ao mesmo tempo, múltiplos de 3, 6 e 9.

2.3. Verifica, no quadro, se as afirmações abaixo apresentadas são verdadeiras ou falsas. Assinala com X no lugar correto.

Os múltiplos de 2 são sempre números pares.  V  F

Os múltiplos de 4 são também múltiplos de 2.  V  F

Alguns múltiplos de 8 são números ímpares.  V  F

Os múltiplos de 5 terminam sempre em 0 ou 5.  V  F

Os múltiplos de 10 são múltiplos de 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.  V  F

Qualquer número é múltiplo de si próprio.  V  F

Todos os números que terminam em 4 são múltiplos de 4.  V  F

3. Pinta o intruso em cada uma das séries.

Múltiplos de 11:

Múltiplos de 12:

18

**FICHA 9**

1. Completa os quadros. Observa o exemplo.

Multiplicação	Fatores	Produto
$15 \times 10$	15 e 10	150
	9 e 100	
		1650
$72 \times 100$		

Multiplicação	Fatores	Produto
	12 e 10	
	23 e 1000	
		35 000
	980 e 100	

2. Apresenta uma estimativa para cada um dos resultados das operações e, de seguida, efetua os algoritmos para verificares as tuas estimativas.

$4 \times 1202$	$6 \times 782$	$9 \times 1453$
Estimativa: $4 \times 1000 = 4000$	Estimativa: _____ x _____ = _____	Estimativa: _____ x _____ = _____
Algoritmo: $\begin{array}{r} 1202 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	Algoritmo: _____	Algoritmo: _____

$27 \times 376$	$68 \times 1209$	$75 \times 2481$
Estimativa: _____ x _____ = _____	Estimativa: _____ x _____ = _____	Estimativa: _____ x _____ = _____
Algoritmo: _____	Algoritmo: _____	Algoritmo: _____

2.1. Escreve a leitura, por classes, do maior e do menor produtos que obtiveste.

19

**FICHA 9**

3. Descobre o algoritmo escondido por trás de cada símbolo e completa os algoritmos.

$\begin{array}{r} 405 \\ \times 4 \\ \hline 2430 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \text{ € } 7 \\ \times 5 \\ \hline 1935 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1490 \\ \times 8 \\ \hline 11920 \\ + 14900 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 7304 \\ \times 3 \\ \hline 36520 \\ + 219120 \\ \hline \end{array}$
---	--	--	---

$\oplus$     $\text{€}$     $\otimes$     $\oplus$

4. No armazém de um supermercado há 32 embalagens com 175 pacotes de açúcar branco e 28 embalagens com 125 pacotes de açúcar amarelo cada uma. Quantos pacotes de açúcar, das duas qualidades, há no armazém do supermercado?

R: \_\_\_\_\_

5. Um quiosque recebeu, durante o mês de outubro, 565 jornais por dia para vender. No final do mês, foram contabilizados 728 jornais devolvidos, tendo os restantes sido vendidos. Quantos jornais foram vendidos no quiosque, no mês de outubro?

R: \_\_\_\_\_

6. Desafio.

Descobre quantos exercícios de matemática fizeste fim de semana. Demorei em cada um 5 minutos e, no total, 3600 segundos. Segue a pista:

$\rightarrow$    $\rightarrow$



20

**FICHA 10**

1. Completa a tábua da multiplicação com os produtos em falta.

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2		4										
3			9									
4				16								
5					25							
6						36						
7							49					
8								64				
9			27						81			
10										100		
11											121	
12												144

1.1. Completa.

Os números da tábua escritos nos espaços a azul são os \_\_\_\_\_.

1.2. Que podes concluir sobre os produtos que estão por cima da diagonal e os que estão por baixo?

1.3. Completa a frase.

Se trocamos a ordem dos fatores, o \_\_\_\_\_ não se altera.

