

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

## **Incluir e Diferenciar – uma prática em contextos educativos**

Relatório realizado por:  
Nádia Filipa Leal Costa [2010012]

Orientadoras:  
Doutora Brigitte Carvalho da Silva  
Mestre Maria dos Reis Gomes

Porto  
2014/2015

## RESUMO

O presente relatório visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido e, as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios profissionalizantes em contexto de EPE e 1º CEB, sendo também um instrumento de avaliação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Pretende-se, assim, através de um estudo exploratório de natureza qualitativa estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, realizadas com dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos no primeiro contexto e, os oito e dez anos no segundo grupo que, serão convenientemente caracterizadas, ao longo desta narrativa. Foi desde logo, nossa preocupação a inclusão de alunos sinalizados com NEE, em ambos os grupos. Essa inquietação acompanhou-nos ao longo de todo o percurso no sentido de encontrar respostas que minimizassem desajustamentos e conflitos.

O papel do professor-investigador que quisemos assumir, obrigou-nos a problematizar as nossas práticas que, cada vez mais, se tornaram exigentes face ao perfil do professor de dupla habilitação para a docência que, escolhemos. O Decreto-Lei nº43/2007 preconiza a mobilidade e acompanhamento de alunos por um período de tempo mais alargado mas, exige também, um conhecimento mais aprofundado de técnicas e atividades flexíveis que, respondam de forma inclusiva, a uma população diversificada.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Inclusão; atividades flexíveis.

# ABSTRACT

The present report aims to show the work and the learning experiences developed over the professional internships in EPE and the 1st CEB contexts. It is also an instrument of evaluation to the achievement the degree of Master of Education Pre-School and Primary Education of the 1st cycle of Education.

It is intended, therefore, through an exploratory qualitative study to establish a relationship between theory and practice, carried out with two groups of children aged between four and five years in the first context, and the eight and ten in the second group, which will be conveniently characterized throughout this narrative. It was first, our concern the inclusion of flagged students with NEE in both groups. This concern accompanied us throughout the journey towards finding answers that minimize imbalances and conflicts.

The role of the teacher-researcher who we wanted to take, forced us to question our practices which increasingly more have become demanding face the profile teacher of double qualification for teaching we chose.

The Decree-Law nº43/2007 calls for mobility and attendance of students for a longer period of time but also requires a deeper knowledge of techniques and flexible activities that respond in an inclusive way, to a diverse population.

Keywords: Preschool Education; First cycle of basic education; Inclusion; flexible activities.

# AGRADECIMENTOS

Terminada esta longa caminhada, os agradecimentos são imensos, mas como não poderia deixar de ser quero começar por agradecer à minha família, especialmente, aos meus avôs e pais, não só pela educação que me deram, mas também pelo esforço que fizeram para me permitir a concretização deste sonho.

Em segundo lugar, agradeço ao meu namorado por ter vivenciado de forma tão intensa as minhas alegrias e as minhas tristezas, apoiando-me sempre e mostrando-me que vale a pena lutar pelos nossos sonhos.

Um muito obrigada à Susana e à Cátia, duas pessoas que começaram o percurso como sendo apenas colegas de curso e terminam esta fase como sendo duas amigas. Em especial obrigada à Cátia por ser a minha companheira de estágio, por ouvir os meus desabafos e por me ajudar a lutar contra o meu pessimismo.

Às instituições que não só me receberam para os estágios, mas também me permitiram fazer parte integrante das equipas.

Aos docentes cooperantes, Professor Paulo Martins, que sempre se mostrou disponível para me ajudar, corrigindo-me sempre com paciência. À educadora Cassilda Barbosa um agradecimento muito especial, pela sua exigência, mostrando constantemente que acreditava em mim e no meu trabalho. Agradeço-lhe ainda o facto de me mostrar a realidade do contexto educativo, tornando-me consciente do papel de educador.

Como não poderia deixar de ser, agradeço às crianças e aos alunos com quem estagiei, pois foram maravilhosos, receberam-me com muito carinho e enriqueceram os estágios, ensinando-me todos os dias.

A todos os professores da Escola Superior de Educação Paula Franssinetti, que desde o primeiro ano da licenciatura se mostraram disponíveis e exigentes, mostrando sempre a responsabilidade da carreira docente.

Aos meus grandes amigos Sara, João Pedro e Sofia, que sempre me apoiaram e se mostraram disponíveis.

Por último, agradeço às minhas irmãs, em especial à Matilde por todas as vezes em que esperou por mim para brincar.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	6
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	10
<b>I.I Os docentes e a educação</b> .....	10
<b>I.II O papel do educador e do professor na educação</b> .....	12
<b>I.III Metodologia do trabalho de projeto</b> .....	15
<b>I.IV Inclusão das crianças com NEE</b> .....	18
<b>Perturbação do espectro do Autismo</b> .....	21
<b>Perturbação de hiperatividade</b> .....	22
<b>II.I Tipo de estudo</b> .....	23
<b>II.II Caracterização dos intervenientes no estudo</b> .....	24
<b>II.III Técnicas, instrumentos e procedimentos</b> .....	25
<b>CAPÍTULO III- INTERVENÇÃO</b> .....	28
<b>III.I Caraterização dos contextos</b> .....	28
<b>Instituição do contexto de Educação Pré-Escolar A</b> .....	29
<b>Instituição do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	31
<b>III.II Caraterização dos grupos</b> .....	33
<b>Grupo da Educação Pré- escolar</b> .....	33
<b>Turma do 1ºCiclo do Ensino Básico</b> .....	35
<b>Observar</b> .....	37
<b>Planificar</b> .....	40
<b>Intervir/Agir</b> .....	43
<b>Avaliar</b> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	58

# ÍNDICE DE ANEXOS

## ANEXO nº1- Registos de observação

- ✓ Registo de observação nº1- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº2- Amostragem de acontecimentos EPE
- ✓ Registo de observação nº3- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº4- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº5- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº6 – Registo de incidente crítico EPE
- ✓ Registo de observação nº7- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº8- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº9 – Registo de incidente crítico 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº10- Descrição diária 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº11- Lista de Verificação 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº12- Descrição diária 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº13- Descrição diária 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº14- Descrição diária 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº15- Descrição diária 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº16- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº17- Descrição diária EPE
- ✓ Registo de observação nº18- registo de incidente crítico 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº19- Registo de incidente crítico 1ºCEB
- ✓ Registo de observação nº20- Descrição diária EPE

## ANEXO Nº2- GRÁFICOS

- ✓ Gráfico nº1- Constituição do grupo B quanto ao género
- ✓ Gráfico nº2- Alunos, grupo b, que frequentam o ATL
- ✓ Gráfico nº3- Habilitações literárias das mães do grupo b
- ✓ Gráfico nº4- Habilitações literárias dos pais do grupo b

## ANEXO Nº3- REGISTO DO MINI-PROJETO

## ANEXO Nº4- REGISTOS FOTOGRÁFICOS

- ✓ Fotografia nº1- Registo da história “A que sabe a Lua?” (EPE)
- ✓ Fotografia nº2- Atividade de correspondência termo a termo (EPE)
- ✓ Fotografia nº3- Planificação das crianças (EPE)
- ✓ Fotografia nº4- Friso cronológico (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº5- Registos individuais para a construção de fantoches (EPE)
- ✓ Fotografia nº6- Registo de avaliação do trabalho de projeto (EPE)
- ✓ Fotografia nº7- Construção de materiais para o trabalho de projeto (EPE)
- ✓ Fotografia nº8- preenchimento de conjuntos (EPE)
- ✓ Fotografia nº9- Exploração da casa da Bruxa Mimi (EPE)
- ✓ Fotografia nº10- Atividade de registo da história o “Nadadorzinho” (EPE)
- ✓ Fotografia nº11- Jogo do retrato (EPE)
- ✓ Fotografia nº12- Gráfico com votação das crianças (EPE)
- ✓ Fotografia nº13- Atividade de registo da história “os ursinhos na cama e a grande, grande tempestade” (EPE)
- ✓ Fotografia nº14- Pintura de vasos (EPE)
- ✓ Fotografia nº15-Construção de decoração de materiais para o trabalho de projeto (EPE)
- ✓ Fotografia nº16-Jogo da macaca (EPE)
- ✓ Fotografia nº17- Atividade de semear amores-perfeitos (EPE)
- ✓ Fotografia nº18- Utilização de um relógio manipulável para rever as horas (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº19- Utilização de círculos fragmentados para rever as frações (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº20- Registo das aprendizagens relativas aos ângulos (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº21- Montagem do esqueleto (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº22- Área da casinha decorada com os almofadões das crianças (EPE)
- ✓ Fotografia nº23-Quadro de presenças (EPE)
- ✓ Fotografia nº24- Tabela de presenças da estagiária (EPE)
- ✓ Fotografia nº25- regras da sala criadas pelos alunos (1ºCEB)

- ✓ Fotografia nº26- Quadro dos comportamentos (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº27- Apresentação aos colegas das pesquisas realizadas com as famílias (EPE)
- ✓ Fotografia nº28- Atividade desenvolvida no dia da família (EPE)
- ✓ Fotografia nº29- Lareira construída para decorar a entrada da escola (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº30- Atelier de pintura durante o Magusto (1ºCEB)
- ✓ Fotografia nº31- Banca do 4º ano na feira de outono (1ºCEB)

## **ANEXO Nº5- GRELHAS**

- ✓ Grelha de avaliação da sessão de movimento (EPE)
- ✓ Grelha de avaliação da leitura (1ºCEB)
- ✓ Grelha de avaliação das aprendizagens relativas aos ângulos (1ºCEB)
- ✓ Grelha dos comportamentos diários (1ºCEB)
- ✓ Grelhas de observação do Espaço da EPE

## **ANEXO Nº6- FICHA DE LEITURA (1ºCEB)**

## **ANEXO Nº7- PLANIFICAÇÕES**

- ✓ Planificação em rede (EPE)
- ✓ Planificação em tabela (EPE)
- ✓ Planificação da sessão de movimento (EPE)
- ✓ Planificação em grelha (1ºCEB) nº1
- ✓ Planificação em grelha (1ºCEB) nº2

## **ANEXO Nº8- DESCRIÇÃO DE ATIVIDADE EPE**

- ✓ Descrição da atividade nº1- Correspondência termo a termo
- ✓ Descrição da atividade nº2- Arca dos contos
- ✓ Descrição da atividade nº3- Jogo da memória
- ✓ Descrição da atividade nº4- Conta as sílabas do teu nome



- ✓ Descrição da atividade nº5- História “A que sabe a Lua”
- ✓ Descrição da atividade nº6- Continua a sequência
- ✓ Descrição da atividade nº7- Ginásio dos sons
- ✓ Descrição da atividade nº8- O tapete dos 5 sentidos
- ✓ Descrição da atividade nº9- Caixa surpresa
- ✓ Descrição da atividade nº10- Cabra cega
- ✓ Descrição da atividade nº11- Primavera
- ✓ Descrição da atividade nº12- Dia do Detetive

## **ANEXO Nº9- OPERACIONALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÕES**

### **1ºCEB**

- ✓ Operacionalização da planificação nº1

## **ANEXO Nº10- AVALIAÇÕES SEMANAIS**

- ✓ Avaliação da semana de 26 a 30 de Maio (EPE)
- ✓ Avaliação da semana de 5 a 7 janeiro (1ºCEB)

## **ANEXO Nº11- REFLEXÕES**

- ✓ Avaliação diagnóstica (1ºCEB)
- ✓ Horário do apoio (1ºCEB)
- ✓ Envolvimento parental no estágio em EPE
- ✓ Dinamização da biblioteca 1ºCEB

# LISTA DE ABREVIATURAS

Ministério da Educação - M.E.

Educação Pré-escolar - EPE

1º Ciclo do Ensino Básico – 1ºCEB

Projeto educativo - P.E.

Projeto curricular da instituição - P.C.I.

Projeto curricular de grupo - P.C.G

Plano anual de atividades - P.A.A.

Necessidades educativas especiais - NEE

Regulamento interno - R.I.

Instituição particular de solidariedade social - IPSSS

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti - ESEPF

Programa educativo individual - PEI

Orientações curriculares para a educação pré-escolar - OCEPE

Atividade extra curricular - AEC

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO

Atividades de tempos livres-ATL

# INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete a prática pedagógica desenvolvida ao longo de dois estágios inseridos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. O primeiro estágio desenvolveu-se na valência da EPE, decorreu durante os meses de fevereiro a junho do ano de 2014 sob orientação da Doutora Brigitte Silva, o segundo estágio aconteceu num contexto de 1ºCEB, durante o período compreendido entre os meses de setembro de 2014 e janeiro de 2015 e teve como orientadora a Mestre Maria dos Reis Gomes. Pretende-se assim, com o trabalho agora apresentado, a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Com o título deste relatório “Incluir e diferenciar - uma pratica em contextos educativos” procurámos que esta narrativa refletisse o trabalho desenvolvido em ambos os contextos, já que incluir todos os alunos no processo ensino-aprendizagem foi uma das maiores preocupações da estagiária.

Os estágios profissionalizantes tiveram como principais objetivos realizar a caracterização dos estabelecimentos de ensino, através da consulta e análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de modo a que a prática realizada estivesse em conformidade com os valores defendidos pelas instituições.

A aplicação de forma integrada de conhecimentos necessários à concretização da intervenção educativa, bem como o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem acompanharam a nossa intervenção que, teve como ponto de partida a observação e posterior planificação.

A postura de docente reflexivo permitiu-nos desde muito cedo o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB; a partir das semelhanças que foram sendo identificadas. Todos os objetivos visavam aperfeiçoar a prática educativa e permitir à estagiária um contacto mais direto com a realidade da profissão.

Os estágios profissionalizantes tiveram duração de aproximadamente quatro meses, em cada uma das valências, sendo que o estágio em EPE decorreu numa IPSS, com um grupo de 4anos de idade e acompanhada de uma educadora cooperante e uma supervisora da ESEPF, já o estágio em 1º CEB decorreu numa escola pública, com uma turma de 4º ano de escolaridade e foi acompanhado por um par pedagógico, um professor cooperante e uma supervisora da ESEPF.

De forma a apresentar o percurso realizado no decorrer do estágio, o relatório está dividido em quatro capítulos, organizados de forma sequencial. O capítulo número um é referente ao enquadramento teórico, onde serão abordadas perspetivas teóricas que fundamentaram a prática desenvolvida, como o conceito de educação, o papel dos docentes face a este tema, a metodologia do trabalho de projeto e ainda a inclusão das crianças com NEE.

O segundo capítulo é dedicado às metodologias de investigação, onde se refere o tipo de investigação, caracterizam-se os participantes e referem-se os procedimentos de recolha e análise de dados ao longo da prática dos estágios, que permitiram evidenciar a importância do trabalho realizado e, ao mesmo tempo, facilitaram a construção de saberes. Importa, assim salientar que para a elaboração do presente relatório as várias reflexões elaboradas para o portefólio reflexivo e o caderno de registos refletidos ao longo dos estágios, mostraram-se elementos fundamentais para a articulação da teoria com a prática. A elaboração de registos e reflexões contínuas beneficiou a intervenção, tornando-a mais intencional e eficaz para as crianças/alunos, valorizando uma pedagogia diferenciada e a participação dos educandos.

No terceiro capítulo, é referida toda a intervenção. Inicialmente serão apresentadas as caracterizações das instituições onde foram realizados os estágios, e também dos grupos participantes. Numa segunda fase, deste capítulo, será descrita a intervenção realizada, recorrendo a quatro ações do educador, observar, planejar, agir e avaliar, de modo a organizar o texto.

O quarto capítulo é alusivo às considerações finais do processo de aprendizagem da estagiária em relação ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assumimos um posicionamento reflexivo sendo destacados as aprendizagens, o percurso realizado, os objetivos conseguidos e ainda o que poderá ser melhorado, tendo em vista, o perfil de profissional generalista, que elegemos

No final do relatório encontram-se os anexos, que ajudam a compreender todo o trabalho desenvolvido.

# CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo serão enunciadas as principais referências teóricas que suportaram a prática profissional, partiremos do conceito “educação”, e do papel dos profissionais desta área, quer sejam educadores ou professores do 1ºCEB, no processo educativo, seguindo pela metodologia do trabalho de projeto, referindo as principais vantagens e etapas e, para concluir, abordaremos a inclusão das crianças com NEE.

## I.1 Os docentes e a educação

Definir com exatidão o que é “educação” é uma tarefa complicada, sendo que pode ser visto em diferentes perspetivas. Cabanas (2002) defende que a educação pode assumir várias dimensões: pessoal, social, relacional, cultural, política, artística (ou poética), económica, psicológica, jurídica, racional, afetiva, institucional, histórica, laboral, ética ou comercial, concluímos, por isso, que a educação age na construção de muitas das características do ser humano. No entanto a educação é influenciada, não só pelos profissionais de educação, mas também pelas famílias e pela sociedade onde os alunos estão inseridos (Cardoso, 2013).

Percebendo a complexidade do termo e a dificuldade em defini-lo, cada autor cria uma definição para o conceito da educação com base nas suas filosofias pessoais (Cabanas, 2002), salientando os aspetos que considera mais importantes, como por exemplo Kant (cit in Cabanas, 2002:57) que define educação como “(...) a educação da personalidade, a educação de um ser que trabalha livremente, que se basta a si próprio e que é um membro da sociedade.” já Schmid (cit in Cabanas, 2002:44), refere que “a educação tem a tarefa de formar a alma do educando, embora abstenendo-se de a moldar segundo um determinado modelo, pois o que importa é a autoformação do indivíduo e o autodesenvolvimento da sua vida pessoal”. Nestas duas definições observamos perspetivas distintas da educação, enquanto Kant refere a educação numa dimensão social, mostrando que a formação de cidadãos é um aspeto importante na sua filosofia, Schmid faz referência à dimensão pessoal, apresentando preocupação com a pedagogia diferenciada.

Entre as várias definições possíveis de educação percebemos que todas possuem algo em comum. Como defende Cabanas (2002) todos os sentidos possuem um certo significado que os une e que justifica que todos se apliquem à mesma palavra.

Para Cabanas (2002:52) ainda “(...) não existe um significado do termo educação que goze de uma autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adoptado universalmente.”, Castañé (cit. in. Cabanas, 2002:53) completa, referindo que no seu ponto de vista nunca será possível definir com exatidão o conceito de educação, pois “(...) implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sociocultural concreto.”.

Apesar da dificuldade em definir educação, Cardoso (2013:44 e 45) menciona a UNESCO, que refere os pilares em que acredita serem as

*“(...) bases da educação ao longo da vida e que servem de orientação para as instituições de ensino aplicarem uma metodologia inovadora baseada no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para actuar de forma responsável e eficaz na sociedade (Delors et al., 1998).”.*

Os pilares da educação são então: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”, “aprender a viver em sociedade” e “aprender a ser” (Cardoso, 2013:45).

O primeiro pilar baseia-se na necessidade dos indivíduos “(...) aprenderem a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” (Cardoso, 2013:45). Na construção deste pilar o professor desempenha um papel muito importante, já que é seu dever “(...) estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.” (Cardoso, 2013:45), tornando assim o aluno progressivamente mais curioso, autónomo e capaz de estabelecer “(...) relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas no quotidiano.” (Cardoso, 2013:46).

No segundo pilar, “aprender a fazer”, é necessário que o sujeito combine “(...) a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e ainda algum gosto pelo risco.” (Cardoso, 2013:46). Esta etapa deve acontecer apenas quando a anterior estiver consolidada, uma vez que “(...) não se pode *fazer* sem antes conhecer.” (Cardoso, 2013:46). Nesta etapa o papel do professor prende-se em oferecer ao aluno a oportunidade de experimentar fazer.

O pilar seguinte “aprender a viver em sociedade” será o mais complexo. Para ajudar as pessoas a desenvolver “(...) o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência (...)” (Cardoso, 2013:46) através da educação, são mencionadas duas estratégias: “(...) a descoberta progressiva do outro e a participação em projectos comuns.” (Cardoso, 2013:43). Contudo, estas estratégias não são fáceis de implementar, uma vez que é muito difícil realizar uma educação capaz de motivar a convivência entre grupos diferentes e ensiná-los a resolver as suas diferenças de forma

pacífica. Esta dificuldade será menor se implementarmos estratégias para desenvolver estas capacidades nas crianças desde os primeiros anos, ou seja, se desde a educação de infância implementarmos uma pedagogia inclusiva.

