

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti



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

## **Perspetiva construtivista no Contexto de Educação Básica**

Por: Maria Helena Pinto Borges de Araújo

**Sob Orientação de:** Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva e

Professora Doutora Ana Luísa Ferreira

Fevereiro

2014

## Resumo

O texto que aqui se apresenta corresponde ao relatório de mestrado, onde são explicitadas as temáticas relacionadas com a intervenção educativa formal nomeadamente, as estratégias e metodologias utilizadas durante os estágios em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como forma de selecionar as metodologias mais adequadas ao grupo/turma, foi necessário estudar e seguir perspetivas e orientações teóricas de diversos autores que mencionamos na bibliografia.

A análise documental e da legislação que enquadra o regime de autonomia, administração e gestão Institucional assim como a observação efetuada foram indispensáveis para a elaboração da caracterização das instituições de estágio e para a caracterização do grupo do contexto Pré-escolar e da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico de forma a sustentar uma intervenção adequada.

No que diz respeito à intervenção, explicam-se as bases para a prática educativa, ou seja, refere-se a importância do processo de Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e o Avaliar.

Para concluir, são anunciadas as considerações finais que apresentam inúmeros aspetos que impulsionaram o desenvolvimento e crescimento da estagiária a nível pessoal e profissional.

**Palavras – chave:** Educação, Educação Pré-escolar, Ensino Básico, Aprendizagem Cooperativa, Desenvolvimento Pessoal e Profissional

## Abstract

This report address all issues related to educational interventions, including strategies and methodologies used during courses in Preschool and Primary Education.

In order to select the most appropriate methodologies to group / class, it was necessary to study and follow perspectives and theoretical orientations from several authors.

The analysis of the documents of autonomy, administration and management of the institutions and made observations were essential to the development of characterization of apprenticeship institutions and for the characterization of the pre - school setting group and the class of the primary education so sustain an adequate intervention.

With regard to intervention, including the bases for educational practice, ie, addresses the importance of the Observer / Preparing, Planning / Planning, act /intervene and evaluate the process.

To conclude, will be announced the final considerations that had several aspects that drove the development and growth of the intern's personal and professional level.

**Keywords:** Education, Preschool Education, Basic Education, Cooperative Learning, Personal and Professional Development

## AGRADECIMENTOS

Através da realização deste trabalho, além de ter sido um ato de realização pessoal foi de facto o resultado de muito esforço, dedicação e empenho. Como foi de se esperar muitos obstáculos, desafios e algumas dificuldades foram encontradas durante esta caminhada, pelo que para os ultrapassar tive a sorte de contar com o apoio incondicional das orientadoras Professora Doutora Ana Luísa Ferreira e Brigitte Silva. Os seus conselhos, disponibilidade, confiança e mesmo ideias, transformaram-se num apoio indispensável.

À minha família pelo apoio, pelos desabafos e pela ajuda.

À minha irmã e namorado, um agradecimento especial, por todos os seus conselhos, ajudas e paciência.

E para finalizar à minha amiga, colega e companheira, Mariana Ribeiro, por todo o carinho, companheirismo, e dedicação que demonstrou por mim. Em todos os momentos pude contar com a sua paciência dedicação e disponibilidade. Obrigada!

# ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 6  |
| CAPÍTULO I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....  | 7  |
| Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 7  |
| CAPÍTULO II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....  | 21 |
| CAPÍTULO III- CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....   | 25 |
| 1. Caraterização do Contexto .....   | 25 |
| 1.1 Caraterização do Espaço e dos Materiais.....   | 32 |
| 1.2 Caraterização das Rotinas.....   | 36 |
| 1.3 Caraterização do Grupo .....   | 39 |
| 2. Intervenção nos Contextos de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .....         | 44 |
| CAPÍTULO IV -CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 66 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 72 |
| ANEXOS.....  | 80 |

# ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 -Grelhas de observação/grelhas de avaliação

ANEXO 2- Registo de Incidente Crítico

ANEXO 3- Registos fotográficos

ANEXO 4- Listas de Verificação

ANEXO 5 – Avaliação semanal

ANEXO 6- Portefólio de criança

ANEXO 7- Áreas iniciais

ANEXO 8- Frequência das áreas

ANEXO 9- Área de Acolhimento

ANEXO 10-Planificações semanais

ANEXO 11- Dinamização da Casinha

ANEXO 12- Dinamização da Biblioteca

ANEXO 13- Dinamização da Garagem

ANEXO 14- Manhãs Recreativas

ANEXO 15- Registo dos Projetos

ANEXO 16- Quadro de Investigação das Experiências

ANEXO 17- Quadro das Tarefas

ANEXO 18- Registo das Atividades

ANEXO 19- Escala de Empenhamento do Adulto

ANEXO20- Chuva de Ideias

ANEXO 21- Planificação dos Projetos Finais

ANEXO 22- Horário escolar

# INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular estágio I e II do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta realização de um relatório que tem como objetivo primordial relatar todo o percurso vivenciado ao longo dos estágios na valência de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do relatório, será abordada a caracterização do contexto, onde estarão referidas a caracterização das instituições, do grupo/turma, do espaço assim como as rotinas das crianças/alunos.

O primeiro capítulo (I) diz respeito ao enquadramento teórico, em que incluem as perspetivas teóricas sobre a Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que sustentam a intervenção. No II capítulo descrevemos a metodologia de investigação. Fazemos uma descrição dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados assim como dos participantes do estudo.

No III capítulo, fazemos uma breve caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da intervenção durante os estágios ao nível da comunidade, instituição e do grupo/turma. Abordamos e evidenciamos o essencial do processo, tal como a experiência e a importância de Observar/Preparar; Planear/Planificar; Agir/Intervir e Avaliar.

Finalizamos este documento com uma reflexão sobre a experiência de estágio, salientando a autoavaliação da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional e ainda algumas questões colocadas sobre o perfil generalista.

# CAPÍTULO I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Perspetivas teóricas sobre o contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Nesta primeira parte, referente ao enquadramento teórico, fazemos a descrição do contexto da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando as perspetivas teóricas relativas a estas valências, nomeadamente: o papel do educador e professor, a importância da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, as metodologias utilizadas e as orientações curriculares bem como o papel das metas de aprendizagem e do programa curricular correspondente ao Ensino do 1º Ciclo.

Antes de mais, torna-se fundamental compreender o conceito de educação (nos diferentes níveis: formal, informal e não formal), o impacto e representações que o conceito, as práticas e as medidas de política educativa podem ter, quer na vida das crianças e jovens, quer ainda nas famílias e/ou nas instituições educativas. Quando se fala em educação, muitas vezes pensa-se na escola, como se escola e educação fossem sinónimos mas, o conceito é muito mais abrangente e tem implicações na nossa vida diária muito para além do que muitas vezes reconhecemos. Um impacto e uma representação que se faz sentir em toda a comunidade e cuja compreensão se revela indispensável a cada profissional de educação. Não se pode falar em educação sem falar de socialização para se perceber as lógicas e o impacto da educação de nível informal - das aprendizagens do quotidiano - nas crianças e na escola e na pré-escola e assim a sua relação intrínseca com as aprendizagens formais. Não se pode falar de educação sem perceber o significado em diferentes campos: *Educação e socialização* (tendo em conta o processo de socialização metódica das gerações mais novas, tal como explicita Émile Durkheim); de *educação pública* (educação para todos com acesso gratuito na Escola Pública); *educação e emancipação* com o seu expoente máximo no conceito de "educação e formação ao longo da vida". Vivendo nós na era digital é também importante mencionar o impacto das tecnologias de informação e comunicação na educação das gerações mais novas.

Estas concepções comportam vários significados e sentidos e têm vindo a sofrer alterações provocadas pelas diferentes concepções ideológicas, económicas e sociais, que originam mudanças de política educativa com um grande impacto não só na organização das instituições educativas, como na vida pessoal das crianças e jovens e ainda, na vida e identidade profissional dos educadores. Para além das questões mais gerais que sofrem alterações devidos aos constrangimentos económicos/financeiros, estamos por exemplo, a referir-nos, também, ao impacto das diferentes mudanças de política educativa que originam diferentes práticas pedagógicas; ao investimento na educação, que origina diferentes condições na contratação e mobilidade de professores/as; às políticas inerentes aos projetos de combate ao insucesso e abandono escolar; à organização das escolas em agrupamentos; às políticas de autonomia; às políticas de educação e expressão artística e às atividades de enriquecimento curricular, entre outras medidas que tendem a alterar o panorama educativo escolar.

Os objetivos, características, metodologias e estratégias utilizadas na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, possuem certas analogias mas também muitas especificidades. Apesar destes dois conceitos de educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico estarem associados, são diversos. Tal como refere Rodão (2009) apesar de “ (...) quase todos os documentos curriculares portugueses estabelecerem este princípio da integração nas suas introduções” evidenciando que “,embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores”, destaca que “ (...) a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica” (p. 109).

A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e está destinada às crianças com idades entre os 2 e 6 anos de idade, sendo proporcionada em instituições quer públicas, quer privadas.

Neste contexto, é relevante anunciar o papel imprescindível e crucial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) uma vez que estas “ (...) acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME,1997:18), como também da importância dos Programas estabelecidos pelo Ministério de Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico, visto que estes têm como grandes objetivos gerais “criar as

condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade”, “proporcionar a aquisição e domínio de saberes”, “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”. (Lei de Bases do Sistema Educativo 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86)

Neste documento são ainda enunciados os princípios orientadores da ação pedagógica no 1º Ciclo, mencionando a importância das crianças, no seu papel de aluno, realizarem experiências de *aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*, para que desta forma se garanta o direito ao sucesso escolar de cada discente. (Princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo: 24)

Os princípios atrás referidos pretendem incluir nas práticas docentes um conjunto de valores profissionais que movimentem estratégias e atitudes consequentes, são exemplos disso: “respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno”, “a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e de saberes; permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos, a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (Ibid:24)

Se é verdade que as crianças estão sempre a aprender desde que se levantam até que se deitam, também é verdade que os contextos de socialização em grupo (como é o caso em estudo) propiciam o estabelecimento de relações entre pares e com os adultos que facilitam o processo de conhecimento do mundo e assim do exercício da cidadania pautada pelo respeito mútuo. É nesse sentido que o trabalho do educador/a é fundamental nesta fase da vida.

Avançando com o que está expresso nas OCEPE (M.E, 1997: 25-28) “A intenção do processo educativo prevê diferentes etapas, tais como: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular”.

No que diz respeito ao observar, o educador tem o dever de o fazer a todo o grupo e a cada criança de forma a conhecer as “ (...) suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar (...) ” (M.E,1997: 25), assim sendo será mais simples compreender as características de cada criança adaptando o processo educativo às suas necessidades.

Quanto ao planejar, o educador deve fazê-lo de acordo com o que sabe do grupo e de cada criança, envolvendo reflexão sobre intenções educativas e as maneiras de as alcançar e adequar, tentando criar situações “desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue aos níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (M.E,1997: 25)

No que se refere às competências de observação, avaliação e planificação, o perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) vem sublinhar o declarado das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, mencionando a importância do educador formar e desenvolver o próprio currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com o objetivo de construir aprendizagens integradas. Indica também a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, como também o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos (Despacho nº5220/97 de 10 de Julho).

No que diz respeito à planificação, esta deve estar presente em todos os momentos, mesmo na rotina diária uma vez que “saber aquilo que espera em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo” (Hohmann e Weikart, 2009: 225).

A rotina, sendo planeada, pode apoiar de forma enriquecedora a iniciativa das crianças no seu papel de alunos dando-lhes oportunidade de revelar as suas convicções e ideias, permitindo igualmente considerar atividades em grande e pequeno grupos, de maneira a que haja comunicação entre as crianças, os adultos e os espaços.

No Pré-escolar- com crianças pequenas que têm uma tendência e necessidade, muito grande, de explorar, experienciar e experimentar diferentes possibilidades de se ambientar - as atividades livres são uma constante. Nesse sentido, os educadores (profissional da educação e auxiliar) enquanto constituintes da equipa pedagógica, devem assumir um papel meramente orientador. Caso necessário e consoante a situação ocorrida, poderão demonstrar outra postura e atitude, sempre de forma oportuna “ O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições podem aumentar a qualidade dessas experiências” (Hohmann e Weikart, 2009:232).

Seguindo a linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2009: 232), a planificação deve não só abranger os momentos de atividades orientadas, como também os momentos de transição, pois estes são determinantes para a passagem para outras atividades, e podem ser aproveitados para motivar as crianças a participar em atividades que possam vir a surgir e ainda permite organizar melhor o tempo.

De modo a contribuir para o sucesso da prática profissional, é necessário determinar ligações entre a teoria e a prática. Para isso, é importante recorrer a alguns modelos e metodologias que ajudem a fundamentar a prática.

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as metas de aprendizagem são referenciais comuns úteis para os educadores de infância, uma vez que os apoiam a “planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (Despacho nº5220/97 de 10 de Julho), contudo não pretendem limitar as oportunidades e experiências de aprendizagem, mas antes proporcionam ao educador indicadores essenciais para a sua intervenção intencional. Neste sentido, é importante referir o papel crucial do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este é o responsável pela etapa que leciona. Assim sendo, este profissional de educação deve desenvolver o “respetivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

Posto isto, podemos assegurar que, tanto o educador de infância como o professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico têm exigências profissionais a desenvolver na sua intervenção educativa, podendo socorrer-se dos seus documentos orientadores.

O Programa e as metas curriculares são alguns exemplos de documentos referenciados e a que se recorre no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que são considerados instrumentos de apoio à gestão do currículo.

Todas as aprendizagens praticadas e produzidas pelas crianças da Educação Pré-escolar e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico durante este percurso convertem-se em apoios para quaisquer aprendizagens futuras.

O Programa e as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo aparecem aqui, como sendo uma ferramenta organizadora e facilitadora do ensino, uma vez que nos fornecem “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar” (Despacho nº5306/2012 de 18 de Abril) permitindo aos professores concentrarem-se no fundamental e auxiliando-os a planear as melhores estratégias de ensino.

Num contexto de Escola Inclusiva, o professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, mobilizando e articulando todos os conhecimentos científicos e as competências que são esperadas que os alunos adquiram “ promovendo a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de Agosto) Os conteúdos estão divididos em seis áreas curriculares: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Expressão e Educação Físico Motora, Matemática, Expressões Artísticas e Tecnologias da Informação e Comunicação. É relevante ressaltar que as distintas áreas das metas não correspondem exatamente às áreas curriculares constituintes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Alarcão (1991) faz referência ao papel do professor salientando três funções importantes que este deve desempenhar: abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalho, e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem (pag.10).

A prática pedagógica nestes contextos está focalizada na criança/aluno, na medida em que é vista como um ser ativo - uma pessoa - competente na construção do seu próprio conhecimento, através da sua própria ação sobre o mundo que a rodeia.

É portanto fundamental abordar a teoria da perspetiva construtivista, pois esta é a referência teórica que melhor sustenta as práticas pedagógicas, visto que é uma prática que “constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999:53).

Relacionada com esta teoria, surge a pedagogia ativa defendida por John Dewey (1897) que considera que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e que a escola deve representar a vida presente tão real para o aluno como a que ele vive em casa. Assim, a educação tem como base orientadora a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida, desta forma, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Neste sentido as crianças /alunos têm um papel ativo na aquisição das suas aprendizagens, ou seja, na sequência do pensamento de Weikart, quando este refere que “ a aprendizagem ativa está assente

como sendo uma aprendizagem onde a criança, por meio da sua ação sobre os objetos e do seu envolvimento com as pessoas traça o seu conhecimento sobre a sociedade”. Neste sentido entende-se que “ O poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção”. (Weikart 1995, cit. Hohmann & Weikart, 2009:1).

Nesta ordem de ideias é pertinente designar um tipo de metodologia que tem por base a pedagogia/ aprendizagem ativa como também a teoria construtivista. Esta é designada por Metodologia de Projeto, e é caracterizada por “ um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz & Chard, 1997:3), que dá relevância ao papel do Educador e Professor e à participação efetiva e ativa das crianças/alunos de forma a, pela força da sua ação, incentiva-las na colocação de questões e resolução de problemas.<sup>1</sup>

As crianças/alunos ampliam o seu saber em relação ao mundo, através das suas próprias experiências. Assim sendo, todo o aperfeiçoamento intelectual e social da criança, é estimulado e enaltecido.

A Metodologia de Projeto está, portanto, adequada “às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências” (Katz & Chard, 1997:6).

Esta metodologia divide-se em 4 fases: a primeira diz respeito à definição do problema; a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho; a terceira à execução e por último a divulgação/ avaliação.

Na primeira fase formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, in Vasconcelos, 1998:139).

No que se refere à planificação, esta é vista “como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objectivos gerais e específicos para cada atividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos,” (Rinaldi, in Edwards et al., 1999:101-102). Ou seja, uma planificação como forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes propósitos gerais mas não formulam

---

<sup>1</sup>Sendo pertinente a perspectiva deste autor, convém salientar que nesta fase da vida as crianças não são alunas no sentido comum do termo e não estão a frequentar o ensino formal, razão pela qual se designa educação de Infância e não Ensino de Infância. A construção social do conceito de infância foi iniciada com o trabalho de Phillippe Ariès, em 1973 e refletiu o resultado de um longo processo de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e, principalmente, de constituição de diferentes tipologias de organizações sociais para as crianças como refere Sarmiento (2004).

objetivos específicos para cada projeto ou para cada atividade previamente. Em vez disso, desenvolvem-se hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, os educadores formulam propósitos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expostos pelas crianças ao longo do projeto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (Rinaldi, in Edwards et al., 1999:101-102).

Quanto à operacionalização do projeto,

*“as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As peças iniciais podem ser restauradas em diversos momentos do processo. (Vasconcelos, 2007, 2009).”*

A quarta fase, referente à divulgação/avaliação, é a etapa “ da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º Ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente”

No trabalho de projeto, Katz e Chard (2009) dão relevância ao trabalho de “documentação dos projetos”. Através desta documentação é possível recolher quaisquer certezas do processo de desenvolvimento de um projeto e, juntamente, devolve-nos o conjunto de aprendizagens produzidas pelas crianças.

Enquanto o educador/professor está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, consoante a documentação, está a tornar o seu trabalho “transparente” (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009), partilhando-o assim com as famílias, comunidade e os seus pares.

Para tal é fundamental que a equipa pedagógica igualmente da metodologia de projeto, pela circunstância de esta conceder, a interação, uma vez que “ Os seres humanos passam a maior parte das suas vidas na companhia de outros” (Oliveira-Formosinho,1996:47)

Ao longo dos estágios correspondentes à Educação Pré-escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico, a prática pedagógica teve por base modelos curriculares e metodologias pedagógicas, como o trabalho de projeto, cuja aplicação dos seus princípios proporcionam às crianças /alunos oportunidades e contextos adequados

para efetuarem aprendizagens significativas, que serão úteis para a construção da sua personalidade e integração na sociedade. Segundo Lúcia Helena Alvarez Leite (1996):

*“Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural” (24-33)*

Desta forma, é possível proporcionar às crianças/alunos momentos específicos de desenvolvimento da autonomia, espírito de iniciativa, e entreajuda, igualmente potenciados na metodologia de projeto.

Além da aprendizagem ativa, mencionada anteriormente, foi ainda observada no contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem cooperativa. Esta surge na medida em que em algumas das atividades/aulas propostas recorreu-se ao trabalho de grupo, pois este género de trabalho “contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes” (Fontes & Freixo, 2004:36).

O facto de estarmos a referir-nos a crianças pequenas, o educador ou a estagiária é que devem organizar os grupos, pois desta forma, podemos “evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte” por não serem escolhidas pelos parceiros (Freixo, 2004:37).

Na perspetiva de Pujolás (2001), citado por Fontes & Freixo (2004)

*“Quando o professor opta por ser ele a fazer a constituição dos grupos de trabalho, deve ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo de Aprendizagem Cooperativa”.(pg:37)*

Uma vez que se trata de um grupo heterogéneo - em termos etários (Pré-escolar) e de género (Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), mas não só, pois as crianças são de contextos socioculturais diferentes, têm hábitos de vida e gostos diferentes -, a diversidade possibilita que a formação dos grupos seja mais rica, o que segundo Fontes e Freixo (2004:36) é muito vantajoso, pois “os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível”

Também Sarmiento salienta que:

*“o mundo das crianças é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes das quais vai apreendendo valores e estratégias que*

*contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham (...)" (Sarmiento, 2004: 23)*

Nos grupos de aprendizagem cooperativa existe uma aprovação, por parte das crianças, em trabalhar em parceria. Nos grupos cooperativos, as crianças detêm a percepção de que a consequência do seu empenhamento e participação traz inúmeras vantagens na sua formação. Fontes e Freixo (2004:39) destacam três características principais deste tipo de grupo: grupos de aprendizagem cooperativa formal, grupos de aprendizagem cooperativa informal e grupos cooperativos de base.

A aprendizagem cooperativa formal pode ter a duração de uma aula a várias semanas de aulas ou mesmo permanecer durante um ano e está adequado a qualquer conteúdo ou tarefa.

Nestes grupos as crianças envolvem-se "ativamente nas tarefas intelectuais de organizar o material necessário à realização da tarefa, explorando-o, resumindo-o, integrando-o nas estruturas conceptuais já existentes" (Johnson & Johnson, 1999:23,24).

Aprendizagem cooperativa informal caracteriza-se por ser de curtos períodos de atividade, são menos estruturados funcionando em classes de qualquer tamanho e voltam-se para a pessoa mais próxima.

E os grupos base de cooperação que têm uma duração a longo prazo e heterogêneos.

O tipo de grupo de aprendizagem cooperativa informal é a que mais identifica a turma e o grupo de crianças nos diferentes estágios, pois este presenteia uma carência de instante, isto é, são grupos que têm uma durabilidade de somente alguns minutos.

Neste seguimento, é importante enunciar o papel do professor, como promotor de aprendizagens ativas e cooperativas entre os alunos. Para isso, o docente deve apresentar uma postura aberta à inovação e disponível à aprendizagem e formação continua.

Hoje em dia, para que um profissional possa ser considerado completo, é fundamental que desenvolva um espírito reflexivo. Como é de se esperar esta capacidade compreende a prática como um momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, do mesmo modo que analisa, reflete e reelabora, com criatividade, os percursos da sua ação de maneira a resolver os conflitos, edificando o seu papel no desempenho profissional.

Corroborando com a ideia de Kramer (2002:128,129)

*“ (...) é fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam”*

Neste sentido, a atitude reflexiva envolve a análise da prática diária considerando as condições sociais em que ela acontece, fundamentadas em:

*“ (...) teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação” (Libâneo, 2002:70). “*

A partir desta afirmação entende-se a importância que é dada aos novos instrumentos de ação, na medida em que se assiste a uma grande evolução nesse sentido. É imprescindível referir-se a permanente diferença entre o transmitir o conhecimento e educar. Atualmente a educação “ (...) não pode ser vista como um depósito de informações” (Chalita, 2001:12), ou seja, podem existir variadas formas de transmitir o conhecimento, mas a maneira como a educação é praticada pode ser completada e beneficia com uma qualidade afetiva da relação entre o professor e o aluno.

A Pedagogia relacional surge neste contexto como uma prática educativa que coloca o professor como mediador no processo de ensino. Nesta o docente acredita que o aluno só construirá o seu conhecimento dependendo da sua ação, uma vez que é o responsável por apresentar recursos materiais de ensino que levem à motivação.

Em contrapartida, os alunos deverão encontrar as respostas para os problemas que surjam através da ação e da reflexão. Tal como afirma Becker (2001) na relação entre relação aluno é que se dá aprendizagem.

Na perspectiva de Becker, este tipo de pedagogia está intrinsecamente ligada com o paradigma construtivista, pois o conhecimento nasce da relação entre o aluno e o professor e aluno-aluno, atuando o professor como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. Becker (2001) ainda resguarda que a “formação docente precisa incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica” (p.31)

Segundo a ideia de Vygotsky (2003) todo o conhecimento tem a necessidade de ser orientado, condição que transforma o papel professor mais ativo. Desta forma, o ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender.

Apoiando-nos ao conteúdo explícito nesta declaração de Vygotsky, em que o todo o conhecimento deve ser mediado e orientado pelo um professor, sobrevém a

ideia de que esta intencionalidade nem sempre é necessária, é exemplo disso a metodologia relacionada com o MEM (Movimento Escola Moderna).

A metodologia relacionada com o Movimento da Escola Moderna (MEM), “propõe-se construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar”, assim, os alunos responsabilizam-se por participarem e cooperarem com os docentes em aspetos que integrem a planificação e planeamento das atividades curriculares. Quanto à avaliação, esta assenta numa negociação cooperada:

*“(...) dos juízos de apreciação e do controlo dos objectivos assumidos nos planos curriculares colectivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa.” (In Modelo Pedagógico do MEM)*

No presente modelo curricular, o professor é mais um participante no que respeita a todos os processos relativos à ação e prática educativa. Pegando precisamente por esta questão, Sérgio Niza (2007:21) atesta que "os verdadeiros autores da avaliação são os alunos" e que os professores se devem limitar a ser "parceiros" nesse processo. Para fazer frente ao que considerou serem "instrumentos de crueldade que a sociedade impõe", Sérgio Niza defende que os professores devem "colocar os alunos no papel de construtores" desses mesmos instrumentos, ajudando-os, dessa forma, a "apropriarem-se dos mecanismos" através dos quais irão ser avaliados. "Não é escamoteando a avaliação que conseguimos defender os alunos. É com transparência e autenticidade, desocultando o sistema" (Niza: 2007:21)

Seguindo este fio condutor falta abordar a construção de um espaço democrático na escola. As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que integram a democracia, constroem-se ao mesmo tempo que os alunos e os professores, em colaboração, vão desempenhando e desenvolvendo a própria democracia.

Como instrumentos auxiliares desta forma de trabalhar, à medida que o tempo passa, foram sendo organizados o conselho de turma e o *Diário de Turma*. Aqui realiza-se um planeamento e balanço intelectual e progresso moral da turma, começando por ler:

*“O Diário de turma e debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queiram ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais” (Niza, 1998:89) “*

Através desta constatação verifica-se que este momento é considerado um local por excelência para a avaliação e programação de debates críticos, onde a tomada de decisões é fundamental para a clarificação de valores, ajudando igualmente “ a planificar as atividades educativas futuras e permite caminhar da avaliação para o planeamento.” (Niza, 1994: 19).

### **Diferenciação Pedagógica**

Sendo a escola atual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a escola como um “ (...) serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor” (Hargreaves & Fink, 2003, in Santos: 2009:8).

Assim sendo, é dever enunciar a importância da diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que devemos reconhecer a individualidade de cada aluno tendo em conta que não necessitam todos do mesmo trabalho nem das mesmas atividades.

Esta *pedagogia*, tem como objetivo geral o sucesso educativo de cada um e não deve ser considerada como um método pedagógico, mas sim, uma “ assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas” (Boal, Hespanha e Neves: 1996: 19), ou seja, como objetivo inicial, o professor deve reconhecer as necessidades dos alunos criando oportunidades para que estes escolham as suas atividades e ainda são responsáveis por conceber estratégias justas de avaliação.

A diferenciação é a resposta educativa para as diferentes necessidades dos alunos, ou seja, todas as pessoas são diferentes nomeadamente no seu estilo de aprendizagem (inteligências múltiplas de Gardner), nas suas capacidades e competências, nos seus conhecimentos e experiências anteriores, bem como a motivação. (Hall.T.Strangman. N. & Meyer: 2003). O Aluno, ao sentir-se protegido, motivado e acompanhado na sua aprendizagem, em que o professor é um mero medidor da aprendizagem, alcança com maior facilidade a autonomia na aprendizagem e acredita ser capaz de construir a sua própria aprendizagem. Estamos perante os “momentos pedagógicos “. (Meirieu, 2008).

Por outro lado, um aluno ao sentir-se desmotivado e desapoiado no seio escolar, certamente irá refletir um défice no seu aproveitamento ou mesmo na “ posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social” (Roazzi & Almeida 1988: 56). Ainda os mesmos autores, comprovam que a escola tem uma responsabilidade total no que se refere ao insucesso escolar, tendo esta que estar “ aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades “.

Como forma de melhorar a qualidade do Ensino e conseqüente habilitação dos próprios alunos, surge como fator vantajoso a possibilidade do educador / professor realizar a sua formação focalizada não só numa valência específica, podendo incluir uma habilitação conjunta. Neste sentido é através da promulgação do Decreto – Lei de 22 de Fevereiro que aparece esta oportunidade. Neste documento estão definidos os diversos níveis de ensino e a sua respetiva mobilidade que “ (...) permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro)

Conclui-se, então, que é fundamental que os professores acompanhem o processo de aprendizagem, orientarem os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e que descubram os momentos certos de avaliar de forma formativa todo o processo, fazendo-lhes sentir a ambição de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem.

## **CAPÍTULO II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

De acordo com Severino (2007), fala-se em abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, pois essas designações referem-se ao conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.

A pesquisa quantitativa baseia-se num estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito do problema de pesquisa.

Já a pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar o fenómeno observado. Esta foca-se na observação, descrição, compreensão e significado do mesmo. Neste tipo de pesquisa o investigador influencia e é influenciado pelo fenómeno pesquisado e não existem hipóteses pré-concebidas sendo estas criadas após a observação (Severino:2007). Assim sendo, optou-se pela pesquisa qualitativa, já que esta é de caráter mais interpretativo, o que se torna num apoio fundamental no conhecimento mais aprofundado dos comportamentos e atitudes do grupo.

Para se selecionar os melhores instrumentos de investigação, foi necessário conhecer inicialmente a população alvo.

Este estudo foi efetuado com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade que ocupavam o mesmo espaço em simultâneo. O grupo era composto por: 9 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino, o que demonstra equilíbrio em termos de heterogeneidade de género no que respeita ao grupo da à educação pré-escolar. Já no que se refere ao 1º Ciclo do Ensino Básico a turma é constituída por 26 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo 11 raparigas e 15 rapazes, assumindo aqui, contrariamente ao grupo do contexto Pré-escolar, uma maioria do género masculino. Além desta variável e ainda do significado dos contextos socioculturais das crianças, teve-se em conta ainda a idade da população alvo, variando esta entre valores etários de 3, 4, 5 e 6 anos. Devido a estas características pode-se salientar a

heterogeneidade no que respeita à idade. No que se refere ao à posterior valência, esta variável “idade”, não revela qualquer tipo de heterogeneidade visto o grupo possuir idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Deste modo, esta população alvo, no que respeita à idade é um grupo homogéneo.