1.4. Utiliza a tábua e completa.

$72 : 9 = \underline{\quad}$  e  $72 : 8 = \underline{\quad}$ , porque  $9 \times 8 = 72$  e  $8 \times 9 = 72$

$56 : 7 = \underline{\quad}$  e  $56 : 8 = \underline{\quad}$ , porque  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 56$  e  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 56$

$108 : 9 = \underline{\quad}$  e  $108 : 12 = \underline{\quad}$ , porque  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 108$  e  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 108$

$88 : 8 = \underline{\quad}$  e  $88 : 11 = \underline{\quad}$ , porque  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 88$  e  $\underline{\quad} \times \underline{\quad} = 88$

2. Efetua os cálculos, seguindo os exemplos. Utiliza a tábua da multiplicação.

$99 : 11 = 9$     $910 : 10 = \underline{\quad}$     $720 : 60 = \underline{\quad}$     $640 : 80 = \underline{\quad}$

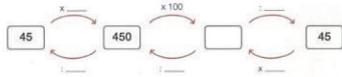
$5499 : 111 = 54$     $9600 : 800 = \underline{\quad}$     $3500 : 700 = \underline{\quad}$     $1800 : 200 = \underline{\quad}$

$36999 : 444 = 9$     $15000 : 5000 = \underline{\quad}$     $48000 : 6000 = \underline{\quad}$

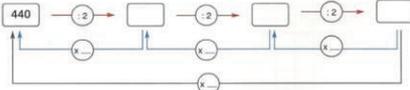
21

FICHA 10

3 Descobre o valor de cada operador e completa os esquemas.



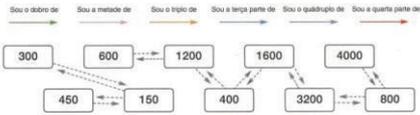
4 Calcula mentalmente e completa os esquemas.



5 Calcula mentalmente. Completa a tabela.

Numero	Metade	Terça Parte	Quarta Parte	Quinta Parte	Dobro	Triplo	Quadruplo	Quintuplo
48								
60								
120								
180								

6 Dá atenção ao valor das setas e pinta as setas entre os números com as respetivas cores. Observa o exemplo.



FICHA 11

3 Completa a tabela, utilizando estratégias à tua escolha.

CÁLCULO	ESTIMATIVA	PROCEDIMENTO	RESULTADO
155 : 5			
770 : 7			
999 : 9			
23 400 : 10			
4200 : 200			

4 A avó da Beatriz foi ao supermercado com os três netos e gastou 43,85 €. Pagou a despesa com uma nota de 50 €.

4.1. Quanto dinheiro recebeu a avó de troco?

R: \_\_\_\_\_

4.2. A avó disse aos netos que ia repartir o troco em partes iguais pelos três e a Beatriz fez logo uma estimativa e disse:

— Cada um de nós vai receber 2 € e alguns cêntimos.

4.2.1. Explica a estimativa da Beatriz \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.2.2. O irmão da Beatriz, que tinha verificado o troco recebido pela avó (3 moedas de 2 € e 3 moedas de 5 cêntos) disse logo o valor exato. Descobre o valor exato e explica como pensaste, utilizando desenhos, palavras ou cálculos.

R: \_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Grupos de trabalho e distribuição da correção dos exercícios

Grupos de trabalho:

Grupos	1	2	3	4	5	6
Elementos						

Distribuição da correção dos exercícios do livro de fichas:

**Dia 15** – segunda-feira

Página 18

	Exercícios	Grupo a corrigir
2	Múltiplos de 3	1
	Múltiplos de 6	2
	Múltiplos de 9	3
2.1	Múltiplos de 3 e 6	4
2.2	Múltiplos de 3, 6 e 9	5
2.3	Verdadeiro e falso	6
3	Múltiplos de 11	1
	Múltiplos de 12	2

Página 19

	Exercícios	Grupo a corrigir
1	Quadro 1	3
	Quadro 2	4
2	Operação 1	5
	Operação 2	6
	Operação 3	1
	Operação 4	2
	Operação 5	3
	Operação 6	4
2.1	Escrever	5

## Dia 16 – terça-feira

### Página 20

Exercícios		Grupo a corrigir
3	Operação 1	6
	Operação 2	1
	Operação 3	2
	Operação 4	3
4	Problema	4
5	Problema	5
6	Desafio	6

### Página 21

Exercícios		Grupo a corrigir
1.1	Completar	1
1.2	Responder	2
1.3	Completar	3
1.4	Completar 1	4
	Completar 2	5
	Completar 3	6
	Completar 4	1
2	Cálculo 1 e 2	2
	Cálculo 3 e 4	3
	Cálculo 5 e 6	4