O último pilar, “aprender a ser”, “(...) pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo, que deve estar preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos (...)”(Cardoso, 2013:46) formular juízos de valor de modo a decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Em suma, este pilar reafirma a educação ao longo da vida, sendo que os professores e educadores devem demonstrar aos alunos esta necessidade, ensinando-os e estimulando o seu gosto em aprender.

## **I.II O papel do educador e do professor na educação**

Partindo dos quatro pilares da educação constatamos que o papel do educador e do professor possuem várias características comuns, sendo contudo que existem características específicas a cada um dos profissionais, como é referido no Decreto-Lei 241/2001.

Para iniciar é importante referir que a EPE não é uma valência de cariz obrigatório, nem tem como objetivo preparar as crianças para a entrada no ensino básico, mas é segundo o M.E., (1997:17) “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” E, por isso, exige ao educador muita reflexão e preparação. Como referem Spodek & Saracho (1998:58) a EPE produz efeitos não só na vida presente da criança, como também na vida futura. Na opinião destes autores, as crianças em idade pré-escolar adquirirão competências que as acompanharão na vida, como competências escolares, habilidades, desenvolvimento linguístico, competências cognitivas e atitudes positivas relativamente à escola. Aamodt & Wang (2012:71) defendem que se a criança não desenvolver as competências na altura certa “(...) poder-se-á interferir com passos posteriores do processo, geralmente atrasando-os ou impedindo mesmo que se deem.”. As famílias estão cada vez mais conscientes da influência da EPE na vida futura dos seus filhos, e prova disso é o elevado número de crianças que frequentam este nível de ensino.

Partindo desta diferença, percebemos que também ao nível do currículo existem diferenças. Tal como refere o decreto lei nº 241/2001, na EPE cabe ao educador “(...) concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares,

com vista à construção de aprendizagens integradas.”, sendo assim e, para realizar a planificação o educador necessita refletir “(...) sobre as suas intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem (...)” (M.E., 1997:26), tendo sempre presente as OCEPE. No 1ºCEB a função do professor é “(...) desenvolve[r] o respectivo 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 nº 241/2001).

Ao consultarmos o Decreto-lei nº 241/2001 verificamos que as áreas referidas para a EPE são: a área da expressão e comunicação, que inclui o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática, a área do conhecimento do mundo e a área da formação pessoal e social. Já no 1ºCEB, o mesmo decreto-lei refere a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Apesar das diferentes designações, se consultarmos os documentos orientadores das duas valências, orientações curriculares na EPE e os programas e metas curriculares, no 1ºCEB, verificamos que os temas são comuns.

Segundo o decreto-lei nº 241/2001, o educador de infância

*“relaciona-se com as crianças por forma a (...) promover a sua autonomia; (...) fomenta a cooperação entre crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; (...) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; (...) estimula a curiosidade da criança (...); promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.”,*

apesar destes parâmetros não serem referidos da mesma forma no perfil do professor do 1ºCEB, todos estão implícitos, como por exemplo, ao referir que “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independentemente de aprendizagens futuras (...)” (Decreto lei nº 241/2001), podemos dizer que os dois profissionais devem promover a autonomia dos educandos, tendo em conta as diferentes idades.

Na EPE as crianças possuem um papel mais ativo, relativamente às planificações, como refere o Decreto lei nº 241/2001, o educador “planifica a intervenção (...) tendo em conta (...) as propostas explícitas ou implícitas das crianças (...)”.

Relativamente à avaliação verificamos que o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adequados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto lei nº 241/2001), o professor de 1ºCEB “Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de



forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto lei nº 241/2001). Nas duas valências é importante que os profissionais avaliem a sua intervenção de modo a verificar os seus pontos menos positivos para, numa futura intervenção, melhorar. No que diz respeito ao espaço, em ambos os contextos assume um papel importante, pois segundo o M.E. (1997) a organização do espaço e dos materiais condiciona aquilo que as crianças/alunos podem fazer e conseqüentemente aprender. No entanto os profissionais devem ter sempre em consideração o contexto, o grupo, os objetivos de aprendizagem, as estratégias e atividades a desenvolver.

Existem características comuns a todos os profissionais da educação. Segundo Santos (1985:36) um bom professor é portador de conhecimentos científicos, competências metodológicas e competências interpessoais. Lopes e Silva citam Oliveira-Formosinho que completa dizendo que

*“(...) ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes.” (2011:105).*

O processo de ensino-aprendizagem é condicionado também pelas características pessoais de cada profissional. Algumas delas prendem-se com o facto de o professor criar um ambiente empático com as crianças/alunos, onde valorizam e respeitam os seus conhecimentos e experiências vividas fora do ambiente sala de aula. Tudo isto implica que o profissional de educação seja capaz de ter uma escuta ativa, atenção e respeito pelos outros (Lopes & Silva, 2011). Segundo os mesmos autores, existem características afetivas do professor que condicionam a relação com os alunos, nomeadamente, a não diretividade, a empatia, o entusiasmo e o encorajamento, sendo estas as variáveis com maior influência no rendimento do educando. “Estas características possibilitam que o professor assuma o papel de orientador da aprendizagem e facilitador das relações interpessoais;” (Lopes & Silva, 2011:65) criando um “(...) clima caloroso de confiança mútua e de encorajamento (...)” (Lopes & Silva, 2011:65).

A não diretividade permite alimentar a autonomia do aluno de forma a que desenvolva “(...) confiança nas suas próprias capacidades para iniciar acções positivas, que melhorem cada uma das dimensões da sua vida pessoal e comunitária.” A empatia será criada quando o professor possuir a capacidade de compreender uma situação, formulando, a respeito, observações de forma agradável, sem fazer juízos de valor, sendo amistoso e positivo nas suas intervenções e comentários, contribuindo para a

evolução do aluno, construindo críticas positivas. Assim enfatiza-se a dimensão afetiva da aprendizagem, onde o professor encoraja o aluno, fomentando o envolvimento, o respeito por si e pelos outros, num ambiente onde o aluno se sente livre para expressar as suas ideias e sentimentos. Tudo isto deve-se ao facto de a dimensão afetiva estar intimamente relacionada com “(...) a dimensão cognitiva, linguística e social (...)” (Lopes & Silva, 2011:66) conduzindo assim a resultados escolares mais elevados.

*“Relações positivas, estimuladas por características do professor (...) estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas atividades de aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2011:65).*

### **I.III Metodologia do trabalho de projeto**

Katz e Chard, citados pelo M.E. (1998:131), definem um Projeto como “(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) que poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas”. Nesta metodologia não existe uma duração pré-estabelecida, dependerá do educador, das ideias e interesses das crianças/ alunos. Cortesão, Leite e Pacheco completam referindo que o conceito de projeto está “(...) associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais (...)” (2002:23). O trabalho de projeto “(...) pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (M.E., 1998:133), para que as crianças/alunos estejam motivadas para o projeto, é fundamental que a situação corresponda a uma iniciativa das crianças e desperte a sua curiosidade e interesse, incentivando-as à procura, para isso, é necessário ainda que tenha em si uma problematidade, como defende Oliveira-Formosinho, (2006) ou seja, que origine incertezas e dúvidas.

Formosinho (2006) refere que a situação base de um projeto, no seu estado pré-reflexivo terá de ser uma situação existencial e que só se tornará um problema quando for pensada. Isto leva-nos à marca distintiva do trabalho de projeto, que vê o seu começo através de um problema e não de um tema. Partindo do problema será então traçado um itinerário reflexivo, sendo que no trabalho de projeto a pesquisa e os autores, crianças/alunos e educadores/professores, serão o centro da aprendizagem. Segundo o M.E. (1998:133) “(...) a pedagogia de projeto pretende dar um sentido à actividade da

criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo (...)", uma vez que quanto mais implicada a criança estiver mais significativas serão as suas aprendizagens. Por isso, um projeto

*"Distingue-se de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz."* (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002:24).

Os professores e os educadores assumem um papel fundamental para o desenrolar do projeto, já que são eles quem tomam a decisão de desencadeá-lo, quer seja apoiando e alargando as propostas das crianças, quer seja apresentando novas propostas que motivem o grupo. Para conseguir apoiar o grupo no trabalho de projeto é importante que os profissionais de educação observem as crianças, estando muito atentos ao que elas dizem, ao que fazem, às reações e às propostas que vão referindo (M.E., 1998). A participação das crianças no projeto, segundo Oliveira-Formosinho (2006:72) é importante, já que "(...) garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada.", ou seja, ensina às crianças os seus direitos e deveres como ser social. Além disso, têm como objetivo que a criança se torne progressivamente "(...) mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem." (M.E., 1998:133).

Apesar de ser importante realizar um plano do projeto, que deve referir os intervenientes, as estratégias que serão utilizadas, os recursos necessários e ainda as atividades a concretizar no desenrolar do projeto, ou seja uma calendarização (M.E., 1998), o projeto não se pode limitar à mera execução de um plano pré-estabelecido, sendo que é importante que o plano esteja ao serviço do projeto, sem lhe sobrepôr, ou seja, o plano deve ser flexível, permitindo ir adaptando os projetos aos meios e fins, assim o projeto poderá ter uma evolução que não será necessariamente igual à que estava prevista no início.

É importante que o planeamento do processo e dos resultados a atingir seja partilhado entre o educador e as crianças, demonstrando-se que o educador não é a única e principal fonte de saber, mas um mediador na procura de novos conhecimentos que vai também apoiando o seu registo e sistematização, porque se trata de fomentar a curiosidade das crianças e de construir novos saberes. Para isto torna-se necessário registar o que se vai fazendo e sistematizar o que se foi aprendendo para finalmente partilhar com os outros o processo e os resultados (M.E., 1998).

A execução de um projeto inclui quatro fases fundamentais para o seu desenvolvimento:

- Primeira fase é a definição do problema. Nesta “(...) fase do projecto, as crianças fazem perguntas, questionam.” (M.E., 1998:139) “(...) partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador.” (M.E.,1998:140). Durante esta fase o papel do educador é, segundo o M.E. (1998), ajudar a manter o diálogo, garantindo que todas as crianças participam e ajudando o grupo a elaborar uma teia.

- A segunda fase do projeto é a planificação. Neste momento as crianças começam a perceber a orientação que pretendem seguir, estabelecendo “(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (M.E, 1998:142). Durante a planificação dividem-se as tarefas decidindo quem faz o quê, ao adulto cabe a tarefa de observar, aconselhar, orientar, dar ideias e registar (M.E., 1998).

- A terceira fase é a execução. Esta é a fase mais prática do projeto. Neste momento as crianças realizam pesquisas, que servem para recolher informação, depois devem selecionar e organizar essa informação, o adulto deve ajudar, fazendo o ponto de situação.

- A quarta, e última, fase do projeto é a avaliação/divulgação. A divulgação do projeto obriga as crianças a fazerem uma síntese da informação adquirida, assim como a adaptar a informação ao público-alvo, o que é um processo cognitivo sofisticado e elaborado (M.E., 1998). Relativamente à avaliação do projeto exige que as crianças comparem “(...)o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda.” (M.E., 1998:143). Segundo Oliveira-Formosinho (2006:57) nesta pedagogia, a avaliação não é o fecho ou o encerramento de um processo, mas antes a síntese recapituladora. Deverá ser atitude transversal a todas as fases do projeto.

Apesar dos passos descritos pelo M.E., Kilpatrick, (1926) (cit. in Oliveira-Formosinho, 2006:57), defende que as fases do trabalho de projeto não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória. Tratam-se assim de passos lógicos, as fases de um projeto devem fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.

A pedagogia de projeto favorece “(...) níveis diferentes de aprendizagem: permite às crianças adquirirem saberes, competências, disposições e sentimentos (...)” (M.E., 1998:153).

Na opinião de Cortesão, Leite e Pacheco (2002) todas as atividades que se desenvolvem durante o desenrolar de um projeto conduzem a um desenvolvimento por parte dos alunos, já que nesta metodologia

*“(...) pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se. As actividades são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos e pressupõem equipas de trabalho que se enriquecem pela colaboração significativa. Os conteúdos não estão predeterminados. Porque resultam de um processo aberto, os conteúdos curriculares são explorados na relação com o quotidiano dos alunos, de modo que estes compreendam cognitiva, emocional e relacionalmente os fenómenos do mundo que os rodeiam.” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002:36).*

A realização de projetos no 1ºCEB é menos frequente do que na EPE, uma vez que, como já foi referido, na EPE as crianças participam de forma mais ativa nas planificações, isto deve-se ao programa que parece limitar mais a ação dos alunos e dos professores, no entanto, consideramos que também é possível recorrer a trabalho de projeto, tal como defende Oliveira-Formosinho, (2006:58 e 59)

*“partir da criança e dos seus interesses não é alienar o currículo, mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança, e muito menos, a sua postura ativa como produtor ou reconstrutor do conhecimento. (...) no centro dos programas, como foco irradiador para todo o currículo, devem estar os problemas e interesses dos alunos.”.*

## **I.IV Inclusão das crianças com NEE**

Para perceber o que significa inclusão de crianças com NEE, é importante perceber o que são crianças com NEE. Os autores Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007:172) caracterizam um aluno com NEE como “(...) um aluno que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer do seu processo de escolarização, o qual obriga a uma atenção específica e maiores recursos educativos.”, o autor Correia (2013:45) acrescenta a esta definição que a atenção específica que a criança com NEE necessita poderá ser “(...) durante todo ou parte do seu percurso escolar (...)” e que deve facilitar o “(...) desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.” (2013:45) da criança.

Na opinião de Correia (2013:45) as crianças com NEE têm, como qualquer outra criança “(...) direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.” Partindo deste direito, percebemos a importância da filosofia de inclusão, que segundo o mesmo autor (2013), é a filosofia

que reconhece o direito, às crianças com NEE, de aprenderem junto de pares sem NEE, o que proporciona aprendizagens similares e interações sociais mais adequadas, preocupando-se com o desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca se esquecendo de dar resposta às necessidades específicas das crianças.

Kron, Serrano e Afonso (2014:17) defendem que a inclusão deve ser vista como um “(...) direito democrático de pertencer e participar na sociedade em igualdade de condições, independentemente de se ter ou não uma incapacidade.” Além disso, as autoras (2014) citam Kristeva (2003) que defende a inclusão como a intenção, não de integrar eliminando as diferenças, mas de incluir diferentes pessoas no espaço público através do desenvolvimento de percursos individualizados e acompanhamentos únicos.

Apesar de referirem a importância da inclusão, Kron, Serrano e Afonso (2014:17) acreditam que “na maioria das vezes, o termo [inclusão] não é usado para mais do que colocar as crianças com NEE juntamente com as crianças sem NEE no mesmo grupo ou turma, ou seja como uma medida de organização.”. Para se colocar em prática a filosofia da inclusão será importante antes de tudo que os adultos, educadores, auxiliares e mesmo os diretores das instituições estejam preparados psicológica e intelectualmente para receberem estas crianças e inclui-las nos grupos com crianças sem NEE, uma vez que na educação o adulto é visto como um modelo “(...) de agir e de pensar o mundo para as crianças, o seu comportamento afeta consideravelmente a norma do grupo.” (Kron, Serrano & Afonso; 2014:34). Também Nielsen (1999:25) defende que “A interação positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo.”. O autor citado (1999:26) refere ainda que “para que o aluno com NEE possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais.”.

No caso dos adultos da instituição não estarem preparados para esta inclusão quem sofre são as crianças com NEE, que como defendem Kron, Serrano e Afonso (2014:17) “(...) estão em risco de serem marginalizados (...)”. Para que isto não aconteça, as mesmas autoras (2014:34) referem que “É tão importante ensinar uma criança com NEE a adaptar-se aos seus pares como é ensinar os outros a aceitar e colaborar com as crianças que são diferentes.”.

Todas as pessoas possuem características específicas, que as tornam diferentes e, cada vez mais, a nossa sociedade é heterogénea, por isso Kron, Serrano e Afonso (2014:23) acreditam que “A heterogeneidade da educação de infância nas



escolas públicas corresponde à realidade social.”. Se as crianças estiverem incluídas em grupos heterogéneos na educação pré-escolar, e o vivenciarem como “(...) algo “normal”, algo valorizado e apreciado pelos intervenientes.” (2014:26) ganharão mais cedo a consciência da diversidade humana e estarão mais preparados para viver na sociedade atual, que está repleta de diferenças, não só ao nível das necessidades, mas também a outros níveis, com por exemplo cultural. Podemos então concluir que tal como Kron, Serrano e Afonso defendem,

*“A formação de grupos heterogéneos influencia positivamente a abertura de espírito das crianças perante a diversidade. Grupos heterogéneos pedagogicamente bem acompanhados e apoiados são o melhor meio para uma educação antipreconceitos.” (2014:136). O autor Correia (2013:24)*

concorda com as autoras acima referidas ao dizer que “A filosofia da inclusão traz também vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.”.

Outro aspeto importante para a inclusão é a diferenciação pedagógica, que segundo Heacox (2006:10) é “(...) alterar o ritmo, o nível ou género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.”, ou seja, a diferenciação não deve ser utilizada apenas com crianças com NEE.

Implementar diferenciação pedagógica na sala é um processo bastante complexo e implica três questões “Como é que o professor se prepara para a diferenciação?”, “Como é que o professor prepara os seus alunos e a sala de aula?” e “Como faz a gestão dos grupos e das actividades?” (Heacox, 2006:130). Deste modo o docente precisa estar preparado para a inclusão, o que implica perceber que o currículo não pode ser encarado como um obstáculo.

O primeiro passo para realizar um ensino diferenciado é “(...) conhecer os (...) alunos e as suas necessidades de aprendizagem.” (Heacox, 2006:34), ou seja o professor deve tentar conhecer o seu grupo/turma, para compreender as diferenças dos alunos, nomeadamente os interesses, as preferências, os ritmos de aprendizagem, a disponibilidade para aprender e a motivação, só depois poderá pensar e aplicar as estratégias de diferenciação.

Relativamente à preparação dos alunos é importante o professor “Conversar com os alunos sobre o facto de todos aprenderem de forma diferente. Deve ajudá-los a compreender que os trabalhos não precisam de ser os mesmos para todos para serem justos.” (Heacox, 2006:130), caso os alunos não compreendam muito bem esta situação

poderão sentir-se prejudicados e esse sentimento de insatisfação poderá prejudicar a sua relação com o professor e a sua aprendizagem.

Referindo agora NEE específicas, inicialmente será abordada a perturbação do espectro do autismo e de seguida a desordem por défice de atenção, com e sem hiperatividade, começando por apresentar uma definição e seguidamente serão mencionadas algumas características observáveis em crianças com estas NEE.

## **Perturbação do espectro do Autismo**

No que diz respeito ao Autismo, segundo Nielsen (1999:38) “ (...) é um problema neurológico ou cerebral que se caracteriza por um decréscimo da comunicação e das interações sociais.”. O mesmo autor refere ainda que esse isolamento não resulta de qualquer desejo ou vontade consciente, ocorre na sequência de alterações neurológicas e bioquímicas que têm lugar no cérebro.

As crianças autistas poderão apresentar características como:

- Desenvolvimento da linguagem inadequado para a sua idade;
- Dependência da rotina e resistência à mudança;
- Comportamentos de autoestimulação;
- Comportamentos que produzem danos físicos próprios;
- Híper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais;
- Comportamentos violentos dirigidos a outros;
- Preocupação com as mãos (Nielsen, 1999:40-41);

Heacox (2006:136) defende que alunos com esta perturbação “(...) podem ter desempenhos funcionais elevados (...) ou podem necessitar de um apoio extensivo dos serviços de educação especial.”.

Perante alunos com esta perturbação o professor deve criar muitas oportunidades de trabalho independente em atividades que reflitam as preferências de aprendizagem e os interesses atuais destes alunos, tendo, naturalmente, sempre em conta o P.E.I. do aluno (Heacox, 2006).

Na opinião de Nielsen (1999:41) separar as crianças autistas do meio normal irá intensificar os seus problemas.