No que diz respeito aos métodos de investigação utilizados em ambos os estágios, seguiram-se várias técnicas de recolha de dados, particularmente as grelhas de observação. Como sublinha Máximo-Esteves (2008:87) “a observação sendo a principal fonte de recolha de dados permite o conhecimento dos fenómenos tal com eles acontecem num contexto”. A observação direta possibilita ao investigador ter um conhecimento aprofundado do contexto educativo, podendo descobrir dificuldades ou mesmo reavaliar se a metodologia utilizada está apropriada. O educador deve então recorrer à “observação direta como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Estrela, 1994:45). Através delas é possível registar comportamentos e observar os respetivos progressos.

Desta forma, “definir alvos práticos, realistas e realizáveis deve ser o princípio básico a ter em conta” (Pais e Monteiro, 1996: 56) de modo a focar os comportamentos que desejamos incrementar no grupo/turma.

Outros métodos seguidos para observar o comportamento das crianças, foram, para além das grelhas de avaliação/observação, os registos de incidentes críticos e registos fotográficos.

No contexto da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico avaliar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengrant, 1993). Neste sentido, as grelhas de avaliação e observação, têm o objetivo de auxiliar o educador e o professor a conhecer melhor cada criança/aluno e a planificar adequadamente as atividades e aulas, valorizando assim a sua própria autoavaliação.

Após a análise das grelhas de observação/ avaliação, a educadora / professora /estagiária perceberá as melhores estratégias e métodos a realizar e quais as que precisam de ser reformuladas para estimular o desenvolvimento das crianças/alunos (Anexo 1, grelhas de observação/avaliação).

O registo de incidente crítico segundo Tripp (1993) é visto como um procedimento que auxilia o desenvolvimento pessoal e profissional do professor ao lhe tornar claro a forma como ele aprende a ensinar o que ensina e por que o faz de

determinada maneira, ou seja, é necessário conhecer primeiro o grupo/turma que se vai observar de forma a conhecer os comportamentos que desejamos desenvolver neles.

Estes foram os instrumentos de observação que permitiram registar comportamentos negativos ou positivos das crianças/alunos no seu espaço educativo, o que contribuiu para ampliar o conhecimento sobre elas. Ainda foi possível avaliar momentos de aprendizagens significativas, aos mais variados níveis (social, cognitivo, afetivo). (Anexo 2, registo de incidente crítico).

A utilização dos registos fotográficos<sup>2</sup>, (Anexo 3, registos fotográficos) foi a ferramenta mais recorrida no percurso de estágio, na medida em que todos os dias se fotografava as atividades, as aulas e as dinâmicas desempenhadas pelas crianças/alunos e ainda as dinamizadas e lecionadas pelo adulto. Este utensílio foi um suporte essencial para a comprovação de progresso do processo de aprendizagem das crianças/alunos.

No que diz respeito às listas de verificação, este instrumento permitiu registar comportamentos e alguns resultados de aprendizagem. São de simples utilização, baseando-se, usualmente, numa tabela onde se indica a presença ou a inexistência de comportamentos ou de ações rejeitando a frequência com que acontecem. Normalmente são usadas para registar comportamentos do grupo e ainda individuais, podendo ser utilizadas casualmente.

Através das listas de verificação pôde-se averiguar se houve alguma aprendizagem em qualquer área de conteúdo e curricular, nomeadamente no domínio de formação pessoal e social e ainda ao nível da expressão motora (Anexo 4, tabela de verificação). Desta forma, foi praticável avaliar desempenhos complexos, devido ao número de elementos que se podem integrar, visto que este instrumento de apoio, permite abranger e avaliar um quase infindável número de alunos e crianças.

Os dados podem ser vistos numa perspetiva formativa estimulando as crianças e a educadora / estagiária a investir na mudança de certos comportamentos.

Quanto às avaliações semanais (Anexo 5, avaliações semanais) relativas à intervenção, estas foram fundamentais na condução da prática pedagógica, uma vez que, através delas foi possível elaborar-se reflexões sobre as atividades e aulas

---

<sup>2</sup> Autorização dos Pais (No âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti eu, Helena Araújo encontro-me a estagiar na sala azul do jardim-de-infância do Centro Juvenil de Campanhã até ao mês de Junho.

Durante a realização do estágio poderá ser necessário tirar fotografias ao (à) seu (sua) filho (a) para que possam ser utilizadas em trabalhos e atividades das mesmas e para uso pessoal como a elaboração do relatório de estágio. Para tal, seria necessário a sua autorização.)

realizadas ao longo da semana, verificando assim se estavam de acordo com os interesses do grupo e se encaminharam no sentido de uma aprendizagem significativa. Tais reflexões foram imprescindíveis para a avaliação sobre a prestação do adulto (estagiária), contribuindo para a adequação da sua prática.

Com a construção do portefólio da criança pode-se documentar sucessos de aprendizagem de variado carácter. É com a recolha e escolha de trabalhos e registos de situações variados que o portefólio da criança vai se construindo. Este deve garantir uma visão ampliada e detalhada dos diversos componentes do seu desenvolvimento e realçar o caminho de aprendizagem, os progressos e as dificuldades manifestadas.

Os portefólios podem abranger registos gravados, fotográficos, escritos e trabalhos realizados pela criança (desenhos, representações artísticas, fichas de avaliação, fichas de carácter formativo, trabalho autónomo e pesquisas), individualmente ou em grupo. A organização de portefólios deve, por sua vez, ser uma tarefa partilhada pelas crianças /alunos e o educador/professor. No que diz respeito aos estágios em questão, seguiu-se somente, no caso da Educação Pré-escolar o portefólio de uma criança, (Anexo 6, portefólio da criança) que, por sua vez, tornou evidentes os seus progressos de aprendizagem, e no caso do 1º Ciclo, de todos os alunos.

# CAPÍTULO III- CONTEXTO ORGANIZACIONAL

## 1. Caracterização do Contexto

A instituição em que realizamos o estágio em Educação Pré-escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) inserida no contexto urbano) da cidade do Porto. É uma instituição que apoia pessoas (adultos e crianças) que vivem em contextos socioeconómicos desfavorecidos. Por essa razão os projetos propostos pela instituição tentam ir ao encontro das possibilidades e necessidades dos seus utentes, ou seja, tenta-se respeitar a origem social e cultural das crianças alargando e ampliando as suas possibilidades e experiências culturais para o pleno exercício da cidadania.

Esta questão é muito importante, nesta fase da vida das crianças/alunos, pois muitas vezes os educadores/professores querem aculturar as crianças numa cultura maioritária - homogénea - que entra em choque com os contextos de vida das famílias dificultando mais do que facilitando a ação educativa. Nesse sentido, e como referem Stoer e Magalhães (2005), é preciso pensar as relações sociais e a sua gestão também do ponto de vista das políticas sociais para não termos a tentação de considerar o "outro" como o que deve ser "educado". No caso da instituição Pública, tal como o nome sugere - de solidariedade social - é sua intenção proporcionar contextos de formação em que as crianças possam ter a possibilidade de se socializar com o seu grupo de pares, mas também com os adultos de forma a compreenderem o mundo em que vivem, compreendendo a sua diversidade sem preconceitos. Por essa razão há uma preocupação acrescida com os fatores de ordem cultural, social e linguística. Muitas vezes se culpam as famílias com menos recursos financeiros de não proporcionarem uma educação de qualidade aos seus filhos, mas na verdade o significado da palavra solidariedade é respeitar os contextos de vida proporcionando aprendizagens sociais e educativas que facultem igualdade de oportunidade e ajudem a garantir e alargar o pleno exercício da cidadania. Diferentemente a este contexto, a Instituição referente ao estágio em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico situa-se na zona noroeste da cidade do Porto e está inserido num meio urbano cujas atividades económicas dominantes são a indústria, o comércio e os serviços. Tem como referência primordial a mensagem evangélica e o espírito franciscano.

É um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que funciona em regime pedagógico com os níveis de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os normativos existentes e a autorização concedida pelo Ministério da Educação e Ciência. Compreende ainda externato e internato. Opostamente à instituição pública, esta inclui no seu seio alunos e crianças na maioria, provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio/alto, o que de facto as distingue, não só pela sua organização, como também no que respeita ao envolvimento parental.

As valências existentes nos centros pertencentes aos dois estágios são: a creche, jardim-de-infância, que acolhem crianças desde dos 3 meses aos 6 anos de idade e 1º Ciclo do Ensino Básico (no caso da instituição privada). Ambas têm ao seu dispor equipas educativas especializadas, tais como os educadores de infância, auxiliares e professores.

O seu trabalho em conjunto tem como principal meta a atingir o “desenvolvimento harmonioso de todas as capacidades das crianças” (Regulamento Interno 2013:12).

Relativamente aos protocolos/ parcerias que apoiam estas Instituições são a Segurança Social, Sociedade Civil, particulares e empresas, Banco Alimentar, Ministério da Solidariedade Social, Fundo de Socorro Social, e Governo civil, no caso do centro público, e Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral Estabelecimentos Escolares, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Escola Superior de Enfermagem Santa Maria, Great, Brangue, Terapis, APPACDM, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, PSP, Instituto British Council, correspondente ao estabelecimento particular.

Nos últimos anos a escola tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante na vida das crianças e dos jovens, pois prolonga-se sucessivamente o período da escolaridade obrigatória, para tal o presente Regulamento Interno pertencente à última Instituição visa “coordenar e regular a participação dos diversos elementos da Comunidade Educativa” (Regulamento Interno, pag:4), integrando alunos, encarregados de educação, docentes, não docentes, gestão pedagógica e administrativa.

#### **Participação da comunidade/ pais**

A participação dos pais e encarregados de educação nos projetos da escola é muito requerida pela comunidade de ambas as instituições, na medida em que estas dão uma grande relevância à educação que é dada em casa, e que se for conciliada

com a da escola, certamente se tirará maiores proveitos a nível do desenvolvimento das crianças/alunos.

A maior parte das atividades praticadas e pensadas em sala, visam sempre um contacto/ participação e envolvimento parental.

Tal como está referido no regulamento interno da Instituição Pública, este faz intervenção em articulação com “as famílias e jovens, quando estas existem. (...) Sempre que é possível e necessário promovemos encontros regulares com as famílias dentro e fora da instituição”, isto quer dizer que sempre que surja uma oportunidade, a instituição aproveita para sensibilizar a participação ativa das famílias no desenvolvimento dos seus educandos.

### **Mediação da Instituição na Comunidade**

As crianças e os jovens têm ainda, na Instituição Pública e Privada, acesso a todos os recursos da comunidade e participam nas iniciativas que na mesma forem promovidas. As iniciativas desenvolvidas pelos centros são divulgadas junto da comunidade, promovendo a sua participação.

Tal como está referido nos objetivos do Projeto curricular da Instituição Pública em questão, o educador tem como principal papel, transmitir às crianças, valores como ter “consciência de si como individuo, contribuindo para o desenvolvimento da própria identidade”; “ manifestar segurança em relação ao outro e saber orienta-se no espaço que o rodeia “ “ manifestar o seu pensamento crítico” (...) ” procurar soluções para os erros cometidos “; “ revelar segurança e estabilidade afetiva” (...) demonstrar autonomia, autoconfiança, independência”. Para que todos estes objetivos sejam cumpridos, é essencial que os estagiários, educadores e comunidade (pais), consigam comunicar estes valores em questões que surjam em sala e que possam ser relevantes para a construção efetiva da personalidade da criança. Para isso se concretizar, é necessário arranjar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem que mostrem às crianças que é importante partilhar, ser amigo, cooperar e aprender em conjunto “as interações que a crianças estabelecem com os outros influenciaram sempre a sua educação, pois estas interações fazem parte do contexto social que as rodeia” (Projeto Curricular da Instituição, 2012/2013: 4.).

No que se refere às Funções Administrativas integradas no estabelecimento privado pertencente ao 1º Ciclo, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver na sala são de total responsabilidade do corpo docente. Assim sendo os professores e educadores devem orientar-se pelos direitos e deveres

anunciados no Regulamento interno (pag,17), tais como: “ Conhecer e cumprir as normas do regulamento interno”; Conhecer e assumir as perspectivas educativas, valores e atitudes decorrentes do Ideário “ Missão e Visão Educativa”, do Projeto Curricular de Escola e do Projeto Educativo do CBE; “ Desenvolver com Zelo e Profissionalismo as tarefas que lhe competem em relação aos seus alunos, orientando-os para a aquisição de competências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem (...)”. Este documento não se circunscreve somente ao corpo docente, mas a toda a comunidade Educativa, nomeadamente os alunos.

O papel que estes representam neste centro educativo tem uma importância redobrada, pois são considerados “ o centro de todo o processo de ensino aprendizagem”, nesta linha de pensamento os deveres e os direitos também deverão ser respeitados e executados. Concretizando a afirmação, os alunos devem “ Seguir as orientações das docentes relativas ao seu processo de Ensino-aprendizagem”; “ Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa; “ Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral.” (Regulamento Interno, pág. 18).

O contexto social influencia sempre na educação, nesse sentido importa referir que a instituição de cariz público abarca famílias com graves problemas económicos e empobrecida a nível cultural, assim sendo neste contexto, deve-se ter mais em atenção aos “valores, inseguranças e frustrações “dessas famílias são transportadas a grande parte das crianças, e por essa razão o papel do educador aqui torna-se ainda mais significativo e indispensável. Por outro lado, no contexto da instituição privada, apesar do papel do professor igualmente ser fundamental, verifica-se uma desconcordância no que respeita á organização familiar e social dos alunos, que neste estabelecimento não admite na sua maioria frustrações.

Posto isto, a partir dos dados verificados pelos educadores / instituição pública, surgiu a ideia de iniciar um projeto da escola designado “ De Mãos dadas aos afetos”. O objetivo maior deste projeto é incutir nas crianças o respeito pelas diferenças, entreajuda, partilha, autonomia, segurança afetiva e mesmo regras de educação básica. Este visa na sua intervenção socioeducativa “formar o homem integral”, de maneira a realizar na totalidade das suas capacidades um verdadeiro Projeto de Vida; “desenvolver as características pessoais e sociais de cada criança e jovem, no sentido de fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros”; “ desenvolver o sentido de vida em comunidade”, passando por criar um lugar de referência afetiva onde se constroem memórias e identidades; “ construir uma

identidade”, esta baseada na organização, nas regras, nos valores, na partilha, nos afetos, na alegria e no amor”; “ educar para a cidadania”, tendo conjuntamente um papel fundamental no desenvolvimento e progresso da sociedade, e por fim “ consciencializar para a solidariedade”, como também para a integração de todos, numa sociedade dita como diversa e, no entanto, com sinais inquietantes de exclusão.

A promoção do desenvolvimento físico, formação intelectual e afetiva, formação moral e religião católica, cultura da cidadania e do respeito da pessoa humana, fazem parte integrante do Projeto “ Servir Educando” adotado pelo estabelecimento privado.

A intenção deste Projeto é a formação e construção de cidadãos críticos com capacidade crítica, capazes de resolver conflitos através do diálogo, e que contribuam e valorizem a “ participação ativa, a valorização da diversidade cultural e apreciação compreensão e aplicação de normas básicas que regulam e orientam a vida em sociedade” (Projeto educativo, 2013.)

No que se vai assistindo, e o que foi possível verificar-se nestes momentos de intervenção e contacto com as crianças/alunos, é que para além das aprendizagens relacionadas com as áreas de conteúdo e áreas curriculares, tornou-se igualmente importante para a formação das crianças e dos alunos, transmitir-se valores como a, a formação pessoal e social.

A pluralidade das atividades propostas, tais como leituras de histórias, jogos de matemática, assembleias, debates, ou mesmo simples trabalhos de expressão plástica e musical, tiveram por base não só a transmissão de aprendizagens cognitivas, como também de regras de funcionamento entre grupo/turma, pares (cooperação, partilha, socialização, inclusão social).

Neste sentido o papel do educador/professor deve ser único e essencial, na medida em que este deve apresentar uma “ presença continua, atenta e acolhedora”, ou seja, deve demonstrar capacidade de relacionamento e promoção de iniciativas para a segurança do grupo e da turma.

O educador deve, estar constantemente atento às “ dificuldades do grupo”, mostrando-se sempre disposto a ouvir e aconselhar”; “ transmitir a capacidade para amar”, “ recuperar vontades fortes e determinadas; “ ajudar a construir personalidades”, através da transmissão de valores, tais como a solidariedade, partilha, responsabilidade, empenho, alegria e amizade, e ainda ter uma postura otimista, na medida em que deve pensar somente no melhor, e trabalhar sempre esperando pelo melhor.

Já o professor, no centro privado correspondente ao estágio em 1º ciclo, coloca o aluno no “centro de todo o processo de ensino-aprendizagem”, na medida em que é fundamental ponderar e valorizar “os conhecimentos prévios dos alunos “ como forma de reajustar os conhecimentos novos pré-existentes. Neste Processo, o professor tem um papel mediador, aproveitando diferentes Instrumentos metodológicos para levar o aluno” à descoberta e à aprendizagem” (modelo construtivista).

Este papel ativo e atento do educador/professor é comprovado pela estagiária e educadora/professora responsável, pois estas, em todas as atividades /aulas e momentos de sala, mostraram preocupação com o bem-estar das crianças/alunos, na medida em que se surgisse algum problema, tentavam que as crianças o resolvessem, mas sempre transmitindo valores de responsabilidade, autonomia e regras.

Em relação à equipa pedagógica do estabelecimento público, esta tem como objetivo maior proporcionar às crianças “ uma igualdade de oportunidades”. (Projeto Curricular da Instituição)

Como na maioria das instituições existentes, em ambas as os estabelecimentos de estágio, recebem no seu seio, crianças com deficiência e dificuldades quer física quer de aprendizagem.

A primeira escola tem um papel importantíssimo na formação individual de cada criança, e é por isso considerado um espaço onde o “saber – ser; o saber-estar; saber fazer, em liberdade e com liberdade responsabilizada, através da partilha, do diálogo e da justiça”. Seguindo esta linha presente no Projeto educativo da instituição (2012), além de se pretender a partilha, o diálogo e a justiça, deve-se também apostar na integração da criança na sociedade “Pretende-se assim, integrar uma sociedade em desenvolvimento, salvaguardando sem dúvida uma democracia onde a cidadania vale pela compreensão e “ sentir” dos direitos e obrigações e não imposições.

Como conclusão, a instituição de educação Pré-escolar pretende concretizar um verdadeiro Projeto Pedagógico global estabelecendo um paralelismo harmonioso entre dois níveis de ensino, promovendo também um projeto de transição segura no 2º ciclo. (Projeto Educativo, pag.22)

A instituição contribui ainda para o aparecimento de trabalhos e incidência na problemática da inclusão com o objetivo de “ Mobilizar a atenção e preocupação, por parte não só da direção Pedagógica como de toda a comunidade educativa, para o aprofundamento reflexivo e, eventualmente para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas” (Projeto Educativo, pág.22)

Quanto à organização pedagógica, esta inclui o Conselho Pedagógico, o Conselho Escolar e o Conselho de Educação Pré-escolar.

Como não se poderia deixar de evidenciar, as Estruturas e os Serviços de Apoio (O gabinete de psicologia e da terapia da fala), estão na base de uma organização complementar de um estabelecimento de ensino, uma vez que tendem a apoiar não só as crianças e os alunos, como também toda a comunidade envolvente, contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico.

Ainda importante de se referir é o fato da direção do Estabelecimento privado dar extrema relevância à Tecnologia e Inovação, na medida em que “procura acompanhar a inovação pedagógica e tecnológica, preconizando uma atualização frequente dos materiais e equipamentos”, de forma a conduzir a evolução educativa e a proporcionar melhores condições de trabalho dos seus colaboradores e alunos.

Neste seguimento é imprescindível nomear a importância dos recursos humanos e materiais no que se refere ao desenvolvimento integral dos discentes.

“A escola para além de ser um espaço físico com o objetivo de educar crianças e adolescentes, é também um espaço de interação humana e uma fonte de socialização, onde se constroem importantes relações e laços de amizade “ (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Oliveira & Alves, 2005). De acordo com a afirmação é possível elegerem-se algumas palavras-chave, tais como: “ interação humana”, “fonte de socialização”, “construção de relações e amizades”, a partir destas relaciona-se a importância da Atividades Extracurriculares. Nesta linha de pensamento as atividades propostas pela Instituição são: Natação, karaté, ballet, piano, Inglês avançado, Teatro, Clube do Xadrez.

## 1.1 Caracterização do Espaço e dos Materiais

Como futuras educadoras e professoras na valência de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico consideramos relevante a organização e gestão do espaço, pois é através desta que se expressam intenções educativas. Na verdade, o espaço é fundamental para a vida de todos os cidadãos e no caso específico das crianças mais pequenas é um indicador fundamental do que elas podem fazer. É conveniente que o educador/a /professor/a se interrogue sobre quais as finalidades educativas dos espaços, tal como de todos os recursos existentes na sala, de forma a poder planear (preferencialmente no diálogo com a auxiliar e com as crianças, para que o possam também sentir como seu) e fundamentar as razões da sua organização. É portanto imprescindível que as educadoras/professoras tomem consciência que uma apropriada gestão e organização do espaço da sala auxiliam na realização de aprendizagens significativas e diferenciadas. Para além disso o espaço é fundamental para o bem-estar, conforto e equilíbrio emocional de crianças e adultos e ajuda a criar relações de trabalho cooperativo.

De acordo com o que se foi observado ao longo das primeiras semanas de estágio em Educação Pré-escolar, pode-se afirmar que a sala está organizada por áreas, o que nos leva a pensar, que está a responder a um tipo de organização semelhante ao modelo High/Scope e MEM.

Segundo o primeiro modelo, o espaço deve ser amplo, de forma a incluir materiais e equipamentos necessários.

Tal como defende este modelo, a referida sala está dividida em diferentes áreas definidas (área da casinha (Anexo 7, fig.1), área da biblioteca (Anexo 7, fig.2), garagem e construções (Anexo 7, Fig.3 e 4) e a área da plástica (Anexo 7, fig.5,6,7) e a área de trabalho (Anexo 7, fig.8), deixando um espaço central para a movimentação entre as áreas. Mais tarde outras áreas poderão surgir, dependendo da necessidade, vontade e interesse do grupo de crianças (área dos computadores) (Anexo 7, fig.9), ou poderão ser aumentadas ou modificadas para fornecer novas experiências às crianças, quando estas alcançarem novos níveis de desenvolvimento.

Seguindo uma observação mais detalhada, pode-se verificar que a área da casinha foi bastante procurada pelas crianças, este facto deve-se á diversidade de materiais lá encontrados (cama, armários, loiça, vestuário, brinquedos e adereços; mesas-de cabeceira e um espelho) que se assemelham bastante aos objetos reais, que apesar de não terem a dimensão exata, possibilitam da mesma forma ao jogo

simbólico. Os materiais são dispostos de forma visível e de fácil acesso e utilizam-se bastantes materiais. A cozinha é composta por um armário onde se arrumam os utensílios (pratos, copos, chávenas, e pequenos eletrodomésticos), do fogão, um lava loiça, uma mesa e cadeiras (Anexo 7, fig.1).

Contrariamente à área da casinha surge a área da biblioteca, que por sua vez no início se mostrou poucas vezes frequentada. Este facto ocorreu pois era uma área pouco dinamizada, na medida em que apesar de existirem 3 prateleiras com livros e um fantocheiro, os livros lá existentes não se adequavam ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças e não tinham em conta as necessidades e interesses do grupo. Normalmente deve ser um recanto acolhedor, dispondo quase sempre de almofadas para permitir a consulta de documentos e a leitura de livros em ambiente confortável e reservado.

A área dos jogos e construções também foi bastante aproveitada e organizada. Os legos estavam distribuídos por diferentes caixas que continham as suas cores e o seu correspondente nome (Anexo 7,fig.4), o que possibilitou às crianças uma aprendizagem quer das cores quer das letras e palavras que as correspondem. Nesta área também se encontravam brinquedos (anexo) que parecem estar adequados à diversidade de idades constituintes da sala. Pensou-se que estando estas duas áreas juntas numa só, provou às crianças uma certa confusão, na medida em que a dimensão do espaço impossibilitou a realização de algumas brincadeiras.

A área da pintura estava equipada com cavaletes, folhas de papel brancas e variadas tintas. Esta área foi possível ser ocupada somente por uma criança de cada vez (Anexo 8, frequência das áreas).

Para finalizar encontra-se na sala a área do recorte e colagem que tem como materiais cola, folhas de papel, tesouras e ainda revistas, onde podem recortar imagens e ainda se encontram pequenos objetos colantes, tais como estrelas e corações. Esta área apenas tinha capacidade de suportar duas crianças de cada vez, pois era um espaço de pequena dimensão, existindo somente uma mesa com duas cadeiras.

A modelagem estava “construída” perto da área da pintura e equipada com massa e não com plasticinas o que por vezes dificultou e limitou um pouco as construções das crianças, pois além de ter outra consistência, tinha apenas uma cor. Este facto deveu-se à falta de recursos presentes na Instituição. Nesta área são ainda encontrados alguns moldes (Anexo 7, fig.7)

Como não se poderia deixar de referir, encontrou-se ainda uma área de trabalho e de acolhimento. A primeira é considerada um espaço comum a todos, onde diariamente se encontram para iniciar atividades orientadas ou mesmo efetuar as presenças, através do quadro de presenças. Nesta existia também um quadro dos chefes, friso de nomes, por ordem alfabética (Anexo 9, fig.3), onde diariamente era escolhido um responsável para as tarefas do dia. A área de trabalho continha uma mesa e uma prateleira devidamente organizada onde estava dividido por idades as zonas onde as crianças devem colocar os seus trabalhos (Anexo 7,fig.8)

No que diz respeito à área do computador, proporcionava um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem individual da criança. Através deste dispositivo a criança pode pesquisar sobre algo que lhe desperte curiosidade e interesse, e ainda lhe permite apostar no trabalho autónomo, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade.

Relativamente aos materiais, estes deveriam estar etiquetados, pois esta prática permite a realização de um exercício cognitivo de distinção, ao identificarem os símbolos, e ainda transporta as crianças e o grupo à pré-leitura escrita. Esta alteração deve ser realizada em todas as áreas da sala e se possível com o apoio das crianças, pois estas deverão assinalar os materiais com uma variedade de etiquetas, por exemplo esboços, silhuetas ou desenhos e fotografias ou escrita.

A exposição dos trabalhos da criança/aluno é o testemunho do que se passa no espaço sala, do gesto de expressão criadora, de um ato que vem de dentro da criança/aluno. Assim, é importante ter nas áreas espaços específicos para se expor os trabalhos das crianças, individuais e de grupo/turma, não muito alto, pois pretende-se que os trabalhos fiquem ao nível do olhar das crianças/alunos.

Respeitando a organização numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante revelar que a sala em questão estava organizada respeitando um modelo tradicional. Tal como argumenta Arends (1995, p. 94) “Este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”.

A disposição de móveis e materiais foi sendo alterada ao longo do ano para uma melhor resposta às necessidades e interesses do grupo de alunos em questão. Corroborando com Arends (1995) a maneira como a sala está organizada depende de cada professor, da sua perspetiva de grupo adequando-se da melhor forma às suas funções. Estas alterações foram efetuadas em momentos de debate e discussão, visto que propiciava à turma a uma maior participação e comunicação (Anexo 3 , registo fotográfico, fig11).

Tendo em conta a organização dos materiais, é importante referir que a sala incluía um espaço, onde livros, com os mais variados temas, estavam disponíveis e acessíveis aos alunos caso eles quisessem ocupar o seu tempo com a leitura.

Outros materiais didáticos estavam visíveis e alcançáveis aos alunos, tais como: mapa de Portugal, Calendário de aniversários, exposição de desenhos, imagens sobre os sistemas e funções do corpo humano (Anexo 3, registos fotográficos, fig.12, 13, 14, 15).

Como Hohmann, Banet e Weikart (2009: 225), afirmam “As crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre ela “.

## 1.2 Caracterização das Rotinas

Relativamente aos horários e rotinas de funcionamento, uma das tarefas dos educadores é organizar as várias etapas do dia de maneira a que este se torne produtivo e faça sentido para as crianças. A rotina é caracterizada por algumas fases, tais como: chegada (dar as boas vindas com calma, e se possível trocar informação com os pais/encarregados de educação sobre a criança), pequeno-almoço, acolhimento, marcar as presenças, tempo de “trabalho orientado”, tempo de trabalho autónomo.

O mais importante nas rotinas diárias de cada criança, é o modo como a educadora as apoia.

De uma forma mais específica, verificado através da participação e observação da estagiária/educadora, as crianças todos os dias entram às 9h00 da manhã e começavam por tomar o pequeno-almoço em grupo no refeitório. Após todas as crianças terminarem a primeira refeição dirigem-se às respetivas salas. Chegando lá sentam-se na área de acolhimento (Anexo 9). Depois de acolhidas, iniciam o dia com a canção dos “bons dias”. Neste espaço ainda se procedeu às marcações das presenças (Anexo 9, fig.2) e do chefe de sala (Anexo 9,fig.3).

Após esta rotina, passavam então ao chamado “tempo de trabalho”, em que nesse período a educadora e a estagiária aproveitam para falar de assuntos planificados para a semana em questão, que por sua vez poderão estar relacionados com o projeto de sala, ou ainda de atividades específicas direcionadas para diversas áreas de conteúdo (domínio da matemática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio do conhecimento do mundo; domínio da expressão plástica; motora, musical e dramática, área de formação pessoal e pessoal) e que, como é de se esperar, seguem sempre as necessidades e interesses do grupo.

A flexibilidade é necessária em qualquer rotina. Pelo que se verificou no âmbito do estágio foi que em determinados dias - mesmo estando programado/ planificado-, conversar com as crianças durante algum tempo sobre alguma atividade ou mesmo realiza-la, era muito importante. Por vezes acabava-se por ler um livro relacionado com um determinado tema, ou mesmo falar sobre certos interesses que surgissem na altura.

A outra forma de organização das rotinas e preparação dos recursos, que precedentemente foi referida é feita através da escolha de um chefe de sala (todos os dias uma criança ficava encarregue de realizar uma variedade de tarefas, como por

exemplo: colocar os pratos na mesa do refeitório; dar de comer aos animais de estimação; regar as plantas e flores da sala. Este tipo de estratégia potencializa e possibilita o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade.

Durante a tarde terminavam-se algumas tarefas iniciadas durante a manhã e/ou algumas crianças frequentavam as áreas, sempre de forma ordenada, pois existia um número limite de crianças que pode frequentar cada espaço (Anexo 8, frequência nas áreas).