## Dia 17 – quarta-feira

### Página 22

Exercícios		Grupo a corrigir
3	Completar	5
4	Completar	6
5	Completar 1	1
	Completar 2	2
	Completar 3	3
	Completar 4	4
6	Sou o dobro de...	5
	Sou a metade de...	6
	Sou o triplo de...	1
	Sou a terça parte de...	2
	Sou o quádruplo de...	3
	Sou a quarta parte de...	4

### Página 24

Exercícios		Grupo a corrigir
3	Cálculo 1	5
	Cálculo 2	6
	Cálculo 3	1
	Cálculo 4	2
	Cálculo 5	3
4.1	Problema	4
4.2.1	Explicar	5
4.2.2	Problema	6

## Anexo 6 – Grelhas de pontuação e classificação dos grupos

Dia 15 – segunda-feira

		Pontuação					
Exercícios		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Página 18	2	Múltiplos de 3					
		Múltiplos de 6					
		Múltiplos de 9					
	2.1	Múltiplos de 3 e 6					
	2.2	Múltiplos de 3, 6 e 9					
	2.3	Verdadeiro e falso					
	3	Múltiplos de 11					
		Múltiplos de 12					
Página 19	1	Quadro 1					
		Quadro 2					
	2	Operação 1					
		Operação 2					
		Operação 3					
		Operação 4					
		Operação 5					
	Operação 6						
	2.1	Maior número					
Menor número							
<b>TOTAL</b>							

**Dia 16 - terça-feira**

		<b>Pontuação</b>						
		<b>Exercícios</b>	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
<b>Página 20</b>	<b>3</b>	Operação 1						
		Operação 2						
		Operação 3						
		Operação 4						
	<b>4</b>	Problema						
	<b>5</b>	Problema						
	<b>6</b>	Desafio						
<b>Página 21</b>	<b>1.1</b>	Completar						
	<b>1.2</b>	Responder						
	<b>1.3</b>	Completar						
	<b>1.4</b>	Completar 1						
		Completar 2						
		Completar 3						
		Completar 4						
	<b>2</b>	Cálculo 1 e 2						
		Cálculo 3 e 4						
		Cálculo 5 e 6						
		<b>TOTAL</b>						

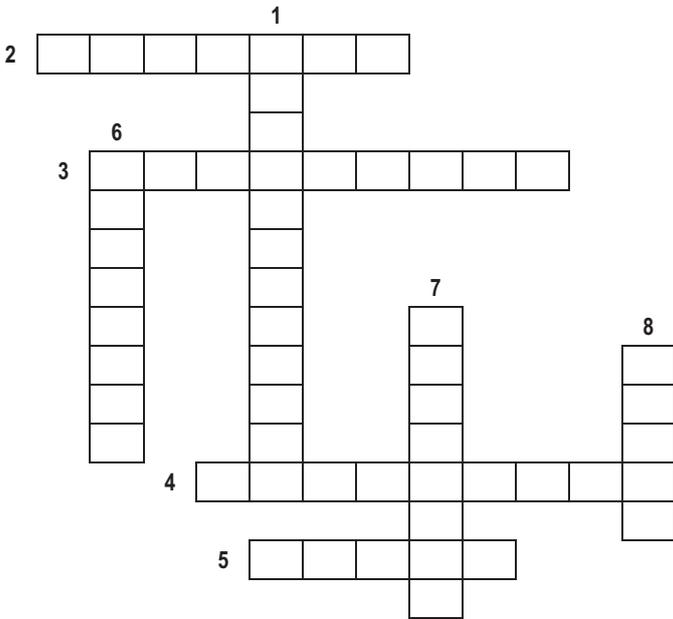
Dia 17 – quarta-feira

		Pontuação						
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	
		Exercícios						
Página 22	3	Completar						
	4	Completar						
	5	Completar 1						
		Completar 2						
		Completar 3						
		Completar 4						
	6	Sou o dobro de						
		Sou a metade de						
		Sou o triplo de						
		Sou a terça parte de						
Sou o quádruplo de								
Sou a quarta parte de								
Página 24	3	Cálculo 1						
		Cálculo 2						
		Cálculo 3						
		Cálculo 4						
		Cálculo 5						
	4.1	Problema						
	4.2.1	Explicar						
	4.2.2	Problema						
		<b>TOTAL</b>						