## **Perturbação de hiperatividade**

Relativamente à Desordem por défice de atenção com e sem hiperatividade, são, segundo Nielsen (1999:58) “(...) desordens ao nível do desenvolvimento que resultam em problemas de atenção, em impulsividade e, em alguns casos em hiperatividade.”

As crianças com défice de atenção, com ou sem hiperatividade poderão apresentar características como:

- Dificuldade em permanecer sentado;
- Mexer muito os pés, as mãos com frequência, ou contorce-se na cadeira;
- Distrair-se facilmente;
- Dificuldade em esperar pela sua vez em atividades;
- Mudar frequentemente de atividade;
- Dificuldade em brincar em silêncio (Nielsen, 1999:60).

Na opinião de Nielsen (1999:63) apesar dos comportamentos inadequados, com estas crianças é necessário recorrer ao elogio, já que respostas negativas podem prejudicar o seu crescimento social e emocional, também programas de controlo do comportamento que promovem a disciplina são importantes, para criar uma atmosfera na qual estas crianças se sintam confortáveis e se possam envolver em atividades de aprendizagem.

## **CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Na realização de um estudo a investigação é fundamental. Segundo Sousa e Baptista (2011:3) a investigação é “(...) um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade.”

O profissional de educação toma decisões metodológicas e práticas durante as suas intervenções, por isso, é fundamental que realize observações constantes e reflita sobre os dados recolhidos. Os professores e educadores são ainda responsáveis por definir planos de ação educativa delineando objetivos e estratégias que favoreçam as aprendizagens, no final deverá avaliar as estratégias de modo a melhorar a sua prática

profissional, e para isso deverá questionar-se sobre as suas opções metodológicas e práticas.

Neste ponto do relatório serão apresentadas as metodologias de investigação que fundamentam a intervenção educativa, sendo que será referido o tipo de estudo, a caracterização dos intervenientes e por último os instrumentos, as técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

## II.1 Tipo de estudo

Existem diferentes tipos de “(...) métodos, métodos de investigação quantitativa, métodos de investigação qualitativa e métodos mistos (...)” (Sousa & Baptista, 2011:53).

No presente estudo a metodologia utilizada foi de carácter qualitativa, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994:47), se caracteriza pela fonte direta de dados ser “(...) o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994:47), por ser “(...) descritiva.” (Bogdan & Biklen, 1994:48), pelos investigadores se interessarem “(...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto.” (Bogdan & Biklen, 1994:49), e ainda pela análise dos dados ser realizada “(...) de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994:50). No caso deste estudo, centrou-se em dois grupos específicos de crianças e alunos, onde o investigador estava inserido, ou seja os dados foram recolhidos no ambiente natural das crianças, todas as observações foram descritivas, sendo que o mais importante foi o processo e não os resultados obtidos, por último o investigador retirou ideias e conclusões dos dados recolhidos, fazendo-o de forma indutiva, já que os dados recolhidos serviram para formular hipóteses.

Podemos considerar que a metodologia do presente estudo possui ainda características de investigação-ação, na medida em que Sousa e Baptista (2011:65) defendem que “(...) tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes (...)” e toda a investigação realizada durante os estágios foi orientada com o objetivo de melhorar a prática.

Bogdan e Biklen (1994:292) mencionam que “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”, Sousa e Baptista (2011:66) completam referindo que

*“A investigação-acção é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.”*

Este ciclo é muito importante para que o professor consiga melhorar a sua intervenção e realizar uma intervenção consciente.

Para que o professor desempenhe o seu papel da melhor forma necessita de assumir-se como professor investigador, realizando no seu quotidiano, uma prática reflexiva, Roldão (2007:44) defende que este tipo de prática “(...) pressupõe ainda a análise e a discussão entre os pares face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas e a produção de interpretações susceptíveis de ser reinvestidas e confrontadas na acção (...)”. A mesma autora enumera três requisitos para a realização de uma prática reflexiva, sendo eles, a necessidade de recorrer a conhecimentos teóricos e práticos prévios, a “(...) teorização problematizadora da situação prática em apreço (...)” e “(...) a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações.” (Roldão, 2007:44). Desta forma o professor deve desenvolver investigações e reflexões antes, durante e após a prática. A estagiária assumiu-se como investigadora, realizando semanalmente uma reflexão crítica da prática e ainda refletindo sobre os temas que surgiam e suscitavam interesse ou inquietação.

## **II.II Caracterização dos intervenientes no estudo**

Definidas as metodologias é pertinente caracterizar os sujeitos em estudo, que pertenciam a dois grupos diferentes. Relativamente à valência de EPE os participantes da investigação pertenciam a um grupo constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os quatro anos e os cinco anos, sendo que todas as crianças do grupo nasceram no ano de 2009. O grupo era heterogéneo ao nível do género, incluindo oito crianças do género feminino, e catorze do género masculino. É ainda importante salientar que um menino estava sinalizado com NEE, outro estava em análise. No que diz respeito à turma do 1ºCEB (4º ano) era constituída por vinte e três alunos com idade entre os oito e os dez anos de idade, nascidas entre os anos de 2004 e 2006. Quanto ao género existiam onze alunas e dozes alunos, dos quais dois estavam diagnosticados com hiperatividade.

Além das crianças/alunos, participaram no estudo uma educadora cooperante, um professor titular, duas auxiliares de ação educativa, na valência de EPE, das quais uma só permanecia na sala durante os períodos da manhã, os pais das crianças, par pedagógico na valência do 1ºCEB, os supervisores em ambos os contextos e restantes

grupo de estágio que contemplavam as reflexões em grupo e orientações de e na prática.

## **II.III Técnicas, instrumentos e procedimentos**

Na presente investigação foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Inicialmente procedeu-se à análise documental, que é “(...) uma técnica importante na investigação qualitativa - seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema.” (Sousa & Baptista 2011:89). Foram analisados todos os documentos das instituições, os documentos de autonomia, administração e gestão da instituição: o Regulamento Interno (R.I.), o Projeto Educativo (P.E.), de ambas as instituições, já o Plano anual de atividade (P.A.A), o Projeto Curricular de Instituição (P.C.I.) e Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.) foram analisados apenas na EPE. Todos estes documentos foram fundamentais para conhecer os valores e pressupostos que regiam as instituições. Além destes documentos foram ainda consultadas as fichas individuais das crianças e alunos, de modo a conhecer melhor algumas características individuais.

Durante todo o estudo foram realizadas conversas informais com a educadora, professor cooperante, auxiliares de ação educativa e par pedagógico de modo a obter mais informações sobre os alunos/crianças, mas também com o objetivo de receber feedback relativo à prática realizada, facilitando assim as reflexões.

“Ensinar bem e observar são uma coisa só.” (Jablon; Dombro & Dichtelmiller 2009:19), partindo da citação é possível afirmar que a observação é uma técnica que deve ser utilizada em todas as práticas realizadas por profissionais da educação.

Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009:13) definem observação como um olhar para aprender. Os mesmos autores referem que a observação proporciona ao profissional de educação informações importantes para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e melhorar as aprendizagens.

No que diz respeito à situação ou atitude do observador, a observação pode ser participante ou não participante. Na presente investigação recorreu-se à observação participante, que se caracteriza por “(...) de algum modo, o observador participar na vida do grupo por ele estudado.” (Estrela, 1994:31) Apesar da participação do investigador, ele nunca deixa de representar o seu papel, de observador e nunca perde o respetivo

estatuto (Estrela, 1994). Esta técnica de observação permite ao investigador “(...) ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações (...)” (Sousa & Baptista, 2011:88).

A observação realizada teve como objetivo observar os grupos em geral, de modo a perceber os funcionamentos e hábitos, mas também as crianças/alunos individualmente, não só nos momentos de brincadeira livre, mas também nas atividades orientadas, todas estas observações permitiram “(...) obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações (...)” que foram posteriormente “(...) utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.” (Parente, 2002:180).

Durante os estágios foram utilizados diários de bordo, que seguidamente permitiram registar as observações através de registos de incidentes críticos, descrições diárias, amostragem de acontecimentos, listas de verificação, grelhas de avaliação e ainda a fotografias e grelhas de observação.

Relativamente aos incidentes críticos tratam-se de “(...) breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado.” (Parente, 2002:181) (*anexo nº1, registo de observação nº6*).

As descrições diárias consistem em realizar os registos diários que podem ser descrições mais ou menos breves e mais ou menos detalhadas. “A realização cuidadosa e sistemática de descrições diárias pode vir a tornar-se num contributo para um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem de uma criança.” (Parente, 2002:180) (*anexo nº1, registo de observação nº1*).

Na amostragem de acontecimentos, “(...) o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem.” (Parente, 2002:185). Esta observação foi bastante importante para mostrar ao observador as áreas da sala mais frequentadas pelo grupo na EPE, permitindo assim conhecer as suas preferências e interesses (*anexo nº1, registo de observação nº2*).

As listas de verificação podem ser utilizadas com diferentes objetivos de observação, como por exemplo podem ser elaboradas especificamente para obter dados específicos de uma criança, de uma parte do grupo ou mesmo todos os elementos do grupo (Parente, 2002). A principal vantagem deste tipo de registo é a facilidade da sua elaboração, por outro lado, a maior desvantagem é o facto de o observador se focalizar num comportamento em específico, podendo não prestar atenção a outros comportamentos importantes (Parente, 2002). No estágio de 1ºCEB foi

utilizada uma lista de verificação para observar a responsabilidade dos alunos (*anexo nº1, registo de observação nº11*).

As fotografias fornecem ao investigador imagens que permitem uma inspeção intensa posterior à observação, permitindo perceber aspetos que não seriam possíveis de captar através de outras abordagens (Bogdan & Biklen, 1994). No decorrer da observação foram sendo captadas diversas fotografias, sempre com o intuito de registar aquilo que estava acontecer (*anexo nº4, fotografia nº1*), sendo que posteriormente essas fotografias tiveram várias funções, entre as quais mostrar aos pais, na EPE, para que tivessem um melhor conhecimento sobre as atividades realizadas ao longo dos meses.

No que diz respeito às grelhas de avaliação foram utilizadas na EPE essencialmente para realizar a avaliação das sessões de movimento (*anexo nº5, grelha de avaliação da sessão de movimento*), e permitir ao observador um olhar mais individualizado, sendo que depois de preenchidas permitiam também retirar conclusões mais gerais, relativamente ao desempenho do grupo, facilitando as planificações seguintes. No 1º CEB foram utilizadas para avaliar a leitura (*anexo nº5, grelha de leitura*) e outros conteúdos, de modo a que a estagiária percebesse melhor as aprendizagens e dificuldades (*anexo nº5, grelha de avaliação dos ângulos*).

Na valência do 1ºCEB foram utilizadas também grelhas de verificação do comportamento, que eram aplicadas diariamente, para no final no dia realizar com os alunos a avaliação do desempenho de cada um, relativamente aos comportamentos e às responsabilidades (*anexo nº5, grelha de comportamento*).

No início da observação, na EPE, foram ainda elaboradas e aplicadas grelhas de observação, de modo a permitir ao observador uma visão mais concreta das áreas da sala, materiais existentes (*anexo nº5, grelha de avaliação do espaço na EPE*). As conclusões retiradas da análise da grelha de observação foi muito importante, já que permitem introduzir materiais mais diversificados em áreas que eram pouco ricas ao nível da diversidade.

Por último, é importante referir a realização de um portefólio de criança na EPE. “O portefólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento da cada criança (...)” (Grace & Shores, 1998:43).

*“(...) os portefólios possuem o potencial de representar o desenvolvimento infantil nos domínios socioemocional e físico, bem como nas áreas académicas, e eles dão um suporte a programas centrados na criança, no trabalho com crianças pequenas.”* (Grace & Shores, 1998:21).

## CAPÍTULO III- INTERVENÇÃO

No que diz respeito a este capítulo começaremos por fazer a caracterização dos contextos onde foram realizados os estágios, não só no que diz respeito às instituições, mas e sobretudo no que diz respeito à caracterização dos grupos. De seguida focalizaremos-nos na observação, planificação, ação e terminaremos com a avaliação dos processos de ensino aprendizagem em ambos os contextos.

### III.I Caracterização dos contextos

Neste ponto vamos abordar a caracterização das instituições onde realizei estágio, ao nível da Educação Pré-escolar desenvolveu-se numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), que será chamada instituição A, já ao nível do 1º CEB decorreu numa instituição pública, que será designada por instituição B.

Para realizar uma intervenção adequada e fundamentada é importante que o educador/ professor conheça a realidade da escola onde se encontra (M.E., 1997:33), por isso, foi importante iniciar os estágios com a análise dos documentos de regime de autonomia, gestão e administração de ambas as instituições, sendo estes o P.E., e o R.I.. No caso da instituição A foram consultados ainda o P.C.I. e o P.A.A..

O P.E. é o

*“documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa;” (Decreto-Lei 115-A/98, artº 3º).*

Através deste documento é possível caracterizar o meio social, económico e cultural onde a instituição está inserida e obviamente o meio a que os alunos genericamente pertencem.

Como complemento à informação apresentada pelo P.E., surge o R.I. que, segundo o Decreto-lei nº75/2008, artº9, é o documento “(...) que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar;”.

O P.C. de uma escola segundo Roldão (cit. P.C.I. 2013:2)

*“é a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e*



*construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”.*

## **Instituição do contexto de Educação Pré-Escolar A**

A instituição A situava-se numa cidade que faz parte da área Metropolitana do Porto, e incluía as valências de creche, frequentada por trinta e três crianças, divididas em três grupos, Jardim de Infância, com cento e vinte e quatro crianças, organizadas em cinco grupos, e ATL com um total de cento e oitenta crianças, desde o 1º ano de escolaridade até ao 9º ano. Relativamente ao número de educadoras encontravam-se duas na creche, juntamente com cinco auxiliares de ação educativa, cinco educadoras no jardim-de-infância, cada uma delas acompanhada por uma auxiliar de ação educativa, e no ATL trabalhavam duas educadoras sociais, duas professoras e sete ajudantes de ocupação (P.C.I. 2013).

Relativamente às famílias das crianças desta instituição e ainda segundo o P.E. possuíam níveis socioeconómicos e socioculturais bastante diversificados, existindo famílias com muitas dificuldades económicas, enquanto outras possuíam um nível socioeconómico elevado. Esta diferença era visível na discrepância do desenvolvimento das crianças da mesma idade.

Partindo da análise dos documentos referidos verificamos que o maior princípio orientador desta instituição é “Educar”. Pertencendo à Ordem das Irmãs Doroteias Santa Paula é para a instituição um modelo a seguir na prática educativa, por isso defendem que a educação deve ser feita “(...) com Firmeza, Suavidade, Simplicidade e Espírito de Família (...)”(P.E. 2010:6) valorizando aspetos como “A VERDADE a INTEGRIDADE, a RELAÇÃO: consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a natureza e com Deus.”. Partindo desta ideia verificamos que se trata de uma instituição de carácter religioso, o que influencia a sua ação tanto ao nível dos valores a defender e transmitir, como ao nível do perfil do educador e ainda como nas atividades a desenvolver. (P.E., 2010:7).

No que respeita à caracterização do meio envolvente, o P.E. (2010-2013) salienta o facto de o concelho possuir uma grande área de costa banhada pelo Oceano Atlântico, o que influencia as temperaturas, tornando-as mais amenas. Relativamente aos espaços da cidade, é referido que existem vários espaços culturais e desportivos, oferecendo às famílias uma variedade de atividades.



Para além dos profissionais da instituição a organização é assegurada através da colaboração de membros de outras instituições educativas ou outros profissionais que trabalham com as crianças com NEE sempre que se justifique (P.C.I. 2013).

A instituição A valoriza a formação contínua do seu corpo docente e não docente, sendo que o P.C.I. (2013:43) define a formação contínua como “(...) um direito, um dever e uma necessidade dos adultos (...)”, prova desta valorização são as formações previstas para o ano letivo, de onde se salienta a formação ao nível das NEE.

No que respeita às crianças, a instituição assegura, segundo o R.I. (2013) a componente letiva e a componente de apoio à família. Sendo que o P.C.I. (2013:10) refere que os prolongamentos, orientados por auxiliares de ação educativa, têm como principal objetivo a brincadeira espontânea e o prazer de conviver. No prolongamento da tarde são disponibilizadas atividades de enriquecimento curricular, como baby ténis, inglês, música e dança, (P.C.I., 2014:32) que são asseguradas graças a protocolos estabelecidos com outras instituições.

Relativamente à organização física da instituição, (P.E. 2010) é constituída por dois edifícios, sendo que um acomoda o Jardim-de-infância e o ATL, o outro destina-se à creche. Existem dois salões polivalentes que são utilizados para as sessões de movimento, festas da instituição e ainda para realizar o acolhimento das crianças. A instituição possui áreas descobertas, com espaço específico para cada valência (P.E., 2010). Concluindo podemos referir que o espaço é confortável, apresentando salas iluminadas e adaptadas às necessidades das crianças.

Partindo da análise do P.C.I. (2013:5) e do R.I. (2014:06), constatamos que as rotinas são consideradas como importantes para que “(...) as crianças, possam prever a sucessão de acontecimentos e conhecer o que vai acontecer nos vários momentos (...)”(P.C.I. 2013:9) contudo, são flexíveis, podendo ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A instituição possui uma rotina diária e ainda uma rotina semanal.

Além da rotina da hora letiva, os documentos (P.C.I.,2013) (R.I.,2013) estabelecem que a receção das crianças será feita a partir das 7:15h e o prolongamento dura até as 19:00h, durante as horas de prolongamento as crianças do jardim-de-infância utilizam o salão polivalente do jardim-de-infância. Este salão é ainda utilizado para as sessões de movimento e festas da instituição.

Na valência de jardim de infância, a instituição utiliza a pedagogia de projeto que, segundo o P.E. (2010:20), vê a criança como “(...) um ser capaz e competente, um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas, com a finalidade

de a autonomizar e lhe criar a capacidade de gerir o seu próprio projeto de aprendizagem.” Neste processo, cabe ao educador “(...) refletir sobre as razões e critérios que o levam a apoiar e desenvolver um determinado projeto (...)”, tendo em consideração a pedagogia de situação e o P.C.G., que segundo Figueiredo (cit in P.E. 2010) é como um programa flexível geral e abrangente, onde são fundamentadas várias opções educativas, e que se centra na preparação das crianças para uma aprendizagem continua ao longo da vida.

A pedagogia de projeto e a pedagogia de situação complementam-se e intensificam todos os aspetos contemplados no currículo, promovendo a curiosidade, criatividade, independência, iniciativa e responsabilidade nas crianças (P.E. 2010:21).

Com análise do P.C.I. e do R.I., uma vez que o P.E. não está atualizado, verificamos que a instituição criou um tema que descreve bastante bem a sua filosofia educacional. “O educar pela via do coração” mostra-se uma síntese de todos os objetivos da instituição.

## **Instituição do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição B e situava-se numa freguesia de uma cidade do distrito do Porto e abrangia as valências de Jardim-de-Infância e 1ºCEB. Contudo, a escola pertencia a um agrupamento de escolas, que era constituído por valências desde o Jardim-de-infância ao secundário, sendo que a maioria das escolas deste agrupamento incluíam apenas a valência de jardim-de-infância e 1ºCEB.

Considerando que a instituição em estudo fazia parte de um agrupamento foi importante perceber que de acordo como o decreto-lei nº75/2008, de 22 de agosto, um “(...) agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (...)”.

A instituição onde foi realizado o estágio, era frequentada por cento e quinze alunos, distribuídos por dois grupos de Jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, quatro turmas do 1ºCEB, com crianças dos cinco aos dez anos. Esta instituição incluía duas educadoras, quatro professores titulares, e aproximadamente quatro professores responsáveis pelas atividades extra curriculares (AEC) e uma professora responsável pela biblioteca, que não estava a tempo inteiro. Relativamente ao número de auxiliares que assegurava o funcionamento era

aproximadamente quatro no 1ºCEB e duas na EPE, sendo que os prolongamentos eram assegurados por outra funcionária.

Relativamente ao meio envolvente da escola situava-se numa zona rural bastante calma, com muitos campos em redor, e algumas casas, sendo que praticamente não existia comércio na área circundante.