Quanto à organização do tempo, este contemplava “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (M.E,1997: 40), ou seja, tem que ter em conta as crianças/alunos como seres individuais e pertencentes ao grupo/turma, facultando dessa forma oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta as distintas áreas de conteúdo.

Em alguns momentos de trabalho de sala, o educador /professor devem mostrar-se atentos às questões que surgem, pois só assim estarão preparados para responder às necessidades que poderão aparecer, nomeadamente a temáticas que poderão interessar o grupo/turma na sua totalidade.

Por esta razão, o educador/professor poderá sempre alterar/adaptar a rotina, indo mesmo ao encontro dos interesses momentâneos das crianças/alunos, pois esta forma pode “possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano, e Moreira, 1996: 83).

As atividades e aulas, devem ser planificadas em conjunto com as crianças, de maneira a que estas se interessem pelo que estão a fazer e que aprendam de uma forma mais integral e completa.

As atividades e aulas podem ter um final em aberto, ou seja, não levam a nenhuma conclusão pré-determinada. Normalmente a educadora/estagiária /professoras planificam e organizam as atividades de forma a fornecerem materiais e equipamentos necessários, para que quem as realize e determine os seus conteúdos sejam as crianças. Tal como referido anteriormente, na preparação do trabalho, uma criança /aluno pode se interessar por um assunto que se relacione com alguma área de conteúdo ou disciplina, por exemplo domínio do conhecimento do mundo, matemática, português e a educadora/professoras pode aproveitar esses momentos para dar algumas noções ou iniciar o estudo relacionado com outra disciplina ou área de conteúdo. O conteúdo desta frase explica alguns exemplos observados nos estágios.

Consideramos nesta dimensão a descrição e análise das rotinas relacionadas com atividades regulares desenvolvidas na sala de aula. Estas atividades estão inteiramente organizadas segundo objetivos obrigatórios no ensino, mas que contam também com as preferências pedagógicas do professor.

Geralmente definimos as rotinas como “ (...) práticas sociais regulares, sequências regulares de acções e interacções “ (Vigotsky, 1985). Neste sentido cabe ao professor adaptar e seleccionar as rotinas que melhor se enquadram à turma, não deixando de lado os horários estipulados pela instituição e muito menos os objetivos oficiais a seguir.

Assim sendo, no estágio respetivo ao 1º Ciclo de Ensino Básico, as rotinas eram organizadas da seguinte maneira: entrada na sala às 8h30 da manhã, iniciava-se com o omento de acolhimento (contar as novidades), seguida por a oração da manhã. Após o acolhimento seguia-se o horário letivo relacionada com as aulas e disciplinas previstas a lecionar (Anexo 22, horário escolar).

Desta forma, as rotinas surgem como um objetivo a atingir, por referência a normas, e da forma de o conseguir, propondo formas, modos, socialmente comprovados como eficazes para atingir o objetivo pretendido. (Vigotsky, 1934/1985).

### 1.3 Caraterização do Grupo

Nestes momentos de prática foi possível observar e colaborar de forma ativa e permanente numa sala heterogénea em termos etários, constituída por 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, em que o número de rapazes e raparigas existentes é bastante equilibrado (9 rapazes, 11 raparigas) (Projeto curricular de grupo, pág.12). Já no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico a presente turma do 3º ano é constituída por 26 alunos (quinze do sexo masculino e onze do sexo feminino), todos os alunos da turma nasceram no ano 2005, assim, até ao fim do mês de dezembro estes terão completado os oito anos de idade, à exceção de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que nasceu em 2004 e que concluirá nove anos de idade. Durante este período observou-se e obteve-se conhecimento dos horários e rotinas de funcionamento; do espaço sala e a sua organização e as experiências/ situações de aprendizagem.

Relativamente á individualidade de cada criança, perante o grupo relativo à Educação Pré-escolar, assiste-se a uma multiplicidade de desenvolvimentos, e ainda casos de crianças com dificuldades de aprendizagem quer de linguagem quer a nível cognitivo que pode dever-se à diversidade etária presente na sala.

Segundo de Benware & Deci (1984), num grupo heterogéneo, as crianças mais novas têm a oportunidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os saberes das crianças mais velhas. Por sua vez, as crianças mais velhas podem consolidar a sua própria compreensão ao ajudar no desenvolvimento das mais novas.

Segundo Ovejero-Bernal (1990:77) a aprendizagem cooperativa também favorece as capacidades sociais das crianças. Este autor afirma que "...a aprendizagem cooperativa es una técnicas privilegiada para mejorar no sólo el rendimiento académico de los alumnos, sino incluso para potenciar sus capacidades tanto intelectuales como sociales...". Também Vygotsky (citado por Lopes e Silva, 2008:12) considera que " a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos.". Seguindo estes factos teóricos, poderá reconhecer-se que o trabalho com grupos heterogéneos em termos etários é visto por muitos estudiosos como sendo algo muito vantajoso no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças.

No primeiro estágio, verificaram-se inúmeras vantagens relativas ao grupo heterogêneo, na medida em que as crianças mais velhas ajudam as mais novas em atividades do mais variado caráter.

Como já referido, no contexto de sala encontram-se 3 crianças com necessidades educativas especiais, uma delas com autismo, outra com hiperatividade e uma terceira com dificuldades na fala.

Como é de se esperar, a atenção com crianças Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve ser redobrada, mas sempre de uma forma cuidadosa, processo durante o qual se assiste a uma diferenciação entre os elementos do grupo.

É importante estar permanentemente atento aos sinais que estas demonstrem, de forma a verificar-se a sua evolução e o seu desenvolvimento nas atividades. Pode-se observar que a criança com autismo, mostra o seu interesse pelas tarefas e atividades, quando repete todas as palavras e frases que se acabam de mencionar. Este é um aspeto que se pode ter em conta na avaliação, pois assim sendo é possível avaliar a motivação e atenção da criança. Já a criança hiperativa mostra-se sempre disponível a interagir e a participar nas atividades, revelando-se motivada e curiosa. Quando não está interessada, dispersa-se e acaba por influenciar o restante grupo.

O último caso, é a criança com dificuldades da fala, essa é alvo constante de chacota por parte das outras crianças, por comentários como “ não percebo nada do que dizes” “ pareces um bebé a falar”, são constantes, e é nestas circunstâncias que se deve aproveitar para intervir e a dar a conhecer às crianças que essas atitudes não são as mais adequadas.

É fundamental ainda mencionar a existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais na turma do 3º ano. O relatório de observação e avaliação psicológica do aluno expõe inúmeras complicações, assim sendo, de acordo com os critérios da CIF-CJ, possui um Programa Educativo Individual desde o ano letivo 2009/2010.

Como é certo, o nível de interesse das crianças é motivado e incentivado pelo educador/professor. Cabe aos educadores /professores e à instituição acertar estratégias de motivação e integração das crianças/aluno no grupo/turma e na escola, de forma a reconhecer cada criança como ser individual. É portanto, inadmissível assistir-se a momentos de exclusão, muitas vezes fruto do preconceito do meio social, económico ou mesmo derivado da diversidade étnica e cultural da criança, na escola, uma vez que estas situações influenciam diretamente o bem-estar da criança quer na escola, quer na sociedade.

A participação do restante grupo/turma nas atividades de sala mostrou-se adequada aos níveis de desenvolvimento respetivos e esperados nas suas idades.

As orientações curriculares e as metas de aprendizagem, programa curricular e as metas curriculares foram e são um suporte essencial para registar os processos de aprendizagem de cada criança/aluno e do grupo/turma.

Desta forma foi concretizável verificar se as crianças se encontravam nos níveis cognitivos e de conhecimento esperados quer nas atividades orientadas quer nos momentos livres.

Conforme afirma Piaget (1896-1980), as ideias deste psicólogo foram revolucionárias. Elas moldaram pensamentos de várias gerações de profissionais que trabalham com crianças e se tornam uma base para propostas didáticas distintas até hoje utilizadas. Piaget concluiu após observação meticulosa dos seus 3 filhos, e de outras crianças que a criança não pensa como um adulto, faltando-lhes certas habilidades, que vão adquirindo ao logo do seu desenvolvimento, passando assim por inúmeros estágios de desenvolvimento (Barbito e Dias:2009). Deste modo na sua teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget afirma que “ (...) os seres humanos passam por uma serie de mudanças ordenadas e previsíveis, em etapas. Está na natureza do organismo humano adaptar-se ao ambiente. Isso dá-se de acordo com ele, por meio da exploração ativa que conduz com o passar do tempo, à compreensão do funcionamento da realidade.” (Piaget cit in Barbirato:1970 & Fabio Barbito e Gabriela Dias:2009). Assim sendo, o presente grupo de crianças mostrou sempre evolução e progressos adequados à sua etapa, aspetos que foram comprovados através da observação direta do educador/ estagiário e registos de incidentes críticos.

Acordando com a caraterização da Educação Pré-escolar, o desenvolvimento global do aluno deve ser um ponto de partida para a integração de novos saberes e conhecimentos. Assim sendo, dever-se-á elaborar uma caraterização pormenorizada alusiva ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da turma, para que seja possível definir as estratégias mais adequadas a desenvolver no grupo e a cada um.

De acordo com Piaget (1970), no que diz respeito às diferentes capacidades dos alunos quanto ao desenvolvimento cognitivo, a presente turma encontra-se no estágio da operações concretas, ou seja, neste estágio é possível assistir-se a crianças menos individualistas. Nesta turma esta egocentricidade não se verifica, uma vez que a maioria das crianças partilha, coopera, respeita e aceita a opinião de cada um e do grupo, desde que devidamente justificada.

Contrariamente às crianças com faixas etárias inferiores pertencentes à Educação Pré-escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico a distinção entre a fantasia e a realidade, neste estágio, torna-se mais aperfeiçoada, na medida em que as crianças são conscientes de que o que assistem na televisão nem sempre é real, e distinguem que imagens/conteúdos / situações de certas histórias contadas podem não ser possíveis de coincidir com a verdade. Todavia, importa ressaltar que qualquer criança, espontaneamente socorre-se ao fantástico, quer na composição de um texto, quer nas suas atividades quotidianas.

Dentro do raciocínio e o conhecimento matemático, a classificação surge como sendo uma capacidade, que na abordagem Piagetiana, a criança no estágio das operações concretas adquire. Aqui as crianças são capazes de agrupar objetos, por exemplo assistem-se momentos em que, nas aulas de matemática, não só conseguem identificar os números naturais, como também os números pares, e conseguem chegar à conclusão que os números naturais, são de facto mais abundantes que os pares. e números naturais (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10) às crianças pedindo-lhes para identificar os pares (2, 4, 6, 8, 10) e os ímpares (1, 3, 5) Convém realçar que uma parte mínima da turma de forma individual não seria capaz reconhecer este facto, no entanto compreende-o depois de explicado.

O marco referencial das operações formais é o que Piaget designou raciocínio hipotético-dedutivo (Inhelder e Piaget, 1958). O raciocínio dedutivo, que se orienta do geral ao particular, não é, em si, uma habilidade da operação formal. Crianças no estágio operacional-concreto podem chegar a uma conclusão correta se são dotadas com fatos concretos apropriados como evidência, por exemplo, a partir de uma premissa geral sobre uma dada classe, retira uma conclusão acerca de um membro em particular. (PAPALIA, Olds, Wendkod; Feldman, Duskin, 2001, "O Mundo da Criança". Mc Graw-Hill: 422). Desta forma, se lhes aplicarmos as premissas, Todos os cães ladram. O bolinhas ladra. As crianças indubitavelmente respondem que então o cão ladra.

Se não fossem dados estes fatos, as respostas obtidas não seriam corretas, pois nesta fase os alunos/crianças passam a ver o mundo com mais realismo, sempre vinculado à realidade.

No estágio das operações concretas, a criança apreende e conhece o procedimento respetivo à seriação, esta aprendizagem comprova-se por exemplo, no momento de as crianças quando coparam alturas, situações como " o F é mais alto do

que a P”, “A P é mais baixa que o D”. Importa ainda referir que o pensamento espacial é outro dos elementos característicos deste estágio de desenvolvimento, assim sendo, esta aptidão prende-se com a capacidade de descobrir um lugar no mapa ou num globo, neste contexto assiste-se à obtenção desta competência quando as crianças referem, “Eu costumo almoçar na escola porque a minha casa não fica perto, e se lá fosse não chegaria a tempo das aulas “. Identificam assim a distância de um lugar do tempo preciso para lá chegar.

No que toca à conservação, Piaget descreve esta aptidão como sendo uma capacidade para reconhecer as quantidades físicas diretas e facilmente testáveis, na medida em que uma coisa continua igual, mesmo quando o material é alterado. Esta aprendizagem mostra-se adquirida quando os alunos percebem por exemplo, que a mesma quantidade de algodão não se altera se tivermos uma bola grande ou muitas pequeninas. Presença – se também o desenvolvimento desta capacidade adquirida.

Na realidade, só constatando os avanços cognitivos já enunciados, é possível reconhecer-se como obtida esta capacidade que se prende com o cálculo mental e a competência para resolver problemas. Assim sendo, facilmente se observa a turma a realizar problemas com dois ou mais passos e que implicam interpretação de enunciados.

## 2. Caracterização da Intervenção no Contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo do relatório de estágio abordamos os diversos pontos referentes à intervenção, relativamente ao processo de Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e o Avaliar.

### **Observar/preparar**

A primeira etapa da prática pedagógica é o processo de observação, pois através dela é possível conhecer o grupo e a turma aos mais variados níveis, dando sustentação a uma intervenção pertinente.

No âmbito da observação, o educador/professor tem o dever de observar cada criança na sua individualidade como também os grupos, de forma a ser possível planificar as atividades e projetos adequados às suas necessidades (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Além da observação, a forma encontrada para melhor conhecer a condição de cada criança e aluno, foi através dos dados das fichas individuais de cada um. De acordo com estes documentos, foi possível verificar o meio socioeconómico do agregado familiar e ainda algumas características específicas do desenvolvimento cognitivo das crianças (nomeadamente dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais), o que facilitou a seleção das estratégias mais adequadas para a intervenção.

Outros métodos recorridos para observar o comportamento das crianças foram os registos de incidentes críticos (Anexo 2), grelhas de observação e essencialmente registos fotográficos (Anexo 3).

No caso da Educação Pré-escolar recorreu-se bastante aos registos de incidentes críticos sendo, grande parte das aprendizagens comprovadas em momentos de brincadeira livre.

Por exemplo, no decorrer do estágio observou-se ainda um elevado interesse demonstrado pelas crianças no que diz respeito ao filme “ Entrelaçados”. O filme é levemente baseado no conto de fadas alemão Rapunzel, dos Irmãos Grimm. Originalmente designava-se Rapunzel, mas teve o título mudado para Entrelaçados. A

história fala de uma princesa de cabelos longos e mágicos que foi raptada por uma velha feiticeira.

Este interesse verificou-se nos momentos de brincadeira em que a maioria das crianças “vestia” uma das personagens presentes na história, executando alguns dos seus excertos e inventando outros.

A partir deste ponto surgiu a ideia de iniciar o projeto de sala designado “Rapunzel” e em conversa com a educadora cooperante, foi proposta esta ideia ao grupo.

Deste modo foi conversado com o grupo sobre o porquê de quererem seguir esse projeto, e como o poderiam fazer. As ideias e sugestões que brotaram foram inúmeras, e por esse facto foi elaborado um registo designado “chuva de ideias” (Anexo 20, chuva de ideias).

Sugestões como “ devíamos fazer a torre “, “ Helena, no filme também existia um lindo castelo”, “ podíamos fazer a torre com pacotes de leite! “ e o castelo! Acho boa ideia usar cartão”, foram indicadores e justificação para enveredar por este projeto.

Após se definir seguir este projeto surgiram atividades didáticas relacionadas, tais como o conhecimento do corpo humano, os meios de transporte, conhecimento das necessidades vitais das plantas, que por sua vez encaminharam as crianças para novas aprendizagens.

No que se refere ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a observação igualmente se tornou num instrumento essencial no que respeita ao conhecimento de cada aluno, indicando-nos nomeadamente os seus principais interesses, motivações e dificuldades. Todos estes indicadores foram um apoio fundamental para uma melhor compreensão e eficácia da diferenciação pedagógica, uma vez que ao nos apercebermos das dificuldades de cada aluno e da turma, fomos capazes de descobrir estratégias e métodos adequados no que concerne ao desenvolvimento das suas capacidades.

Como forma de ressaltar a importância extrema da observação nestes dois contextos de estágio, e corroborando com Cristina Parente, a observação permite-nos “ (...) obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar “ (Parente, 2002:169)

Aqui, as grelhas de observação tornaram-se, deste modo, num facilitador no processo de ensino-aprendizagem, visto que nos permitiram verificar se os conteúdos

abordados na aula teriam sido adquiridos da melhor forma, mostrando-nos ainda os aspetos que poderão ser aperfeiçoados e quais é que deverão ser mais incentivados / trabalhados por partes dos alunos e professores.

Através da observação, registos fotográficos e de incidentes críticos, em ambas as valências foi fácil assistir-se a variados comportamentos/ momentos em que a aprendizagem, o empenho e cooperação estavam presentes. (Anexo 2, incidente crítico, Anexo 3, registos fotográficos). São exemplos destes acontecimentos algumas atividades livres, nomeadamente momentos de faz de conta na área da casinha (Educação Pré-escolar) e ainda na elaboração dos trabalhos de casa, uma vez que foram nestas situações que grande parte do tempo se verificaram as aprendizagens adquiridas após a concretização de atividades orientadas e de aulas práticas (1º Ciclo do Ensino Básico).

Uma circunstância assistida sobre a temática do corpo humano esteve relacionada com uma criança que nos momentos já referidos, mostrou a aprendizagem ao afirmar “ olha Helena, podes-me tirar uma fotografia? é que já estou crescido porque tenho barba e óculos”. A partir deste comentário foi possível observar através de um registo de incidente crítico a abertura e o interesse por novas aprendizagens (Anexo 2, incidente crítico, fig. 1).

O caso do educador compreender as crianças individualmente e o seu desenvolvimento “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” (M.E,1997:25), ou seja, o educador ao seguir os conhecimentos e interesses das crianças, possibilita-lhes o desenvolvimento de novas potencialidades.

Só é possível ter conhecimento absoluto dos interesses e necessidades das crianças e do grupo se o educador recorrer à observação contínua que “supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registos” (Despacho nº 5220/97, de 10 Fevereiro,).

Outro caso, ocorrido no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, sem intencionalidade propositada, tem em comum a temática da Educação Pré-escolar (corpo humano), na medida em que se observou um especial interesse nos conteúdos ligados à matéria do corpo humano. Através da observação verificamos que a aprendizagem foi concretizada. Por exemplo em situações de intervalo, assistiu-se a um grupo de alunos a discutirem sobre a matéria tendo como apoio um livro sobre a temática. Outras situações foram verificadas, tais como pesquisas autónomas e instrumentos educativos trazidos voluntariamente pelos alunos. Sugestões como: “Helena, podemos trazer mais livros sobre o corpo humano? Assim podíamos

aprender mais”, “podemos trazer um corpo humano em grande? “. Estas sugestões foram sem dúvida, revelações úteis para a planificação das subseqüentes aulas de Estudo do Meio.

### **Planear/Planificar**

Quando se planifica, o educador/professor além de ter o dever de ter em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança/aluno, deve ainda definir objetivos e, por conseguinte, estabelecer metas. A planificação deve ser realizada tendo sempre em conta os dados recolhidos na observação e avaliação, como também as “propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”. (Decreto de lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Através desta, foi exequível preparar-se mais adequadamente o trabalho, sendo ainda possível refletir sobre o currículo, métodos de trabalho, e materiais mais ajustados às capacidades a desenvolver nas crianças/alunos e no grupo/turma.

É obrigatório mencionar, também, a função das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para a planificação das atividades, pois estas estabelecem “ (...) um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (M.E, 1997: 13), como também a função do Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, como sendo uma ferramenta organizadora e facilitadora do ensino, uma vez que nos fornecem “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar” ( Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril), permitindo aos professores concentrarem-se no fundamental e auxiliando-os a planear as melhores estratégias de ensino.

Dentro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, é importante referir a menção a diferentes áreas de conteúdo. Neste sentido, é imprescindível planificar de acordo com os diversos domínios, tais como da expressão dramática, expressão plástica, expressão motora, expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social.

Como estratégia de organização da planificação, seguiu-se um quadro, onde mediante as atividades planeadas apontavam-se as áreas de conteúdo abordadas. Dessa forma, o trabalho tornou-se mais simplificado no que respeita aos domínios que devem ser alvo de aprendizagem das crianças na Educação Pré-escolar.

No que diz respeito ao professor do 1.ºCEB, este desenvolve o respetivo currículo, mobilizando e articulando todos os conhecimentos científicos e as competências que são esperadas que os alunos adquiram “ promovendo a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. Os conteúdos estão divididos em seis áreas curriculares: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Expressão e Educação Físico Motora, Matemática, Expressões Artísticas e Tecnologias da Informação e Comunicação.

No entanto, nesta valência a planificação é organizada de um modo distinto, visto que existe uma obrigatoriedade nomeadamente em atingir objetivos, metas e competências específicas de cada disciplina, o que nos coloca (aluno e professor), numa posição em que se torna imperativo seguir o currículo legislado.

No domínio da matemática, planificaram-se atividades lúdicas que trabalharam aspetos relacionados com as figuras geométricas e as suas características. Uma vez que o grupo mostrou interesse por este tema, foi necessário planificar um jogo que permitisse às crianças participarem nele de forma integral e autónoma, promovendo assim o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. (Anexo 10, planificação semanal 2). Já na disciplina de matemática, planificaram-se as aulas mediante o programa e os conteúdos apresentados nos respetivos manuais. A forma de incentivar e motivar os alunos às matérias lecionadas, prenderam-se essencialmente em algumas propostas alternativas de organização de aula, tais como realizações de fichas de resolução de problemas, jogos sobre figuras e sólidos geométricos, apresentações de PowerPoint (caso da numeração romana) (Anexo 3, registos fotográficos, fig.16, Anexo 10, planificação 2 (1º Ciclo)). Nestas dinâmicas, excecionalmente não se seguiram os manuais, o que provocou questionamentos por parte de algumas crianças “ Hoje foi um dia diferente, não usamos manuais, já reparam?!”

Através destas estratégias foi possível observar-se um maior empenho, participação e interesse dos alunos relativamente a esta disciplina, muitas vezes incitando-os a confrontar certas situações com o quotidiano e outras áreas do saber (interdisciplinaridade). Nasceu assim, a vontade de enveredar por um projeto inteiramente ligado à disciplina da Matemática, designado “ Miniolimpíadas”. Este projeto abrangeu toda a comunidade escolar, o que de facto elevou as expectativas e empenho da turma (Anexo 3, registos fotográficos, fig.17). A Planificação e divulgação

foram desde de cedo realizada junto dos alunos e com os alunos, visto que permitiu à turma “ beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um “ (M.E, 1997:26).

Relativamente à expressão dramática, segundo o que está presente nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (1997), “a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59). Assim este domínio é “ uma prática que põe em acção a totalidade da Pessoa, favorecendo, através de actividades lúdicas, uma aprendizagem transversal (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética) e facilita o desenvolvimento holístico do indivíduo, promotor de vivências (re) construtivas de significações sociais”. Logo é uma oportunidade singular, de aprofundamento e de incentivo para a criatividade das crianças.

Relacionado com este domínio e ainda com o de expressão plástica planificaram-se continuamente actividades onde as crianças demonstraram a sua criatividade, autonomia, e capacidade de memorização como também o sentido de estética. Foi o caso da apresentação final do projeto, onde as crianças tiveram que encarnar as personagens presentes no filme da “Rapunzel” e planificar/ construir o texto dramático e ainda os cenários e vestuários. (Anexo 21, planificação do projeto final). Esta vertente/área artística, também esteve presente em algumas ocasiões na planificação e nas actividades efetuadas na turma de 3º ano, uma vez que é “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, a sua aquisição permanente de noções e a necessidade de partilhar com outros o seu estado emocional“. Alguns exemplos que incluem esta área estiveram ligados a épocas festivas, como o Natal, na elaboração dos presentes e efeitos, e no Magusto, na realização de Desenhos. (Anexo 3, registos fotográficos, 18, 19).

Quanto aos restantes domínios/ áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social e abordagem á leitura e à escrita), estiveram uma presença constante e continua na realização dos trabalhos relacionados com o projeto, pois, tal como anteriormente referido, ao construir o texto dramático, ao memoriza-lo e ao dramatiza-lo foi possível desenvolver no grupo competências como a oralidade, a iniciação à leitura e à escrita. Deste modo sendo este um trabalho de projeto, a área de formação

social e pessoal está intrinsecamente ligada a todo este processo. No caso da disciplina de informática e de expressão musical para o segundo estágio, contrariamente às restantes, a planificação mostrou-se mais flexível o que possibilitou organizar as aulas abrangendo a diversidade de conteúdos presentes nas demais matérias (Anexo 10, planificação 2 (1º ciclo)). Concorda-se com Bochniak (cit. por Cardona, 2010: 1). Que afirma que através da interdisciplinaridade ocorrem interações recíprocas entre as disciplinas, as quais geram a troca de dados, resultados, informações e métodos. Esta perspetiva sobressai a pura aposição das disciplinas; é na verdade um processo de participação, reciprocidade, mutualidade, diálogo, que caracterizam não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo

Durante o estágio em ambas as valências, organizou-se o espaço mediante os interesses e necessidades do grupo/turma. Ao longo do tempo, todas as áreas presentes na sala foram dinamizadas, uma vez que o projeto a concretizar permitia essa alteração.

Iniciou-se a alteração/ dinamização da área da casinha. Esta transformação foi efetuada após um diálogo com as crianças, pois desta forma saberíamos ao certo o intuito para tal mudança.

No projeto a “Rapunzel”, a Torre foi uma das primeiras atividades planificadas e concretizadas com as crianças. Esta construção foi realizada na área da casinha, e contou com a participação de todo o grupo. O grupo escolheu os materiais necessários para a sua construção e ainda pintou a Torre com as cores que selecionou. (Anexo 15, registo do projeto, fig.1). É importante referir que antes da dinamização desta área, a frequência com que as crianças permaneciam nesta era bastante visitada, maioritariamente por crianças do sexo feminino. Para além da parte exterior, fizeram remodelações no interior da área, construindo lareiras, espelhos, fotografias do filme Rapunzel, mudança da disposição dos materiais (Anexo 10, planificação semanal 4, 5, 6, 7 / Anexo 11, dinamização da área da casinha).

Na área da biblioteca as crianças decidiram a organização e as atividades a desenvolver nela, tais como a criação de novos livros (Anexo 3, livro das adivinhas, fig.) construção de fantoches, e a construção do castelo (Anexo 10, planificação semanal 8 / Anexo 12, dinamização da biblioteca).

Em relação à área da garagem, igualmente se assistiu a uma remodelação, que passou por ser efetuada por toda a equipa pedagógica. A ideia de se alterar este

espaço surgiu pelo interesse e permanência que as crianças demonstravam por essa área.

Neste seguimento, a estagiária organizou o grupo de forma a planificar com as crianças as alterações que achariam necessárias efetuar. Assim, iniciou-se uma atividade orientada onde se aproveitou para introduzir temas como o código da estrada, as profissões, os transportes. Foram também realizadas mudanças no espaço físico da área (realização de uma pista para automóveis, sinais de trânsito) e todo este processo foi planificado/dinamizado e registado com as crianças (Anexo 13, dinamização da garagem).

Respeitando a organização numa sala de 1º Ciclo do Ensino básico, é importante revelar que a sala em questão estava organizada respeitando um modelo tradicional. Tal como argumenta Arends (1995:94) “Este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”.

A disposição de móveis e materiais foi sendo alterada ao longo do ano para uma melhor resposta às necessidades e interesses do grupo de alunos em questão. Corroborando com Arends (1995: 94) a maneira como a sala está organizada depende de cada professor, da sua perspetiva de grupo adequando-se da melhor forma às suas funções. Estas alterações foram efetuadas em momentos de debate e discussão, visto que propiciava à turma a uma maior participação e comunicação. (Anexo 3, registo fotográfico, fig. 11).

Tendo em conta a organização dos materiais, é importante referir que a sala incluía um espaço, onde livros, com os mais variados temas, estavam disponíveis e acessíveis aos alunos caso eles quisessem ocupar o seu tempo com a leitura.

Outros materiais didáticos estavam visíveis e alcançáveis aos alunos, tais como: mapa de Portugal, Calendário de aniversários, exposição de desenhos, imagens sobre os sistemas e funções do corpo humano (Anexo 3, registos fotográficos, Fig.12, 13, 14,15).

Concordando com Spodek & Saracho (1998), a organização do espaço da sala de aula, de acordo com o currículo e o modo como o pretendem trabalhar. Referindo-se aos alunos do primeiro ciclo consideraram que, “os centros dirigidos a temas ou projectos que mobilizem a atenção das crianças também são úteis” (Spodek& Saracho, 1998: 131).

Uma vez que o grupo era heterogéneo em termos etários e de desenvolvimentos cognitivos (défices de atenção, autismo, dificuldades da fala) e a

turma, heterogénea em termos de género e de ritmos de aprendizagem, planificou-se tendo em conta a diferenciação pedagógica.

Neste sentido procuramos integrar na planificação semanal os interesses das crianças/alunos. Não se trata apenas de atribuir tarefas diferentes aos alunos, nem de prestar ensino individualizada, mas sim de “ (...) encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos, como se fossem um só” (Formosinho, 2007: 29). Para tal, recorreremos à planificação semanal, sempre seguindo os interesses e necessidades do grupo/turma, como forma de elevar as suas capacidades, compreendendo o nível em que se encontra, sendo imprescindível uma articulação com as diversas orientações curriculares e metas de aprendizagem e programa curricular.

As crianças com maiores dificuldades devem ser apoiadas. As crianças mais autónomas e com maiores capacidades, não devem ser esquecidas, mas sim, estimuladas.

As atividades propostas durante a semana foram sempre planificadas em rede, uma vez que este tipo de organização permite-nos (educadora/estagiária) organizar as atividades de acordo com o que as crianças dão maior relevância, facilitando-nos na definição da escolha dos trabalhos propostos.

As crianças em momentos de recreação mostraram grande interesse pelo conhecimento do corpo humano, que teve por base o projeto vivido em sala “ Rapunzel”. Através da observação direta tornou-se fácil verificar os interesses das crianças por esta temática, o que permitiu à estagiária/ educadora programarem as atividades relativas ao corpo humano (Anexo 10, planificação semanal 8). Desta forma foi possível seguir os interesses do grupo e ainda colmatar algumas dúvidas que surgissem.