## ANEXOS DE ESTUDO DO MEIO

### Anexo 7 – Palavras cruzadas

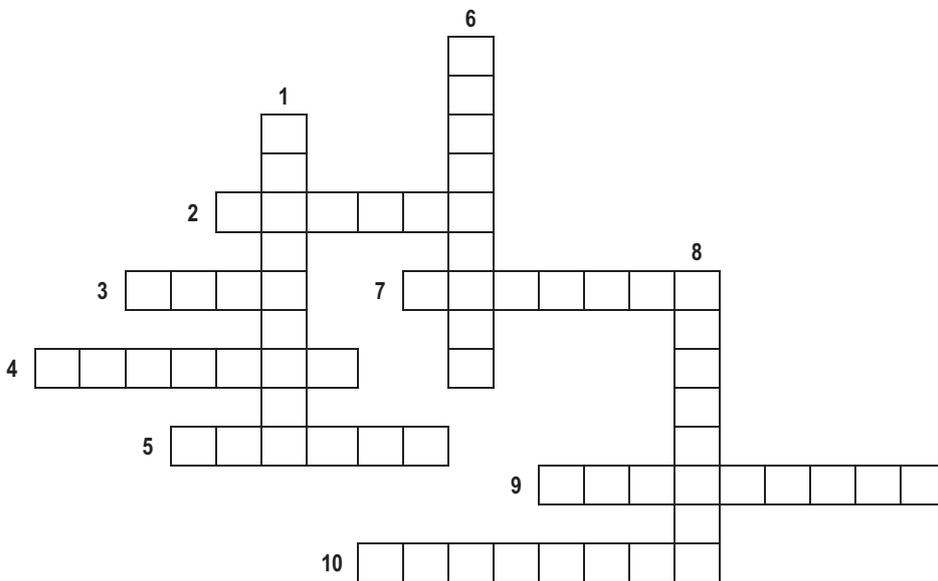
#### OS OSSOS



Completa:

- As partes \_\_\_\_\_ (5) do nosso corpo são os ossos.
- Podemos ver os ossos em \_\_\_\_\_ (1).
- Estrutura resistente, leve e flexível que suporta o corpo \_\_\_\_\_ (4).
- O esqueleto é constituído por 206 \_\_\_\_\_ (8).
- A função do esqueleto que dá forma ao corpo, fornecendo uma estrutura que suporta tecidos e órgãos, chama-se \_\_\_\_\_ (2).
- A função do esqueleto que protege alguns órgãos vitais (cérebro, coração, pulmões, bexiga, rins...), chama-se \_\_\_\_\_ (7).
- A função do esqueleto que, sendo uma estrutura forte, mas leve, juntamente com os músculos nos permite mobilizar, chama-se \_\_\_\_\_ (3).
- A função do corpo que funciona como reserva de substâncias como o cálcio e o fósforo, chama-se reserva de sais \_\_\_\_\_ (6).

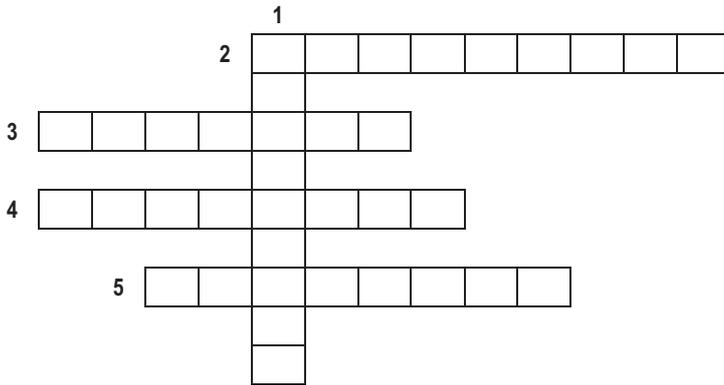
#### A CABEÇA



Completa:

- Na cabeça encontramos os ossos do \_\_\_\_\_ (2) e da \_\_\_\_\_ (3).
- Os ossos do crânio são: um \_\_\_\_\_ (4), dois \_\_\_\_\_ (1), dois \_\_\_\_\_ (6) e um \_\_\_\_\_ (9).
- Os ossos da face são: dois \_\_\_\_\_ (5), dois \_\_\_\_\_ (7), um maxilar \_\_\_\_\_ (8), e um maxilar \_\_\_\_\_ (10).