O concelho onde se situava o agrupamento possui, segundo o P.E. (2009:5), “(...) uma base económica marcada pela construção civil e industrial, em especial a têxtil, que revela debilidade elevada, e a metalomecânica.”, a agricultura estava também bastante presente, existindo um grande número de estufas hortícolas e uma elevada produção de leite.

No que diz respeito ao nível sociocultural, o P.E. (2009:6), refere que os pais dos alunos “(...) são predominantemente trabalhadores operários, possuindo um nível de escolaridade médio.”. Consequentemente verifica-se que ao nível socioeconómico a crise económica que atinge o nosso país é resultante do aumento das taxas de desemprego que tem atingido as famílias do concelho (P.E., 2009).

A escola assegurava prolongamento durante a manhã, a partir da 7:30horas e no período da tarde até às 19horas. Além do prolongamento eram disponibilizadas várias AEC como Inglês, educação física, moral, para todos os alunos, e Karaté, esta última atividade possuía número limitado, pois só foi formada uma turma.

Verificando as atividades promovidas pela instituição é notória a valorização das tradições, como o Magusto e o Natal, nestas festividades, existia um grande envolvimento da associação de pais, que participa de forma ativa na organização.

No que diz respeito aos espaços físicos da, esta encontrava-se dividida em duas zonas, uma dedicada à EPE e outra para o 1º CEB. A escola encontra-se muito bem equipada, todas as salas possuíam quadro interativo e quadro de lousa, ar condicionado, espaço para fixar trabalhos, armários para arrumação de materiais dos alunos e ainda uma banca. As salas eram bastante iluminadas e arejadas, já que possuíam janelas amplas.

Além das salas a instituição possuía refeitório, salão polivalente para os dias de chuva, com cabides para todos os alunos e uma biblioteca. O espaço exterior possuía campo de jogos, parque infantil e várias zonas de espaço para brincadeira livre.

A divisão dos espaços exteriores e da biblioteca estava muito bem organizada, uma vez que à entrada da instituição se encontrava um placar com os dias da semana e os períodos do dia onde cada turma tinha prioridade de brincar no campo ou no parque. Relativamente à biblioteca todas as turmas conheciam o dia destinado à

realização da visita para requisitar e entregar os livros, sendo que e os professores disponibilizava uma hora para acompanhar os alunos nesse momento, além disto a Professora responsável pela biblioteca organiza um horário, quinzenalmente, para realizar atividades com cada turma.

### **III.II Caraterização dos grupos**

Partindo da ideia de que cada criança/aluno é um ser único percebemos a importância de realizar a caraterização dos grupos e da turma onde foram desenvolvidas as intervenções.

Para isso foram recolhidas informações sobre o contexto familiar e sociocultural, uma vez que as famílias e a escola "(...) são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas (...)" (Diogo, 1998:17). A realização da caraterização da turma, do grupo e dos seus contextos familiares e socioculturais mostram-se fundamentais para conhecer os alunos/crianças e adequar a intervenção aos seus interesses e necessidades. Este conhecimento foi importante também para compreender alguns comportamentos e adequar a intervenção.

#### **Grupo da Educação Pré- escolar**

O grupo de EPE que será designado por grupo A, era constituído por vinte e duas crianças, sendo catorze do género masculino e oito do género feminino. Tratava-se de um grupo de quatro anos, onde seis membros tinham completado já os cinco anos de idade. Do grupo, dezanove crianças frequentaram a sala dos três anos na instituição. Deste grupo duas crianças possuíam NEE, sendo que uma estava diagnosticada com autismo e a outra criança permanecia em avaliação. É ainda importante salientar que existia outro membro do grupo com um comportamento muito agitado e distraído.

Relativamente a caraterização socio familiar deste grupo, segundo o Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.) (2013-2014), a maioria das crianças vivia na cidade onde se situa a instituição, sendo que os restantes viviam em locais perto. A maioria dos pais deste grupo possuía idades compreendidas entre os 31 e 40 anos, sendo que aproximadamente metade das crianças do grupo era filha única.

No que respeita às habilitações literárias das mães verificava-se que a maior incidência era do ensino secundário. No que diz respeito à formação académica dos pais verificava-se que existia maior número de pais licenciados do que mães. Relativamente às profissões das famílias existia uma grande diversidade, sendo que apenas dois se encontravam desempregados. Apesar das habilitações literárias não serem baixas as famílias possuíam um nível socioeconómico médio-baixo.

Relativamente à caracterização das crianças, segundo o P.C.G. (2013-2014) e as observações realizadas (*anexo nº1, registo de observação nº1*) estas eram bastante ativas e inquietas, tendo muita necessidade de movimento. As áreas da sala mais frequentadas pelas crianças do grupo eram a casinha e a garagem (*anexo nº1, registo de observação nº2, onde as área da casinha e da garagem permanecem sempre preenchidas, com o número máximo de crianças permitido*).

As crianças de quatro anos de idade encontravam-se, segundo Jean Piaget (cit. Papalia 2009), no estágio pré-operatório de desenvolvimento cognitivo que se caracteriza pelo egocentrismo, animismo, centração e surgimento da função simbólica.

O egocentrismo das crianças de quatro anos caracteriza-se por ainda pensarem "(...) que o universo está centrado nelas." (Papalia, 2009:273), o que faz com que confundam a realidade com os seus pensamentos. Nesta fase de desenvolvimento as crianças ainda não são capazes de se colocar no lugar dos outros, (*anexo nº1, registo de observação nº3 a 8 chora por não ter oportunidade de expor a sua ideia*). Contudo, as crianças mostravam-se muito preocupadas, atenciosas e compreensivas com os colegas com NEE (*anexo nº1, registo de observação nº4 e nº5*).

Segundo Piaget é neste estágio que começa a desenvolver-se a função simbólica, que se define como a capacidade das crianças usarem representações mentais, associando um significado (Papalia, 2009). Esta função permite o jogo simbólico, o faz de conta.

Gesell (cit P.C.G.) refere que aos quatro anos a noção de tempo está em desenvolvimento, sendo que as crianças já efetuavam distinções entre dia e noite, manhã e tarde. (*anexo nº1, registo de observação nº6 onde apenas o 11 demonstrou dificuldade em compreender a noção "antes" e "depois" do almoço*).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, o grupo possuía vários elementos com um "atraso", por isso, segundo o P.C.G. era importante que a linguagem estabelecida fosse simples, concreta e repetitiva. Gesell (cit. P.C.G.) refere que as crianças desta faixa etária possuem grande facilidade na aquisição de novas palavras.

O grupo gostava muito de histórias, permanecendo muito atento durante a leitura das mesmas e interessado em visualizar as imagens.

Segundo Gesell (cit. P.C.G. 2013-2014) as crianças com quatro anos de idade já possuem autonomia nas suas rotinas diárias, lavar as mãos, ir à casa de banho, tomar as refeições, descansar e despir-se sozinhas. No que diz respeito especificamente a este grupo, além de todas as tarefas referidas pelo autor, mostravam-se também já capazes de comer sozinhos utilizando corretamente os talheres, sendo que alguns elementos demonstravam esquecimento em lavar as mãos no final da ida à casa de banho.

No que respeita ao desenvolvimento moral a faixa etária do grupo encontrava-se, segundo Kohlberg (cit P.C.G.2013-2014), no nível pré-convencional, no estágio dois, que se caracteriza por pensarem primeiro neles mesmos, nas suas próprias necessidades e no seu ego e ainda por distinguirem os seus interesses dos interesses dos outros.

Quanto à socialização as crianças do grupo gostavam de ajudar os mais pequenos, ou os colegas com NEE (*anexo nº1, registo de observação nº7*) e tinham facilidade nas interações com outras crianças e adultos. Relativamente ao domínio da matemática o P.C.G. refere que as crianças sentiam dificuldades na realização de sequências simples, na realização de puzzles (*anexo nº1, registo de observação nº20*), por isso existiam na sala uma grande variedade de puzzles, com graus de dificuldade diferentes.

Em suma, era um grupo irrequieto, mas ao mesmo tempo, muito carente, amigo, carinhoso (P.C.G. 2013-2014) (*anexo nº1, registo de observação nº8*) curioso, com necessidade de reforço do adulto, e necessidade de muita interação com os pares.

## **Turma do 1ºCiclo do Ensino Básico**

A turma será designada ao longo do relatório como grupo B.

Relativamente ao estágio na valência do 1º CEB tratava-se de uma turma do 4º ano constituída por vinte e três alunos, sendo onze do género feminino e doze do género masculino (*anexo nº2, gráfico nº1*), as idades estavam compreendidas entre os oito e dez anos. Esta discrepância de idades devia-se a três alunos que ficaram retidos em anos anteriores, a uma aluna que avançou um ano, uma vez que atingiu precocemente as metas estabelecidas e ainda a um aluno que pediu adiamento aquando da devida entrada no 1º ano de escolaridade. É ainda importante referir que na turma existiam dois meninos diagnosticados com hiperatividade, sendo que não foi possível verificar o profissional que realizou o diagnóstico.

Os alunos com idades entre os oito e dez anos encontram-se, segundo Piaget, no estágio das operações concretas, que se caracteriza pela capacidade de “(...) usar operações mentais para resolver problemas concretos (reais) (...)” (Papalia, Olds & Feldman, 2009:351); pela capacidade de pensar de forma lógica, tendo em conta vários aspetos de uma situação, contudo o raciocínio continua limitado a situações reais do presente (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

A maioria dos elementos da turma já se conhecia e fez parte da turma desde o primeiro ano, sendo que oito dos alunos entraram depois para a turma, por terem ficado retidos em anos anteriores, por terem mudado de escola, ou por terem avançado um ano de escolaridade. De todos estes casos salientam-se dois alunos, um por ter mudado de escola devido a expulsão e outro por ter integrado a turma apenas no presente ano, estando por isso ainda a conhecer e habituar-se aos colegas. As relações estabelecidas entre os alunos nem sempre eram positivas, principalmente, no que diz respeito aos rapazes da turma (*anexo nº1, registo de observação nº9*). O mesmo acontecia com as assistentes operacionais e estagiárias, já que existem alunos que demonstravam por vezes comportamentos desafiantes e até desrespeitadores (*anexo nº1, registo de observação nº10*). A relação com o professor cooperante era bastante diferente, existe muita confiança, mas também respeito, os alunos conheciam os momentos de brincadeira e os momentos de trabalho.

Relativamente ao comportamento da turma era um aspeto bastante preocupante, já que se tratava de um grupo muito inquieto, barulhento, demonstrando uma grande dificuldade em respeitar regras, é ainda importante referir que alguns alunos eram displicentes na responsabilização de tarefas tais como os trabalhos de casa (*anexo nº 1, registo de observação nº11*), materiais solicitados e entrega de informações aos pais. A maioria dos alunos necessitava de um controle constante para realizar tarefas (*anexo nº1, registo de observação nº12*). Sendo que todos os *elementos da turma* demonstravam ser pouco autónomos, colocando questões desnecessárias, como por exemplo “Preciso abrir a lição?” e chamando constantemente o adulto para ajudar na resolução de exercícios que ainda nem tinham lido. Apesar de muitas vezes ser pedido aos alunos que realizassem a própria correção, quando se optava por correção coletiva com a sua participação e auxílio do professor/estagiária os alunos corrigiam o que estava errado e, depois, colocavam certo (*anexo nº1, registo de observação nº13*). A competitividade estava presente e raramente compreendiam que admitir um erro pode ser útil no processo de aprendizagem. A turma demonstrava bastantes dificuldades ao nível da matemática, não só na aquisição de novas competências, mas também nos



conteúdos de anos anteriores (*anexo nº1, registo de observação nº14*). Ao nível do estudo do meio, verificava-se um grande interesse e muita curiosidade, além de muito participativos com exemplos do seu quotidiano, os alunos colocavam muitas questões, que na maioria das vezes ultrapassam os conteúdos previstos para o ano de escolaridade (*anexo nº1, registo de observação nº15*). Relativamente ao português, verificavam-se, muitas falhas ao nível da ortografia, sendo que a leitura de alguns alunos era ainda bastante hesitante. Para combater esta lacuna foi implementada uma ida semanal à biblioteca para requisitar e apresentar os livros lidos durante a semana (*anexo nº7 planificação em grelha 1ºCEB nº1*).

Apesar das grandes dificuldades demonstradas apenas dois alunos frequentavam ATL, ou explicações, os restantes, segundo as fichas individuais realizava os trabalhos de casa com ajuda de familiares (*anexo nº2, gráfico nº2*), na maioria dos casos, da mãe. Para ajudar os alunos com mais dificuldades a escola disponibiliza apoio, que decorria duas vezes por semana, e era frequentado por quatro elementos da turma.

Quanto ao meio socio familiar das famílias, segundo as fichas entregues em 2014, a maioria dos alunos habitava na freguesia onde se situa a escola, sendo que uma minoria vivia nas freguesias vizinhas. Os pais dos alunos da turma da turma possuíam idades compreendidas entre os 30 e 52 anos, sendo que a maioria dos alunos possuía apenas um irmão.

No que respeita às habilitações literárias verificava-se uma grande discrepância, sendo que uma mãe possuía apenas o 3º ano de escolaridade, e o nível mais elevado é a licenciatura, que era atingido por uma minoria (*anexo nº2, gráfico nº3 e nº4*). Relativamente à empregabilidade das famílias estavam oito elementos desempregados, sendo que existiam casos em que os dois membros do casal estavam desempregados.

Esta turma demonstrava uma grande discrepância relativamente ao nível socioeconómico, possuindo alunos desde um nível alto, até alunos com nível baixo.

### **III.III Caracterização da intervenção educativa**

#### **Observar**

A observação é um instrumento fundamental durante todo o processo educativo, como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009:21) “Quanto mais você observa,



mais conhecerá as crianças e saberá promover seu sucesso enquanto aprendiz.” ou seja a observação permite ao educador/professor conhecer e avaliar os interesses e necessidades das crianças/alunos.

Como refere o M.E. (1997:25) o educador precisa “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.”. O professor do 1ºCEB deverá realizar as mesmas observações, uma vez que segundo o Decreto-Lei 241/2001 tem o dever de

*“Organiza[r], desenvolve[r] e avalia[r] o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;”.*

Só realizando uma observação contínua será possível realizar uma intervenção fundamentada que dê resposta às necessidades e interesses do grupo/turma em questão.

Para além do que já foi referido anteriormente, sobre a importância da consulta do P.C.G. na valência da EPE e as fichas individuais no 1ºCEB foram também fundamentais as informações obtidas em conversas informais com os titulares de grupo e turma, visto que possuíam um maior conhecimento dos alunos/crianças.

Os primeiros dias de estágio, em ambas as valências, foram dedicados à observação com o objetivo primordial de conhecer hábitos, identificar características particulares e ainda conhecer os comportamentos.

Partindo da importância que o espaço assume em ambas os contextos, quer em função das idades, quer das OCEPE, na EPE podemos afirmar que foi evidente a necessidade de observá-lo para perceber melhor o contexto onde as crianças estavam inseridas, sendo para isso realizada uma grelha de observação dos materiais disponíveis e da sua localização (*anexo nº5 grelha de avaliação do espaço na valência EPE*). Através da análise da grelha a estagiária conseguiu perceber as áreas mais ricas, percebendo que a sala estava bastante bem equipada, sendo que a área que necessitava de maior intervenção foi de expressão plástica, onde se verificou a necessidade de introduzir materiais mais diversificados.

Após conhecer as principais rotinas, as observações realizadas visaram a descoberta de interesses, dificuldades, assim como a avaliação das aprendizagens. Após o registo destas observações procedia-se a análises pormenorizadas, de modo a retirar das mesmas o máximo proveito para o sucesso dos alunos/crianças, e por isso em ambos os estágios surgiram atividades a partir de observações, como por

exemplo, na EPE, a realização do jogo correspondência termo a termo, onde as crianças tinham de ligar o número ao conjunto correspondente (*anexo nº4, fotografia nº2*), que surgiu após a estagiária verificar que algumas crianças ainda confundiam alguns números menores que dez (*anexo nº1 registo de observação nº16 e 17*). Esta atividade foi planeada pensando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o que as crianças estão prestes a conseguir realizar de forma autónoma (Papalia, Olds & Feldman, 2009), acreditando-se que desta forma as aprendizagens são mais significativas, já que não são demasiado complexas nem demasiado simples para o sujeito. No 1ºCEB, a título de exemplo podemos referir a ida semanal à biblioteca, que surgiu após observar a grande dificuldade que alguns alunos da turma possuíam ainda na leitura (*anexo nº5, grelha de avaliação da leitura*). Percebendo esta lacuna da turma foi proposto ao professor cooperante, que semanalmente, os alunos requisitassem um livro, à sua escolha, e preenchessem uma ficha de *leitura* (*anexo nº6, ficha de leitura*). Para além disso dois alunos, aleatoriamente apresentavam a história lida aos colegas (*anexo nº7, planificação em grelha nº1*).

Como refere o M.E. (1997:25) a observação é fundamental para conhecer as crianças sendo “(...) a base do planeamento e da avaliação (...)”. A observação foi também utilizada para avaliar as aprendizagens, com vista à nova planificação. Sendo que este aspeto será aprofundado seguidamente, no tópico avaliação.

A observação contínua às crianças é essencial para conhecê-las, assim como para perceber o seu crescimento e progresso (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). A estagiária realizou observações individuais, através de registos de observação, de forma contínua com o objetivo de perceber as crianças que demonstravam dificuldade em participar, o que lhe permitia chamar mais vezes essas crianças, incentivando-as e motivando-as.

Durante o estágio na EPE os momentos que permitiram maiores observações relativamente às aprendizagens foram os acolhimentos e os momentos de transição, onde a reunião em grande grupo era aproveitada para realizar atividades. Estas atividades tinham o objetivo de cativar o grupo, realizar aprendizagens significativas, através de jogos e ainda observar as aprendizagens. Contudo, também os momentos de brincadeira livre, onde as crianças tinham oportunidade de escolher as áreas e de criar as suas próprias brincadeiras foram muito importantes para conhecer o grupo, as preferências ao nível dos colegas e também das áreas, para observar interações entre pares e a evolução das brincadeiras.

Na valência de 1ºCEB os momentos que permitiam uma maior perceção das aprendizagens e dificuldades dos alunos eram os momentos de correção, em grande grupo, de exercícios anteriormente propostos, uma vez que a estagiária tentava abordar todos os alunos e mantinha-se muito atenta aos alunos menos participativos.

Como defendem Jablon, Dombro, Dichtelmiller (2009) apesar da importância da observação no processo educativo, é importante que o observador tenha consciência que não é completamente objetivo, que deixa experiências e características pessoais influenciarem a observação. A partir do momento que o observador toma consciência disto torna-se mais fácil estar atento e tentar combater esta “falha”.

## **Planificar**

A segunda fase prende-se com o ato de planificar, que é fundamental na prática de todos os profissionais de educação, e que “(...) implica que o educador[/professor] reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem (...)” (M.E., 1997:26), assim como os recursos materiais e humanos necessários.

Como já referido, um dos objetivos pelo qual os docentes observam é o planeamento da intervenção, mas é necessário ter em consideração também os documentos orientadores de cada valência, que ao nível da EPE, cujo principal documento orientador são as OCEPE e no 1ºCEB são os programas e as metas curriculares.