Este é um dos exemplos onde se verifica que o educador tem o dever de estar atento aos momentos livres de brincadeira das crianças, pois estes poderão ser úteis para a elaboração de uma planificação eficaz que vá de acordo com as carências do grupo.

Através das planificações semanais em rede, foi ainda indispensável realizar a descrição das atividades planeadas, na medida em que esta nos apoia na execução das atividades, permitindo-nos ainda descrever as intenções pedagógicas, as áreas de conteúdo abordadas, e ainda as estratégias e os recursos materiais e humanos necessários para a sua concretização (Anexo 10, planificação semanal). As planificações semanais foram feitas em grelha, no caso do 1º Ciclo, visto que é um

instrumento de planeamento mais completo para esta etapa, na medida em que engloba diversas divisórias que facilitam este processo, nomeadamente: a disciplina, as competências, conteúdos, a atividade, o tempo, os recursos e ainda a avaliação. Quanto às possíveis eventualidades, o professor, ao planear deve refletir sobre possíveis situações inesperadas, como comportamentos das crianças, ensino individualizado, gestão das atividades.

Além disso foram planificadas atividades relativas à comunidade, tais como manhãs recreativas (Anexo 14,manhãs recreativas) e visitas de estudo (Anexo 3, registos fotográficos,fig.20)

Nestes momentos o principal objetivo era envolver a comunidade nas atividades programadas na sala, principalmente nos momentos em que a sua participação era essencial. A programação do dia do pai, foi um dos exemplos no estágio em contexto Pré-escolar em que foi proposto aos pais participarem numa atividade com os filhos numa manhã, em que foi realizado uma aula de *body combat*, seguido de um lanche. Esta ideia foi planificada junto das crianças e imediatamente aprovada por elas.

Neste seguimento, surgiram outras atividades que envolveram a comunidade, entre elas, uma manhã recreativa alusiva ao dia da mãe, em que foi realizada um teatro de fantoches, com o objetivo de sensibilizar as crianças para a importância da afetividade e dos laços familiares (Anexo 10, planificação semanal 9/ Anexo 14, Manhãs recreativas).

No estágio em 1º Ciclo, todas as épocas festivas, como manhãs recreativas, foram devidamente planificadas no início do ano letivo.

A manhã temática, alusiva a disciplina de Estudo do Meio, mais concretamente sobre os sistemas e funções do corpo humano, a Festa de Natal e o Magusto, comprovam o envolvimento de toda a comunidade escolar, contando igualmente com a participação e envolvimento parental. (Anexo 14, manhãs recreativas (1º ciclo))

### **Agir/intervir**

As estratégias seguidas durante estes estágios profissionalizantes, tiveram por base o reforço positivo, na medida em que as crianças /alunos ao sentirem-se elogiados e estimulados durante as suas atividades e tarefas, têm a tendência de voltar a repetir os comportamentos / ações pois “ o reforço é uma consequência de um comportamento que leva á repetição de outro” (Spodek e Saracho, 1998:146).

O tipo de relação que as crianças /alunos têm entre elas e com o grupo/turma foi muito “ auxiliado” pela estagiária, pois o educador/professor tem de acertar “estratégias para promover interações entre as crianças” (Spodek e Saracho, 1998:145), neste sentido foram elaboradas atividades/dinâmicas e aulas que proporcionam ao grupo / turma momentos de cooperação e aprendizagem.

São exemplos destes momentos atividades que estiveram integralmente ligadas ao projeto de sala, tais como a construção do castelo, da torre e da floresta (Anexo 3,registos fotográficos, fig.2,3 e 4).

Em alguns momentos de trabalho de sala, a estagiária /professora e educadora mostraram-se atentas às questões que surgiram, só dessa forma estavam preparadas para responder às necessidades relâmpago que iam aparecendo.

Por esta razão, no caso educador poderá sempre alterar a rotina ou adapta-la, no caso do professor, indo mesmo ao encontro dos interesses momentâneos das crianças/alunos, pois esta forma pode “ possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano, e Moreira, 1996: 83).

Como estratégia de promoção de interações entre os alunos em contexto de 1º Ciclo, sentiu-se necessidade de introduzir as Assembleias de Turma. Estes momentos permitiram aos alunos, observarem e discutirem problemáticas/ temas ligados não só com os conteúdos de aulas, mas também com assuntos relacionados com as suas relações em espaços fora de sala de aula, o que de certo modo possibilitou ao professor verificar alguns interesses, dificuldades, vontades e propostas da turma.

Inúmeros aspetos foram vindo a ser trabalhados com os diários de turma, nestas discussões, praticadas uma vez por semana, debateu-se

*“ (...) especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queiram ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais” (Niza, 1998:89)*

O que por vezes estimulou os alunos/turma a tomarem decisões importantes, resolverem os seus próprios problemas, encaminhando-os assim para a autonomia e posterior construção da sua própria identidade e personalidade.

A Pedagogia relacional surge neste contexto como uma prática educativa que coloca o professor como mediador no processo de ensino. Nesta o docente acredita

que o aluno só construirá o seu conhecimento dependendo da sua ação, visto que é o responsável por apresentar recursos materiais de ensino que levem à motivação. Em contexto de sala de aula, em incontáveis situações após a matéria lecionada por parte do professor, ocorrem momentos de debate e confronto de ideias entre os alunos. Esta participação e iniciativa fazem com que os alunos encontrem por eles as respostas para os problemas que surjam, por meio da ação e da reflexão. Tal como afirma Becker (1992) “na relação entre relação aluno que se dá aprendizagem”. Neste sentido, surgiu o mini projeto ligado à leitura de histórias. Este projeto incide essencialmente na apresentação de histórias sobre alguns livros escolhidos pelos alunos, na medida em que cada um deverá expor a sua opinião acerca do livro, bem como selecionar a melhor forma de o apresentar à turma (desenvolvimento da oralidade, escrita e promoção da leitura).

Na perspetiva de Becker, este tipo de Pedagogia está intrinsecamente ligada com o paradigma construtivista, pois o conhecimento nasce da relação entre o aluno e o professor e aluno-aluno, atuando o professor como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. Becker (2001) ainda resguarda que a “formação docente precisa incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica” (p.31)

Outra estratégia seguida neste percurso profissional esteve relacionada à disciplina de Estudo do Meio, pois segundo a turma é uma das disciplinas mais “desafiadoras e interessantes”, e por essa razão idealizou-se uma visita de estudo que inclui-se os conteúdos abordados até então. Esta experiência tornou-se numa estratégia muito recorrida, uma vez que é a que mais estimula os alunos, dado o seu carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propícia, levou a que estes se empenhassem na sua realização. Contudo, a visita de constituiu uma situação de aprendizagem que favoreceu a aquisição de conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilitando a sociabilidade (Anexo 3, registos fotográficos, fig. 20, vista de estudo). Não só as visitas de estudo formam instrumentos e estratégias encontradas para o desenvolvimento de aprendizagens efetivas dos alunos nesta disciplina, mas também a utilização de recursos materiais e tecnológicos, que serviram como método de ensino neste contexto. Com a abordagem do sistema circulatório, a estagiária serviu-se de um coração de porco, como forma de explicar a circulação do sangue no corpo humano (Anexo 3, registo fotográfico fig.22, Anexo 10, planificação 3 (1º ciclo)). Relacionada com esta aula temática, ainda foram efetuadas

experiências e apresentações em PowerPoint como estratégia de motivação e captação da atenção da turma.

Dando relevância à pedagogia construtivista e relacional, outras estratégias surgiram, foi o caso dos momentos relacionados com a celebração do Magusto. Esta ocasião possibilitou às crianças momentos de partilha e de aprendizagem, visto que, ao apresentarem uma música à Instituição (Ensaíada nas aulas de musica) e a respetivas coreografia, os alunos partilharam o seu projeto ao resto da instituição, promovendo desta forma a sua própria autoestima na e comunicação com o outro.

A forma mais lógica de agir do educador/estagiária foi encontrada na pedagogia participativa, na medida em que se concebeu lugares e espaços adequados para que as crianças tivessem oportunidade de participarem com” (...) liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, 2011: 100), de forma a desenvolverem autonomia e responsabilidade. Para tal os espaços devem ser motivadores para a aprendizagem, tendo sempre em atenção o interesse intrínseco da criança pois “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam bem planeados e equipados para que a aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart,2009: 225).

Sendo assim, a educadora e estagiária assumiram um papel orientador no processo de aprendizagem, ou seja, organizaram os espaços, o tempo, e proporcionaram momentos de questionamento e reflexão no grupo.

Este papel ativo e atento da educadora é comprovado pela estagiária e educadora responsável, pois estas, em todas as atividades e momentos de sala, mostraram preocupação com o bem-estar das crianças, na medida em que se surgisse algum problema, tentavam que as crianças o resolvessem mas sempre transmitindo valores de responsabilidade, autonomia e regras, por exemplo a caixa das queixinhas. (Anexo 3, caixa das queixinhas, fig. 5.)

No centro de estágio em questão, seguiu-se ainda a aprendizagem cooperativa que esteve muito presente, na medida em que para grande parte das atividades propostas recorremos ao trabalho de grupo, pois este género de trabalho “contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes” (Fontes & Freixo, 2004:36).

O tipo de grupo de aprendizagem cooperativa informal foi a que mais se identificou ao presente grupo de crianças, pois este apresenta uma carência de instante, isto é, são grupos que têm uma durabilidade de somente alguns minutos.

O educador e a estagiária tiveram que organizar os grupos, dada a idade das crianças, pois desta forma, pudemos “evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte” por não serem escolhidas pelos parceiros (Lopes e Silva, 2008: 26). Neste sentido seguiu-se uma teoria construtivista, onde a aprendizagem é construída como “ (...),um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999:53).

Por essa razão resultou o início do trabalho / metodologia de projeto. Esta metodologia é “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz & Chard, 1997:3), que dá relevância ao papel do Educador e à participação efetiva e ativa das crianças, na medida em que pela força da sua ação incentiva-as na colocação de questões e resolução de problemas.

Um dos principais objetivos desta metodologia é desenvolver nas crianças a autonomia, responsabilidade, e interação entre elas, de forma a treina-las para a resolução de problemas, ajudando-as no desenvolvimento da personalidade.

O projeto vivido na sala foi designado como “ Rapunzel”, a partir deste projeto iniciamos um diálogo com as crianças, acerca da sua planificação geral. Registaram-se as atividades que as crianças queriam realizar, o que queriam aprender, e como o queriam finalizar (Anexo 15, Registos do projeto).

Este instrumento de planificação do projeto (Anexo 15, registos do projeto) tornou-se útil para registar as ideias, os interesses e as dúvidas das crianças relativas aos temas do projeto.

Ainda relacionado com o projeto, outro instrumento considerado essencial foram os quadros de investigação. Deste modo, estes devem estar presentes numa sala em que a metodologia de projeto está a ser trabalhada, na medida em que esta ferramenta proporciona ao grupo e à educadora/ estagiária, uma forma mais simplificada do que “ se quer aprender”, “ como fazer?” “ para quê fazer”. (Anexo 15, quadro de investigação/ registo do projeto). Através deste, as crianças aprendem a investigar, cooperar e a interagir significativamente com o grupo (aprendizagem ativa e cooperativa), participando efetivamente no projeto a que se propuseram.

Nos quadros de investigação podem ainda estar presentes atividades que não estão ligadas diretamente ao projeto, como foi o caso do registo das experiências.

Neste sentido, foi possível registar-se hipóteses e compará-las com o resultado real (Anexo 16, quadro de investigação das experiências).

Através deste género de registo, a educadora/estagiária, reconhece facilmente as dificuldades e as aprendizagens de cada criança como ser individual e do grupo.

Durante a intervenção, foi imprescindível socorrer-se de variadas estratégias de motivação, de forma a despoletar no grupo/turma interesse e abertura a novas aprendizagens.

A leitura de histórias como motivação de atividades posteriores foi uma das estratégias que se seguiu bastante em ambos os estágios, uma vez que as crianças/alunos se interessavam muito por estes momentos, mostrando-se sempre atentas e curiosas. Um exemplo de uma atividade em concreto que justifique esta situação, ocorreu logo na primeira semana de estágio, onde a partir da leitura de uma história designada “ Gosto de ti”, foram construídos fantoches que serviram muito para os momentos de brincadeira na área da biblioteca. A partir destes instrumentos surgiram novas brincadeiras e aprendizagens, tais como dramatizações de histórias improvisadas, desenvolvendo assim a expressão oral, criatividade e interação entre criança-criança (Anexo 10, planificação semanal 1). No entanto, no ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, foi estipulado, que uma vez por semana, as estagiárias levariam livros relacionados com o Plano Nacional de Leitura, como forma de promover e incentivar a turma e cada aluno para o gosto pela leitura. Achamos importante referir a importância das histórias, uma vez que em grandes momentos da intervenção pedagógica, a leitura de livros/ histórias tornou-se um apoio essencial para a promoção do gosto literário, conhecimento de novo vocabulário e ainda o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos alunos. Através das histórias, podem-se “ descobrir outros lugares, outros tempos, outras maneiras de agir e de ser, outra ética, outra ótica (...) “ (Abramovich,1995:17), na medida em que desta forma permitem alargar os horizontes das crianças e aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que o rodeia.

Recorrendo a este instrumento, apercebemo-nos que cada aluno desenvolveu as suas capacidades de reflexão e perceção do mundo, pois os poemas e histórias apresentadas tratavam de temas que poderiam ser identificados/relacionados com problemas do quotidiano, como também com ocorrências irrealizáveis, o que contribuiu para a construção de um pensamento original e consciente.

O professor tem que ter em conta a motivação dos alunos, para isso deve, se possível, acompanhar a leitura com exposição das suas ilustrações, para que dessa forma seja possível aliciar para a atenção das crianças. Desta forma, não só se

verificou a interpretação dos poemas e histórias, mas também a das ilustrações, que na maior parte das vezes são postas de lado.

Uma estratégia seguida durante o estágio, é a leitura expressiva das histórias, incentivando sempre a turma a participar e comentar a história de forma espontânea, visando desenvolver a sua imaginação, estabelecendo uma ligação entre a fantasia e a realidade.

Pegando nas palavras de Abramovich (1995: 10)

*“(...)ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer de um texto!”*

Outras metodologias estavam incluídas na rotina da sala, e dizem respeito aos momentos de acolhimento. Nestes tempos, as crianças/alunos contavam as novidades do fim-de-semana, que por sua vez permite à criança/aluno (momentos de partilha e interação com o grupo/turma, além disso desenvolve a capacidade de comunicação de cada uma delas.

Segundo o Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, o educador deve disponibilizar e utilizar “ materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências das crianças”, pois seguindo esta estratégia as crianças irão sentir-se mais motivadas e interessadas com as propostas do educador, tornando-se “abertas” a experiências e atividades novas que desenvolvam todos os domínios curriculares. Contrariamente ao que se possa pensar, não só na Educação Pré-escolar esta organização é relevante. Na sala de aula também é necessário reunir condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tal disposição é de inteira responsabilidade do Professor, na medida em que este deve organiza-la dependendo das atividades a realizar. No atual estágio, seguiu-se uma organização de estilo tradicional (em três filas de três mesas cada) que tal como argumenta Arends (1995: 94) “Este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”. Além da organização espacial, os materiais igualmente influenciam o bom ambiente e aprendizagem em sala de aula. Os livros são modelos disponíveis para os alunos neste contexto, estes suportam os mais variados temas e estão acessíveis a toda a turma. (Anexo 3, registos fotográficos, fig.23). Desta forma, a sala de aula está organizada para que cada aluno tire proveito dos seus interesses momentâneos, incentivando-os /desenvolvendo-os para a autonomia.

Através da observação direta e no decorrer da prática pedagógica, e perante o comportamento da turma (comportamento, sanções no refeitório, recreio e atitude com

as funcionárias e discussões aluno-aluno), sobreveio a necessidade de se construir um quadro de regras em espaços fora e dentro da sala aula, visto que alguns alunos revelaram imaturidade nesse sentido. Esse quadro continha regras de comportamento e as suas respectivas sanções. É imperativo salientar que esta estratégia resultou com grande eficácia, contando-se com uma alteração positiva nos comportamentos e atitudes dos discentes (Anexo 3, registos fotográficos, fig.24)

Novas atividades foram vindo a ser realizadas no decorrer do estágio em educação Pré-escolar e dizem respeito à chegada do pirata à sala. Essa personagem, interpretada pela estagiária, foi um ponto de partida para diversas aprendizagens relativas aos vários domínios curriculares. (Anexo 10, planificação semanal 7 / Anexo 3, registos fotográficos, fig.6). A educadora deve planificar as atividades que “ sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto de lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Esta atividade em concreto foi apresentada em grande grupo, e teve como ponto base os interesses que as crianças demonstravam pelos piratas. Este momento despoletou novas curiosidades ao grupo, nomeadamente o iniciar de novas temáticas, tais como os transportes aquáticos, os animais exóticos, e os continentes.

Novas estratégias de motivação dizem respeito à elaboração de atividades que incluam o jogo e o lúdico. Através destas, as crianças tornam-se mais atentas, curiosas e motivadas, podendo mesmo desenvolver a linguagem, perceção, memória entre outras funções cognitivas.

De forma a estimular a autonomia, independência para a resolução de problemas, foi ainda aplicado um quadro de responsabilidades. Este tinha como objetivo primordial, distribuir tarefas a cada 4 crianças, tais como regar as plantas, ajudar a pôr a mesa, verificar se está tudo arrumado, e por fim fazer o comboio para ir para o refeitório (Anexo 17, quadro das tarefas).

### **Avaliar**

Na educação de infância, o educador avalia “ numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento de cada criança e do grupo” (Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de Agosto), pois dessa forma torna-se mais competente no que diz respeito à sua prática educativa, sendo possível ainda evoluir e conseqüentemente fornece ao grupo ferramentas/competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Através da avaliação o educador consegue averiguar se as atividades efetuadas foram bem concretizadas e se trouxeram aprendizagens ao grupo. A avaliação torna-se também um indicador fundamental para dar informações ao educador sobre as crianças, ajudando-o a guiar o seu trabalho de acordo com as necessidades, curiosidades e exigências destas.

À medida que se avalia, educador começa a reconhecer a evolução das crianças, as suas dificuldades, interesses ou mesmo diferenças.

No 1º Ciclo do Ensino Básico a avaliação (...) constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno “ (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), ou seja, tem como principal objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.

Quando se avalia, tem que se ter em conta alguns instrumentos de avaliação, tais como observação direta, grelhas de avaliação, registos de atividades/aulas e registos de incidentes críticos.

Neste sentido na prática estes instrumentos foram fundamentais para verificar se as atividades conduziram a aprendizagens ou não às crianças/alunos, e ainda se a postura do educador / estagiário foi a mais adequada pois “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.” (M.E,1997:40). No que respeita Ensino Básico, a avaliação junto dos alunos é difícil de se concretizar, porém é realizada de uma maneira mais subtil, surgindo, por exemplo, nos momentos de auto e hétero avaliação no fim de cada período.

Alguns exemplos de atividades onde foi possível avaliar-se a sua eficácia estavam relacionadas com o conhecimento do corpo humano e ainda com os diversos meios de transporte.

Relativamente à primeira atividade (conhecimento do corpo humano), após a sua apresentação observou-se uma criança a demonstrar o conhecimento que tinha assimilado, num momento de faz-de-conta, o que permitiu ao estagiário analisar se a atividade tinha sido bem dinamizada bem como se objetivo pretendido teria sido apreendido (aquisição/ desenvolvimento de aprendizagens de acordo com os interesses do grupo) (Anexo 10, planificação semanal 8/ Anexo 2, registo de incidente critico, fig.2). Na segunda, foi realizada a apresentação de um vídeo relativo aos

diversos meios de transporte. Após a apresentação realizou-se um jogo de correspondência, onde foi necessário dividir as crianças em grupos de 5 elementos, de modo a cada criança corresponder a uma imagem de um transporte ao meio a que pertencia (ar, terra, água). Desta forma foi possível avaliar se o conhecimento tinha sido apreendido. (Anexo 10, planificação semanal 6 / Anexo 3, registo fotográfico, fig.7 e 8).

Ainda, outros exemplos onde a avaliação formativa esteve presente foram nos momentos de realização de fichas após uma aula lecionada ou mesmo com correção dos trabalhos de casa (Anexo 3, registos fotográficos, fig. 25)

Neste aspeto a avaliação formativa ajudou a “ gerar as medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), assim sendo, ajudou a organizar e guiar a ação educativa, de maneira a dar solução às necessidades das crianças/alunos e de conduzir todo o método de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, focando-nos principalmente no processo e não tanto no resultado.

As avaliações criteriosais e ipsativas, foram igualmente um apoio importante, para organização das atividades e para a intervenção e interação com o grupo.

Achou-se pertinente a utilização da avaliação ipsativa, pois recorrendo a ela foi possível avaliar-se a criança pela sua evolução e pelo que fez anteriormente (portefólio da criança é um exemplo que se enquadra bastante na prática). Recorreu-se ainda à avaliação criterial, ou seja, avaliaram-se as crianças/ alunos seguindo objetivos pré-definidos numa planificação, a fim de se verificar quais os critérios/objetivos que foram atingidos.

Na planificação seguiu-se uma perspetiva construtivista, tentando sempre proporcionar e introduzir atividades/aulas que tivessem em conta os interesses e necessidades do grupo/turma, mas também os objetivos a atingir. Neste sentido, a avaliação foi construída tendo em conta os objetivos, conteúdos, métodos, intervenientes, avaliação.

A escala de empenhamento do adulto foi bastante útil no que diz respeito à avaliação das atividades realizadas. Através deste instrumento e seguindo alguns dos seus parâmetros, foi possível registar e observar a interação educativa entre o educador / estagiária e as crianças através do conjunto das qualidades pessoais que afetaram a capacidade do adulto motivar (estimulação), alargar, promover e implicar (autonomia) a criança no processo de aprendizagem. Esta escala foi avaliada tendo

em conta os seguintes pontos: sensibilidade, estimulação e autonomia (Anexo 19, Escala de Empenhamento do Adulto).

O registo das atividades é outra ação que permitiu à educadora/ estagiária identificar em que grau de desenvolvimento se encontra cada criança. Neste sentido, na maioria das vezes, após a apresentação de uma atividade orientada, era pedido às crianças o registo do que aprenderam. Este registo foi efetuado através de desenhos, quadros ou mesmo jogos (Anexo 18, registos de atividades).

Uma atividade realizada durante este percurso que mostra exatamente este género de avaliação foi o registo dos diversos constituintes do corpo humano. Nesta atividade as crianças tiveram que desenhar em tamanho real o corpo humano, desenhando e identificando e posicionando os diversos órgãos e ossos. (Anexo 3, registo fotográfico, fig. 9/ Anexo 10, planificação semanal 8).

As grelhas de avaliação foram muito úteis nomeadamente nas seções de movimento, na medida em que pude acompanhar e registar os progressos de cada criança, sempre recorrendo como auxiliar as metas de aprendizagem relativas ao domínio de expressão motora (Anexo 1, grelha de observação, fig.1). Ainda serviram para conhecer a evolução dos alunos em determinadas matérias (todas as disciplinas se utilizaram grelhas de avaliação, Anexo 1) que requereram maior insistência, uma vez que se tornaram mais desafiantes perante a turma. Essas grelhas foram um suporte de apoio para os professores, pois possibilitou-nos na autoavaliação, bem como a procura de estratégias renovadas para essas situações específicas.

A avaliação diagnóstica foi outra estratégia essencial para poder “ conhecer o que cada criança/aluno e o grupo/turma já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares” (M.E, 1997:40), uma vez que seguindo este género de avaliação, servirá como suporte para a tomada de decisões e para a construção de projeto curricular de grupo. Este género de avaliação tem como princípio originário “ facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”, tornando-se um apoio imprescindível para o professor.

As grelhas de observação foram instrumentos que serviram como avaliação diagnóstica em alguns casos, nomeadamente em atividades relacionadas com a expressão motora e plástica (Anexo 1, grelhas de observação, fig.1) e em certos momentos de debate e discussão (Anexo 1, grelhas de observação, 1º ciclo) em ambos os contextos.

Assim, foi possível identificar se o desenvolvimento da motricidade fina estava de acordo com o que as metas curriculares previam para aquela faixa etária e ainda com o projeto curricular de grupo.

Não menos importante de se referir, é o simples facto da avaliação /reflexão semanal, servir como um apoio à prática pedagógica na medida em que esta nos faz refletir sobre a importância de planificar, avaliar e encontrar as estratégias mais assertivas para o grupo/turma com quem se está a trabalhar. (Anexo 5, avaliação semanal).

A avaliação com as crianças é outro aspeto fundamental na sua formação, uma vez que as envolve na sua própria aprendizagem, fazendo-as refletir sobre as suas dificuldades e a forma de como as vencer.

Este género de avaliação é

*“uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto).*

Um exemplo deste processo foi o facto de no final de todas as semanas haver uma partilha de ideias, aprendizagens e as suas respetivas conclusões acerca dos aspetos relacionados com as atividades propostas (auto e heteroavaliação). Os diários de turma e as assembleias de turma, converteram-se igualmente, em momentos que nos encaminharam à avaliação. Esta estratégia seguida, permitiu ao professor / estagiária avaliarem as suas próprias aulas/postura, através dos comentários e dos debates presenciados. Comentários como: “ gostei de aprender mais sobre o corpo humano, quando trouxeste o vídeo”, “ Acho que podíamos fazer mais aulas destas proponho que todas as semanas podíamos ler um livro diferente, “ Não gostei de que toda a turma se tivesse portado mal na aula de estudo do meio”. Estes foram alguns comentários transformaram-se em indicadores de avaliação, quer para o alunos na sua individualidade, quer para os professores.

Relativamente à avaliação sumativa, esta revelou-se essencial e obrigatória neste nível de ensino, uma vez que “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno”. Esta era aplicada, na correção das fichas de avaliação e ainda noutros aspetos relevantes, como a participação, a realização dos trabalhos de casa, as pesquisas trazidas para a sala de aula (trabalho autónomo) e o comportamento.

É crucial ressaltar a importância dos trabalhos de casa na forma como se avalia, uma vez que estes, ao longo da intervenção apareceram como sendo um dos métodos e estratégias mais utilizadas nesta valência. Através deles foi possível avaliar se conteúdos foram bem apreendidos, bem como as matérias onde as dúvidas persistiram. Por outro lado, é necessário não isentar demasiado esta estratégia, na medida em que poderá afetar a motivação e o interesse dos alunos.

## IV -CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estágio profissionalizante no contexto de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram inúmeros os aspetos que impulsionaram o desenvolvimento e crescimento da estagiária, quer a nível pessoal quer profissional. Para além do contacto com as práticas pedagógicas, houve a possibilidade de perceber a forma como se organizam as instituições, o ambiente educativo que é proporcionado quer aos diferentes profissionais que diariamente contactam com as crianças, quer ainda às próprias crianças.

Como forma de ressaltar as experiências de estágio, torna-se pertinente enquadrar e abordar neste capítulo as semelhanças e diferenças entre ambas as valências. Convém, no entanto, ressaltar que diferentes concepções de educação proporcionam diferentes práticas e que diferentes práticas mostram o conceito que temos do que é uma criança enquanto agente social ativo como mencionamos mais atrás neste texto.

No que respeita às semelhanças, estes níveis de ensino têm em comum a definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário” pelo Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de Agosto. Este documento tem como finalidade “A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” e “a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais “.

Ambas as valências têm em concordância o desenvolvimento dos seus currículos, recorrendo à planificação, avaliação e gestão do ambiente educativo. Assim sendo, o educador de infância tem como documento integrante as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que servem igualmente de apoio à sua prática educativa. Nestas encontram-se expostas as diferentes áreas de conteúdos e os seus respetivos domínios. Já o professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico socorre-se dos Programas e metas curriculares como instrumentos promotores e integradores de todas as vertentes do currículo, referentes às variadas disciplinas.

Quanto às diferenças, podemos afirmar o facto do 1.º Ciclo do Ensino Básico ser um ensino obrigatório que pode ser gratuito ou privado, enquanto a Educação Pré-Escolar, apesar de ser a primeira etapa da educação básica, está destinada às

crianças com idades entre os 2 e 6 anos de idade, sendo proporcionada em instituições de quer públicas, quer privadas, não é um nível de ensino obrigatório.

Comparando aspetos como a avaliação, assistem-se notáveis diferenças na sua organização. A avaliação em educação Pré-escolar tem um caráter que “assume uma dimensão marcadamente formativa” (M.E,1997:40), enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico a avaliação, constitui-se “ como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”, ou seja, neste nível de ensino a avaliação não é somente formativa, como também é sumativa.

Este curto percurso profissional permitiu ter maior consciência da importância e relevância do papel da educadora de infância e da professora do 1º Ciclo do Ensino Básico como promotora e facilitadora de aprendizagens diversificadas. O educador/a e o professor/a devem então, desta forma, desenvolver e conceber “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto)

Sendo o ambiente educativo promotor das aprendizagens da criança (tendo em conta a sua singularidade), verificamos que é absolutamente necessário organizar o espaço, os materiais e as atividades de acordo com os recursos disponíveis da instituição, ou seja, adaptar os recursos existentes de modo a proporcionar às crianças ambientes de exploração em condições fundamentais para o seu desenvolvimento e assim para a concretização de aprendizagens significativas.

No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, seguiu-se a metodologia de trabalho de projeto, que foi impulsionadora de diversas aprendizagens, quer por parte das crianças quer pelo adulto pois “ Um projeto gera situações problemáticas, ao mesmo tempo, reais e diversificadas.” (Lúcia, 1996:24-33)

Neste modelo, o trabalho está focado nas crianças, sendo assim em cada uma das atividades enquanto educadora e professora do 1º ciclo assumido um papel de investigadora, fortalecendo e promovendo a autonomia da criança, responsabilidade, respeito e cooperação. A educadora e a professora do ensino básico antes de mais mostraram ter “ uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (Alarcão 2001:6), ou seja, incentivaram a criança a formular suposições e perguntas desenvolvendo a sua visão crítica. Esse procedimento permitiu conhecer as

representações e conceitos intuitivos do grupo, orientando o processo de construção de conhecimento.

É imprescindível destacar-se a extrema importância da observação neste contexto. Seguindo este um suporte, onde conseguimos adotar uma pedagogia mais adequada ao grupo, tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses.

Nesta linha de pensamento, este foi um apoio para a elaboração das planificações e a sua posterior prática. Sentiu-se algumas dificuldades na sua organização no que se refere à educação pré-escolar visto este ser um grupo heterogéneo em termos etários, sendo essencial seguir os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento cognitivo inerentes a cada faixa. No entanto, e contrariamente ao jardim-de-infância, no ensino básico, o grupo no que diz respeito à faixa etária, era um grupo homogéneo, e desta forma diminui a dificuldade quer ao nível do desenvolvimento cognitivo, quer pelo facto de os ritmos de aprendizagem serem semelhantes.