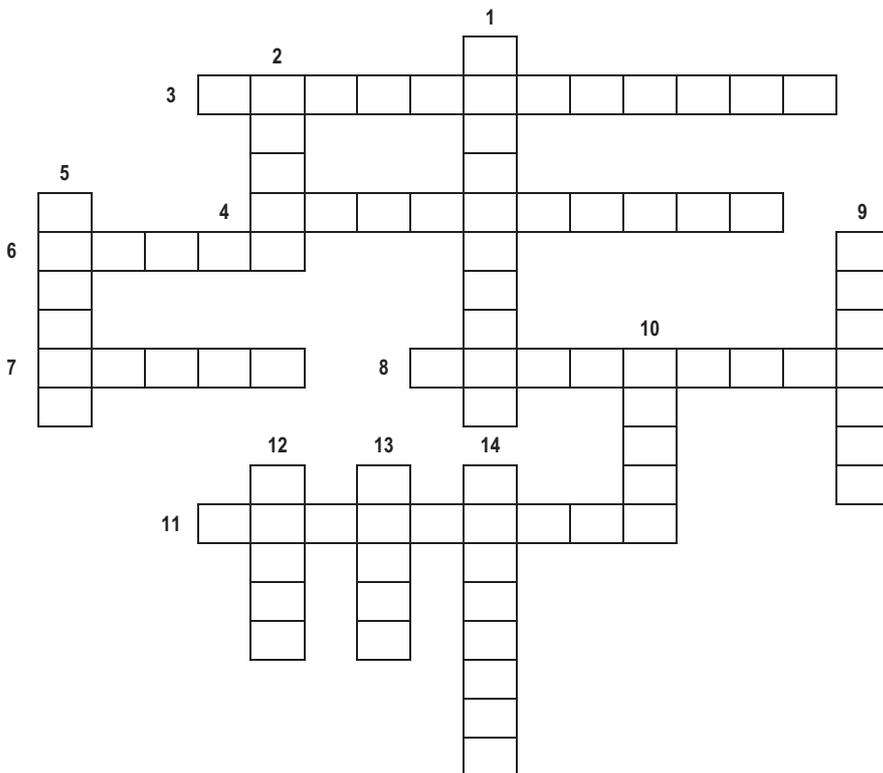
## O TRONCO



Completa

- Os principais ossos do tronco são: a coluna \_\_\_\_\_ (1), o \_\_\_\_\_ (3) e as costelas.
- A coluna vertebral é formada por 33 \_\_\_\_\_ (2).
- O esterno é um osso plano ligado às \_\_\_\_\_ (4).
- A coluna vertebral, o esterno e as costelas constituem a caixa \_\_\_\_\_ (5).

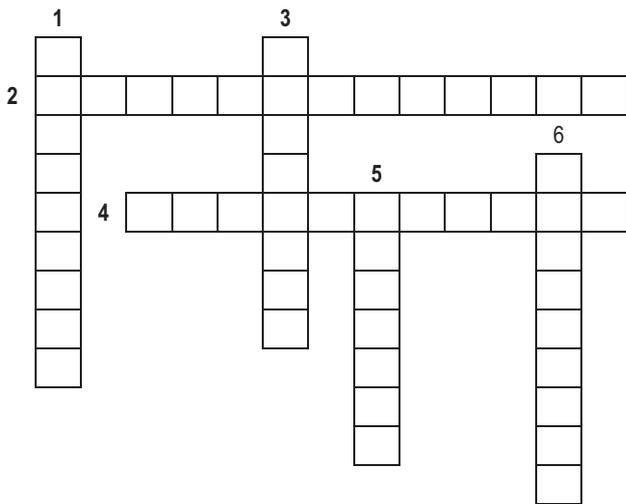
## OS MEMBROS



Completa:

- Os membros \_\_\_\_\_ (1) são formados por: braço, antebraço e mão.
- O braço tem um único osso, o \_\_\_\_\_ (6).
- O antebraço é formado pelo \_\_\_\_\_ (2) e pelo \_\_\_\_\_ (5).
- A mão é formada pelo \_\_\_\_\_ (10), pelo \_\_\_\_\_ (8) e pelas \_\_\_\_\_ (14).
- Os membros \_\_\_\_\_ (4) são formados por: coxa, perna e pé.
- A coxa tem apenas um osso, o \_\_\_\_\_ (12), que é o maior osso do nosso corpo.
- A perna é formada pela \_\_\_\_\_ (7) e pelo \_\_\_\_\_ (9).
- O pé é formado pelo \_\_\_\_\_ (13), pelo \_\_\_\_\_ (11) e pelas falanges.
- Entre dois ossos encontram-se as \_\_\_\_\_ (3).