Os professores e os educadores devem proporcionar um ambiente estimulante que promova o desenvolvimento, para isso devem planear o processo educativo tendo em atenção o que conhecem do grupo/turma, de cada criança individualmente, sem esquecer os contextos familiares e sociais (M.E., 1997), deste modo, o mesmo conteúdo deverá ser abordado através de estratégias diferentes, consoante os alunos/crianças em questão, visando tornar as aprendizagens o mais significativas possível. Partindo desta ideia verificamos que ao elaborar uma planificação o docente deve ter em consideração três aspetos:

“1. Os conteúdos que irá trabalhar (aqui, em geral, irá obedecer ao programa que, previamente, lhe foi fornecido);

2. Com quem vai trabalhar os conteúdos, ou seja, o público-alvo;

3. Como vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores.” (Cardoso, 2013:147).

No que respeita ao formato da planificação este foi distinto nas duas valências. Na EPE as planificações eram realizadas quinzenalmente, em conjunto com a educadora cooperante, onde se discutiam as atividades que seriam realizadas, tendo em atenção as sugestões das crianças e seguidamente as planificações eram esquematizadas em rede (*anexo nº7, planificação em rede*) e tabela (*anexo nº7, planificação em tabela EPE nº1*). Além dos esquemas, todas as atividades realizadas foram planificadas de forma descritiva, onde se referia a organização do grupo, do espaço e todas as estratégias utilizadas, (*Anexo nº8, descrição de atividade EPE nº1*). No estágio de 1ºCEB as planificações eram realizadas semanalmente, com o professor cooperante, que analisava os conteúdos a lecionar, tendo em atenção as suas planificações mensais, sendo que às estagiárias era dada liberdade para dinamizar os conteúdos através das estratégias que considerassem mais adequadas. Todas as planificações eram esquematizadas numa grelha, que referia a área curricular/disciplinar, domínio, conteúdo, objetivos, descritores de desempenho, atividades/estratégias, tempo, recursos e avaliação (*anexo nº7, planificação em grelha 1ºCEB nº1*). Posteriormente, era realizada uma descrição pormenorizada da evolução das aulas, o que se mostrou bastante importante para a estagiária, uma vez que, a obrigava a pensar antecipadamente em todos os momentos (*anexo nº9, operacionalização da planificação 1ºCEB*).

Planificar com as crianças proporciona-lhes o “(...) direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011:33). Durante o estágio em EPE as crianças realizavam planificações quinzenais, onde tinham oportunidade de opinar e dizer quais as atividades que desejavam realizar. Estas planificações eram realizadas sob a forma de tabela, com o nome da atividade, escrito pelo adulto em maiúsculas, e o desenho de uma criança, de modo a possibilitar a leitura por parte do grupo consultar (*anexo nº4, fotografia nº3*). Este momento de planificação é muito estimulante para as crianças, já que “(...) permite ao grupo beneficiar da sua diversidade [ao nível] das capacidades e competências (...)” (M.E,1997:26), e mostra às crianças o quanto a sua opinião é importante no controlo das suas vidas.

Para além da planificação quinzenal, realizada na EPE, as crianças eram chamadas a planificar individualmente algumas atividades como por exemplo a elaboração dos fantoches, inserida no mini projeto realizado. Nesta planificação cada

criança, individualmente, registava através de desenho como e com que materiais queria realizar a atividade, o adulto registava de forma escrita a planificação da criança (*anexo nº4, fotografia nº5*).

Na opinião de Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011:33) “A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões.”, tornando assim o momento de planificação numa oportunidade de desenvolver o raciocínio das crianças.

Também na elaboração das planificações para o 1º CEB existiu igualmente atenção nos interesses e necessidades dos alunos, dando, sempre que possível, atenção aos seus comentários, como por exemplo a atividade da visualização do filme “Arca do Noé” que surgiu depois de um aluno comentar que o filme exposto na biblioteca, numa atividade desenvolvida pela responsável pelo espaço, era demasiado resumido (*anexo nº1, registo de observação nº18*).

Para a elaboração da planificação eram sempre tidos em conta registos de observações, avaliações semanais, os interesses e as necessidades do grupo/turma e além disso existia a preocupação de abordar sempre as diversas áreas de conteúdo, na EPE, já no 1ºCEB, procuramos também recorrer à interdisciplinaridade, que “(...) é a circulação de saberes entre disciplinas que conduzem a uma alteração da reflexão crítica (...)” (Pimenta, 2013:179), que permite mostrar aos alunos que existe uma interconexão entre as diversas disciplinas. (Pimenta, 2013). Esta estratégia foi utilizada para dinamizar alguns conteúdos (*anexo nº 7, planificação em grelha do 1ºCEB nº2*).

De modo a satisfazer as necessidades observadas, é importante que o profissional de educação planeie “(...) situações de aprendizagem (...) suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (M.E. 1997:26). Em ambos os estágios esta foi uma preocupação, a título de exemplo referimos a planificação da arca dos contos, na EPE (*anexo nº8, descrição da atividade nº2*), onde se pretendia desenvolver a linguagem e o discurso das crianças. No 1ºCEB podemos referir o preenchimento do friso cronológico, onde se pretendia sintetizar os conteúdos abordados da história de Portugal (*anexo nº 4, fotografia nº4*).

Apesar da existência das planificações a estagiária teve sempre consciência da sua flexibilidade, sendo o grupo/turma quem ditava o cumprimento da planificação, já que sempre que surgiam dúvidas em algum conteúdo não se avançava com os temas ou atividades previstas, como aconteceu no dia 7 de janeiro que “Devido às dificuldades, demonstradas pelos alunos não se aplicaram as atividades planeadas, mais didáticas

como a casa das palavras e o tapete da matemática, que estavam planeadas para o último dia da semana,” (excerto *da avaliação semanal 5 a 7 de janeiro, anexo nº10*).

A organização do tempo educativo é fundamental para o bom funcionamento do grupo/turma. No início dos estágios as rotinas diárias e semanais estavam já planeadas, sendo que apenas na valência do 1ºCEB se mostrou necessário realizar uma alteração definitiva, trocando quinzenalmente a aula de Estudo do Meio, à segunda-feira, pela aula de Expressões, à terça, no mesmo horário, já que foi considerado pelas estagiárias “(...) que a aula de estudo do meio terá influência nos alunos, nos próximos anos. Por isso, será levantada a hipótese de alternar a aula de estudo do meio com a de expressões, de modo a que os alunos não percam constantemente nenhuma das duas disciplinas.” (*anexo nº11, reflexão sobre os apoios no 1ºCEB*).

## **Intervir/Agir**

Após a realização da planificação cabe ao docente agir, ou seja colocar em prática aquilo que planeou.

Na opinião de Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011:16) as instituições de ensino “(...) deverão ser organizados para que a democracia (...) esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores.”. Durante a intervenção realizada em ambas as valências foi incentivada a participação das crianças/alunos promovendo uma prática de vivência democrática com o objetivo de promover a igualdade e a inclusão de todos, respeitando sempre a diversidade.

A estagiária assumiu sempre uma postura afetiva e de reforços positivos, o que favoreceu a diferenciação pedagógica, já que “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da criança nos outros, dá autonomia, dá iniciativa, dá empatia e dá autoconfiança.” (Hohmann & Weikart, 2011:72).

Para a realização de uma prática diferenciada é necessário manter constantemente contactos individuais com todas as crianças/alunos. Os aspetos emocionais são “(...) condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.” (Zabalza, 1996:51). Sendo assim, o educador/professor deverá prestar muita atenção às crianças/alunos e, sempre que necessário, procurar compreender o que está a destabilizar o educando.

A diferenciação pedagógica, que se caracteriza pela alteração de ritmo ou género de ensino que o professor/educador pratica para responder às necessidades de cada

aluno (Heacox, 2006), foi uma preocupação em ambas as valências, sendo que para isso a estagiária contou com o apoio da educadora cooperante na EPE e com o par pedagógico no 1ºCEB. Na intervenção com o grupo A podemos referir, por exemplo, o facto de duas crianças com NEE realizarem as mesmas atividades que as restantes, situação prevista aquando a realização da planificação, existindo para tal uma intervenção consequente que consistiu no apoio individualizados para estes alunos. Outro exemplo deste tipo de intervenção era a criação de atividades individuais específicas para um dos alunos com NEE, com o objetivo de desenvolver a capacidade de nomear os colegas. Relativamente ao grupo B existia uma grande preocupação com os alunos referenciados com hiperatividade e por isso, a estagiária que não estava a orientar as aulas permanecia perto destes alunos, orientando-os permanentemente. Além disso, foram planeadas atividades tendo em atenção a diferença de ritmos da turma, como por exemplo, a construção de um esqueleto para os alunos que terminassem mais cedo o trabalho de grupo (*anexo nº9, operacionalização da planificação 1ºCEB*).

Existiu durante os estágios uma atenção permanente para que todos os alunos/crianças fossem incluídos no processo ensino aprendizagem, mas atendendo às suas características específicas.

A linguagem assume um papel bastante importante nestes dois níveis de ensino, por isso, o profissional de educação deve

*“(…) estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educadora-criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e supera constantemente as estruturas prévias.” (Zabalza, 1996:51),*

professor deve adequar a sua linguagem à faixa etária, esclarecendo dúvidas sempre que necessário. Na EPE realizaram-se várias atividades com o objetivo de desenvolver a linguagem das crianças, como por exemplo a criação de histórias através da arca dos contos (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº2*), sendo que durante toda a intervenção a estagiária e a educadora cooperante foram repetindo às crianças as palavras que eram pronunciadas de forma incorreta. Ao nível do 1ºCEB a preocupação manteve-se e, prova disso, era a análise realizada aos textos após a leitura, onde os alunos tinham oportunidade de referir todas as palavras que não compreendiam, sendo que, várias vezes, a utilização dos dicionários era exigida de modo a que os alunos compreendessem que esse é o instrumento que deviam utilizar sempre que sentissem dúvidas.



As interações criança-criança são também muito importantes, já que proporcionam às crianças a aprendizagem do que é “(...) conviver com os outros, defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades.” (Craveiro & Ferreira, 2007:16). Além disso é através das interações com outras crianças e das amizades que as crianças “(...) aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro (...)” (Papalia; Olds & Feldman, 2001:384).

Ao nível da interação entre pares, havia uma grande diferença entre o grupo de EPE e a turma do 1ºCEB. Enquanto os elementos do primeiro grupo mostravam muita compreensão com os colegas com NEE, muita vontade em ajudá-los e ainda muita satisfação com as vitórias dessas crianças (*anexo nº1, registo de observação nº4*), o mesmo não acontecia com os alunos do 1ºCEB, onde vários elementos demonstravam não compreender a diferenciação realizada com os alunos com NEE (*anexo nº1, registo de observação nº19*).

A metodologia do trabalho de projeto foi apenas utilizada na EPE, onde se desenvolveu o projeto da “Casinha”, que partiu do interesse demonstrado pelas crianças em “construir uma casa” (*palavras referidas pelas crianças do grupo*). Através deste projeto foi possível abordar diferentes áreas de conteúdo, como a expressão plástica, através da construção dos vários objetos (*anexo nº4, fotografia nº7 e nº15*), a expressão musical, aprendendo a música “era uma casinha muito engraçada...”, a expressão dramática nas brincadeiras de faz-de-conta, realizadas durante os momentos de brincadeiras livres, a expressão motora, utilizada na construção dos materiais, a matemática, em jogos relacionados com o tema, como o jogo da memória (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº3*) e os conjuntos (*anexo nº4, fotografia nº8*), a linguagem oral e abordagem à escrita, em jogos como o loto da casinha e na história da Bruxa Mimi (*anexo nº4, fotografia nº9*), onde abordamos os nomes das divisões e dos objetos da casa, o conhecimento do mundo, onde abordamos as moradas e a utilidade dos objetos construídos e ainda a formação pessoal e social, já que as decisões do trabalho foram realizadas em grupo e alguns objetos foram também elaborados a pares.

Terminado este projeto foram ainda realizados dois projetos de menor duração que assentavam na dramatização de duas histórias, através de fantoches. As histórias escolhidas foram “Não tem graça” e “Queres brincar comigo?”, sendo que todas as crianças tiveram oportunidade de participar e de escolher a personagem que queriam interpretar. Para desenvolver estes mini-projetos as crianças ensaiaram, criaram



fantoches, cenários e no final apresentaram a dramatização aos restantes membros do grupo (*anexo nº3, registo do mini-projeto*).

Os temas abordados na EPE partiram dos interesses e das necessidades do grupo, e todas as áreas de conteúdo foram abordadas através de jogos de modo a motivar as crianças para as aprendizagens.

Ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita podemos referir, por exemplo, o jogo da divisão silábica, utilizando palavras do dia-a-dia das crianças do grupo, como os nomes dos elementos do grupo (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº4*).

Relacionado com este domínio está ainda a dinamização da hora do conto, que é um momento importante para as crianças, uma vez que através de histórias é possível entreter e instituir os educandos (Albuquerque, 2000). Este momento é importante para estimular o gosto pela leitura, a imaginação e ainda desenvolver a atenção das crianças. Pensando na importância deste momento, procurou-se abordar histórias com temas interessantes para o grupo, mas também que permitissem realizar atividades motivadoras e, nesta perspetiva, foram abordadas e dinamizadas por exemplo, a história: “o nadadorzinho”, onde cada criança “pescou” um peixe para realizar o registo da história (*anexo nº4, fotografia nº10*), “A que sabe a Lua?”, em que as crianças provaram alguns alimentos de olhos fechados, para tentar responder ao título da história (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº5*).

No domínio da Matemática foram também produzidos e aplicados jogos, como por exemplo, o jogo do retrato, que foi dividido em graus de dificuldade (*anexo nº4, fotografia nº11*) e onde cada criança recebia um cartão e procurava a solução, ou a elaboração de sequências com figuras geométricas (*anexo nº8, descrição de atividade EPE nº6*), ambos foram elaborados utilizando materiais que permitissem voltar a jogar. Recorremos ainda a este domínio para tomar decisões, como para escolher as cores utilizadas para construir a macaca as crianças realizavam gráficos (*anexo nº4, fotografia nº12*).

Relativamente à expressão plástica foram introduzidas algumas novas técnicas para registar as histórias utilizando materiais diversificados como por exemplo tecidos (*anexo nº4, fotografia nº13*), ou vasos (*anexo nº4, fotografia nº14*).

Ao nível da expressão musical podemos referir, por exemplo, a exploração do ginásio dos sons, através de um livro, construído pela estagiária, e do computador, abordando deste modo as tecnologias (*anexo nº8, descrição da atividade nº7*).

Quanto à expressão motora, as sessões foram planeadas através de circuitos (*anexo nº7, planificação da sessão de movimento EPE*), por indicação da educadora cooperante, e os principais conteúdos abordados foram a lateralidade e o equilíbrio, para isso foram elaboradas várias atividades para cada um dos conteúdos, como por exemplo a macaca (*anexo nº4, fotografia nº16*).

No que respeita à área do conhecimento do mundo, realizaram jogos sobre os cinco sentidos, onde foram utilizados inúmeros materiais e estratégias diversificadas, como por exemplo a utilização do tapete dos cinco sentidos (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº8*), ou as caixas surpresas (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº9*). A criação de várias estratégias teve como objetivo manter o grupo motivado com o tema. Para comemorar a chegada da primavera semearam amores-perfeitos (*anexo nº4, fotografia nº17*) e receberam na sala um grilo.

A área de formação pessoal e social foi abordada em todas as atividades realizadas, já que sempre foi trabalhado o comportamento, o respeito pelos colegas, a ajuda, a importância de arrumar os materiais que utilizaram, o espírito democrático como por exemplo a planificação de uma atividade, só acontecia se a maioria das crianças concordasse. Contudo, foram ainda realizadas atividades, como a cabra cega (*anexo nº8, descrição da atividade EPE nº10*), que visavam desenvolver a relação das crianças.

No estágio na valência de 1ºCEB os conteúdos abordados prenderam-se essencialmente com o programa de 4ºano, sendo que devido às dificuldades demonstradas pela turma foram revistos conteúdos de anos anteriores, como por exemplo as horas, através de um relógio manipulável (*anexo nº4, fotografia nº18*). Neste nível de ensino o recurso a atividades lúdicas não foi intenso, contudo realizamos, sempre que possível, atividades motivadoras em todas as áreas disciplinares. O trabalho de grupo foi utilizado em diversas atividades, contudo, a turma mostrou grande dificuldade em realizar tarefas em grupo.

Ao nível do português, recorremos frequentemente ao manual, principalmente para abordar textos, relativamente aos conteúdos gramaticais recorremos frequentemente à gramática, mas também a PowerPoint, como por exemplo para explicar o postal, sendo que, para complementar, foram mostrados postais reais e para que a aprendizagem fosse mais significativa, cada aluno construiu o seu próprio postal de natal, para entregar a um colega da turma (*anexo nº7 planificação em grelha 1ºCEB nº2*).

Quanto à matemática, visto ser uma área que a turma demonstrava bastantes dificuldades, a estagiária procurou estratégias para tornar alguns conteúdos abstratos

um pouco mais concretos, como por exemplo no caso das frações, onde se recorreu a círculos e partes de círculos para representar as frações (*anexo nº4, fotografia nº19*), outra estratégia utilizada foi o registo de conteúdos para afixar na sala, como por exemplo o registo das aprendizagens relativas aos ângulos (*anexo nº4, fotografia nº20*).

Relativamente ao estudo do meio foram abordados apenas três conteúdos, os “ossos”, os “incêndios” e a “história de Portugal”, sendo que para cada um dos temas foram utilizadas diferentes estratégias. Para abordar os ossos foi montado pelos alunos um esqueleto gigante para afixar na sala (*anexo nº4, fotografia nº21*, enquanto nos incêndios realizamos um pequeno debate, onde os alunos tinham oportunidade de dar a sua opinião sobre as causas e os efeitos. Já na história de Portugal recorremos a mapas, globo e friso cronológico (*anexo nº4, fotografia nº 4*), para ajudar os alunos a situarem-se no espaço e tempo.

Por último, ao nível das expressões foram abordadas apenas a expressão musical e plástica. No que diz respeito à área musical foi desenvolvida através dos ensaios para, a peça musical “Tartaruga” que a turma assistiu, a festa de natal e ainda os Reis. A expressão plástica foi a mais frequente, sendo que, nesta área, a estagiária tentou utilizar estratégias diversificadas para motivar os alunos, como por exemplo realizar o retrato de Einstein, após a leitura da sua biografia durante uma atividade desenvolvida na biblioteca.

Como já referido, o espaço sala assumiu um papel bastante importante, durante a intervenção, contudo, em cada uma das valências foi encarado de forma diferente, tendo em conta a sua especificidade.

Na EPE as crianças realizam muitas aprendizagens durante os momentos de brincadeira livre, ou seja o espaço e os materiais disponíveis devem ser encarados “(...) como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;” (decreto-lei nº 241/2001), para isso, deve ser organizado segundo os interesses das crianças e constantemente avaliado de modo ser adaptado às alterações de interesses e necessidades do grupo.

Nesta valência a principal alteração ao nível do espaço foi o aumento do espaço disponível para a área da casinha. Já ao nível dos materiais, através da observação, percebeu-se que a área da plástica poderia ser enriquecidas com matérias. Também na área da casinha foram introduzidos dois almofadões, decorados pelas crianças (*anexo nº4, fotografia nº22*).

O espaço sala no 1º CEB deve igualmente ser o reflexo dos interesses e das aprendizagens da turma, contudo não está organizado por áreas nem preparado para

que os alunos aprendam constantemente através da sua exploração. Deste modo, a principal alteração realizada ao nível da organização da sala foi a mudança de lugar de um aluno, que devido a problemas comportamentais, se encontrava no início do estágio sentado numa secretária distante dos restantes elementos da turma. Tal como no estágio em EPE.

No que diz respeito aos instrumentos de organização social foram mais utilizados na valência de EPE, sendo que no início do estágio o grupo utilizava já uma tabela de dupla entrada para a marcação das presenças (*anexo nº 4, fotografia nº23*), e no decorrer do estágio foi apenas introduzida a fotografia de dois meninos com NEE, que demonstravam alguma dificuldade em marcar a presença de forma autónoma. Outros instrumentos de organização social presentes na sala um quadro com os nomes, para que as crianças que ainda não sabiam escrever o nome sozinhas pudessem copiar e uma tabela de presenças da estagiária finalista (*anexo nº4, fotografia nº24*), que foi introduzida a pedido das crianças.

No estágio de 1º CEB foram elaboradas regras da sala, sendo que foram os alunos que referiram as regras que consideravam importantes, posteriormente as regras foram afixadas na sala (*anexo nº4, fotografia nº25*), e introduzido um quadro de comportamentos (*anexo nº4 fotografia nº26*), para que, no final de cada dia, os alunos se autoavaliassem tendo em consideração as regras.

A participação das famílias na vida escolar das crianças é muito importante e pode ajudar a motivar os educandos.

Relativamente à valência de EPE foram enviados panfletos mensais com fotografias e descrições de todas as atividades realizadas pelo grupo para as famílias, dando-lhes a conhecer todo o trabalho desenvolvido durante o estágio. Além disso foi pedido às famílias que realizassem uma pesquisa com as crianças, que seguidamente foi apresentada em sala (*anexo nº 4, fotografia nº27*). Nessa pesquisa as crianças falavam sobre o habitat, a alimentação, as fases da vida e ainda da forma como nasciam os animais escolhidos. Por último, na semana aberta à família, as crianças construíram, com ajuda dos familiares, instrumentos musicais previamente escolhidos (*anexo nº4, fotografia nº28*).