A estagiária, educadora e professora do primeiro ciclo tiveram então que avaliar numa perspetiva formativa a sua “intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), de forma a enveredar por um caminho que atenda aos interesses de todos, aniquilando dessa forma algumas limitações e obstáculos que possam ocorrer, valorizando os progressos das crianças. Preparamos ainda as crianças para a sua função no presente, o que por sua vez terá repercussões para a etapas que se seguem, neste caso para o 1º Ciclo. Seguindo a linha de pensamento de Malaguzzi (2008:101), “se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil”.

Em relação ao envolvimento, participação e colaboração dos pais no ambiente educativo da Instituição, este princípio foi uma parcela imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças.

As atividades em que os pais/encarregados de educação podem e devem participar de forma bastante influente são por exemplo, nos momentos de planificação, gestão e tomada de decisões, na medida em que havendo esta integração pela sua parte, as crianças/filhos sentem-se mais apoiadas no espaço escola, o que certamente influenciará a sua autonomia, o interesse e a motivação, quer na relação entre a escola e comunidade, quer no seio familiar.

Recorrendo à experiência de estágio, e pelo que se pôde observar e assistir, a participação efetiva dos pais/encarregados de educação (P/EE), nas atividades dentro da sala e na comunidade educativa, foi bastante restrita no pré-escolar, o que impossibilitou a realização de algumas intervenções com a comunidade, no entanto, no ensino primário, a participação nomeadamente da mãe de um dos alunos numa atividade de formação e explicação do sistema e das funções do corpo humano, demonstrou um envolvimento parental efetivo. Esta situação ocorreu devido ao meio socioeconómico e cultural em que a Instituição em questão se insere. Este facto verifica-se, mesmo recorrendo a estratégias de participação e mobilização, pedidos de pesquisas para trazer para a sala; convites para o dia do pai e da mãe, as atividades nem sempre são concretizadas como desejado.

Neste sentido foi importante consciencializar os pais para a importância da sua participação no percurso escolar do seu filho, não só para o acesso à informação sobre os filhos e o seu desempenho escolar, mas também noutros momentos igualmente importantes como participar em atividades da sala (dias do pai e da mãe, visitas de estudo, etc.)

A instituição escolar propôs-se não só a desenvolver a aprendizagem cognitiva, mas também, preparar as crianças para a vida transformando-as em cidadãos conscientes na sua realidade social.

Ao longo deste caminho, deparamo-nos com alguns obstáculos referentes à organização do tempo e ainda aspetos ligados à relação entre a equipa pedagógica. Pode-se salientar que estas limitações foram ultrapassadas com o tempo, com a experiência e dedicação, mostrando-se partes integrantes para o crescimento pessoal.

No que se refere as expectativas relativas a este estágio, antes e após a sua realização, existem factos a evidenciar. À partida as expectativas foram pouco elevadas, visto que a maioria das pessoas, incluindo a estagiária, consideravam a população como sendo estigmatizada. Na verdade e fruto dos discursos maioritários sobre a pobreza e os pobres, o papel das IPSS e ainda as representações que se tem sobre as famílias, tal como mencionamos no enquadramento institucional, faz com que muitas vezes se olhe para essas pessoas como incapazes. O que é em si um estereótipo que devemos evitar. Por outro lado, idealizou-se e pensou-se que apesar de poder ser trabalhoso, iria de algum modo contribuir para o desenvolvimento das crianças desta instituição. E assim, como é normal, durante e após o contacto diário e o estabelecimento de relações com o grupo, bem como através das atividades formais e informais que se foram elaborando e trabalhando é que fomos percebendo o

significado de ser educador/a. O que parece interessar é criar essas relações de trabalho, implicação e cumplicidade que ajudam a perceber a nossa função e papel. Isto é, deparamo-nos com crianças interessadas, ativas e com uma vontade exacerbada de aprender coisas novas.

Estes foram aspetos que fizeram aumentar de forma significativa as expectativas iniciais e que contribuíram, sem dúvida, para o crescimento enquanto futura educadora e pessoa.

Alicerçando e confrontando a experiência do primeiro estágio com o referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, confirma-se que esta prática foi bastante enriquecedora, na medida em que nos foi possível ganhar um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades fundamentais à orientação da minha prática, numa atuação consciente de como se deve atuar como um educador eficiente no papel que desempenha. Estas aquisições permitiram-nos, fundamentar as minhas opções enquanto estagiária, tendo em vista a resolução de problemas e a aceitação de críticas, na construção de um saber prático baseado na autoestima, confiança e competência.

Assim sendo, foram muitas as expectativas sentidas perante o aproximar do estágio em 1º Ciclo, todas elas decorrentes da reflexão sobre a forma como iria ocorrer a prática, nomeadamente, se estaria à altura do contexto educativo das crianças e da instituição. Questões como: “ Que metodologia seria a mais adequada a utilizar?”, “ Será que encontraria as estratégias mais adequadas à turma?” “ Que tipos de avaliação teria de recorrer?” “Como seria a relação com a equipa pedagógica?”.

O papel atual da escola não é ensinar com o intuito de transferir conhecimento, mas sim "o de promover a aquisição de saberes e competências chave e de auxiliar a estruturar a grande diversidade de vivências exteriores em torno desses saberes e competências chave" (Figueiredo,1998:2).

Todos os momentos de reflexão anteriores à iniciação do estágio como educadora e professora das crianças com quem convivemos deram-nos oportunidade de desenvolver uma atenção constante aos sinais presentes nos contextos educativos, desta forma agimos conscientemente e com competência nesta nova experiência profissional.

Apesar de todos os pensamentos que surgiram, a vontade de estar num novo espaço educativo, a desempenhar o que continuamente foi ambicionado, foi útil para uma prática centralizada nas dificuldades de qualquer contexto educativo.

A título de conclusão, pensamos que as questões anteriormente mencionadas foram concretizadas e deram lugar a outras, que por sua vez contribuíram para um

desenvolvimento e crescimento na nossa vida profissional como também no desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais. O que leva a constatar que um estágio nos pode transformar em educadores mais conhecedores e portanto, mais compreensivos, conscientes e implicados. Mas para que isso aconteça é preciso que saibamos refletir diariamente no que fazemos.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fani.(1995) Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione

ALARCÃO, I. (2001), “Professor – investigador. Que sentido? Que formação?”  
Revista Portuguesa de Formação de Professores, (vol.1)

ARENDS, R. (1995). Aprender a Ensinar. Lisboa, São Paulo: McGraw-Hill

BENWARE, C., & DECI, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21, 755–765.

BREDEKAMP, S. E ROSENGRANT, T. (Eds.). (1993). Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children (Vol.1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

BOAL, M.<sup>a</sup> E.; HESPANHA, M.<sup>a</sup> C.; NEVES, M. B. (1996). Para uma Pedagogia Diferenciada. In, Educação Para Todos. Programa de Educação Para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 19. Lisboa: Ministério da Educação.

CARDONA, F. (2010) Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade. Disponível em

<http://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645/#ixzz2A7bGuPpb>

CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001

DEWEY John (1897). My Pedagogic Creed The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16), pages 77-80.

ESTRELA, M., & ESTRELA, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino* (2ª Ed). Lisboa: Editorial Estampa

EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artemed.

FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

FIGUEIREDO, A. D., (1998). *What are the big challenges of education for the XXI century: Proposals for action*. Invited contribution for the preparation of the White Book on Education and Training for the

XXICentury, European Commission, July, 1995.  
<http://www.dei.uc.pt/~adf/whitebk.htm>

FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychology Bulletin*, n.51, v.4, p.327-358.

FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte. HALL, T., Strangman, N., & MEYER, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Effective classroom practices report. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

HARGREAVES, A. & FINK, D. (2003). The seven principles of sustainable leadership. (documento distribuído na Conferência Pedagogia, Liderança e Inovação, que realizou na Fundação Aga Khan, em 6 e 7 de Fevereiro de 2006)

HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2001). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INAFOP (2001). Perfil geral do desempenho do educador e do professor e perfil específico do desempenho do educador de infância. Lisboa: Ministério da Educação

INHELDER, B. and PIAGET, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books, New York, NY.

- JONHNSON, D.W.; JONHNSON, R.T. (1999 b) *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia, (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez, (1996). *Pedagogia de Projetos: intervenção no presente*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, pp. 24-33.
- LIBÂNEO, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?||. In,Pimenta, Selma Garrido, e Ghedin, Evandro (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SãoPaulo:CortezEditora.
- LOPES, J., SILVA, S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: areal Editores.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- MEIRIEU, Philippe (s.d.). «De l'individualisation de l'enseignement à la pédagogie différenciée: l'expérience du Collège Saint-Louis-Guillotièrè». In <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/collegesaintlouis.pdf>[consultado em 26-07-2013].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
(1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.  
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

NIZA, Sérgio. (2007). *Jornal a Página da Educação*, ano 16, nº 170. Porto Editora, Profidições. Lda.

OLIVEIRA F., J., (2011) “O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação”,  
Porto Editora, pp. 100;

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância, Porto: Porto Editora

OVEJERO-BERNAL, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promocines y Publicaciones Universitárias.

PAIS, A. & MONTEIRO, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

PARENTE, C. (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, In: Formosinho, J. *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto, Porto Editora.

PIAGET CIT IN BARBIRATO, F. (1970). *A Mente do seu filho: como estimular as crianças e identificar os distúrbios psicológicos na infância* / Fabio Barbito e Gabriela dias – rio de Janeiro : AGIR, 2009. )

- ROAZZI, A. & ALMEIDA, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- ROLDÃO, M. C. (2009). Que Educação queremos para a Infância? Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. (2004). *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA.
- SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23a ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP.
- SPODEK, BERNARD, SARACHO, OLÍVIA N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- STOER, S.R. & MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Ed Afrontamento.
- TRIPP, D. H. (1993) *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London Routledge.
- VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré

escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (123-158). Lisboa: DEB.

VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

VYGOTSKY, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original em inglês, publicado em 1984)

VYGOTSKY, L.S. (1985). Le probleme de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B.Scheneuly, & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui*. Textes de base en psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé

ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*, Miguel A. Zabalza. Artmed

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Educa.

### **Documentos da Instituição consultados**

Projeto curricular Centro Juvenil de Campanhã

Regulamento Interno do Centro Juvenil de Campanhã

Projeto Curricular Centro De Bem Estar Infantil e Juvenil de Coração de Jesus

Regulamento Interno do Centro De Bem-estar Infantil e Juvenil de Coração de Jesus

### **Legislação**

Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

Despacho nº 5220/97, de 10 Fevereiro

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho

Despacho nº5220/97 de 10 de Julho

Despacho nº5306/2012 de 18 de Abril

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

# ANEXOS

## ANEXO 1

### GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

| <b>EXPRESSÃO MOTORA</b>   | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> |
|---|------------|------------|
| <b>Pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:</b> |            |            |
| Posições de equilíbrio;   |            |            |
| Deslocamentos em corrida;   |            |            |
| Combinações de apoios variados;   |            |            |
| Lançamentos de precisão de uma bola;  |            |            |
| Pontapés de precisão.   |            |            |
| Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos  |            |            |
| Movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas.  |            |            |

| <b>EXPRESSÃO MOTORA</b><br><b>A criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como:</b>   | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| 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  |     |     |

---

## ÁREA DAS CONTRUÇÕES E JOGOS

| Características   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| O espaço é atraente para as crianças  | X   |     |
| O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.   |     | x   |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas. | X   |     |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.             | X   |     |
| Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras  |     | X   |
| Materiais de construção   | X   |     |
| Materiais de separar e juntar   | X   |     |
| Materiais de encher e esvaziar  | X   | X   |
| Materiais de “faz-de-conta”   | X   |     |

**ÁREA DA CASINHA**  
Fotografias de referencia

X

Características

SIM

NÃO

Não  
existe  
esta área

O espaço é atraente para as crianças

X

O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades

X

As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas

X

As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades

X

Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras

X

Equipamento de cozinha e de comer

X

Materiais de “faz-de-conta” e representação

X

Materiais de casa

X

Instrumentos de cozinhar verdadeiros

X

Fotografias de referência e livros de receitas

X

---

## ÁREA DOS BRINQUEDOS

| Características | SIM | NÃO | Não existe esta área |
|-----------------|-----|-----|----------------------|
|-----------------|-----|-----|----------------------|

O espaço é atraente para as crianças

O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.

As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.

As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.

Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras

Materiais de classificar e de pequenas construções

Materiais de montar e desmontar

Materiais de brincar no “faz-de-conta”

Jogos

---

## ÁREA DA BIBLIOTECA

| Características   | SIM | NÃO | Não existe esta área |
|---|-----|-----|----------------------|
| O espaço é atraente para as crianças  |     | X   |                      |
| O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.   |     | X   |                      |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas. | X   |     |                      |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.             | X   |     |                      |
| Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras  | X   |     |                      |
| Livros  | X   |     |                      |
| Revistas  |     | X   |                      |
| Materiais de escrever   | X   |     |                      |

## ÁREA DE MODELEAGEM

| Características   | SIM | NÃO |
|---|-----|-----|
| O espaço é atraente para as crianças  | X   |     |
| O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.   | X   |     |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas. | X   |     |
| As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.              | X   |     |
| Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras  | X   |     |
| Diversos tipos de papel   | X   |     |
| Materiais de pintura e impressão  | X   |     |
| Materiais de escritório   | X   |     |
| Materiais de colagem  | X   |     |

**GRELHAS DE AVALIAÇÃO 1º CICLO**

|          | <b>Aluno: A</b>                                   | <b>Disciplinas</b> |            |                |             |           |
|----------|---|--------------------|------------|----------------|-------------|-----------|
|          |   | PORTUGUÊS          | MATEMÁTICA | ESTUDO DO MEIO | INFORMÁTICA | CIDADANIA |
| <b>1</b> | <b>Domina bem os conteúdos de cada disciplina</b> | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>2</b> | <b>Aprende a matérias a um ritmo adequado</b>     | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>3</b> | <b>Participa de forma oportuna nas aulas</b>      | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>4</b> | <b>Utiliza um discurso fluente e organizado</b>   | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>5</b> | <b>Recorre a vocabulário novo e diversificado</b> | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>6</b> | <b>Exprime-se sem ler a informação</b>            | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |
| <b>7</b> | <b>Expõe as dúvidas</b>                           | Bom                | Muito Bom  | Bom            | Muito bom   | Muito Bom |

**Escala de avaliação-** Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom

| <b>Indicadores:</b>  | <b>SIM</b> | <b>NÃO</b> | <b>Observações:</b>   |
|--|------------|------------|---|
| Os alunos mostram interesse na proposta da leitura   | X          |            | Mostraram-se atentos e motivados em relação ao tema da história apresentada   |
| Os alunos mostram criatividade na realização da composição proposta  | X          |            | A maioria dos alunos mostraram-se criativos na elaboração da composição proposta, mostrando-se inovadores e divergentes na sua realização |
| Os alunos utilizam na composição personagens que estão presentes na história                                 | X          |            |   |
| Os alunos atribuem nomes diferentes às personagens presentes na história, e escolhem de novos acontecimentos |            | X          | A maioria dos alunos integrou na elaboração da composição as mesmas personagens, alterando somente os acontecimentos                      |
| Os alunos estabelecem uma sequência lógica e coerente à história por eles criada                             | X          |            |   |
| Os alunos atribuem título à nova história  | X          |            |   |

## ANEXO 2

### INCIDENTES CRÍTICOS

#### FIG.1

**Nome da criança:** Cláudio

**Observadora:** Helena (estagiária)



#### **Incidente Crítico:**

O Cláudio dirigiu-se à estagiária e pediu-lhe que tirasse uma fotografia, “ Podes-me tirar uma fotografia? é que já estou crescido porque tenho barba e óculos”

#### **Comentário:**

Através deste registo, pode-se verificar que o Cláudio reteu a informação da atividade anteriormente efetuada, uma vez que esta abordava o desenvolvimento do corpo masculino e feminino, nomeadamente o crescimento do pelo e da barba no caso dos rapazes.

Pude também extrair por esta observação que o Cláudio recorreu ao faz-de-conta para demonstrar o conhecimento que tinha assimilado.

## FIG.2

**Nome da criança:** Rafael

**Observadora:** Helena (estagiária)



### **Incidente:**

O Rafael está na área dos jogos a fazer um puzzle. O Rafael chama a estagiária e diz: “ já viste, estou a fazer um transporte do ar”

### **Comentário:**

Através da observação direta e com o apoio deste tipo de registo, pode-se deter que o jogo realizado, foi de facto importante para o R, na medida em que a atividade anteriormente orientada, teve como tema os diversos meios de transporte, nomeadamente o avião. Pude também extrair por esta observação que o Rafael foi capaz de identificar a que meio este tipo de transporte se referia.

**FIG.3**

**Nome da criança:** Igor e Henrique

**Observadora:** Helena (estagiária)



**Registo de observação**

“ Helena, podemos desenhar a língua do corpo Humano?

(claro que podem! Querem que vos ensine?)

“ Não é preciso, nós temos um livro na biblioteca que nos pode ajudar”

**Comentário:**

De acordo com esta situação, pode-se apreender que as crianças além de tomarem iniciativa de desenharem uma parte do corpo humano, mostraram autonomia ao quererem realiza-lo sozinhos somente com o apoio de um livro que eles próprios seleccionaram.

## ANEXO 3

FIG. 1 (LIVRO DE ADIVINHAS)

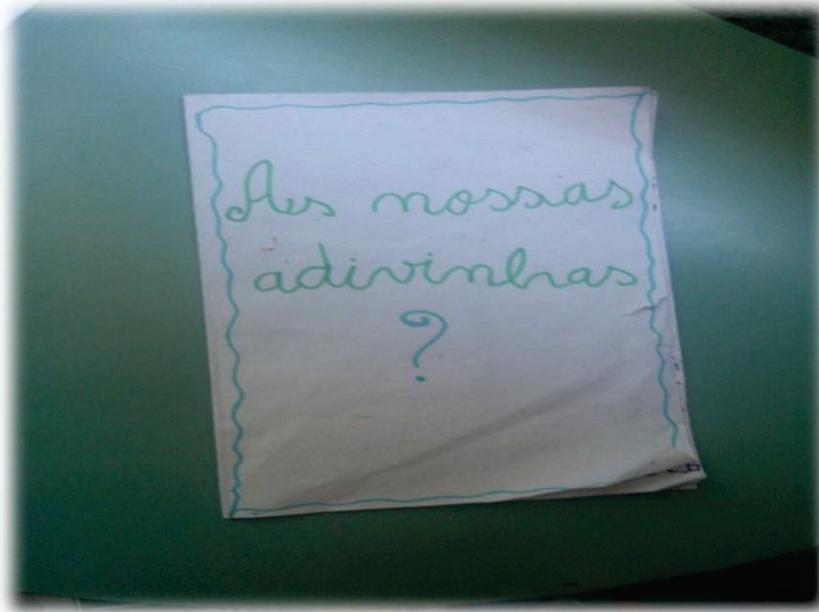


FIG.2 (CONSTRUÇÃO DO CASTELO E DA TORRE)





FIG.3 (CONSTRUÇÃO DA TORRE)



**FIG.4 (CONSTRUÇÃO DA FLORESTA)**



**FIG.5 (CAIXA DAS QUEIXINHAS)**



**FIG. 6 (VISITA DO PIRATA)**



FIG.7 (JOGO DOS TRANSPORTES)



FIG.8 (QUADRO DOS TRANSPORTES)



**FIG. 9 (CORPO HUMANO)**



**FIG.10**



## Registo Fotográficos 1º Ciclo

FIG.11. (ORGANIZAÇÃO DA SALA EM DIA DE ASSEMBLEIA/DEBATE)



FIG.12 (MAPA DE PORTUGAL)



FIG.13 (CALENDÁRIO DE ANIVERSÁRIOS)



FIG.14 (DESENHOS)



FIG.15 (FUNÇÕES DO CORPO HUMANO)



FIG.16 (POWER POINT SOBRE A NUMERAÇÃO ROMANA)



**NUMERAÇÃO ROMANA**

**COMO SURTIU?**

**Sistema de Numeração Romana**  
A civilização romana foi sem dúvida a mais importante entre as civilizações antigas. Assim como outros povos, a necessidade de contar os seus bens, como ovelhas, plantações, soldados, fez com que os romanos tivessem necessidade de criar o seu próprio sistema numérico. Só que os romanos foram muito espertos: em vez de inventarem outros símbolos, os romanos usaram as letras de seu alfabeto para representar os números.

## NUMERAÇÃO HINDU-ÁRABE E NUMERAÇÃO ROMANA

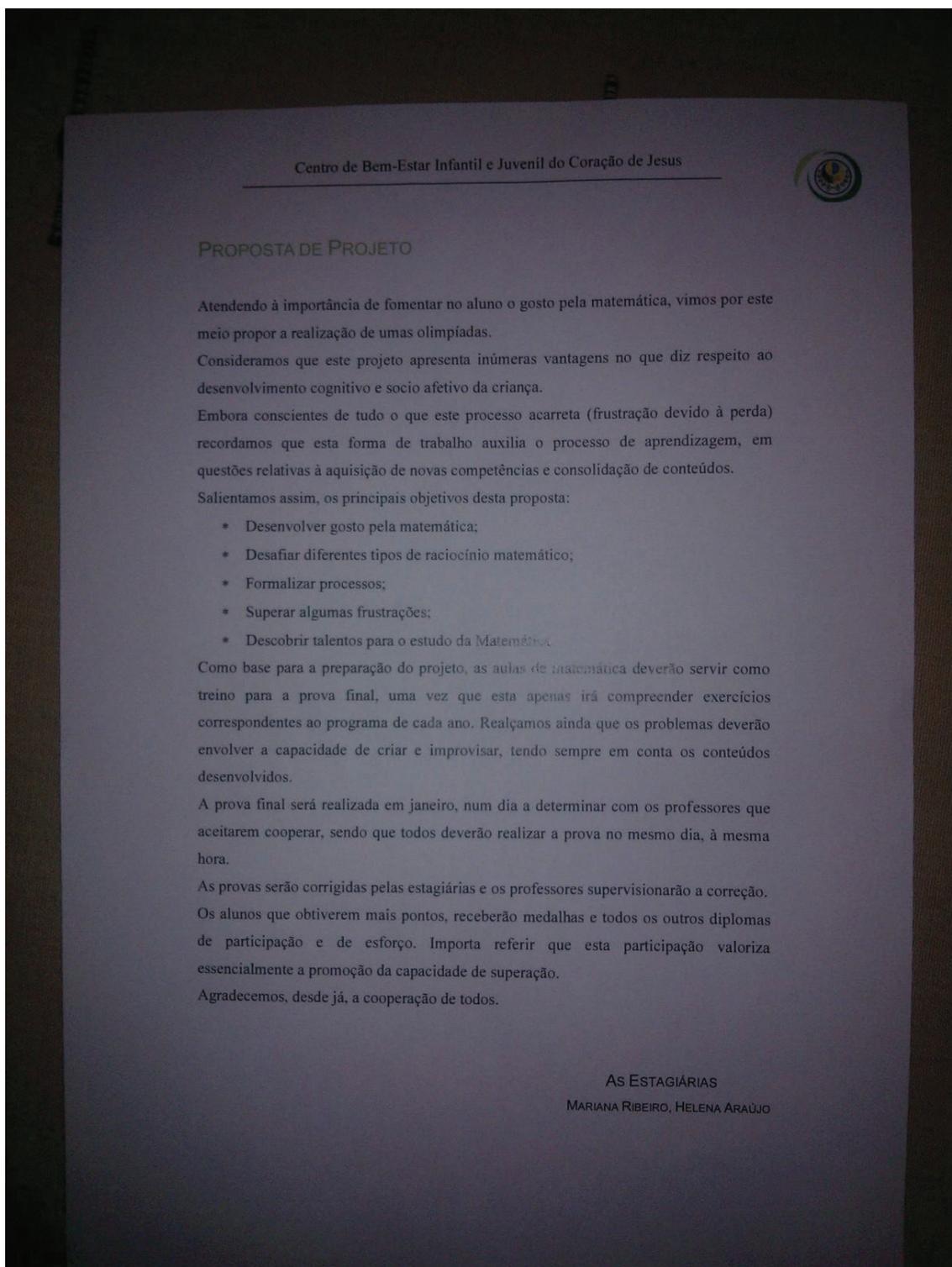
| Numeração Hindu-árabe | Numeração Romana |
|-----------------------|------------------|
| 1                     | I                |
| 5                     | V                |
| 10                    | X                |
| 50                    | L                |
| 100                   | C                |
| 500                   | D                |
| 1000                  | M                |

## NUMERAÇÃO HINDU-ÁRABE E NUMERAÇÃO ROMANA

### SÍMBOLOS QUE SE PODEM REPETIR 3 VEZES

| Numeração Hindu-árabe | Numeração Romana |
|-----------------------|------------------|
| 1                     | I                |
| 5                     | V                |
| 10                    | X                |
| 50                    | L                |
| 100                   | C                |
| 500                   | D                |
| 1000                  | M                |

**FIG.17 (MINI-OLIMPIADAS)**





**FIG.19 (DESENHOS DO MAGUSTO)**



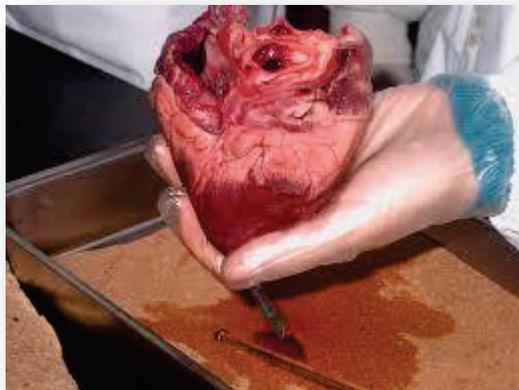
**FIG.20 (VISITAS DE ESTUDO)**



**FIG.21 (FESTA DE NATAL)**



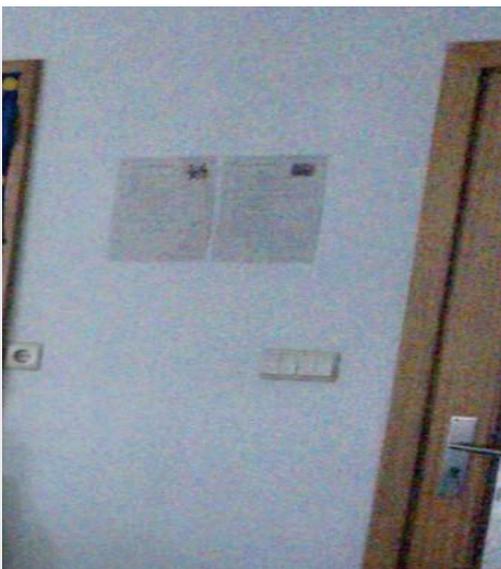
**FIG.22 (CORAÇÃO DE PORCO)**



**FIG. 23 (LIVROS DISPONÍVEIS NA SALA DE AULA)**



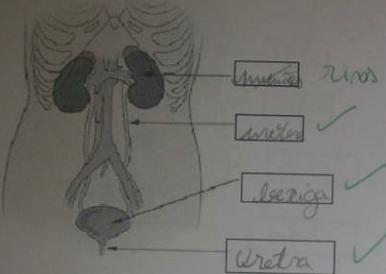
**FIG.24 (QUADRO DE SANÇÕES)**



## FIG.25 (FICHAS FORMATIVAS)

Ano/Turma: 3B  
Disciplina: Estudo do Meio  
Estagiária: Helena Araújo

1. Indica os órgãos constituintes do Aparelho Urinário



2. Quantos rins têm cada um de nós e que funções têm?  
Nós temos 2 rins inc

3-Para que serve a bexiga?  
A bexiga serve para armazenar a urina.

4- Como se chama a função responsável pela expulsão de substâncias prejudiciais do organismo?  
A função chama-se função ~~ex~~cretora

5- Os rins são muito importantes sem eles o nosso sangue não se excreta.....

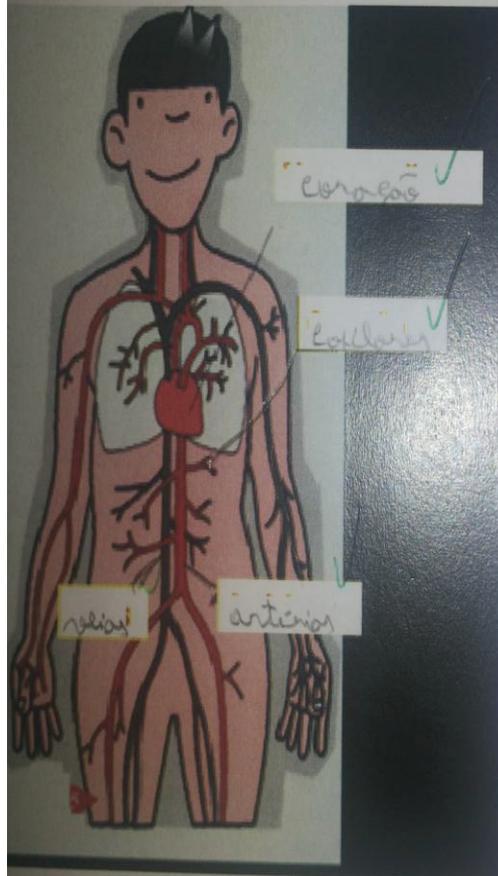
As impurezas misturadas com a água formam urina que fica armazenada na bexiga e sai pelo uretra.....

Ficar muito tempo sem urinar faz mal à saúde.....

Também deitamos fora as impurezas através da pele quando transpiramos.....

## APARELHO CIRCULATORIO

1- Identifica os órgãos presentes na imagem constituintes do



2- Por palavras tuas, descreve a viagem do sangue no nosso

3- Complete este esquema, indicando quais as palavras que faltam:

#### Funcionamento do Sistema circulatório

A função do Sistema Circulatório é levar o sangue que contém as substâncias nutritivas (proteínas, vitaminas, glúcidos (açúcares), lípidos (gorduras), sais minerais, água) e o oxigênio a todas as células do nosso corpo e recolher as impurezas, entre as quais o dióxido de carbono para serem expulsos do nosso organismo.

O coração bombeia o sangue com muita força. O sangue segue através das artérias e chega a todas as partes do corpo onde deixa ficar as substâncias nutritivas e o oxigênio. É o chamado sangue arterial. Aí recebe as impurezas entre as quais o dióxido de carbono. O sangue já carregado de dióxido de carbono regressa ao coração através das veias. Chamamos a este sangue, sangue venoso. Depois, esse sangue vai do coração até aos pulmões, onde recebe o oxigênio e liberta o dióxido de carbono. O sangue oxigenado volta ao coração que o empurra novamente através das artérias para todas as partes do corpo. A esse movimento do sangue através do corpo chamamos circulação.