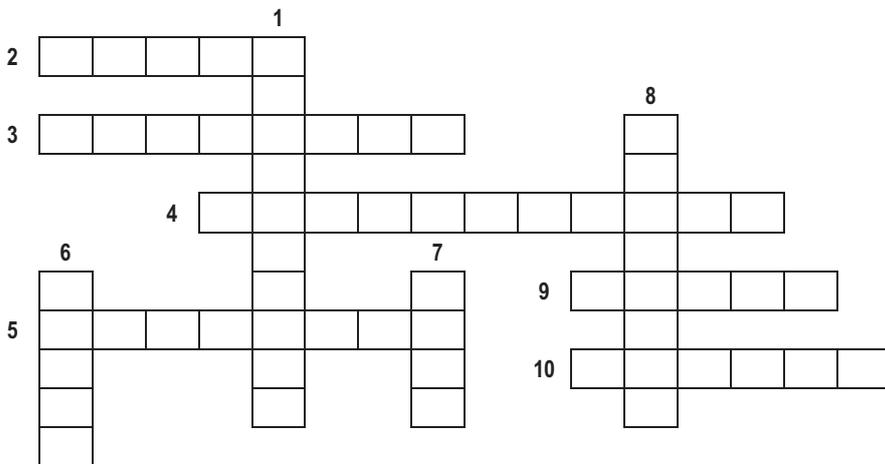
## OS MÚSCULOS



Completa:

- Todos os movimentos do corpo, como, andar, comer, ... são produzidos pelos \_\_\_\_\_ (3).
- Os músculos do coração, do estômago e dos intestinos, que funcionam de forma automática, chamam-se músculos \_\_\_\_\_ (2).
- Os músculos que são controlados pela nossa vontade, chamam-se \_\_\_\_\_ (4).
- Os músculos fixam-se aos ossos por \_\_\_\_\_ (5).
- Quando fazemos este movimento  ao braço estamos a fazer a \_\_\_\_\_ (1) dos músculos.
- Quando fazemos este movimento  ao braço estamos a fazer a \_\_\_\_\_ (6) dos músculos.

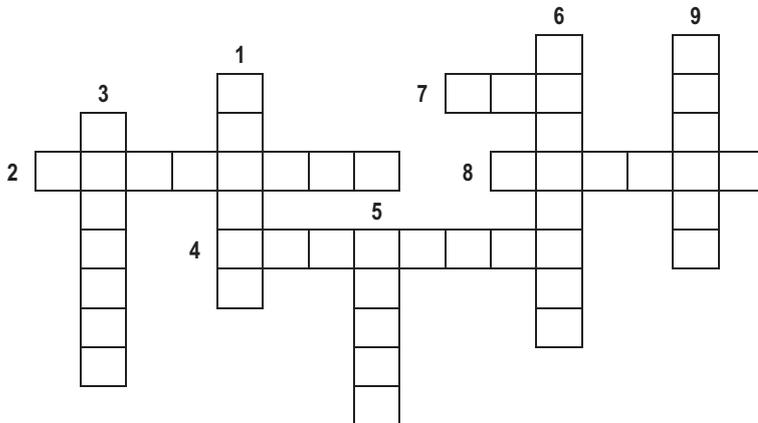
## A PELE



Completa:

- A \_\_\_\_\_ (7) cobre todo o corpo e é o nosso órgão mais extenso.
- A pele é formada por duas camadas, a \_\_\_\_\_ (5) e a \_\_\_\_\_ (6).
- A \_\_\_\_\_ (3) dá a cor à pele.
- Na derme existem os vasos \_\_\_\_\_ (1), as glândulas \_\_\_\_\_ (4), as \_\_\_\_\_ (10) dos pelos e as terminações \_\_\_\_\_ (8).
- Na epiderme existem os \_\_\_\_\_ (2) e os \_\_\_\_\_ (9).