No que diz respeito ao estágio no 1º CEB a principal atividade desenvolvida com os pais foi a elaboração das personagens do presépio, onde cada aluno escolheu uma personagem para construir em casa e posteriormente montar o presépio na entrada da escola, contudo, alguns alunos não entregaram a figura. Além disso, ao abordar a carta, em Português, foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta para algum familiar

ou amigo que, de seguida foi colocada num envelope, para que os alunos fossem com os pais entregá-la nos correios, no entanto esta atividade não foi realizada pela maioria das famílias.

Relativamente à intervenção ao nível da comunidade, o trabalho desenvolvido, no estágio em EPE, foi em conjunto pelas três estagiárias finalistas. Realizaram-se duas manhãs recreativas, uma para comemorar a chegada da primavera, onde foi apresentada a história do “Nabo Gigante”, através de teatro de fantoches (*anexo nº9, descrição da atividade EPE nº11*), a outra para comemorar o dia do detetive. A última intervenção foi no dia da criança, onde foi realizada a caça às pipocas e a entrega de balões, utilizando o balonismo.

No que diz respeito ao estágio no 1º CEB, a estagiária participou ativamente na decoração natalícia da entrada da instituição, construindo uma lareira (*anexo nº4, fotografia nº29*), flocos de neve para os vidros, decorando o pinheirinho de natal com os postais e enfeites elaborados pelos alunos da turma e ainda pela montagem do presépio. Além disso participou na organização de todas as atividades desenvolvidas pela escola durante o período de estágio, como a feira do outono (*anexo nº4, fotografia nº31*); no magusto, onde ficou responsável por um *atelier* de pintura (*anexo nº4, fotografia nº30*) e na festa de natal.

Toda a intervenção teve como ponto de partida as crianças/alunos, sendo elas encaradas como seres ativos, dotados de conhecimentos e interesses. A estagiária tentou, por isso, que todas as atividades fossem desenvolvidas indo ao encontro dos interesses observados e aproveitando os conhecimentos já adquiridos, de modo a tornar o processo mais motivador e significativo. No final, o balanço foi bastante positivo, em ambas as valências, uma vez que ao longo de todas as atividades o grupo e a turma se foram mostrando motivados e participativos.

## **Avaliar**

A avaliação ao nível da “(...) educação pode ter finalidades e funções distintas e, por isso, incidir sobre objectos muito diversificados (...)” (Ferreira, 2007:11), no presente relatório falaremos da avaliação ao nível da intervenção da estagiária e ao nível dos comportamentos e aprendizagem dos alunos e crianças.

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (M.E. 1997:27), ou seja, a avaliação tem como objetivo levar o docente a

refletir criticamente sobre a sua ação, de modo a procurar novas estratégias para corrigir os seus pontos fracos na planificação seguinte. De modo a realizar uma avaliação constante da intervenção foram elaboradas avaliações semanais, onde a estagiária refletia sobre o seu desempenho, sobre o que sentia durante a realização das atividades e sobre a reação dos alunos e crianças às atividades propostas (*anexo nº10, avaliação da semana 26 a 30 de maio; avaliação da semana 5 a 7 de janeiro*). Na elaboração das avaliações semanais eram tidos em consideração os feedbacks referidos pela educadora cooperante, no caso da EPE, e do par pedagógico e professor cooperante no 1º CEB. Por vezes, no final das atividades, era ainda pedida a opinião dos educandos.

Em ambos os estágios estas avaliações mostraram-se muito importantes para comprovar as aprendizagens realizadas, mas principalmente para que a estagiária tomasse consciência dos erros cometidos e refletisse sobre como corrigi-los.

O portfólio reflexivo foi utilizado em ambas as valências e permitiu a reflexão sobre várias temáticas que ao longo do estágio foram despertando o interesse da estagiária, como por exemplo na EPE o envolvimento parental (*anexo nº11, reflexão “envolvimento parental no estágio EPE”*) e no 1º CEB a leitura de histórias na biblioteca (*anexo nº11, reflexão “dinamização da biblioteca 1ºCEB”*).

No estágio realizado ao nível da EPE as crianças eram chamadas quinzenalmente a avaliar as atividades da sua planificação. Esta avaliação era feita de forma democrática, utilizando símbolos e cores conhecidos pelo grupo (*anexo nº 4, fotografia nº3*). Relativamente aos projetos, o grupo A foi chamado a realizar avaliações, no caso do projeto da casinha a estagiária e a educadora cooperante prepararam algumas questões relativas ao decorrer do trabalho de projeto e as crianças, individualmente, responderam e ilustraram as respostas (*anexo nº4, fotografia nº6*). Os mini-projetos foram avaliados através de um diálogo, em grande grupo, onde as crianças que participavam davam a sua opinião sobre a forma como correu a apresentação e os ensaios, já as crianças que assistiam à dramatização avaliavam dizendo o que acharam da história escolhida, dos fantoches construídos e da postura das crianças durante a apresentação.

Avaliar as aprendizagens é uma forma de ajudar e verificar se os educandos “(...) estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que se consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam.” (Lopes & Silva, 2012:2). Esta atividade pode acontecer “(...) antes, durante e depois do processo de aprendizagem” (Ferreira, 2007:23).

A avaliação pode assumir funções diferentes, o que nos permite a distinção “(...) das três principais funções da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, avaliação sumativa e a avaliação formativa (...)” (Ferreira, 2007:23 e 24).

No que diz respeito à avaliação diagnóstica é utilizada para “(...) determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.” (Ferreira, 2007:24).

Este tipo de avaliação foi utilizada no início das duas intervenções, uma vez que, acompanhou a observação realizada com o objetivo de conhecer os alunos e as crianças.

Nas semanas de observação, no estágio em 1º CEB, o professor cooperante estava a desenvolver com a turma revisões de vários conteúdos, o que “(...) foi muito importante para dar a conhecer as dificuldades dos alunos individualmente e em grupo, às estagiárias.” (*anexo nº11, reflexão “avaliação diagnóstica”*). Realizar observação durante esta atividade “(...) permitiu conhecer o nível em que a turma se encontra[va] e pensar antecipadamente na melhor estratégia para introduzir os novos conteúdos. Caso esta técnica de avaliação não tivesse sido utilizada, nesta fase a estagiária poderia tornar as aulas demasiado exigentes ou pelo contrário demasiado simples, o que levaria os alunos ao desinteresse. Ferreira (2007:25) defende esta ideia dizendo que a avaliação diagnóstica “(...) facilita a planificação da acção didáctica pelo professor (...)”.” (*anexo nº11, reflexão “avaliação diagnóstica”*).

No caso da intervenção na EPE, a avaliação diagnóstica foi utilizada, mas de forma bastante informal, como por exemplo, através de diálogos, para verificar aquilo que o grupo já sabia relativamente ao tema, como no caso da conversa acerca do jogo da macaca, onde as crianças foram questionadas sobre o que conheciam do jogo, se sabia jogar e só no final se gostariam de ter o jogo na sala.

A avaliação formativa caracteriza-se por “(...) incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.” (Ferreira, 2007:27). A principal função desta avaliação é informar os intervenientes do processo educativo, sobre os êxitos conseguidos e sobre as dificuldades sentidas pelo educando (Ferreira, 2007).

No decorrer dos estágios esta foi a avaliação mais utilizada, para isso foram utilizados pela estagiária alguns instrumentos, como registos de observação, diálogo com as crianças e alunos, algumas grelhas de avaliação.



No que diz respeito à valência de 1ºCEB foram construídas grelhas de avaliação para verificar a aquisição de conteúdos, como por exemplo a grelha para avaliar as aprendizagens relativas aos ângulos (*anexo nº5, grelha de avaliação das aprendizagens relativas aos ângulos*), ou grelhas de acompanhamento da leitura (*anexo nº5, grelha de avaliação da leitura*).

Relativamente à valência da EPE a avaliação assume “(...) uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). Um instrumento utilizado para realizar este tipo de avaliação foram as grelhas de avaliação para as sessões de movimento (*anexo nº5, grelha de avaliação da sessão de movimento*), para o seu preenchimento era necessário realizar uma observação atenta durante a intervenção, de modo a avaliar se os objetivos eram atingidos, para assim refletir e verificar quais os objetivos que deveriam continuar a ser abordados.

A este nível podemos ainda referir o portfólio da criança que, segundo Shores & Grace (2008:43) “ (...) é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança (...) ”. ou seja, é um instrumento que proporciona ao educador um maior conhecimento da evolução de cada criança em cada área. Além disso implica um grande envolvimento por parte da criança que é levada a refletir sobre as próprias aprendizagens. Concluindo, poderá ser utilizado para envolver as famílias na reflexão relativa às evoluções registadas no portfólio.

Por último, a avaliação sumativa quem têm como função “medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (...)” (Ferreira, 2007:30). Apesar de a avaliação ter sido usada com esta finalidade durante o período de estágio, a estagiária, não participou, uma vez que, na valência de EPE a educadora realizou uma avaliação sumativa relativa a cada criança, tendo como base uma grelha elaborada pela instituição. Já no 1ºCEB a avaliação sumativa foi realizada através de testes que os alunos realizaram no final do período, sendo que foram realizadas durante os dias que as estagiárias estavam ausentes e não houve a possibilidade de participar na correção.

Relativamente à avaliação formativa e sumativa, foi também utilizada para avaliar a intervenção da estagiária, uma vez que, durante os estágios foram realizadas reuniões com o professor ou educadora cooperante, com o supervisor, com a estagiária e com o par pedagógico no caso da valência 1ºCEB, para que todos manifestassem a



sua opinião relativa à prática desenvolvida, salientando aspetos a melhorar no restante período de tempo. A avaliação sumativa aconteceu igualmente através de uma reunião. Este processo mostrou-se muito importante pois permitiu ouvir opiniões de profissionais experientes, levando a estagiária a tomar conhecimento de pormenores que poderiam ser melhorados, tendo como objetivo não só a aprendizagem da estagiária, mas a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta longa jornada que se iniciou com o estágio na valência de EPE e terminou com o estágio no 1º CEB, é pertinente refletir sobre o profissional com dupla habilitação na EPE e 1º CEB, analisando as práticas desenvolvidas pela estagiária.

O perfil do docente generalista foi introduzido pelo decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro com o intuito de aumentar as qualificações do corpo docente em Portugal. Tem como principais vantagens proporcionar uma maior mobilidade dos docentes entre ciclos de ensino, sendo que permite que o mesmo professor acompanhe um grupo de crianças por um período de tempo mais alargado, o que favorece a criação de relações afetivas e conseqüentemente cria um ambiente propício às aprendizagens.

Este novo perfil de professor do 1ºCEB e educador EPE facilita a criação de um currículo integrado com vista ao sucesso dos educandos. Tendo em consideração a importância da EPE e do 1ºCEB o docente com dupla habilitação estará mais capacitado para articular estas duas valências e realizar uma intervenção mais adequada, já que conseguirá um conhecimento mais profundo dos alunos.

A relação que o professor estabelece com os alunos influencia a motivação dos educandos e conseqüentemente as aprendizagens (Lopes e Silva, 2010). Ao longo dos dois estágios, a estagiária procurou estabelecer relações afetivas, baseadas no conhecimento dos alunos/crianças e no respeito. Relativamente à pedagogia adotada tinha como principal objetivo olhar para a criança/aluno como um ser único, que é respeitado pelas suas especificidades, sendo que possui deveres e direitos, e um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Com vista à promoção de aprendizagens significativas existiu uma grande preocupação em desenvolver aulas e atividades que partissem dos interesses e necessidades observados, tentando proporcionar situações diversificadas, motivadoras

e integradas, para isso a estagiária criou alguns dispositivos e tentou utilizar uma grande variedade de materiais e jogos.

De modo a que as intervenções realizadas respeitassem os ideários das instituições onde se desenvolveram, foi fundamental analisar os documentos orientadores e observar os docentes cooperantes. Só assim foi possível colocar em prática uma ação intencional e respeitadora do contexto onde se inseria.

No que diz respeito às dificuldades sentidas ao longo deste período, nos primeiros dias a estagiária sentia-se bastante insegura e com muito receio da forma como iria ser recebida nas instituições. No segundo estágio o receio era menor visto a primeira experiência ter sido bastante positiva, contudo, o facto de passar de um grupo de quatro anos para uma turma de quarto ano, deixou a estagiária com receio da diferença tão acentuada de idades.

Depois de conhecer os grupos e os docentes cooperantes, o receio foi desaparecendo e, com o início da intervenção, as maiores dificuldades foram a necessidade de se manter atenta a todas as áreas da sala, ao nível da EPE, já no 1ºCEB inicialmente a gestão do tempo foi o maior obstáculo.

No decorrer das intervenções, o envolvimento parental foi uma grande preocupação, tendo consciência da sua importância desde as primeiras semanas, a estagiária procurou estratégias para incluir as famílias, porém, na valência da EPE, a educadora cooperante foi alertando que os pais não participavam nas atividades propostas. Pensando neste obstáculo a estagiária tentou adaptar-se a esta característica das famílias e propôs atividades simples e rápidas. O resultado foi surpreendente, todas as famílias realizaram rapidamente as atividades, o que deixou a estagiária um pouco insatisfeita por não ter proposto atividades simples com mais frequência. Relativamente ao envolvimento parental no 1ºCEB as estagiárias propuseram a construção das figuras do presépio, contudo, apenas alguns alunos entregaram o trabalho final, impossibilitando a criação do presépio completo,

Outra dificuldade foi trabalhar em grupo com as estagiárias na valência da EPE, pela dificuldade em conciliar as suas diferenças, o que afetou as intervenções ao nível da instituição. Esta dificuldade não aconteceu na valência de 1ºCEB, onde a presença de um par pedagógico foi bastante positiva.

No que diz respeito à presença de crianças e alunos com NEE na sala, inicialmente assustou a estagiária, que receou não estar preparada para ajuda-los, no entanto, devido ao grande apoio da educadora cooperante e do modo carinhoso como as restantes crianças do grupo cuidavam dos colegas, a estagiária sentiu-se motivada

e percebeu, através delas, que o grupo seria um desafio, mas que as vitórias alcançadas junto deles teriam um sabor ainda mais doce. Esta visão incentivou um maior empenho por parte da estagiária. No final percebeu que a presença de crianças com NEE na sala é uma mais-valia para as crianças, que aprendem a conviver e a respeitar a diferença desde cedo, mas também para a estagiária, pois possibilitou-lhe uma experiência que será muito importante para o futuro profissional, onde poderão surgir crianças com várias necessidades.

Ao contrário do que aconteceu no EPE, no 1ºCEB a estagiária já se sentia mais preparada para a presença de crianças com NEE, mas deparou-se com uma turma que não era capaz de compreender as diferenças, mostrando mesmo incompreensão relativamente à atenção dedicada a estas colegas.

Apesar de todas as dificuldades, o estágio foi bastante rico no que diz respeito a aprendizagens, uma vez que até então todas as oportunidades de contato com a realidade educativa foram estágios de observação, e apesar de importantes não proporcionaram um conhecimento tão profundo relativamente ao trabalho desenvolvido em ambas as valências. Os estágios, para além de todas as experiências em sala, possibilitaram a integração em duas instituições distintas. Na valência da EPE conhecer a equipa pedagógica foi uma experiência muito boa, pois funcionava bastante bem, existindo bastante diálogo, e muita interajuda. Poder fazer parte da equipa e observar como a educadora cooperante a dirigia, proporcionou inúmeras aprendizagens, levando a estagiária a refletir na importância do papel do educador também nesta tarefa. Além disso, as reuniões de planificação foram momentos muito importantes e de grandes aprendizagens, já que além de debater a planificação, realizando uma troca de opiniões com os docentes cooperantes e par pedagógico, no 1ºCEB, havia ainda tempo para comentar as atividades desenvolvidas e para trocar informações relativas às crianças que foram sendo observadas ou relatadas pelos pais. Esta troca de perspetivas, relativamente às atividades desenvolvidas, permitia à estagiária perceber a opinião dos docentes com mais experiência, o que lhe oferecia uma maior segurança, por se sentir sempre muito apoiada.

É ainda importante refletir sobre os erros da estagiária para que, num futuro profissional, os mesmos não se repitam. Para tomar consciência destes erros, a elaboração das avaliações semanais, a produção de registos de observação e a elaboração de reflexões foram bastante importantes, já que levaram a uma reflexão constante sobre a sua intervenção e ainda sobre os temas que foram despertando o interesse ao longo do período de estágio. Ao nível da EPE percebeu-se no final que se

os pais fossem chamados a participar mais cedo no processo-ensino aprendizagem o resultado seria melhor, uma vez que ao contrário do que a educadora cooperante referiu, nas atividades propostas pela estagiária, a maioria dos pais participou, o que acabou por ser uma agradável surpresa. Ainda em relação a EPE outra dificuldade foi a intervenção ao nível da instituição, que foi realizada em conjunto com as restantes estagiárias. Sendo que a dificuldade na intervenção se deveu a divergências de personalidade, o que não permitiu funcionar da melhor forma em equipa e prejudicou o início do trabalho. Por demorar a ultrapassar estas diferenças as estagiárias experimentaram menos intervenções ao nível da instituição.

No estágio em 1ºCEB é de salientar o tempo que a estagiária demorou a habituar-se às diferenças e a conseguir perceber como poderia dinamizar os conteúdos do programa de uma forma mais lúdica.

Todas as atividades realizadas foram cuidadosa e previamente planeadas e preparadas, mas neste contexto educativo os imprevistos são uma constante, o que obrigava, muitas vezes, a recorrer à improvisação. Inicialmente esta tarefa deixava a estagiária muito intimidada e confusa sendo que, com a experiência que foi adquirindo e com os exemplos observados, através da intervenção da educadora cooperante, conseguiu tornar estes momentos mais naturais. Porém, é de salientar que o facto de ter as atividades planeadas e preparadas permitia uma maior segurança.

Concluído o estágio fica a certeza de que este período foi uma pequena amostra do que é ser educadora e de todo o trabalho que este profissional precisa desenvolver. Nesta profissão a caminhada é constante e interminável, já que não existem duas crianças iguais e cada criança exige da educadora um tratamento e aprendizagens específicas. Contudo, o estágio ensinou inúmeras experiências que serão fundamentais para a autonomia da estagiária como educadora.

## BIBLIOGRAFIA

- ❖ Aamodt, Sandra & Wang, Sam (2012). Bem-vindo ao cérebro do seu filho, como a mente se desenvolve da concepção à universidade. Lisboa: Editora Pergaminho.
- ❖ Albuquerque, Fátima (2000). A Hora do Conto Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola. Lisboa: Editorial Teorema.
- ❖ Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- ❖ Cabanas, José Maria Quintana (2002). Teoria da educação-concepção antinómica da educação. Porto: Edições ASA
- ❖ Cardoso, Jorge Rio (2013). O professor do futuro. Lisboa: Guerra e paz.
- ❖ Craveiro, Clara & Ferreira, Iolanda (2007). A educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Caderno de estudo, vol. 6, páginas 15-21.
- ❖ Correia, Luís Miranda (2013). Inclusão e necessidades educativas especiais- um guião para educadores e professores. Porto: Porto Editora (2º edição)
- ❖ Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto (2002). Trabalhar por projectos em Educação. Porto: Porto Editora.
- ❖ Diogo, José M. L. (1998). Parceria Escola-Família – A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.
- ❖ Estrela, Albano (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (2ª edição).
- ❖ Jablon, Judy R.; Dombro, Amy Laura & Dichtelmiller, Margo. L. (2009). O poder da observação - do nascimento aos oito anos. S. Paulo: Artmed (2ºedição).
- ❖ Heacox, Diane (2006). Diferenciação curricular na sala de aula - como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora.
- ❖ Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (6ºedição)
- ❖ Ferreira, Carlos Alberto (2007). A avaliação no quotidiano da sala de aula. Porto: Porto Editora.
- ❖ Kron, Maria; Serrano, Ana Maria & Afonso Joana Lima (2014). Crescendo Juntos, passos para a inclusão na Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- ❖ LOPES, José & SILVA, Helena Santos (2011). O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel
- ❖ Lopes, José & Silva, Helena Santos (2012). 50 Técnicas de avaliação formativa. Lisboa: Lidel
- ❖ Ministério da educação (1998). Qualidade e projectos na educação pré-escolar. Departamento da Educação Básica.