3- Complete este esquema, indicando quais as palavras que faltam:

#### Funcionamento do Sistema circulatório

A função do Sistema Circulatório é levar o sangue que contém as substâncias nutritivas (proteínas, vitaminas, glúcidos (açúcares), lípidos (gorduras), sais minerais, água) e o oxigênio a todas as células do nosso corpo e recolher as impurezas, entre as quais o dióxido de carbono para serem expulsos do nosso organismo.

O coração bombeia o sangue com muita força. O sangue segue através das artérias e chega a todas as partes do corpo onde deixa ficar as substâncias nutritivas e o oxigênio. É o chamado sangue arterial. Aí recebe as impurezas entre as quais o dióxido de carbono. O sangue já carregado de dióxido de carbono regressa ao coração através das veias. Chamamos a este sangue, sangue venoso. Depois, esse sangue vai do coração até aos pulmões, onde recebe o oxigênio e liberta o dióxido de carbono. O sangue oxigenado volta ao coração que o empurra novamente através das artérias para todas as partes do corpo. A esse movimento do sangue através do corpo chamamos circulação.

Nome: Luiza Ravignani Costeira

Data: 11/12/13



Ano/Turma: 3B

Estagiária: Helena Araújo

### João Pateta

João era filho de uma pobre viúva, bom rapaz, mas um tanto simpático. A gente da aldeia chamava-lhe, brincando, o João Pateta. Um dia mandou-o a mãe à feira comprar uma foice. A volta, começou a andar com a foice à roda, de maneira que a foice feriu uma ovelha, e matou-a.

- Pateta, disse-lhe a mãe, o que devias ter feito era meter a foice num dos cantos da palha ou de feno de qualquer dos vizinhos.

- Perdão, mãe, respondeu humildemente o João, para a outra vez seza mais esperto.

Na semana seguinte mandou-o comprar agulhas, recomendando-lhe que não se perdesse.

- Fique descansada. E voltou orgulhoso.

- Então, João, onde estão as agulhas?

- Ah! em lugar seguro. Quando sai da loja onde as comprei, ia a passar o carro do vizinho carregado de

palha; guardei-as lá, não podem estar em melhor sítio.

- Em tão bom sítio, que se não tornam a ver. Éa um bráto, devia tê-las espetado no chapéu.

- Perdão, tornou o João, para a outra vez hei-de ser mais esperto.

Na outra semana, por um dia de calor, o João foi dali uma légua comprar uma peça de manteiga.

Lembrando-se do último conselho de sua mãe, pôs a manteiga dentro do chapéu e o chapéu na cabeça.

Imagine-se o estado em que apareceu em casa, com a cara a mostrar manteiga derretida.

A mãe já tinha medo de o mandar a qualquer mercado. No entanto, um dia, disse-lhe que fosse à feira

vender galinhas.

- Ouve bem, não vendas logo pelo que te derem. Espera a segunda oferta.

- Fico entendido, respondeu João. Foi para a feira. Um freguês chegou-se a ele.

- Queres seis tostões por essas galinhas?

- Ora adeus! minha mãe recomendou-me, que não aceitasse o primeiro preço, mas que esperasse o

segundo.

- E tem muita razão. Dou-te um cruzado.

- Está bem. Parece-me que tinha feito melhor em aceitar o primeiro, mas, como cumpri as ordens da

minha mãe, ela não tem que me ralar.

Depois disto, o João foi condenado a ficar em casa. Sua mãe sabia que mangavam com ele, e se riam dela.

Um dia quis fazer uma experiência e disse:

- Vai vender este carneiro à feira. Mas não te deixes enganar. Não o entregues senão a quem te der o

preço mais elevado.

- Está bem, agora entendo, e sei o que hei-de fazer.

- Quanto queres por esse carneiro?

- Minha mãe disse-me que não o vendesse senão pelo preço mais elevado.

- Quatro mil-réis.

- É o preço mais elevado?

- Pouco mais ou menos.

- É minha a lâ e o carneiro, disse um rapaz que trepara a uma escada.

- Quanto?

- Dez tostões.

- É menos, respondeu timidamente o João.

- Sim, mas vê até onde chega esta escada. Em toda a feira não há um preço mais elevado.

- Tem razão. É seu o carneiro.

Desde esse dia, o João Pateta não tornou a ser encarregado de vender ou comprar fozas o que fosse.

Quem é a personagem principal deste conto?

A personagem principal deste conto é o João Pateta.

2- Ordena as afirmações que se seguem, numerando-as de 1 a 6, de acordo com a sequência dos acontecimentos.

- 2 A mãe do João mandou-o comprar agulhas.
- 1 O João andou com a foice à roda, matando uma ovelha.
- 4 O freguês aproveitou-se da patética do João para comprar as galinhas por pouco dinheiro.
- 3 Com o calor, a manteiga derreteu na cabeça do João.
- 6 O João nunca mais foi comprar nem vender nada.
- 5 Mais uma vez, o João foi enganado na venda do carneiro.

3. (1) Quem era a mãe de João Pateta?

A mãe do João Pateta era uma viúva pobre e humilde.

4. (2) Concordas com o nome que chamavam ao João? Explica porquê.

Por um lado concordo que o João era Pateta, pois não seguia os conselhos da mãe, mas por outro lado não devemos olhar com os outros.

5. (3) Que recados fez o João Pateta? Enumera-os e justifica com uma frase do texto

"Na semana seguinte mandou comprar agulhas, recordando-lhe que não as perdesse."

6. (4) Que conselhos é que foram dados pela mãe de João Pateta?

"Um bruto não devia tê-las espetado no chapeu."

7. (5) Concordas com o título do texto? Porquê?

Sim concordo, porque o João nunca fazia da melhor maneira a que a mãe lhe pedia.

lática

- Copia do conto:

Nomes comuns no feminino- agulhas, avêla.

Nomes Próprios- João, Maria.

Adjetivos- esperto, orgulhoso.

2- Lê as frases e reescreve-as, substituindo as palavras sublinhadas por pronomes pessoais.

João foi dali uma légua comprar uma pouca de manteiga

Ele foi dali uma légua comprar uma pouca de manteiga.

Minha mãe disse-me que não o vendesse senão pelo preço mais elevado.

Ela disse-me que não o vendesse senão pelo preço mais elevado.

Um freguês chegou a João Pateta.

Ele chegou-se a ele. ✓

3- Transcreve do texto uma frase do tipo:

Interrogativo "Então, João, onde estão as agulhas?"

Exclamativo "Vá a Deus!"

Declarativo "Um freguês chegou-se a ele."

4- Sublinha os adjetivos que, na sua opinião, não se aplicam ao João.

esperto

obediente

valioso

humilde

tonto

malvado

5- Imagina o João Pateta e desenha-o:



Tudo ao contrário  
O menino do contra  
queria tudo ao contrário  
deitava os fatos na cama  
e ~~deitava~~ <sup>deitava no armário</sup>

Das cascas de ovo  
fazia omelete;  
para tomar banho  
usava a retrete

Andava, corria  
de pernas para o ar;  
se estava contente,  
punha-se a chorar.

molhava-se ao sol,  
secava na chuva  
e em cada pé  
usava uma luva

Escrevia no lápis  
com um papel ;  
achava salgado  
o sabor a mel.

No dia dos anos  
teve dois presentes:  
um pente com velas  
e um bolo com dentes

Porto, 25 de novembro de 2013

Obra - Prêmios da Mentira e da  
Verdade

Autora - Luiza Lucia Soares

Ilustradora - Ana Carolina Imac

Comentário - A história foi muito  
boa pois tudo estava ao contrário.  
A quadra que eu mais gostei  
foi a segunda que dizia assim:  
- Das cascas de ovo  
fazia omelete;  
para tomar banho  
usava a retrete.  
Esta quadra é boa que tem muito  
gozo, principalmente as piadas que  
a autora Luiza Lucia Soares fez.

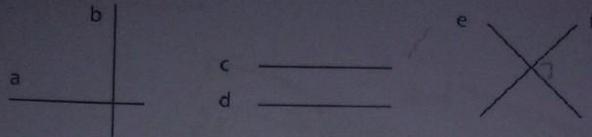
Tudo o  
Numa  
o sol br  
Subi pe  
vestido  
Fui cair  
Mais alt  
vi peixe  
rãs a con  
Construir  
Com telha  
E a porta b  
lá entrar d  
Na escola d  
Ensinavam  
O professor  
a dar coe



Nome: Isara Navagnani Cordeira

Data: 25/11/2016

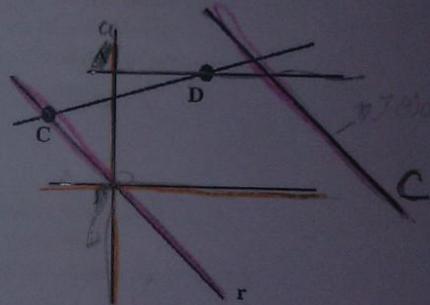
1. Observa as figuras e identifica as retas paralelas, as perpendiculares e as oblíquas.



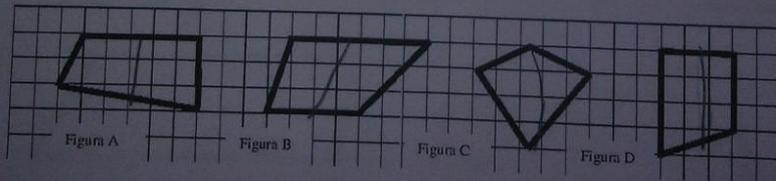
- 1.1 As retas a e b são perpendiculares
- 1.2 As retas c e d são paralelas
- 1.3 As retas e e f são oblíquas e concorrentes pois oug um - se num do ponto

2. Observa a figura e responde corretamente.

- a) Indica uma semirreta: CD
- b) Indica um segmento de reta: AD
- c) Indica uma reta: r
- d) Pinta de cor laranja duas retas perpendiculares e de cor de rosa duas retas paralelas.



3. Qual das figuras tem dois lados paralelos?

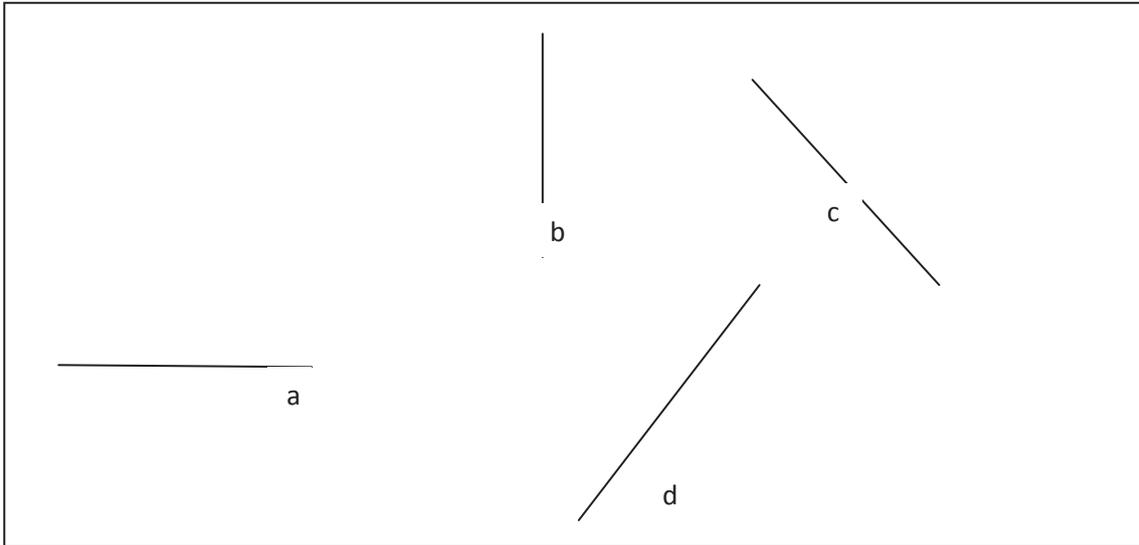


3.1 Assinala com um X as respostas corretas.

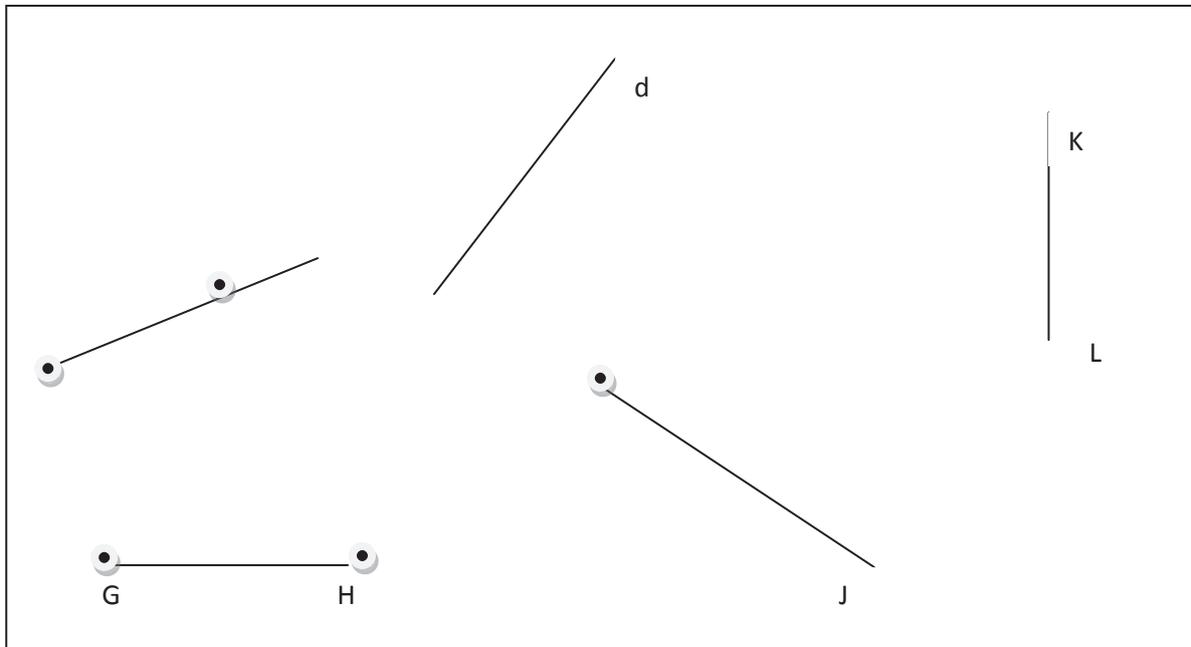
|          |          |  |          |
|----------|----------|--|----------|
| Figura A | Figura B | <input checked="" type="checkbox"/> Figura C | Figura D |
|----------|----------|--|----------|

## FICHA 1- Retas, semirretas e segmentos de reta

1. Observa a figura e identifica as retas horizontais, verticais e oblíquas.



2- Observa a figura e identifica as retas, semirretas e segmentos de reta.



84 - LXXXIV

85 - LXXXV

86 - LXXXVI

87 - LXXXVII

88 - LXXXVIII

89 - LXXXIX

90 - XC

91 - XCI

92 - XCII

93 - XCIII

94 - XCIV

95 - XCV

96 - XCVI

97 - XCVII

98 - XCVIII

99 - XCIX

100 - C

Centro de Bem-estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus

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

Ano/Turma: 3B

$4 \times 1 = \underline{\quad}$

$2 \times 2 = \underline{\quad}$

$3 \times 9 = \underline{\quad}$

$7 \times 7 = \underline{\quad}$

$3 \times 4 = \underline{\quad}$

$3 \times 1 = \underline{\quad}$

$6 \times 4 = \underline{\quad}$

$5 \times 7 = \underline{\quad}$

$2 \times 8 = \underline{\quad}$

$5 \times 5 = \underline{\quad}$

$7 \times 7 = \underline{\quad}$

$4 \times 6 = \underline{\quad}$

$2 \times 1 = \underline{\quad}$

$8 \times 8 = \underline{\quad}$

$8 \times 3 = \underline{\quad}$

$3 \times 7 = \underline{\quad}$

$5 \times 5 = \underline{\quad}$

$10 \times 2 = \underline{\quad}$

$4 \times 8 = \underline{\quad}$

$8 \times 4 = \underline{\quad}$

$6 \times 7 = \underline{\quad}$

$7 \times 6 = \underline{\quad}$

$10 \times 0 = \underline{\quad}$

$2 \times 3 = \underline{\quad}$

$2 \times 10 = \underline{\quad}$

$3 \times 3 = \underline{\quad}$

$6 \times 6 = \underline{\quad}$

$1 \times 5 = \underline{\quad}$

$7 \times 7 = \underline{\quad}$

$4 \times 6 = \underline{\quad}$

$8 \times 2 = \underline{\quad}$

$6 \times 9 = \underline{\quad}$

$11 \times 1 = \underline{\quad}$

$2 \times 2 = \underline{\quad}$

$7 \times 9 = \underline{\quad}$

$11 \times 7 = \underline{\quad}$

$2 \times 11 = \underline{\quad}$

$3 \times 1 = \underline{\quad}$

$11 \times 4 = \underline{\quad}$

$9 \times 8 = \underline{\quad}$

$6 \times 8 = \underline{\quad}$

$2 \times 11 = \underline{\quad}$

$9 \times 9 = \underline{\quad}$

$4 \times 11 = \underline{\quad}$

$8 \times 6 = \underline{\quad}$

$8 \times 8 = \underline{\quad}$

$8 \times 3 = \underline{\quad}$

$13 \times 0 = \underline{\quad}$

$12 \times 0 = \underline{\quad}$

$10 \times 2 = \underline{\quad}$

$4 \times 8 = \underline{\quad}$

$11 \times 9 = \underline{\quad}$

$8 \times 7 = \underline{\quad}$

$11 \times 6 = \underline{\quad}$

$10 \times 0 = \underline{\quad}$

$9 \times 4 = \underline{\quad}$

$3 \times 10 = \underline{\quad}$

$12 \times 1 = \underline{\quad}$

$11 \times 10 = \underline{\quad}$

$1 \times 2 = \underline{\quad}$

$10 \times 10 = \underline{\quad}$

$8 \times 6 = \underline{\quad}$

$11 \times 5 = \underline{\quad}$

$6 \times 2 = \underline{\quad}$



|  | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| <b>Relação com o adulto</b>                    |     |     |
| Comunica abertamente com o adulto              | X   |     |
| Expressa ideias                                | X   |     |
| Brinca com o adulto                            | X   |     |
| Pede ajuda ao adulto                           | X   |     |
| Associa-se às atividades propostas pelo adulto | X   |     |
| Questiona o adulto                             | X   |     |

|   | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| <b>Relação criança/ criança</b>         |     |     |
| Brinca em grupo                         | X   |     |
| Partilha com os colegas                 | X   |     |
| Ajuda os colegas na execução de tarefas | X   |     |
| Participa em trabalho de grupo          | X   |     |
| Elabora e aceita regras                 | X   |     |
| Respeita a opinião dos colegas          | x   |     |
| Fala espontaneamente com os outros      | X   |     |

|                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| Assume responsabilidades e cumpre-as | X |  |
|--------------------------------------|---|--|

| Valores estéticos                     | Sim | Não |
|---------------------------------------|-----|-----|
| Arruma e ordena o material da sala    | X   |     |
| Participa na reorganização da sala    | X   |     |
| Dá opiniões sobre a decoração da sala | X   |     |

| Autonomia                                       | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Veste-se e despe-se sozinho                     | X   |     |
| Come corretamente com talheres                  | X   |     |
| Usa autonomamente os materiais à sua disposição | X   |     |
| Sabe tomar decisões e optar                     | X   |     |

| <b>Responsabilidade</b>               | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|---------------------------------------|------------|------------|
| É responsável pelo que desarruma      | X          |            |
| Termina os trabalhos que inicia       | X          |            |
| Assume as tarefas a que se compromete | X          |            |

| <b>Construção da identidade</b>               | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|---|------------|------------|
| Reconhece as características individuais      | X          |            |
| Respeita a diferença                          | X          |            |
| Reconhece laços de pertença social e cultural | X          |            |

| Programa Matemática (3º ano)                  | A. F | A. T | A. S | B. T | B. . | D | D | H | J P | J N | J R | L. C | M. I | M. I | M | M P | M. M | P | S | T. B | T. O |
|---|------|------|------|------|------|---|---|---|-----|-----|-----|------|------|------|---|-----|------|---|---|------|------|
| Ler números até ao milhar                     |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Distinguir classes e ordens                   |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Identificar classes e ordens                  |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Ler números por classes e ordens              |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Somar com números até ao milhar               |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Subtrair com números até ao milhar            |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Subtrair com números até um milhão;           |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Reconhecer a importância da tabuada           |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Reconhecer os múltiplos de um número natural  |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Identificar os múltiplos de um número natural |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |
| Identificar os múltiplos de um número natural |      |      |      |      |      |   |   |   |     |     |     |      |      |      |   |     |      |   |   |      |      |

**Legenda:** Sim (s)/ Não(n)



|                                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Distinguir ditongo<br>orais e nasais. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Legenda:** Sim (s)/ Não(n)

## ANEXO 5

### AVALIAÇÃO SEMANAL

#### AVALIAÇÃO SEMANAL 25 A 28 DE FEVEREIRO DE 2013

Esta semana foi iniciada com uma manhã recreativa, acerca do tema das figuras geométricas. Como forma de dinamizar este dia, optamos por construir um fantocheiro, onde todas as crianças das várias faixas etárias participaram.

Sem dúvida que se mostraram muito motivadas nas pinturas e na construção do fantocheiro. Após a realização dessa atividade, passamos então á representação de uma história ligada ao tema das figuras, que por sua vez foi interpretada por nós estagiárias e que teve como principal objetivo questionar as crianças das características das principais figuras geométricas e a comparação com objetos do quotidiano.

Seguidamente cada grupo de crianças poderia ir para o fantocheiro e elas próprias utilizarem as personagens e representarem como quisessem.

Obtivemos comentários como “ foi tão giro o teatro”, “ podíamos fazer um desenho com o senhor quadrado?”. Estes comentários sem dúvida demonstraram o interesse das crianças por esta atividade.

O registo foi realizado através de um desenho individual com as personagens que apareceram na história.

Nessa mesma semana, demonstrou-se o interesse das crianças pela personagem de desenhos animados “ Rapunzel”, e foi daí que surgiu a ideia de iniciar um projeto sobre o filme “

Entrelaçados.

Iniciamos o projeto com a visualização do filme e posteriormente surgiu uma chuva de ideias acerca da construção da Torre da Rapunzel.

As crianças falaram dos materiais que seriam necessários para a sua construção, assim como das personagens envolvidas no filme que quereriam fazer. O registo foi efetuado através de uma rede de ideias com o intuito de ser exposto na área onde irá iniciar-se a construção do projeto.

## **Avaliação semanal 1º Ciclo**

### **Avaliação semanal (semana de 28 de outubro)**

Tal como nos indica o horário de organização das disciplinas, esta semana iniciou-se mais uma vez com a disciplina de Português, e pelo que me pude aperceber os alunos mostraram-se empenhados no tema da história apresentada. Para que aula trouxesse frutos e corresse como o desejado, recorri a uma estratégia de motivação que se baseou no questionamento sobre a “remitência do título”, ou seja, o que o este sugeria para cada um. Através deste trabalho foi fácil assistir-se a uma demonstração de possíveis acontecimentos da história, na medida em que cada aluno ao discutir o título do texto mostrou possuir um espírito criativo. Comentários como, “Helena, acho que pelo título do texto a história vai falar de um planeta terra”, “Eu acho que vai falar de um músico terra que está poluído”, “eu acho que vai falar de um planeta que por ser azul, está cheio de água”, “Helena, talvez fale de todos os oceanos do mundo”. Entre estes comentários apercebi-me que a ideia inicial era de facto quase sempre comum à realidade do texto. Todos os alunos, ainda se aperceberam que o tipo de texto anunciado retratava uma poesia, pois era constituída por “estrofes, versos, rimas”. Grande parte da turma já teria ouvido antes sobre estas terminologias, para que foi necessário ainda recorrer à explicação de cada um deles. A conclusão a que cheguei foi que na elaboração dos exercícios que se seguiram acerca desta matéria, a maioria da turma conseguiu realiza-la de forma totalmente correta, sabendo explicar a funcionalidade de cada um, comparando-o sempre com os textos narrativos e dramáticos.

Em matemática, foi introduzida uma nova matéria relacionada com a multiplicação. Esta aula numa fase inicial contou com a explicação da matéria e a posterior concretização de um exercício em grande grupo, dúvidas para que as atividades subsequentes fossem efetuadas de forma adequada e com menos. Todos os esclarecimentos foram feitos na parte referente à correção, e pelo que foi possível presenciar todos os alunos, apesar dos diferentes ritmos, apreenderam os conteúdos propostos.

Como estratégia de organização e gestão do grupo, mediante este género de trabalho e para que a aula não caísse em monotonia, estipulei um tempo para que os alunos as realizassem. Porque existem crianças mais rápidas e outras mais demoradas, atuei da

seguinte maneira: realizei uma ficha à parte com a elaboração de alguns cálculos relacionados com a multiplicação e ainda fiz desafios individuais a quem já tivesse terminado. Tal estratégia não correu como o esperado, pois as crianças que estavam mais atrasadas continuaram a ser as últimas, e as mais rápidas mostraram satisfação excessiva perante o resto da turma.

A gestão do tempo foi novamente um ponto onde ocorreu discrepância, na medida em que na aula de matemática a matéria planificada demorou a ser apresentada e realizada no tempo proposto.

Como forma de selecionar este problema, foi necessário ocupar uma parte da aula da tarde correspondente à disciplina de informática.

Uma vez que na semana anterior o tempo previsto para a realização da experiência relacionada com o sistema circulatório não se concretizou, nesta semana a decisão tomada foi ocupar o tempo de informática para realizar essa experiência, que por motivos vários, foi de encontro às necessidades da turma tornam-se uma atividade motivadora.

Relativamente ao Estudo do meio, apesar de ser uma disciplina onde a maioria dos alunos demonstra interesse e empenho, desta vez ocorreu uma falha no que respeita ao comportamento da turma. Tal facto poderá ter ocorrido devido à ausência do professor cooperante, ou mesmo à minha postura não tão assertiva. Como forma de contornar esta situação, recorri a uma estratégia que teve como objetivo primordial a realização de uma composição sobre o “barulho em sala de aula”, como forma de cada um refletir sobre o seu comportamento. Como foi de se esperar, no dia seguinte assisti a uma diversidade e composições originais, sobre a forma como cada um se sentiu, o que achou que errou, que soluções encontraram e ainda pedidos de desculpa, não só às estagiárias como também a todos os elementos da turma. Esta situação fez-me refletir sobre a postura mais adequada a seguir, nesse sentido penso que ainda não encontrei a metodologia mais acertada para a turma.

Falou-se do sistema/aparelho excretor e urinário e como motivação levei um dorso para captar a atenção de toda a turma.

Este recurso foi fundamental para a aquisição de conhecimentos e terminologia ligada à temática lecionada, apesar de se ter verificado ainda algumas dificuldades por parte das crianças mais faladoras, através da ficha seguidamente enunciada.

## ANEXO 6:

### PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

**Data da situação:** 23.05.2013

**Data do comentário:** 23.05.2013

**Seleção do registo efetuado por:** Estagiária Helena Araújo



#### **Registo de observação:**

“Posso ler uma história para os meus amigos Helena?”

(podes claro!, já escolheste a história?)

“ Sim, acho que os meus amigos vão gostar da história da Camila “

(Muito bem! Sendo assim podes começar quando quiseres)

#### **Comentário da Estagiária:**

A Eugénia tomou iniciativa de ler uma história aos seus amigos, selecionando-a de acordo com o gosto de todos.

Interpretou as imagens, fazendo uma leitura integral e com sequência lógica da história, mostrando o seu gosto pela leitura e capacidade crítica / refletiva.

## **Áreas de Conteúdo:**

● Área de Conhecimento do Mundo

● Área de Formação Pessoal e Social

## **Indicadores de desenvolvimento:**

-Ser autónomo

-Saber escolher uma tarefa / atividade e os materiais que necessita.

-Assumir preferências por atividades, tarefas ou materiais). - Tomar decisões.