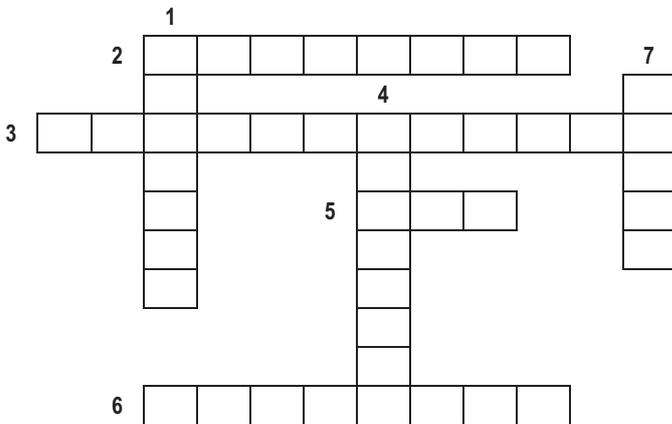
## OS SISMOS



Completa:

- A vibração da crosta terrestre provocada por fraturas e explosões no interior da Terra chama-se \_\_\_\_\_ (5).
- Após o primeiro abalo seguem-se outros a que se dá o nome de \_\_\_\_\_ (2).
- A uma onda gigante dá-se o nome de \_\_\_\_\_ (6).
- O que fazer durante um sismo quando estamos \_\_\_\_\_ (8) de casa/edifício:
  - Não utilizar elevadores;
  - Abrigar-se \_\_\_\_\_ (3) de uma mesa ou cama;
  - Manter-se \_\_\_\_\_ (4) das janelas e dos espelhos;
  - Ter cuidado com a queda de candeeiros, móveis ou outros objetos;
  - Se estiver num local com \_\_\_\_\_ (1) pessoas não se deve precipitar para a saída.
- O que fazer durante um sismo quando estamos na \_\_\_\_\_ (7):
  - Dirigir-se para um local \_\_\_\_\_ (9), longe do mar ou de cursos de água;
  - Não correr, nem andar a vaguear pelas ruas;
  - Manter-se afastado dos edifícios, dos postes de eletricidade ou de outros objetos que possam cair.
  - Afastar-se dos muros, chaminés ou varandas que possam desabar.

## A ELETRICIDADE



Completa:

- A \_\_\_\_\_ (3) é uma forma de energia.
- As pilhas e as baterias também produzem \_\_\_\_\_ (1).
- A eletricidade produzida por fricção chama-se \_\_\_\_\_ (2).
- Quando friccionas um balão na roupa e aproximas de materiais \_\_\_\_\_ (7), estes aderem ao balão.
- O circuito \_\_\_\_\_ (6) é o caminho percorrido pela eletricidade.
- O material através do qual a corrente elétrica passa, como por exemplo o metal, chama-se \_\_\_\_\_ (4) elétrico.
- O plástico é um material \_\_\_\_\_ (5) condutor porque dificulta a passagem da corrente elétrica.

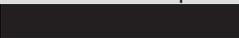
## ANEXOS DE AVALIAÇÃO

### Anexo 8 – Grelha de autoavaliação de comportamento dos alunos

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

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

Sou capaz de avaliar o meu comportamento com honestidade...	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Entrei na sala em silêncio.				
Fui pontual.				
Cumpri as tarefas propostas.				
Tentei perceber e resolver os exercícios antes de pedir ajuda.				
Não conversei com os meus colegas durante as aulas.				
Trouxe o material necessário.				
Preservei o material escolar.				
Coloquei o dedo no ar para falar.				
Fiz os trabalhos de casa.				
Mantive a sala limpa.				
Respeitei os colegas, professores e funcionários.				
Não me levantei do lugar sem pedir autorização.				
Participei nas aulas.				
Por tudo isto acho que mereço bolinha:	Verde	Azul	Amarelo	Vermelho

 Grelha de avaliação da ficha de trabalho de Português			Data: 15 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: 	Supervisor: Mestre Pedro Frerreira		

Alunos	Reconhece os tipos frases.				Sabe as formas das frases.			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								

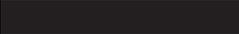
Legenda:

1-Todos

2-Muitos

3-Alguns

4-Nenhum

 Grelha de avaliação das fichas de trabalho de Matemática			Data: 15 a 17 de Outubro de 2012	Turma: 4ºAno B
Estagiária: Sofia Silva	Orientadora Cooperante: 	Supervisor: Mestre Pedro Frerreira		

Alunos	Trabalha em grupo				Respondeu corretamente a...				Observações
	MB	B	R	M	1	2	3	4	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									

Legenda:

1-Todos os exercícios

MB-Muito Bem

2-Grande parte dos exercícios

B-Bem

3-Alguns dos exercícios

R-Razoavelmente

4-Nenhum exercício

M-Mal