- ❖ Ministério da educação (1997). Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Departamento da Educação Básica.
- ❖ Nielsen, Lee Brattland (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.
- ❖ Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- ❖ Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos & Feldman & Ruth Duskin (2001). O Mundo da Criança. Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- ❖ Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos & Feldman & Ruth Duskin (2009). O Mundo da Criança. Lisboa, Editora McGraw-Hill.
- ❖ Parente, Cristina (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão In J. Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola. Porto: Porto Editora.
- ❖ Pimenta, Carlos. (2013). Interdisciplinaridade nas ciências sociais – manual. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus
- ❖ Roldão, Maria Céu (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 40-49. Acedido fevereiro 10, 2015, em [http://www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=15446&olderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&olderId=93067&name=DLFE-2408.pdf).
- ❖ Santos, M. (1985). Os aprendizes de Pigmaleão. Lisboa: Edições Rolim.
- ❖ Shores, Elizabeth & Grace, Cathy (2001). Manual de Portfolio: Um Guia Passo a Passo. Porto Alegre: Editora Artmed
- ❖ Sousa, Maria José & Baptista, Cristina Sales (2011). Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios, segundo Bolonha. Lisboa: Pactor Editora (2º edição).
- ❖ Spodek, Bernard & Saracho, Olivia N. (1998). Ensinando Crianças dos Três aos Oito Anos. S. Paulo: Artmed.
- ❖ Tavares, José, Pereira, Anabela Sousa, Gomes, Ana Allen, Monteiro, Sara Marques & Gomes, Alexandra (2007). Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- ❖ Zabalza, Miguel (1996). Qualidade em Educação Infantil. Brasil, Porto Alegre: Artmed.

## Legislação

- ❖ Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011
- ❖ Decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril. Diário da Republica nº79/2008- I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- ❖ Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio. Diário da Republica nº102/98- I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- ❖ Decreto-lei nº 241/2001 30 de agosto. Diário da Republica - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- ❖ Decreto-lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da Republica nº38/2007 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

### **Documentos da instituição A**

- ❖
- ❖ Projeto Educativo do Instituto (2010-2013)
- ❖ Projeto Curricular do Instituto (2013-2014)
- ❖ Regulamento Interno do Instituto (2013-2014)
- ❖ Plano Anual de Atividades (2013-2014)
- ❖ Projeto Curricular de Grupo 2013-2014

### **Documentos da instituição B**

- ❖ Projeto educativo (2009-2012)
- ❖ Regulamento interno (2009-2012)

# **ANEXOS**



# ANEXO nº1- Registos de observação

## Registo de observação nº1

Descrição diária	
<b>Nome da criança:</b> 2 e 1	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 3 de Março de 2014
<b>Descrição:</b> <p>No recreio exterior, a educadora disse às crianças que podiam dar uma corrida, todos começaram a correr, e imediatamente algumas crianças dirigiram-se à estagiária dizendo “Não me apanhas!”, a estagiária entrou na brincadeira e fingiu que os queria apanhar, percebendo a vontade das crianças de brincar organizou um jogo, onde dava a mão às crianças que ia apanhado e em corrente corriam atrás das crianças que ainda não estavam na corrente. No decorrer da brincadeira o 2, o 1, o 3 e outras crianças que faziam parte da corrente largavam as mãos para individualmente ou a pares apanharem os colegas.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Neste jogo, que surgiu sem planeamento foi, mais uma vez possível, perceber que o grupo ainda tem dificuldades em jogar em equipa e cumprir regras nos jogos. Assim, como o jogo mostra o grupo gosta muito de correr e esta necessidade é conhecida e levada em conta pela educadora.</p>	

## Registo de observação nº2

<b>Amostragem de acontecimentos</b>							
<p><b>Objetivo da observação:</b> As áreas escolhidas pelas crianças;</p> <p><b>Grupo:</b> 4; 6; 7; 2; 12; 8.; 9; 10; 11.; 3; 13.; 1;15; 17; 18 e 12.</p> <p><b>Observadora:</b> Nádía Costa (estagiária) <b>Data:</b> 26 de Fevereiro de 2014</p> <p><b>Tempo de observação:</b> 10h -10h 30min</p>							
	10h	10h05 min	10h10m in	10h15mi n	10h20mi n	10h25mi n	10h30min
Biblioteca							
Jogos	4 6 Auxiliar	→ → →	→ → →	→ → →	→ → →	→ → →	→ → →
			7				
					2		12
Casinh a	8 9 10 11	→ → → →	→ → → →	→ → → →	→ → → →	→ → → →	→ → → →
			3				

Garagem	13	→	→	→	→	→	→
	1	→	→	→	→	→	→
	3	→		3		→	→
	15	→	→	→	→		
Parque							
Plástica	7	→	→				
	2	→	→				
	12	→	→	→	→	→	
	17	→	→	→	→		
	18	→	→			3	→
Piscina			18	→	→	→	

**Comentário:**

A área da casinha e da garagem são as áreas mais escolhidas pelas crianças, sendo que a área dos jogos é a terceira alternativa. A maioria das crianças só frequenta a área da plástica quando incentivada pelo adulto.

## Registo de observação nº3

Descrição diária	
<b>Nome da criança:</b> 8	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 14 de Fevereiro de 2014
<b>Descrição:</b> <p>Durante a planificação das duas semanas seguintes a educadora foi dando autorização a algumas crianças, pela ordem que estavam sentados, para darem sugestões de atividades que gostariam de realizar. Terminando de preencher a planificação, a 8 começou a chorar e disse “Mas eu não disse a minha ideia.”. A educadora tentou explicar que nem todos podiam dar sugestões todas as semanas, e que ela costumava fazê-lo frequentemente. A menina continuou “Mas eu queria dizer a minha ideia”, então alguns amigos tentaram dizer à menina que também não participaram e não estavam a chorar.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Esta observação mostra que a 8 ainda demonstra o egocentrismo, ao contrário de alguns meninos que ao ver a colega a chorar tentaram mostra-lhe que também não tinham participado e que não era por isso que estavam a chorar.</p>	

## Registo de observação nº4

Descrição diária	
<b>Nome da criança:</b> 6 e 14	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 6 de Março de 2014
<b>Descrição:</b> <p>O grupo estava a terminar de comer o reforço quando a educadora abriu a mala e chamou o 14 para que fosse ele a entregar a garrafa de cada criança.</p> <p>O 14 iniciou a tarefa, sendo que, como ainda não associa a cara dos colegas aos nomes as crianças tiveram de levantar o braço quando se tratava da sua garrafa. No momento de recolha a educadora pediu para que as crianças que ela ia chamando colocassem a garrafa junto da cara, de modo a obrigar o 14 a olhar para as caras e deste modo, começar a reconhecer os nomes. Chegada a vez do 6, ele sorriu e disse “Aqui 14. Aqui.”, sorrindo sempre para o amigo.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>O grupo já está muito habituado às dificuldades do 14 e do 6 e, em atividades como esta mostra-se muito entusiasmado por poder ajudar. Este trabalho de respeito pela diferença e ajuda ao próximo está presente no dia-a-dia da sala sendo que, os elementos do grupo mostram sempre uma grande preocupação com estas duas crianças.</p>	

## Registo de observação nº5

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> 2, 1 e 13	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 2 de Abril de 2014
<b>Descrição:</b>  No momento em grande grupo antes do almoço, as crianças estavam sentadas no tapete. O 13 ainda estava de pé, dirigiu-se para o tapete a correr e bateu contra o 2 e o 1, embatendo nas costas dos meninos com os joelhos. Os dois meninos queixaram-se, olharam para trás mas, mantiveram-se sentados.	
<b>Comentário:</b>  As crianças do grupo já estão habituadas aos comportamentos do 13, e sabem que nada do que ele faz é com intenção de magoar, por isso não reagem.	

## Registo de observação nº6

Registo de incidente crítico	
<b>Nome da criança:</b> 11 e 5	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádía Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 17 de Fevereiro de 2014
<b>Descrição:</b> <p>Na hora de acolhimento, foi apresentada a tabela das presenças da estagiária, que além da divisão dos dias da semana dividia as manhãs das tardes. Para preencher a tabela foram chamadas algumas crianças e dizendo-lhes os dias e as partes dos dias que deveriam marcar a presença, ao chamar o 5 ele colocou a marquinha na divisão correta, já ao chamar o 11 ele demonstrou bastante dificuldade em perceber a diferença entre o antes e o depois do almoço, os colegas tentaram ajudar o 11.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Nesta observação foi possível perceber que a maioria das crianças do grupo já distinguem a manhã da tarde, apenas o 11 demonstrou algumas dificuldades sendo que, isso também se pode dever à sua distração durante a explicação da tabela.</p>	



## Registo de observação nº7

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> 10, 5 e 4	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 2 de Abril de 2014
<b>Descrição:</b> <p>Durante o acolhimento, o 13 estava a brincar com uma bola que tinha trazido de casa. Ao brincar por vezes atirava a bola para os colegas, as primeiras vezes duas vezes as crianças atiravam novamente a bola para o 13, a educadora chamou-os atenção, e assim que explicou que o seu comportamento não ajudava o 13, só o estavam a distrair e imediatamente os meninos pararam.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>As crianças atiravam a bola ao 13 quando este não chegava, assim que a educadora explicou que o menino estava a brincar e que, ao atirar a bola só prejudicava o 16, já que o ajudava a estar distraído. As crianças pararam de imediato.</p>	

## Registo de observação nº8

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> 11	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 27 de fevereiro de 2014
<b>Descrição:</b> <p>Enquanto estavam sentados em grande grupo, momentos antes do almoço, a educadora perguntou à estagiária “O 11 portou-se bem lá em baixo?” a estagiária respondeu que sim. Então a educadora explicou ao grupo que tinha conversado com o 11 e pedido para que ele se comportasse bem, mas que o menino em troca tinha pedido três coisas. A educadora pediu ao menino que contasse, mas o 11 já só se lembrava do beijo e da ajuda a almoçar, então a educadora perguntou se já não tinha que fazer a outra coisa que prometera. Apesar de não se lembrar o menino disse que ela tinha de cumprir porque tinha prometido. Depois de falarem do prometido e da educadora explicar que quando o grupo fazia o que ela queria, ela também fazia o que eles queriam, o menino lembrou-se que também tinha pedido à educadora que brincasse com ele, a educadora sorriu e disse que iria brincar, mas refere que seria só um pouco.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Apesar do comportamento muito agitado do 11 na maioria dos dias, ele mostra-se também uma criança muito carinhosa e meiga, querendo sempre chamar atenção dos adultos e receber muitos mimos. Este registo de observação mostra que o comportamento do menino é uma forma de chamar atenção, além disso é de salientar que o primeiro pedido do menino foi que a educadora brincasse com ele, apesar de em grupo lembrar-se apenas do beijo e da ajuda na comida, o que demonstra a grande necessidade de carinho desta crianças.</p>	

## Registo de observação nº9

Registo de incidente crítico	
<b>Nome do aluno:</b> E e G	<b>Idade:</b> 8 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 8 de outubro de 2014
<p><b>Descrição:</b> Durante a organização da final para a ida à biblioteca o G deu um pontapé no E, a estagiária que viu dirigiu-se aos dois e tentou resolver a situação, mas a resposta do G foi “Mas ele também me bateu...”, a estagiária afastou os dois, mas logo que conseguiu, o E regressou para o lado do G.</p>	
<p><b>Comentário:</b> O G demonstra comportamentos muito agitados e agressivos contudo, os colegas que já sabem como ele é gostam de o provocar e muitas das vezes, o G fá-lo disfarçadamente, de modo a parecer o inocente.</p>	

## Registo de observação nº10

Descrição Diária	
<b>Nome do aluno:</b> C	<b>Idade:</b> 8 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 30 de setembro de 2014
<b>Descrição:</b> Durante o segundo período da manhã o professor responsável esteve ausente da sala, por isso as estagiárias estiveram sozinhas com os alunos e deram continuidade ao trabalho iniciado antes do intervalo. O C ao perceber que o professor não estava na sala iniciou uma luta de régua com o P, a estagiária retirou as duas régua, mas o C começou a brincar com a afia. Apesar da estagiária se colocar atrás do menino, ele continuou a brincar e a tentar conversar com os colegas.	
<b>Comentário:</b>  O C esteve o tempo todo distraído, tentando arrastar consigo os colegas. Apesar das tentativas de ambas as estagiárias o menino ignorava todos os chamados de atenção.	

## Registo de observação nº11

Lista de verificação- Data 1 de dezembro	
Alunos	Entrega da personagem do presépio
A	Não entregue
B	Entregue
C	Não entregue
D	Entregue
E	Não entregue
F	Não entregue
G	Entregue
H	Entregue
I	Não entregue
J	Não entregue
K	Entregue
L	Não entregue
M	Entregue
N	Entregue
O	Entregue
P	Não entregue
Q	Não entregue
R	Não entregue
S	Não entregue
T	Não entregue
U	Não entregue
V	Não entregue
X	Entregue

## Registo de observação nº 12

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> X	<b>Idade:</b> 9 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 24 de Novembro de 2014
<p><b>Descrição:</b> A estagiária enunciou várias divisões no quadro para que os alunos as realizassem, individualmente, no caderno sendo que, poderiam e deveriam chamar os adultos sempre que necessário. Quando a estagiária que estava a orientar a aula estava a preparar-se para iniciar a correção das divisões no quadro, em grande grupo, a outra estagiária, que ainda estava a circular pela sala, olhou para o caderno da X e percebeu que a menina não tinha realizado nenhuma das operações. A estagiária parou junto da aluna e perguntou-lhe se não tinha conseguido fazer. Inicialmente a menina demonstrou vergonha, tentando esconder a folha com os braços, mas depois de a estagiária lhe propor ajuda a aluna aceitou e tentou fazer as divisões com o apoio da estagiária.</p>	
<p><b>Comentário:</b> A X é uma aluna muito caladinha, tímida e bem comportada, por isso passa muitas vezes despercebida, o que em casos como este é muito grave, já que a menina não pediu ajuda, e como os adultos estavam ocupados a ajudar os alunos que chamavam só no final perceberam que a X não tinha percebido as divisões.</p>	

## Registo de observação nº13

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> G	<b>Idade:</b> 9 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 27 de outubro de 2014
<p><b>Descrição:</b> Para abordar as revisões de estudo do meio os alunos realizaram uma ficha de trabalho sem consulta. Para a correção foi pedido aos alunos que corrigissem a própria ficha, com uma caneta verde, de modo a verem onde erraram. Durante a correção a estagiária percebeu que o G estava a escrever na ficha com a caneta azul, por isso chamou-o atenção de que deveria corrigir e não estar a escrever as respostas que iam sendo referidas pelos colegas. O menino tentou justificar-se dizendo que não tinha feito, por isso precisava fazer para colocar o certo.</p>	
<p><b>Comentário:</b> O G é o aluno que mais necessidade demonstra em ter tudo certo e mostrar que sabe tudo. Além disso parece não aceitar o seu próprio erro. Mesmo quando não sabe ou erra o menino esconde dos colegas e tenta mostrar que sabe e consegue.</p>	

## Registo de observação nº14

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> R	<b>Idade:</b> 8anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 6 outubro de 2014
<p><b>Descrição:</b> A aula de matemática iniciou-se com o diálogo sobre as horas e com a marcação das mesmas num relógio. O R foi chamado para assinalar as 2:00h, no entanto colocou os dois ponteiros sobre o número 2, quando questionado sobre a razão de serem os dois ponteiros no número 2 afirmou que: "É para ser mesmo, e assim é duas vezes duas a hora"</p>	
<p><b>Comentário:</b> Apesar do R ter sido chamado depois de já outros colegas terem assinalado no relógio horas certas, como por exemplo, as 9:00h, o menino continuava a não entender, pois durante a explicação da estagiária permanecia distraído, a brincar com objetos como a borracha.</p>	



## Registo de observação nº15

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> V	<b>Idade:</b> 9 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 17 de novembro de 2014
<p><b>Descrição:</b> Na aula de estudo do meio, durante a abordagem à História de Portugal, estávamos a conversar sobre a primeira dinastia, quando o V levanta o dedo, assim que teve autorização para falar perguntou: “quantos filhos teve D. Afonso Henriques?”, a estagiária confessou não saber responder e imediatamente o menino disse “e você professor sabe?”, o professor responsável deu a mesma resposta ao aluno, que continuou insatisfeito e perguntou a outra estagiária.</p>	
<p><b>Comentário:</b> O V é uma criança muito curiosa, apesar de todos os elementos da turma colocarem muitas questões durante a aula de estudo do meio, o V levanta questões mais específicas, que muitas vezes não sabemos responder.</p>	

## Registo de observação nº 16

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> 18	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 26 de Março de 2014
<b>Descrição:</b> <p>A estagiária estava na mesa, a fazer o registo da história com a 18 e a menina desenhou dois ursos. A estagiária perguntou-lhe quantos ursos já estavam no registo, a menina disse então “Quatro.” A estagiária insistiu mostrando-lhe os dedos e pedindo para que contasse com ela, então a 18 começou a contar “Dois...”, mais uma vez a estagiária insistiu, perguntando “Começamos a contar em que número?” e a menina respondeu “Quatro”.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Apesar de todas as tentativas para ajudar a menina a contar os ursos que tinha desenhado a menina mostrou muita dificuldade, como a menina por vezes consegue contar, esta dificuldade poderá ter ocorrido por distração.</p>	

## Registo de observação nº17

Descrição Diária	
<b>Nome da criança:</b> 15	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 6 de Março de 2014
<b>Descrição:</b> <p>Durante o jogo da macaca, depois do grupo já ter percebido as regras, a estagiária foi abordando os números, perguntando qual era o seguinte ou qual o que estava representado na casa. Na vez do 15 lançar a pataca a estagiária perguntou “Agora para que casa vais lançar a pataca?”, o menino ficou a olhar e depois dirigiu-se a casa, indicando com a mão, a estagiária disse então ao menino “Muito bem, mas que numero é essa casa?”, o menino não soube responder, dizendo um número aleatório e então a estagiária continuou, “A seguir ao 5 vem o??”, o menino respondeu “4” e a estagiária continuou “Esse é antes, ajuda-me a contar então...” e mostrando os dedos e ajudando foi contando com o menino.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>O jogo da macaca tinha sido planeado apenas com a intenção de trabalhar o equilíbrio do grupo, porém no decorrer da atividade percebi que poderia abordar as cores e os números existentes na macaca. Pensando que os números já estavam trabalhados até dez fiquei bastante surpresa por perceber que muitas crianças só sabiam os números ate cinco.</p>	

## Registo de observação nº18

Registo de incidente crítico	
<b>Nome da criança:</b> T	<b>Idade:</b> 9 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 5 de novembro de 2014
<b>Descrição:</b>  Na biblioteca a professora responsável pelo espaço apresentou à turma a história da Arca de Noé. Terminada a leitura projetou um pequeno filme relativo à história, com aproximadamente cinco minutos. Assim que o vídeo terminou, o T dirigiu-se à estagiária e disse “este filme é mesmo mini, não se percebe a história.”	
<b>Comentário:</b>  Os alunos da turma mantiveram-se atentos à história e mostraram-se animados por assistir a um vídeo, contudo no final ficaram desiludidos com a sua duração. Refletindo sobre isto poderá ser pertinente permitir à turma a visualização de um vídeo mais completo.	