## ANEXO 7

### ÁREAS INICIAIS

FIG.1 (AREA DA CASINHA)



**FIG2. (AREA DA BIBLIOTECA)**



**FIG. 3**



FIG.4



FIG.5 (ÁREA DE PLÁSTICA)



**FIG.6 (MOLDES)**



**FIG.7 (MOLDES)**



**FIG.8 (AREA DE TRABALHO)**



**FIG.9. (AREA DOS COMPUTADORES)**



## ANEXO 8

(FREQUÊNCIA DAS ÁREAS)



## ANEXO 9

(AREA DE ACOLHIMENTO)



FIG1 (QUADRO DE PRESENÇAS)

|          | SEGUNDA - FEIRA | TERÇA - FEIRA | QUARTA - FEIRA | QUINTA - FEIRA | SEXTA - FEIRA | SABADO | SUNDAY |
|----------|-----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|--------|--------|
| RAPHAEL  |                 |               |                |                |               |        |        |
| MATHEUS  |                 |               |                |                |               |        |        |
| DUARTE   |                 |               |                |                |               |        |        |
| TIZIANO  |                 |               |                |                |               |        |        |
| JULIANA  |                 |               |                |                |               |        |        |
| MEDUSA   |                 |               |                |                |               |        |        |
| MARIA    |                 |               |                |                |               |        |        |
| BEATRIZ  |                 |               |                |                |               |        |        |
| MARTIN   |                 |               |                |                |               |        |        |
| WENDY    |                 |               |                |                |               |        |        |
| RAFAEL   |                 |               |                |                |               |        |        |
| DANIELA  |                 |               |                |                |               |        |        |
| LORENA   |                 |               |                |                |               |        |        |
| BRUNO    |                 |               |                |                |               |        |        |
| DIANA    |                 |               |                |                |               |        |        |
| ANA      |                 |               |                |                |               |        |        |
| LEONARDO |                 |               |                |                |               |        |        |

FIG.2 (CHEFE DE SALA)



# PLANIFICAÇÃO 1

## ANEXO 10

| PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LEIVAS |   |   |   |                      |       |           |
|-----------------------------------|---|---|---|----------------------|-------|-----------|
| Competência                       | Objetivos / Metas   | Atividades / Estratégias  | Recursos  | Organização do Grupo | Tempo | Avaliação |
| AFPS<br>DL                        | -Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;<br>-Permanecer concentrada;<br>- Conhecer as diversas personagens e as suas características;<br>- Representar histórias [...] através de vários meios de expressão (pintura, desenho);<br>- Interagir e cooperar com o outro | 1. Revelar o nome do livro e perguntar "De que será que a história fala?"<br>2. Leitura da história<br>3. Durante a leitura, questionar as crianças:<br>-Que personagens apareceram ao longo da história?<br>- Como é que a rosa se sentia quando o Hugo disse que gostava dela? E a mãe? E o pai? E a avó?<br>- Quem é que explicou a rosa como se mede o amor?<br>- Ela gostava de todos da mesma forma?<br>- Como é que a rosa demonstrou a toda a família que gostava dela?<br>4. Fazer um relato da história através do desenho da parte que mais gostaram e a sua posterior legenda<br>5. - Questionar as crianças sobre quem são as pessoas mais importantes da sua família<br>6. Registrar as respostas através de fotografias da família<br>7. Num última fase, as crianças devem realizar um friso das letras | - Grupo de crianças;<br>- Livro "Gosto de ti";<br>- Imagens das personagens;<br>- Folhas brancas;<br>- Lápis de cor e marcadores; | - Grande grupo       | 10'   |           |
|                                   |   |   | - Individual  | - 35'                |       |           |
| AEP                               |   |   |   |                      | 20'   |           |
|                                   |   |   |   |                      | 15'   |           |
|                                   |   |   |   |                      | 30'   |           |



Semana 1



Semana  
18 a 21  
fevereiro

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS

| Competência | Objetivos / Metas  | Atividades / Estratégias   | Recursos   | Organização do Grupo | Tempo | Avaliação |
|-------------|--|--|--|----------------------|-------|-----------|
| AFPS<br>DL  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentrar</li> <li>-memorizar os nomes dos países e suas capitais</li> <li>-interagir com outras crianças;</li> <li>-Participar nas atividades em grande grupo;</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registrar os nomes no friso</li> <li>2. Fazer um relato da história através do desenho da parte que mais gostaram e a sua posterior legenda (continuação)</li> <li>3. Apresentar o mapa europeu e a localização de Portugal no globo: visualização individual de Portugal com a ajuda de uma lupa</li> <li>Para os 5 anos de idade:</li> <li>4. Abordar o tema dos países europeus (Portugal, Itália, França, Espanha, Alemanha, Suíça, Rússia, Noruega, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Suécia, Grécia, Romênia, Bélgica, Áustria), através do diálogo:</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel</li> <li>- Paus</li> <li>- Imagens das bandeiras</li> <li>- Imagens dos hábitos dos países</li> <li>- Atlas</li> <li>- Globo</li> </ul> | - Grande grupo       | 10'   |           |
| DCM         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a sua cultura geral</li> <li>-Reconhecer uma planta (simplificada) como representação de uma realidade</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. "Sabiam que em Itália se inventou a pizza e que existe uma cidade que só se anda de barco?" Sabiam que em Itália se fala italiano? E que a sua capital é Roma?"</li> </ol>   |  |                      | 35'   |           |
| AEP         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar algumas diferenças e semelhanças entre metos diversos e ao longo de tempos diferentes</li> </ul>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Identificar as bandeiras correspondentes aos países selecionados, as capitais e os seus hábitos</li> </ol>   |  |                      | 20'   |           |
|             |  |  |  |                      | 15'   |           |
|             |  |  |  |                      | 30'   |           |



|  |   |   |  |                       |
|--|---|---|--|-----------------------|
|  | <p><i>gratuita, desvelo;</i></p> <p>-interagir e cooperar com o grupo</p> | <p>6. Questionar as crianças qual as figuras maiores, as menores e as médias</p> <p>.. Qual a figura maior? de que cor é?</p> <p>-Coloca todas as figuras do mesmo tamanho no conjunto?</p> <p>-Agora põe as mais pequenas?''</p> <p>-Coloca as figuras com a mesma</p> |  | <p>15'</p> <p>30'</p> |
|--|---|---|--|-----------------------|

Legenda - AFPS - Área de Formação Pessoal e Social    AEMO - Área de Expressão Motora    AEP - Área de Expressão Plástica    AED - Área de Expressão Dramática  
AEMU - Área de Expressão Musical    DL - Domínio da Língua    DM - Domínio da Matemática    ACM - Área do Conhecimento do Mundo

# PLANIFICAÇÃO 4

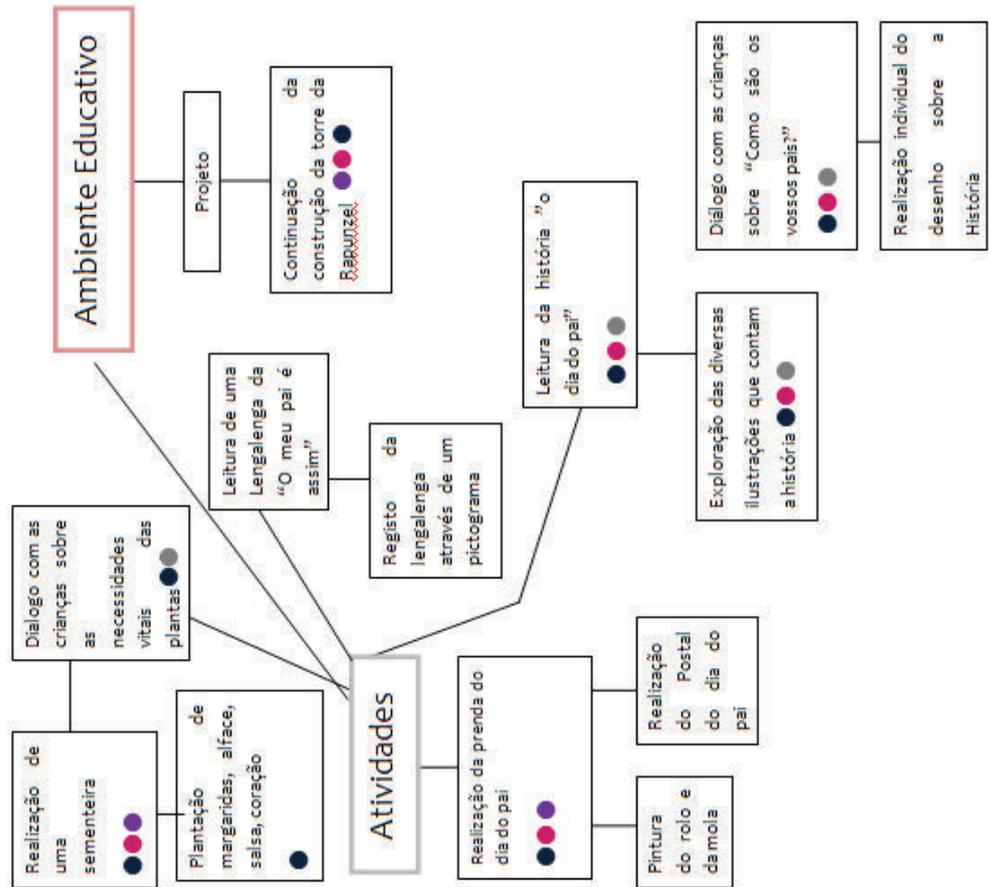
Semana de 11 a 14 de março

## Legenda das Áreas de Conteúdo:

- Área de Conhecimento do Mundo
- Área de Formação Pessoal e Social

## Áreas de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Expressão Dramática
- Domínio da Expressão Plástica
- Domínio da Expressão Motora
- Domínio da Expressão Musical
- Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Compreender a importância das necessidades vitais das plantas;
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Inventar e explorar novas formas;
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Manifestar gosto e sensibilidade pelo espaço envolvente;
- \* Refletir/avaliar uma experiência;
- \* Reconhecer laço (família, escola comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social
- \* Produzir rimas e aliterações
- \* Identificar palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

## **Descrição das atividades:**

### **Atividade 1:**

Iniciarei esta semana com a realização de uma sementeira em grande grupo, uma vez que as crianças demonstraram interesse pelo conhecimento do mundo, nomeadamente a plantação de flores e plantas.

Aproveitarei este súbito interesse, para os deixar plantar, semear e mesmo experimentar tocar na terra.

Penso que este momento poderá possibilitar o desenrolar de outras atividades, como o conhecimento das necessidades vitais das plantas, ou mesmo a realização da floresta da Rapunzel, atendendo ao projeto em desenvolvimento na sala.

### **Atividade 2:**

Nesta semana introduzirei uma parte do projeto que consiste na construção da Torre da Rapunzel, onde tenho como principal objetivo a interação de todas as crianças e cooperação entre elas, na medida em que devem participar inteiramente na sua construção, demonstrando empenho e vontade de aprender.

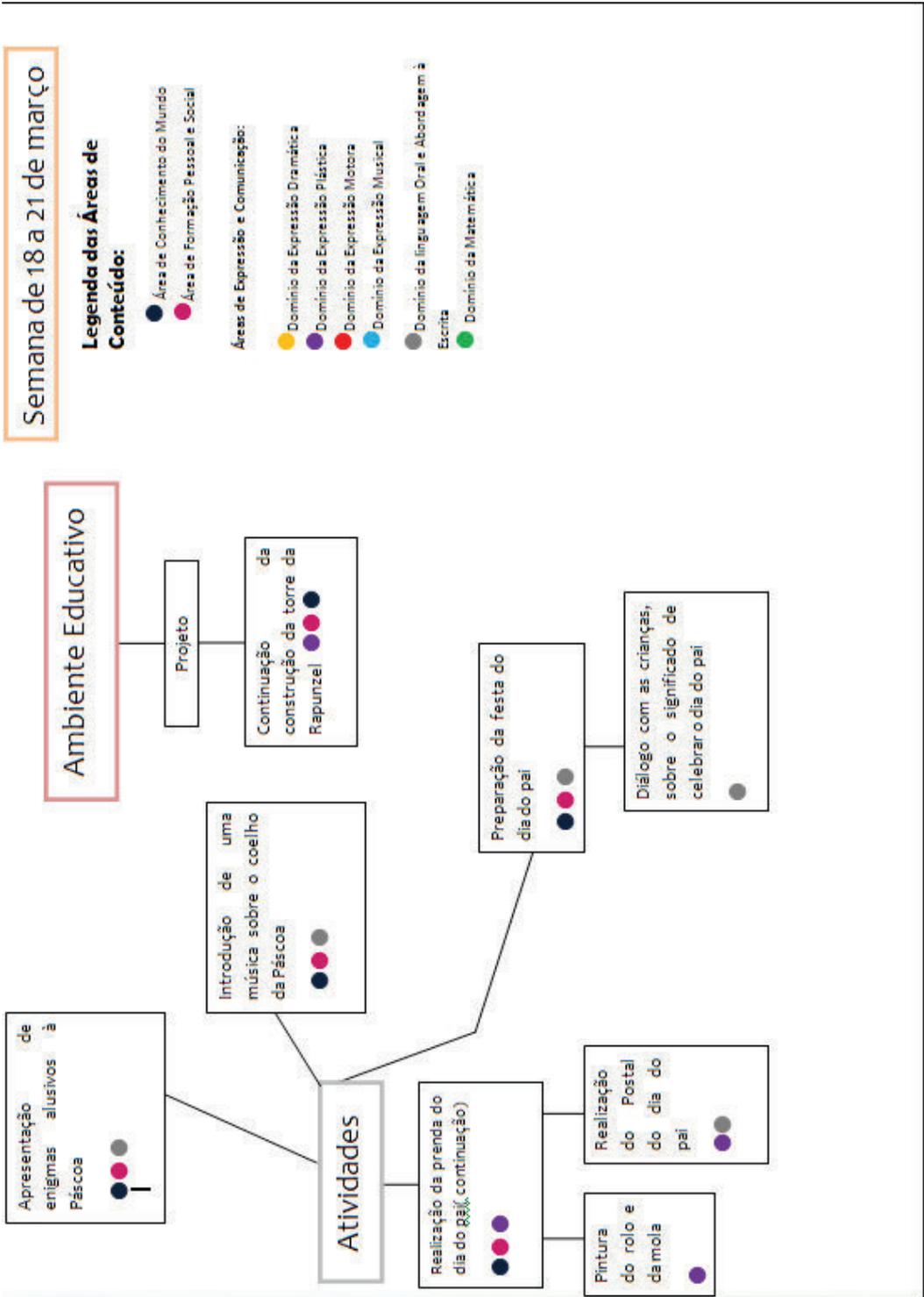
Uma vez que se aproxima o dia do pai, surgiu a ideia de ler uma lengalenga relacionada com esse dia, para que posteriormente as crianças possam participar neste momento, realizando o registo da história através de um pictograma.

### **Atividade 3:**

A atividade que se segue, será a realização da prenda do dia do pai, que pelo simples facto de termos introduzido a lengalenga anteriormente, poderá fazer com que as crianças a queiram acrescentar ao seu presente.

**Estratégia:** Esta atividade será realizada em pequenos grupos, para que cada criança possa envolver-se integralmente na elaboração do presente e que memorize a lengalenga que irá registar.

# PLANIFICAÇÃO 5



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Compreender a importância das necessidades vitais das plantas;
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Inventar e explorar novas formas;
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Refletir/avaliar uma experiência;
- \* Reconhecer laço (família, escola comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social

### **Atividade 1: Prenda do dia do Pai**

Iniciarei esta semana com a continuação da prenda do dia do pai.

As crianças terão que acabar as pinturas das molas e do postal do dia do pai.

**Recursos materiais:** papel, lápis e canetas de cor, tesoura, tintas, molas

### **Atividade 2: Pictograma**

Terminar o registo em pictograma sobre a lenga-lenga “ o meu pai é assim”, em pequenos grupos de trabalho. Desta forma cada criança poderá envolver-se plenamente na sua preparação.

**Recursos materiais:** papel , lápis e canetas de cor, tesoura

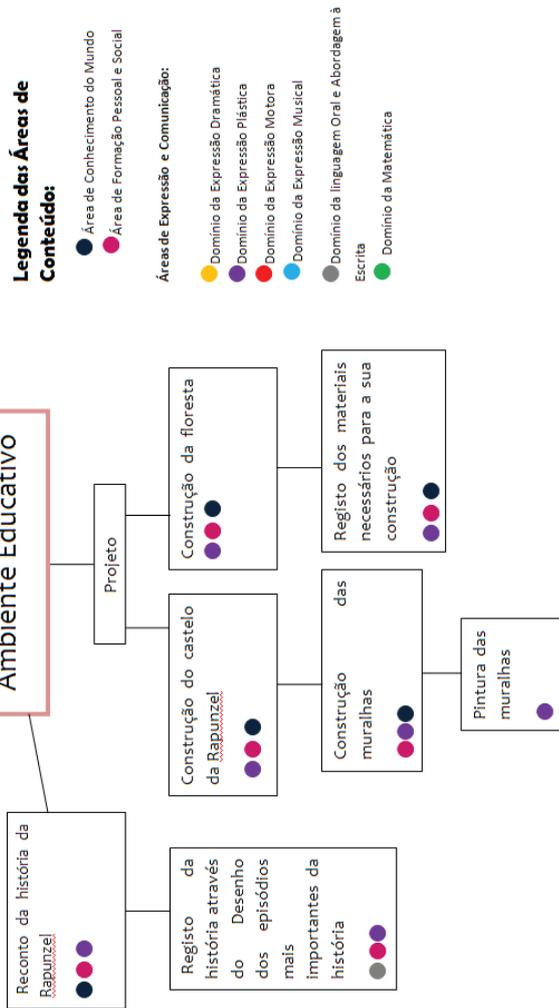
### **Atividade 3: preparação da festa do dia do pai**

Diálogo com o grupo, sobre as atividades possíveis para se realizar na manhã da celebração do dia do pai.

# PLANIFICAÇÃO 6

Semana de 02 a 05 de Abril

## Ambiente Educativo



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Compreender a importância das necessidades vitais das plantas
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Inventar e explorar novas formas;
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Antecipar os acontecimentos numa narrativa através das ilustrações

## **Descrição da Atividades:**

### **Atividade 1: Reconto da História da Rapunzel**

Esta atividade deve ser realizada em grande grupo, uma vez que as crianças ao recontarem a história recorreram com maior facilidade e através da partilha de ideias entre eles os momentos mais significativos da história.

**Estratégia:** ao ser realizada em grande grupo, o a vontade que as crianças vão revelar, permite maior exploração e participação de todos os elementos do grupo neste momento

Uma vez recontada a história da Rapunzel, as crianças deverão regista-la através do desenho dos episódios mais importantes.

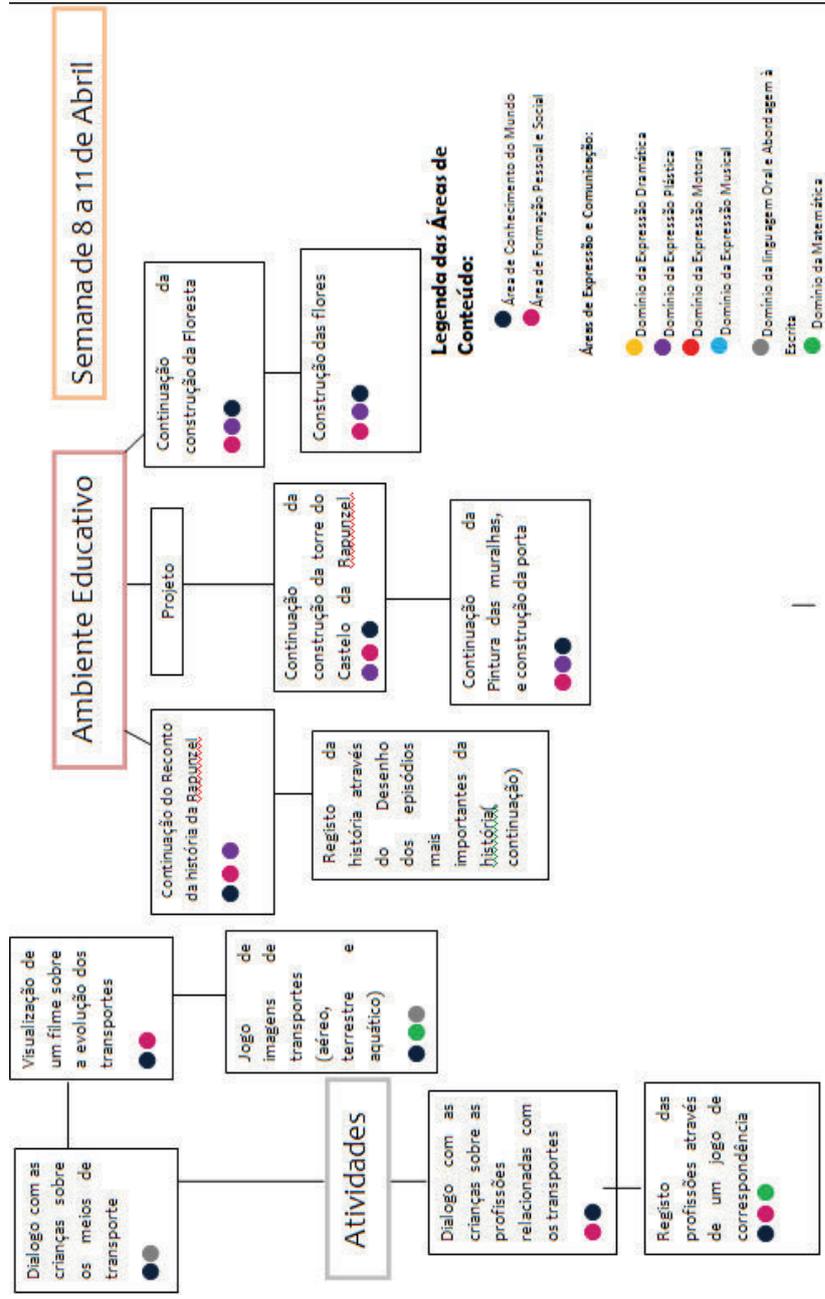
**Recursos materiais:** papel de desenho; cartolinas coloridas, lápis e canetas de cor.

**Recursos humanos:** crianças e estagiário

### **Atividade 2: construção do Castelo**

Esta atividade diz respeito à construção do Castelo.

Este momento deve ser realizado em pequenos grupos de cerca de 5 elementos, no sentido de cada criança poder realizar a sua função de forma mais correta possível.



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Compreender as diferenças dos meios de transportes;
- \* Compreender a importância das diversas profissões
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Manifestar gosto e sensibilidade pelo espaço envolvente;
- \* Refletir/avaliar uma experiência;
- \* Antecipar os acontecimentos numa narrativa através das ilustrações
- \* Identificar palavras que começam com as diferentes vogais.
- \* Agrupar as palavras que começam com as mesmas vogais.

## **Descrição das atividades:**

### **Atividade 1:**

Esta semana irá iniciar-se com uma atividade orientada, relativa aos transportes existentes. Uma vez que as crianças demonstraram interesse pelo pirata, aproveitarei a oportunidade para questionar as crianças sobre que meio de transporte é que o pirata utilizava.

**Estratégia:** Como estratégia de motivação, penso mostrar um vídeo com a evolução dos transportes aquáticos, aéreos e terrestres, para posteriormente seguir para um jogo em grande grupo, onde todos os participantes terão uma imagem correspondente a um meio de transporte.

**Objetivo:** As crianças deverão colocar as respetiva imagem na caixa correspondente ao meio a que pertençam.

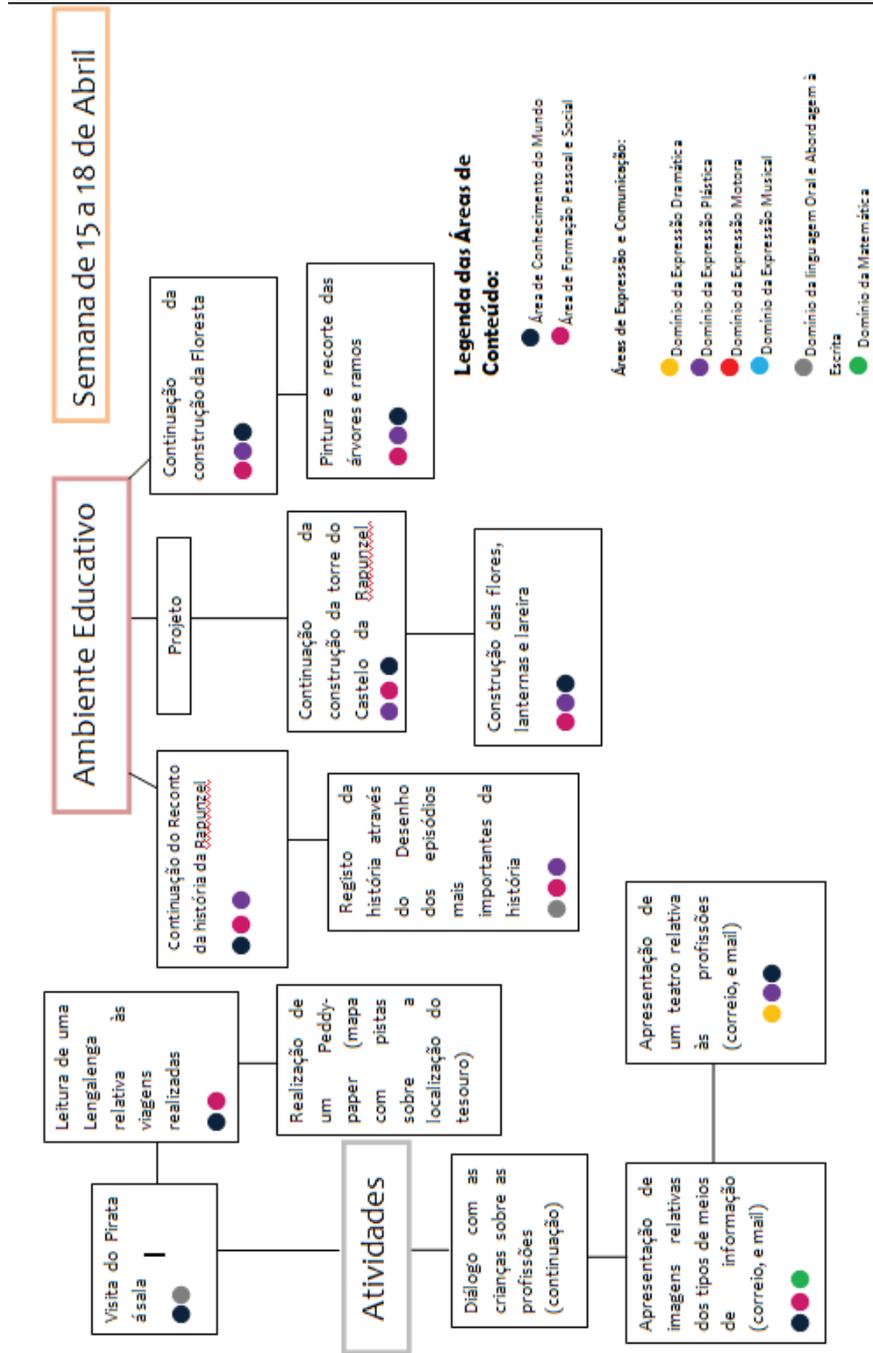
Com este tipo de jogo, julgo poder avaliar se as crianças realmente sabem a que meios os transportes correspondem as imagens, e se houve o que aprendizagem e assimilação nesse sentido.

### **Atividade 2:**

Além desta atividade, nesta mesma semana, continuaremos com a construção do castelo e da floresta, nomeadamente a construção das flores. Este momento deve ser realizado em pequenos grupos, no sentido de cada criança poder realizar a sua função de forma mais correta possível.

Uma vez que já tínhamos recontado a história da Rapunzel, as crianças deverão regista-la através do desenho dos episódios mais importantes.

# PLANIFICAÇÃO 8



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Compreender as diferenças dos meios de transportes;
- \* Compreender a importância das diversas profissões
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Manifestar gosto e sensibilidade pelo espaço envolvente;
- \* Refletir/avaliar uma experiência;
- \* Antecipar os acontecimentos numa narrativa através das ilustrações
- \* Utilizar noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observadora (cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/longe, atrás/à frente, à esquerda/à direita)

## **Descrição das atividades:**

### **Atividade 1:**

Iniciarei a semana com um paddy-paper, onde as crianças em grande grupo deverão descobrir alguns tesouros através de pistas dadas pelo pirata

**Motivação:** visita de o pirata à sala

Através de uma arca do tesouro, o pirata levará pistas e adivinhas sobre os diversos meios de transporte, países, e animais exóticos.

Esta atividade deverá ser realizada em grande grupo

“ É uma bolinha bem brilhante que no mar podes encontrar, é bastante valiosa e pode fazer de colar, o que é?”

“ é um meio de transporte que nos pode guiar, na terra não existe, mas na água podes encontrar”

“é um animal que me acompanha, mas que não sabe andar. Na terra se alimenta e também sala falar”

**Objetivo:** através do paddy-paper, poderemos iniciar o tema dos transportes, de forma lúdica, sendo possível desenvolver o raciocínio e a cooperação entre as crianças

### **Atividade 2:**

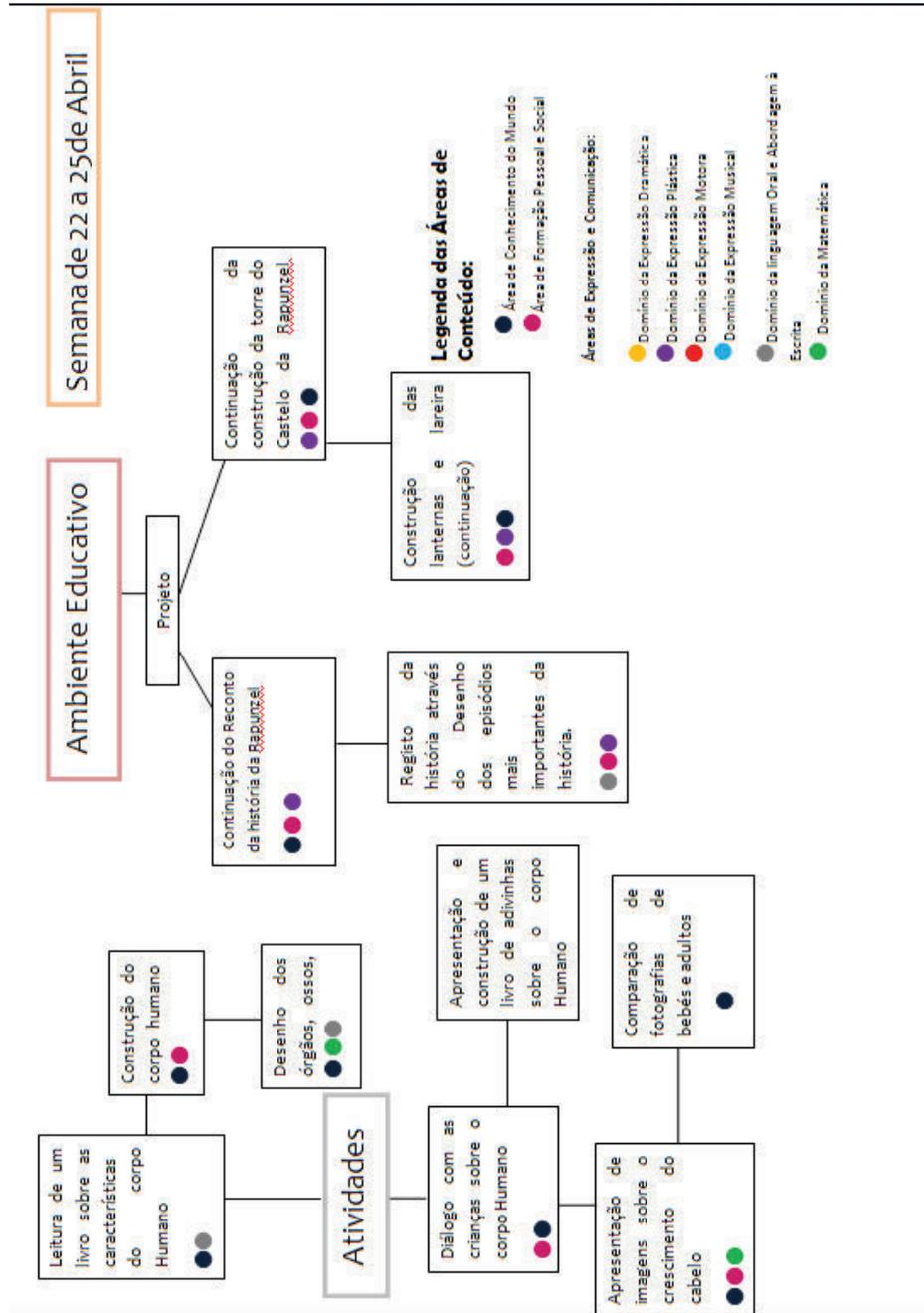
Após a realização do paddy-paper, passarei para um diálogo em grande grupo, sobre as diversas profissões existentes,

### **Atividade 3:**

Esta atividade diz respeito ao projeto de sala, e será efetuada em pequenos grupos de trabalho.

Num primeiro momento decorrerá a pintura do castelo, e posterior pintura e recorte das árvores para a construção da floresta

# PLANIFICAÇÃO 9



## OBJETIVOS

- \* Procurar e encontrar soluções;
- \* Memorizar e compreender a sequência dos acontecimentos;
- \* Permanecer concentrada;
- \* Conhecer os órgãos do corpo humano
- \* Aprender novos conceitos;
- \* Explorar diferentes objetos;
- \* Questionar e solucionar problemas;
- \* Valorizar a ação de cada um e partilhar contributos para a realização de tarefas comuns.
- \* Manifestar interesse pelo detalhe;
- \* Manifestar gosto e sensibilidade pelo espaço envolvente;
- \* Refletir/avaliar uma experiência;
- \* Antecipar os acontecimentos numa narrativa através das ilustrações
- \* Interagir e cooperar com o outro

## Descrição das atividades:

### Atividade 1:

Iniciarei esta semana com uma atividade orientada, relativa ao corpo humano.

Começarei por questionar às crianças sobre as razões do cabelo crescer “ se cortarmos o cabelo o que acontece?” “ e se nunca cortarmos o cabelo?” “ sabem porque razão é que cresce o cabelo? “ “ quando nascemos o cabelo é muito comprido?” .

**Estratégia:** Para iniciar esta atividade ficou definido a demonstração do crescimento do cabelo da personagem principal do projeto, pois dessa forma inovadora será possível cativar mais eficazmente o grupo.

Através das fotografias de todas as crianças, será possível fazer também, uma comparação entre o aspeto deles em bebés e o atual, de forma a fazê-los perceber que todos nós passamos por uma transformação e por fases de crescimento, diferindo um pouco entre a transformação masculina e feminina.

### Atividade 2:

Aproveitarei esta atividade para aprofundar mais o conhecimento do corpo humano.

Começarei por desenhar com eles uma silhueta, de forma a mais tarde, poderem desenhar e aprender sobre o interior do nosso corpo.

Algumas adivinhas sobre o corpo humano, serão propostas, para que dessa forma lúdica as crianças possam entrar na “matéria”, de maneira não maçadora e motivante.

Questões como: “ sabem como se chama o órgão para onde vai a comida?” “ Com que parte do nosso corpo é que respiramos? “ Para onde é que vai o ar?”

### Atividade 3:

Num último momento, continuaremos a construção da lareira e das lanternas do Castelo, relativas ao Projeto principal da sala.

# Planificações 1º ciclo

## Planificação 1 (Matemática)

| ESCOLA: CBE  |                    | DATA: 27 / 11 / 2013      |  | PROFESSORA COOPERANTE: Maria João Schumacher |  | ESTAGIÁRIA: Helena Araújo          |   |                |  |             |  |
|--|--------------------|---------------------------|--|--|--|------------------------------------|---|----------------|--|-------------|--|
| TURMA: 3B  |                    | Nº DE ALUNOS: 26          |  | DISCIPLINA: Matemática                       |  |                                    |   |                |  |             |  |
| COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROCESSO                          |                    | DESCRITORES DE DESEMPENHO |  | CONTEÚDOS                                    |  | ATIVIDADES (por ordem cronológica) |   | TEMPO (aprox.) |  | RECURSOS    |  |
| Matemática   | Número e operações | -Números naturais         | -Reconhecer a importância da civilização romana e árabe      |  |  |                                    | A aula deverá ser iniciada com a contextualização teórica acerca da numeração romana.   |                |  | -Manual     |  |
|  |                    | -Numeração Romana;        | -Reconhecer a numeração como a herança da civilização árabes |  |  |                                    | A professora deverá dizer que a nossa numeração foi uma herança deixada pelos árabes, daí a designação " hindu-árabe".  | 30min.         |  | -PowerPoint |  |
|  |                    | -Adição de números        | -Reconhecer a importância da numeração romana na atualidade  |  |  |                                    | Após esta contextualização que deverá ser realizada em PowerPoint, será apresentada numa tabela que contém a numeração árabe e a correspondente numeração romana.   | 15min          |  |             |  |
|  |                    |                           | - Conhecer as regras para escrever a numeração romana        |  |  |                                    | Para melhor se entender esta temática é necessário apresentar as regras que estão implícitas a esta numeração, e para isso será solicitado que os alunos passem para o caderno estas regras. Como forma de consolidação de conteúdos, será proposto a realização de algumas questões relacionadas | 15min          |  |             |  |
| Avaliação Formativa – Participação, realização de uma ficha. |                    |                           |  |  |  |                                    |   |                |  |             |  |
| AVALIAÇÃO  |                    |                           |  |  |  |                                    |   |                |  |             |  |

| COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROCESSO                          |                    | DESCRITORES DE DESEMPENHO                               | CONTEÚDOS   | ATIVIDADES (por ordem cronológica) | TEMPO (aprox.) | RECURSOS               |
|--|--------------------|---|---|------------------------------------|----------------|------------------------|
| Matemática   | Número e operações | -Reconhecer a importância da civilização romana e árabe |   |                                    |                |                        |
|  |                    | -Numeros naturais                                       | -Reconhecer a importância da herança da civilização árabe   | com a temática                     | 15min          | -Manual<br>-PowerPoint |
|  |                    | -Numeração Romana;                                      |   |                                    |                |                        |
|  |                    | -Adição de números                                      | -Reconhecer a importância da numeração romana na atualidade |                                    |                |                        |
|  |                    |   | - Conhecer as regras para escrever a numeração romana       |                                    |                |                        |
| AVALIAÇÃO  |                    |   |   |                                    |                |                        |
| Avaliação Formativa – Participação, realização de uma ficha. |                    |   |   |                                    |                |                        |

## Planificação 2 (informática)

| Matemática | Número e operações | COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROCESSO  | DESCRITORES DE DESEMPENHO   | CONTEÚDOS | ATIVIDADES (por ordem cronológica)                                | TEMPO (horas) | RECURSOS   | AVALIAÇÃO   |
|------------|--------------------|--|---|-----------|---|---------------|--|---|
|            |                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Números naturais</li> <li>-Numeração Romana;</li> <li>-Adição números</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer a importância da civilização romana e árabe</li> <li>-Reconhecer a numeração como a herança da civilização árabes</li> <li>-Reconhecer a importância da numeração romana na atualidade</li> <li>- Conhecer as regras para escrever a numeração romana</li> </ul> |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>comp a temática</li> </ul> | 15min         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manual</li> <li>-PowerPoint</li> </ul> | <p>Avaliação Formativa – Participação, realização de uma ficha.</p> <p style="text-align: right;">AVALIAÇÃO</p> |

**Descrição da atividade:**

Tempo da aula: 60 minutos

Materiais: Computador

A aula irá iniciar-se com um diálogo da professora sobre o que será necessário pesquisar e porquê. Uma vez que na disciplina de Estudo do Meio será iniciada a matéria sobre o sistema circulatório, a pesquisa que será pedida diz respeito a esta temática. Desta forma, os alunos poderão a pares que abrir uma pasta com o nome “Aparelho circulatório”, em seguida pesquisar a informação na Internet, sobre o aparelho circulatório.

Realizada esta etapa passam a copiar as pesquisas para o word e guardam-nas.

Esta atividade não só trabalha a informática, como também faz interdisciplinaridade com Estudo do Meio, permitindo desta forma aos alunos uma maneira diferente de conhecer/aprender um conteúdo novo.

Desenvolve: autonomia, cooperação



| COMPETÊNCIAS                 |                     | DESCRITORES DE DESEMPENHO  | CONTEÚDOS  | ATIVIDADES<br>(por ordem cronológica)   | TEMPO<br>(aprox.) | RECURSOS  | AVALIAÇÃO   |
|------------------------------|---------------------|--|--|---|-------------------|---|---|
| FOCOS ASSOCIADOS AO PROCESSO | Função circulatória | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar fenômenos relacionados com algumas funções vitais (- circulatório);</li> <li>Conhecer as funções vitais;</li> <li>Conhecer alguns órgãos do aparelho circulatório;</li> <li>Localizar os órgãos do sistema circulatório no corpo humano;</li> <li>Compreender a importância do coração no processo de circulação do sangue</li> <li>Compreender a importância dos vasos sanguíneos no processo de circulação do sangue</li> <li>Identificar os tipos de vasos sanguíneos</li> <li>Distinguir artérias de veias e capilares</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Funções vitais;</li> <li>Função circulatória;</li> <li>Aparelho circulatório;</li> <li>Órgãos do aparelho circulatório (coração, vasos sanguíneos)</li> <li>Vasos sanguíneos (artérias, veias e capilares)</li> </ul> | <p>Posteriormente, a professora deverá escrever no quadro um pequeno resumo sobre a matéria dada.</p> <p>Como forma de consolidar os conhecimentos anteriormente adquiridos, os alunos, deverão realizar uma ficha relacionada com os órgãos do aparelho circulatório. Nessa atividade deverão identificar numa imagens os diversos constituintes do sistema circulatório e ainda responder a algumas questões relacionadas com o trajeto do sangue.</p> <p>Realizada esta atividade, a professora deverá passar à sua correção através do quadro interativo.</p> | 30/45 min         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual;</li> <li>- Mini-torso;</li> <li>- Quadro Interativo</li> </ul> | <p>Avaliação formativa, observação direta, participação</p> <p style="text-align: center;"><b>AVALIAÇÃO</b></p> |
| Estudo do Meio               | Corpo Humano        |  |  |   |                   |   |   |

Descrição da atividade:

Tempo da aula: 120 minutos

Materiais: - Manual; Mini-torso; Quadro Interativo

A Professora deverá explicar os fenômenos relacionados com a função circulatória, abordando desta forma a importância o significado de pulsação e Hemorragia.

Posteriormente, deverá ser dada oportunidade aos alunos que possam verificar a sua pulsação e nesse momento explicar os movimentos cardíacos que são causados pelo movimento do coração.

De seguida, deverá ser desenvolvido o processo associado à circulação e, conseqüentemente, a demonstração dos órgãos do aparelho circulatório. (Coração de porco). Recorrendo a um recurso “ vivo”, as crianças certamente aprenderão de forma mais simples e motivante a matéria abordada.

Posteriormente, a professora deverá escrever no quadro um pequeno resumo sobre a matéria dada, onde abordará a diferença entre artérias, veias e capilares e ainda a  
Como forma de consolidar os conhecimentos anteriormente adquiridos, os alunos , deverão realizar uma ficha relacionada com os órgãos do aparelho circulatório. Nessa atividade deverão identificar numa imagens os diversos constituintes do sistema circulatório e ainda responder a algumas questões relacionadas com o trajeto do sangue, tais como “Por palavras tuas, descreve a viagem do sangue no nosso corpo”, “

Completa este esquema, indicando quais as palavras que faltam:

Realizada esta atividade, a professora deverá passar à sua correção através do quadro interativo.

## ANEXO 11

(DINAMIZAÇÃO DA AREA DA CASINHA)



CONSTRUÇÃO DA TORRE



## CONSTRUÇÃO DA LAREIRA



## PERSONAGENS DA HISTÓRIA DO PROJETO



## ANEXO 12

(DINAMIZAÇÃO DA AREA DA BIBLIOTECA)

PORTA DO CASTELO



CASTELO



## RECORTE E PINTURA DAS ÁRVORES DA FLORESTA



As nossas  
adivinhas  
?

## ANEXO 13

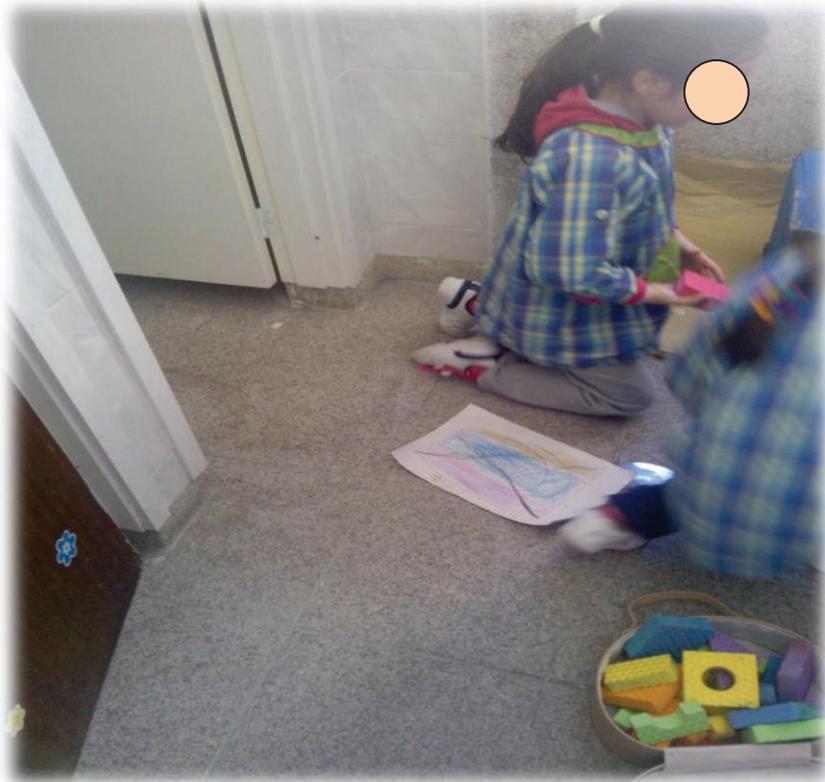
(DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA GARAGEM)

DESENHO DO PROJETO



PINTURA DE PISTA





## REGISTO E PLANIFICAÇÃO DA DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA GARAGEM



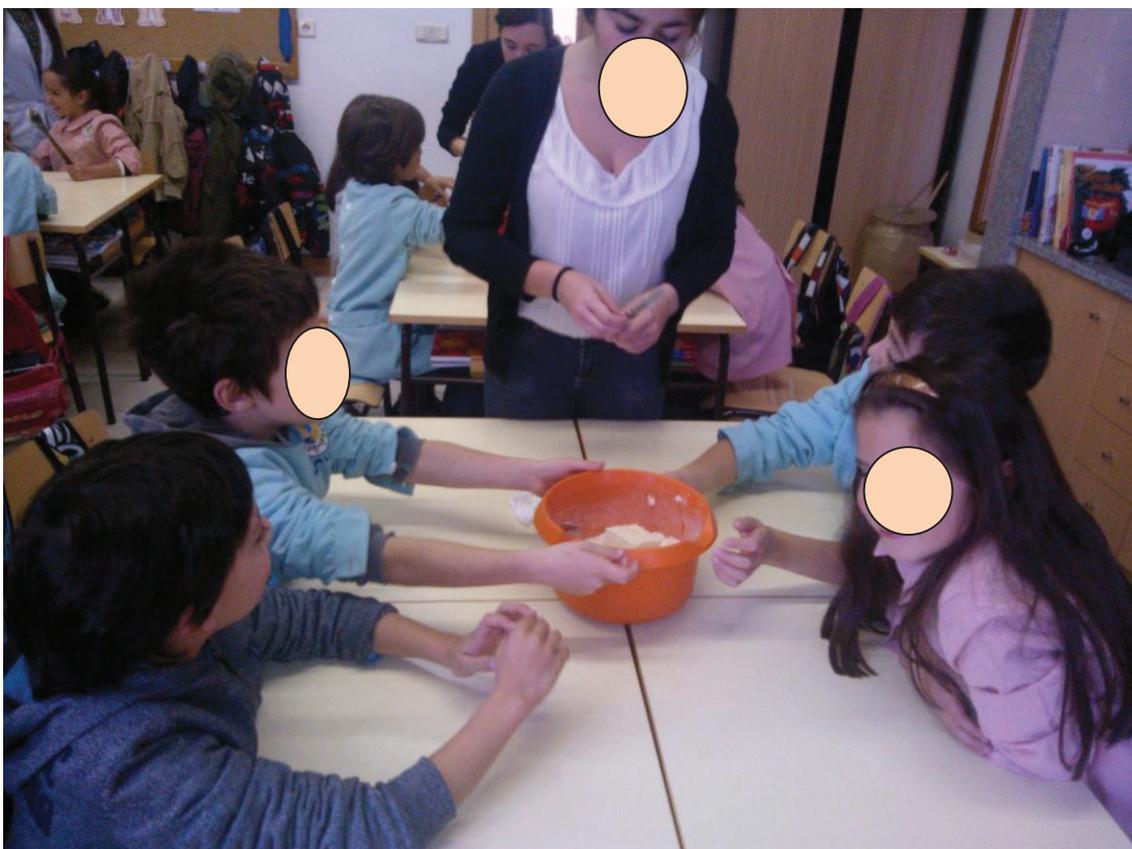
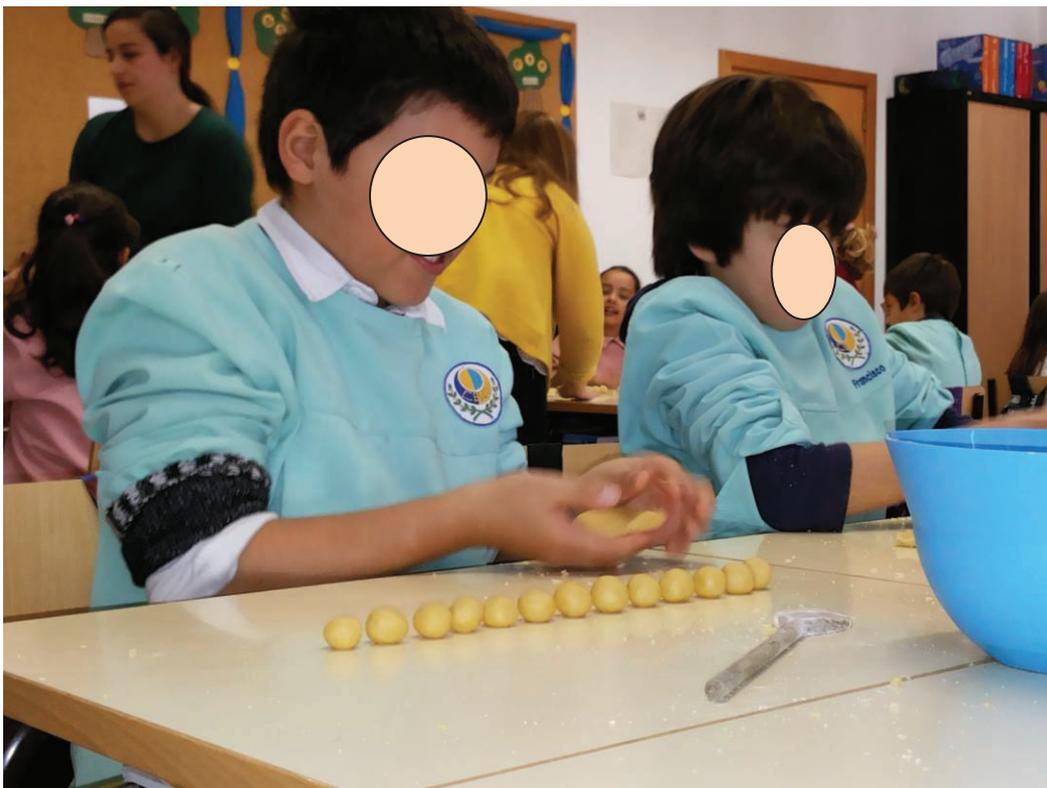
## ANEXO 14

(MANHÃS RECREATIVAS)

(DESENHO DO DIA DA MÃE)



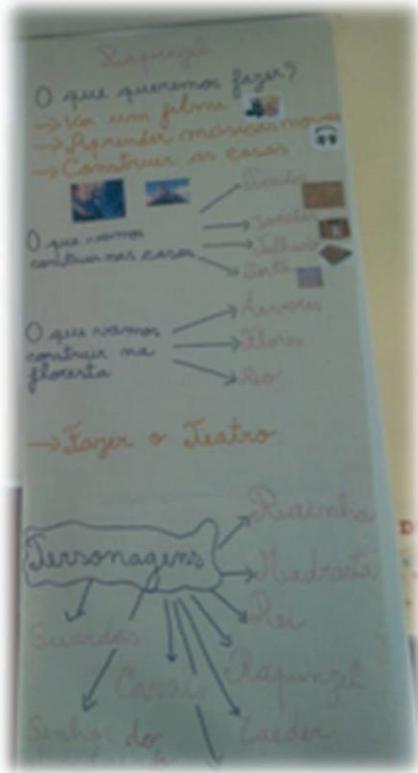
MANHÃS RECREATIVAS NO 1º CICLO





# ANEXO 15

## REGISTOS DO PROJETO





## ANEXO 16

### QUADRO DE INVESTIGAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

| EXPERIÊNCIAS                               | HIPÓTESES                                | RESULT  |
|--|--|---|
| COMO E ONDE NASCE O FEIJÃO?                | NASCEM NA TERRA<br>NASCEM NA ÁGUA        | NASCEM NA<br>CRESCEM NO<br>ALGODÃO<br>PRECISAM DE     |
| COMO É QUE A ÁGUA FICA DE JUNTADOS A ÓLEO? | FICA AZUL<br>FICA AMARELO<br>FICA COLADO | O AÓLEO<br>NÃO SE JUNTA<br>A ÁGUA<br>FICOU EM<br>CIMA |

# ANEXO 17

## QUADRO DE TAREFAS



## ANEXO 18

(REGISTOS DE ATIVIDADES)

FIG.1 (CONSTRUÇÃO DO CORPO HUMANO)



FIG 2. (CORPO HUMANO)



FIG.3 (REGISTO DAS FIGURAS GEOMÉTRICAS)



FIG.4 (REGISTO DOS MEIOS DE TRANSPORTE)



# ANEXO 19

## (ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO)

### ANEXOS

#### ANEXO I

#### Empenhamento máximo

##### Sensibilidade: o adulto

adopta um tom de voz positivo  
faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual  
é carinhoso e afectuoso  
respeita e valoriza a criança  
encoraja e elogia  
mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança  
ouve a criança e responde-lhe  
encoraja a criança a ter confiança

##### Estimulação: a intervenção do adulto

tem energia e vida  
coaduna-se com a situação  
responde às capacidades e interesses da criança

motiva a criança  
estimula de forma rica e com clareza  
é rica e tem clareza  
estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento  
partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo  
(pode ser não-verbal)

##### Autonomia: o adulto

permite à criança escolher e apoia a sua escolha  
dá à criança oportunidades para fazer experiências  
encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades  
respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez  
encoraja a criança a resolver os conflitos

#### ANEXO II

#### Empenhamento mínimo (não empenhamento)

##### Sensibilidade: o adulto

tem um tom de voz negativo  
é frio e distante  
não respeita a criança  
critica e rejeita a criança  
não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança  
não ouve a criança nem lhe responde  
fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente

##### Estimulação: a intervenção

feita de modo rotineiro  
falta de energia e de entusiasmo  
não motiva a criança

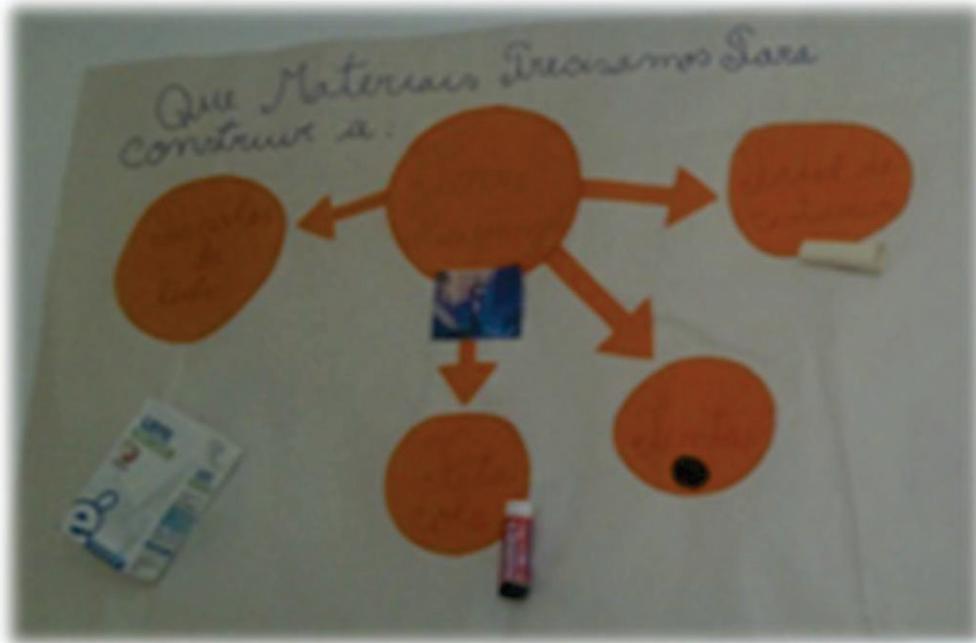
não se coaduna com os interesses e as percepções da criança  
é pobre e falta-lhe clareza  
é confusa  
não é apropriada  
corta o diálogo, a actividade e o pensamento

##### Autonomia: o adulto

não permite à criança escolher ou fazer experiências  
não encoraja a criança a ter ideias  
não encoraja a criança a assumir responsabilidades  
não deixa a criança fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fez  
é autoritário e dominador  
aplica as regras e os limites com rigidez e não permite negociação

## ANEXO 20

(CHUVA DE IDEIAS)



## ANEXO 21

### PROJECTO FINAL

FIG.1



FIG2.





**FIG.3**





PROJETO FINAL 1º CICLO



Centro de Bem-estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus  
Miniolimpíadas da Matemática



Nome: Maria Ynés Pedro G. - Data: 13/11/2014

Ano/Turma: 3º B

Classificação: \_\_\_\_\_

Duração: 90 minutos

1. Num aviário há 2 centenas de galinhas e 4 dezenas de pintainhos. Quantas aves há no aviário?

$$\begin{array}{r} 200 \\ + 40 \\ \hline 240 \end{array}$$

Dados  
galinhas - 200  
pintainhos - 40

R: Há no aviário 240 aves.

2. a) A Juliana comprou 5 caixas de lâmpadas. Cada caixa contém 100 lâmpadas. Quantas lâmpadas contém o total das caixas?

$$\begin{array}{r} 100 \\ \times 5 \\ \hline 500 \end{array}$$

Dados  
5 caixas de lâmpadas  
Cada caixa 100 lâmpadas

R: total das caixas contém 500 lâmpadas.

b) Considerando que cada caixa de lâmpadas custa 9 euros. Quantos euros a Juliana gastou?

$$\begin{array}{r} 500 \\ \times 9 \\ \hline 4500 \end{array}$$

R: A Juliana gastou 4500 euros.

c) A Juliana pagou as lâmpadas com uma nota de 50 euros. Quantos euros recebeu de troco?

$$\begin{array}{r} 4500 \\ - 50 \\ \hline 4450 \end{array}$$

$$4500 - 50 = 4450$$

R: Recebeu de troco 4450 euros.

Cotações



Nome: Afonso Maria da Santos Sousa Data: 13/1/2014

Ano/Turma: 2.º R

Classificação: \_\_\_\_\_

Duração: 60 minutos

1. Quatro meninos chegam à escola.

O Tiago é o primeiro a chegar.

O Rui chega logo a seguir.

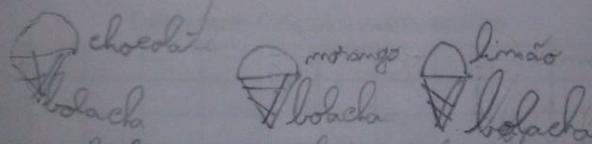
O Zé chega entre o Rui e o Diogo.

Quem é o último?



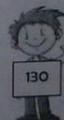
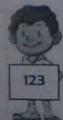
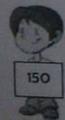
R: O último a chegar a escola foi o Diogo

2. Com dois tipos de cones (bolacha e chocolate) e três sabores (morango, limão e manga) quantos gelados diferentes de um só sabor é possível fazer?



R: É possível fazer seis gelados diferentes.

3. Descobre o nome de cada menino.



Luís      Rui      Inês      Duarte      Dinis

- Sou o Duarte e represento o número anterior a 199.

- Sou a Inês e represento a centena.

- Sou o Rui e represento cento e vinte e três unidades.

- Sou a Luísa e represento uma centena e meia.

- Sou o Dinis e represento uma centena e três dezenas.

Cotações



Nome: André Alexandre Cortez Duarte e Silva Data: 13/11/2011

Ano/Turma: 4ºA Classificação: \_\_\_\_\_ Duração: 90 minutos

1. Os 5 irmãos Cavaco estão sempre a discutir!

Compraram 545 ovelhas e agora querem saber quantas vão ficar para cada um.

Ajuda-os!

$$545 : 5 = 109 \text{ (resto 0)}$$

$$545 = 5 \times 109 + 0$$

$$545 - 545 = 0$$

$$545 = 545$$

R: 90. i ficar cada um com 109 ovelhas

2. O Rui queria comprar um ovo de chocolate que custava 5 € mas só tinha 0,6 desse dinheiro. Quanto lhe faltava para comprar o ovo de chocolate?

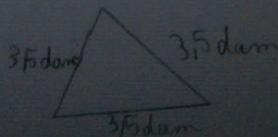
$$5 \times 0,6 = 3,0€$$

$$5€ - 3€ = 2€$$

R: Faltavam 2€ para comprar o ovo de chocolate.

3. O pai do Filipe vai construir um muro à volta do jardim da sua casa. O jardim tem a forma de um triângulo e os lados, que são todos iguais, medem 3,5 dam cada um. Quantos metros vai ter o muro?

$$3,5 \text{ dam} + 3,5 \text{ dam} + 3,5 \text{ dam} = 10,5$$



R: O muro vai ter 10,5 dam.

Cotações

## ANEXO 22

### Horário Escolar (2013/2014)

|       | Segunda-feira         | Terça-feira    | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira    |
|-------|-----------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| 8h30  | Português             | Matemática     | Português    | Matemática   | Português      |
| 10h30 | Português             | Matemática     | Português    | Matemática   | Português      |
| 11h00 | Matemática            | Português      | Matemática   | Português    | Estudo do Meio |
| 12h15 | Matemática            | Português      | Matemática   | Português    |                |
|       | ALMOÇO                |                |              |              |                |
| 14h00 | Educação Musical      | Estudo do Meio | Inglês       | Ed. Física   | Matemática     |
| 16h00 | Informática/Cidadania | Estudo do Meio | Inglês       | Ed. Física   | Matemática     |