## Registo de observação nº 19

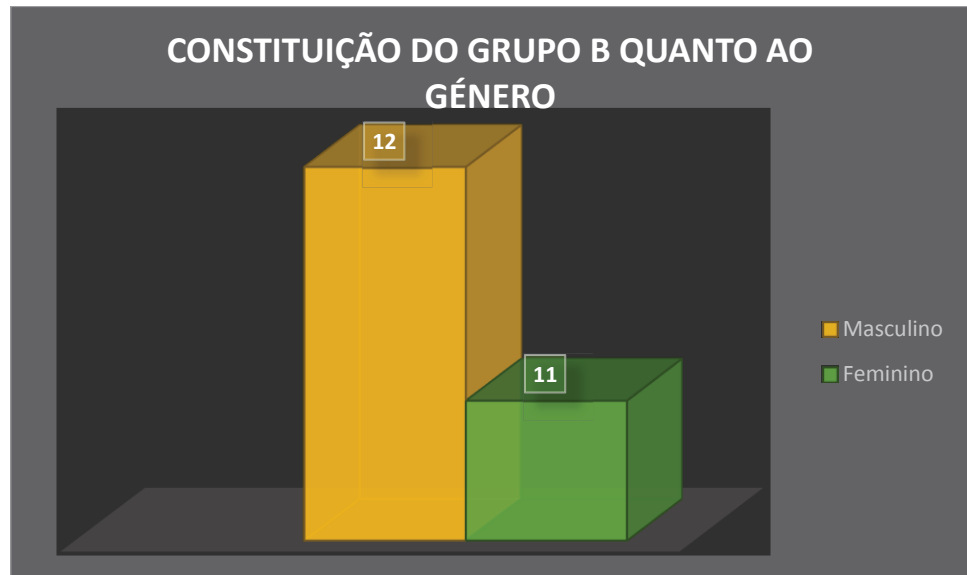
Registo de incidente crítico	
<b>Nome da criança:</b> H	<b>Idade:</b> 9 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 29 de outubro de 2014
<b>Descrição:</b> <p>A H questionou a estagiária a razão do seu colega E receber mais atenção que os restantes alunos, alegando que se fosse devido ao comportamento também se irá comportar mal para que uma estagiária lhe dedicasse mais atenção. Enquanto a estagiária tentava explicar que tudo isso era feito para tentar melhorar o comportamento do colega, o T interrompeu a conversa e disse: “Oh H não vês que o E está sempre a fazer asneiras? As professoras só estão a tentar entreter o E para nós podermos aprender.”.</p>	
<b>Comentário:</b> <p>Ao contrário da H o T mostrou compreender e aceitar muito bem a situação.</p>	

## Registo de observação nº 20

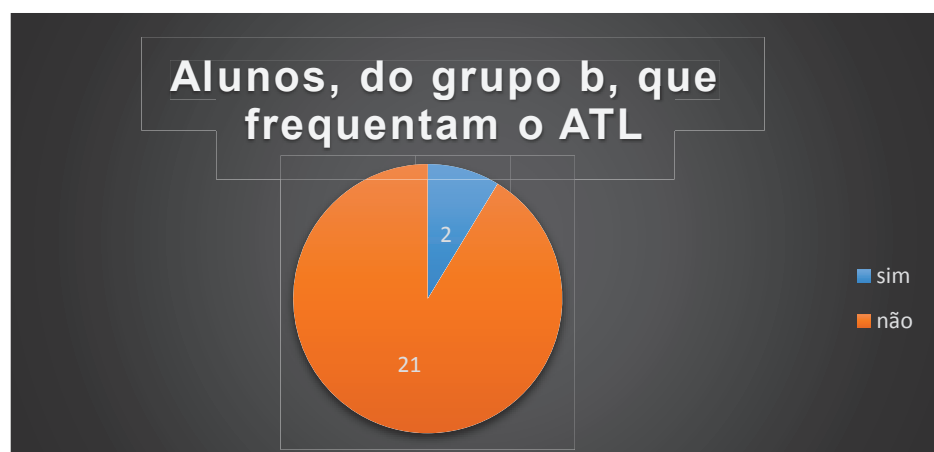
Descrição diária	
<b>Nome da criança:</b> 11	<b>Idade:</b> 4 anos
<b>Observadora:</b> Nádia Costa (estagiária)	<b>Data:</b> 17 de março de 2014
<b>Descrição:</b> <p>A educadora disse ao 11 para se sentar na mesa, ao seu lado e realizar um puzzle, sozinho, já que a educadora estaria a termina os postais para o dia do pai. O 11 pegou no puzzle, sentou-se e começou a dizer “Não sou capaz”, a educadora encorajou o menino, mas este começou a chorar sem parar. A educadora diz-lhe “faz só duas peças e depois chamamos um amigo para te ajudar.” mas, o menino continuou a chorar sem pegar nas peças.</p>	
<b>Comentário:</b> Já não é a primeira vez que o 11 quando confrontado com uma atividade que sente dificuldade afirma não ser capaz, recusando-se mesmo a tentar.	

## ANEXO nº2- Gráficos

### Gráfico nº1



### Gráfico nº2



Relativamente à frequência dos alunos no ATL, esta é de apenas duas crianças. Os alunos ficavam com familiares, desde irmãos, pais e avós, no final das aulas e recebendo ajuda dos mesmos para a elaboração dos trabalhos de casa.

## Gráfico nº3 e nº4



No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos, estas encontram-se entre o 6º ano de escolaridade e a licenciatura, sendo de salientar que a licenciatura é apenas a habilitação de dois dos pais. A maioria dos pais possui o 9º ano, existindo com o 12º ano de escolaridade quase o mesmo número de pais.

Relativamente à escolaridade das mães é de destacar que, apenas uma mãe possui o terceiro ano, sendo o nível mais elevado a licenciatura que é a habilitação de três das mães. Também nas mães o nível de escolaridade da maioria é o 9º ano, sendo seguido pelo 12º ano.



# ANEXO nº3- Registo do mini projeto

## 1º Fase- Definição do problema

### 1º Etapa: Ideia para o projeto

O grupo demonstra muito interesse por histórias, partindo deste interesse e da necessidade de abordar a expressão dramática, área que não tinha ainda sido abordada em atividades desenvolvidas pela estagiária, surgiu a ideia de realizar em pequenos grupos a dramatização de histórias através de teatro de fantoches.

### 2º Etapa: definir a história

Depois de refletir sobre o decorrer da atividade com o grupo anterior, e de conversar com a educadora cooperante, percebi que seria conveniente por questões de tempo procurar uma história onde incluísse todas as crianças que ainda não tinham participado, posto isto, pesquisei histórias com número de personagens suficiente, surgindo assim “Queres brincar comigo?”, história que permitia também realizar uma reflexão com o grupo sobre a diferença.



Figura nº 1- Capa do livro

### **3º Etapa: Apresentação do projeto**

No dia 19 de Maio, terminado o acolhimento, chamei as crianças que não tinham realizado ainda a exploração do teatro de fantoches. As crianças, que me acompanharam até ao dormitório.

Inicialmente expliquei ao grupo que iríamos preparar uma atividade parecida com a que os colegas tinham apresentado, que iriam começar por ouvir uma história e seguidamente conversaríamos sobre o decorrer da atividade.

Contei a história e no final explorei-a, mostrando as imagens e falando sobre os animais.

Antes de continuar questionei o grupo se tinham gostado da história, como a resposta foi afirmativa continuei e expliquei então que iríamos realizar um teatro de fantoches, mas que para isso cada criança teria de escolher a personagem que gostaria de interpretar.

## **2º Fase- Planificação**

### **1º Etapa: Distribuição das personagens**

Depois de relembrar ao grupo os animais que faziam parte a história foi perguntado às crianças, individualmente, pela ordem em que estavam sentados, qual a personagem que gostariam de interpretar.

Algumas crianças demonstraram interesse em representar a mesma personagem, por isso foi proposta a realização de uma votação, sendo os colegas a decidir quem ficaria com a personagem em questão.

Este processo foi realizado para duas personagens, o ratinho e o crocodilo.

Durante a votação para escolher a criança que ficaria com a personagem do ratinho o Fran., menino que queria ficar com a personagem começou a chorar, tentei então perceber o que se passava, ate que o menino explicou que nenhum dos colegas tinha ainda votado nele.

A primeira votação terminou com um empate, depois de questionar ambos os meninos se estavam na disposição de trocar de personagem ficou decidido que seria uma colega que estava a faltar que desempataria a votação.

Alguns minutos depois, o Fran. Prontificou-se a escolher outra personagem.

Terminada a escolha realizamos uma teia, onde as crianças escreveram o seu nome por baixo do animal que iriam representar.



Figura nº 2- Crianças a escolherem o animal

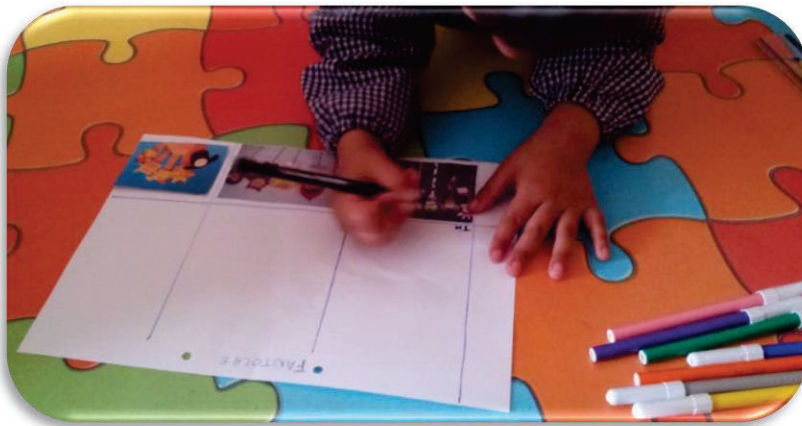
### 2º Etapa: Apresentação e decisão relativa aos fantoches

Atribuídas as personagens apresentei algumas imagens de diferentes formas de elaborar os fantoches.



Figura nº 3- Tipos de fantoches mostrados às crianças para escolherem o que construir

Apresentadas as imagens foi também explicado ao grupo os materiais utilizados em cada imagem.

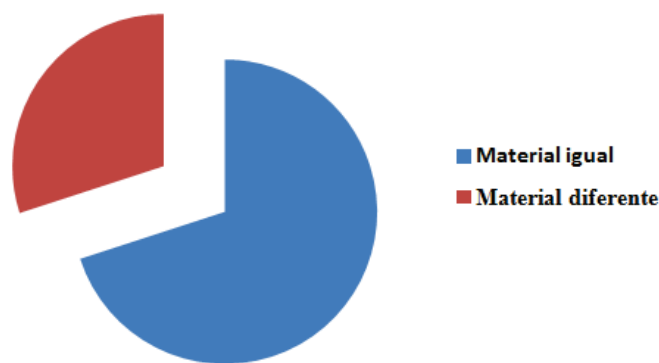


**Figura nº 4- crianças a votarem no tipo de fantoche que queriam**

Cada criança teve a oportunidade de dizer que tipo de fantoche gostaria de criar.

Para decidir realizamos um gráfico, onde as crianças escreviam o nome no género de fantoche que gostariam de fazer. No final foram analisados os resultados com o grupo.

Por último foi levantada a questão se todos realizavam os fantoches através da mesma técnica ou se cada criança poderia utilizar a técnica desejada.



**Figura nº 5- Gráfico com os resultados da votação se os fantoches seriam todos elaborados através da mesma técnica ou se cada criança poderia fazer a técnica escolhida.**

### **3º Etapa: Planificação das ideias relativas aos fantoches**

No dia 14 de Maio as crianças voltaram ao dormitório, e enquanto ensaiávamos uma criança de cada vez realizava o registo, individualmente com a estagiária do 3º ano. Neste registo as crianças diziam os materiais que pretendiam utilizar para elaborar

o seu fantoche a estagiária escrevia e por fim a criança realizava o registo através de desenho.



**Figura nº6- Registos produzidos pelas crianças afixados na sala**

#### **4º Etapa: Procura de materiais**

Após a realização do registo os adultos da sala ficaram encarregues de procurar os materiais pedidos pelas crianças (colheres de pau, cartolina, papel, tinta...).

#### **5º Etapa: Intenções pedagógicas**

As intenções pedagógicas foram elaboradas pela educadora e estagiária, sendo que servem para termos presentes todas as potencialidades do nosso projeto.

Com o mini projeto da dramatização da história “Queres brincar comigo?” pretendemos que as crianças:

- ✓ Identifiquem diferentes animais;
- ✓ Exprimir sentimentos e emoções;



- ✓ Dramatizar histórias;
- ✓ Conhecer diferentes técnicas de dramatização.
- ✓ Experimentem diferentes técnicas relativas à área de Expressão

Plástica;

- ✓ Desenvolvam a sua imaginação e criatividade;
- ✓ Realizem pesquisas em diferentes formatos;
- ✓ Comuniquem aos colegas as aprendizagens realizadas;
- ✓ Trabalhem em equipa;
- ✓ Participem ativamente nas discussões relativas ao projeto;

### **3º Fase- Execução**

#### **1º Etapa: Ensaios**

Inicialmente foram referidas as falas de cada animal, e reproduzidas pela criança que iria representar o animal, seguidamente começamos a realizar os ensaios através da história, onde eu lia a história, fazendo pausas para que as crianças falassem na sua vez. Os ensaios foram-se realizando ao longo dos dias.

No dia 27 de Maio as crianças iniciaram o ensaio experimentando os fantoches no fantocheiro, individualmente, depois de todos terem essa experiencia passaram para o ensaio geral, onde as crianças se posicionaram atrás do fantocheiro pela ordem de entrada em cena. Ensaíram algumas vezes, até as crianças estarem mais a vontade com o fantocheiro.

#### **2º Etapa: Construção de fantoches**

No dia 22 de Maio as crianças, a pares dirigiram-se para uma mesa, colocada no corredor. Chegando era perguntado a cada criança qual o animais que representava. Seguidamente era entregue uma colher de pau a cada um e pedido às crianças que dissessem as cores que precisavam para pintar o seu fantoche. Depois as crianças iniciaram a pintura, no final colocamos as colheres a secar. No dia 26 de Maio a pares as crianças dirigiram-se com a estagiária até uma mesa, situada no corredor, onde estavam os materiais pedidos nos registos, ai as crianças realizaram através das técnicas desejadas os seus fantoches.



**Figura nº 7-  
Crianças a construir os  
fantoques**

#### **4º Etapa: Pesquisas**

Cada criança recebeu uma folha, que levou para casa para responder com as famílias. Nessa folha a criança deveria responder às perguntas relativamente ao seu animal, para responder poderia utilizar qualquer técnica.

### **4º Fase- Avaliação e divulgação**

#### **1º Etapa: Apresentação ao grupo**

No dia 27 de Maio, após os ensaios o grupo dirigiu-se à sala onde se posicionou e iniciou a apresentação da história ao grupo.

#### **2º Etapa: Avaliação do grupo ao projeto**

Terminada a apresentação a estagiária perguntou ao grupo que apresentou se gostou da experiência, se pensavam que tinha corrido bem a apresentação e ainda se tinham realizado os fantoches como desejavam. No final ouviu as crianças que foram publico e questionou-as relativamente à história, à prestação dos colegas e sobre os fantoches.

## ANEXO nº4 Registos fotográficos

**Fotografia nº1-** Registo de história “A que sabe a lua”- Utilizando giz e cartolina preta.



**Fotografia nº2-** Realização da correspondência termo a termo, em grande grupo.



**Fotografia nº3-** Planificação realizada pelas crianças.





**Fotografia nº4-** Friso cronológico montado pelos alunos, para realizar revisão dos conteúdos.



**Fotografia nº5-** Registo elaborado pelas crianças relativamente aos materiais que queriam utilizar na construção dos fantoches.



**Fotografia nº6-** Crianças a realizarem o registo da avaliação do trabalho de projeto.



**Fotografia nº 7** - construção do telefone para a área da casinha.



**Fotografia nº8**- preenchimento de conjuntos relativos ao trabalho de projeto.



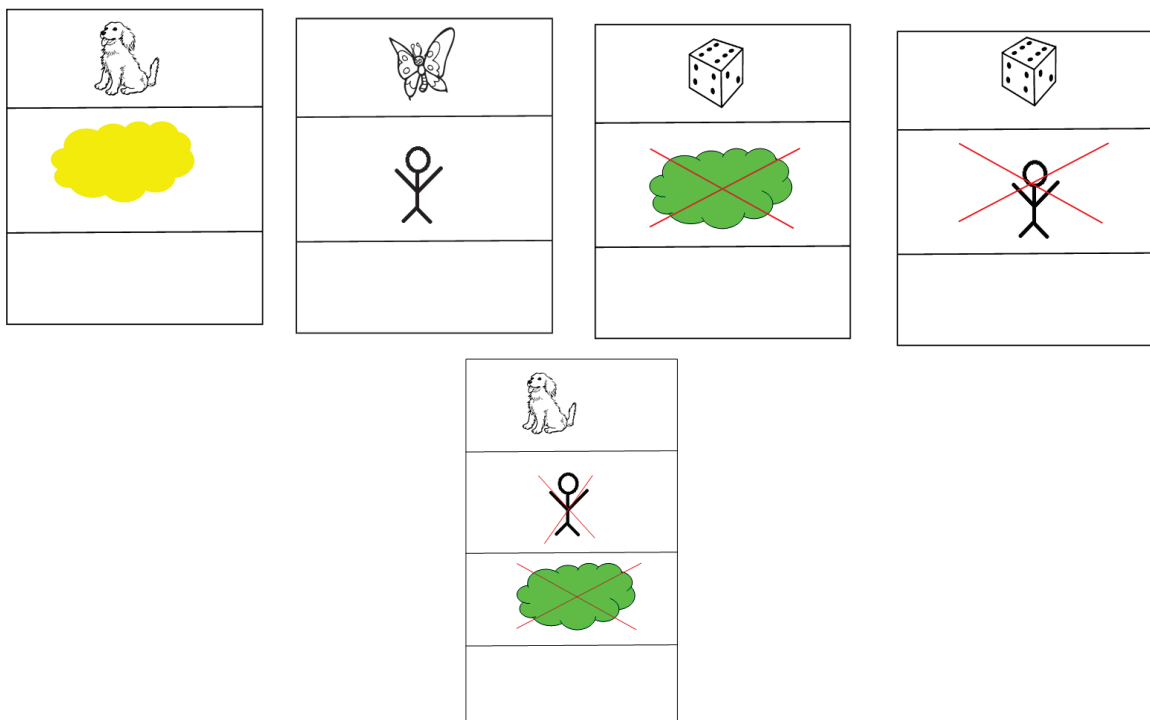
**Fotografia nº9**- criança a brincar com a casa da bruxa Mimi no final da leitura da história.



Fotografia nº 10- criança a “pescar” o peixe para registar a história.

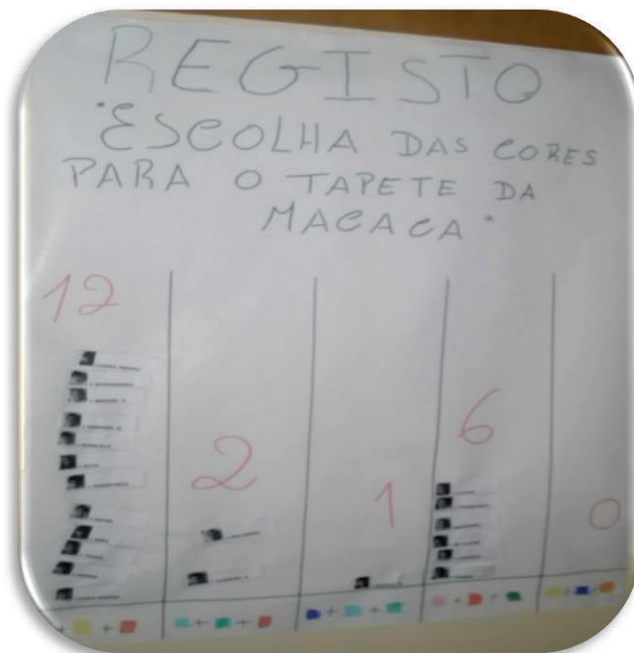


Fotografia nº 11- Exemplo de peças do jogo do retrato, com as várias fases.





**Fotografia nº 12-** gráfico com as votações para eleger as cores do jogo da macaca.



**Fotografia nº13-** crianças a registar a história “os ursinhos na cama e a grande, grande tempestade”.



**Fotografia nº14-** Pintura de vasos, para semear amores-perfeitos.



**Fotografia nº15-** criança a pintar o tapete, para a área da casinha, que tinha construído.



**Fotografia nº16-**jogo da macaca durante a sessão de movimento.



**Fotografia nº17-** crianças a semear amores-perfeitos.

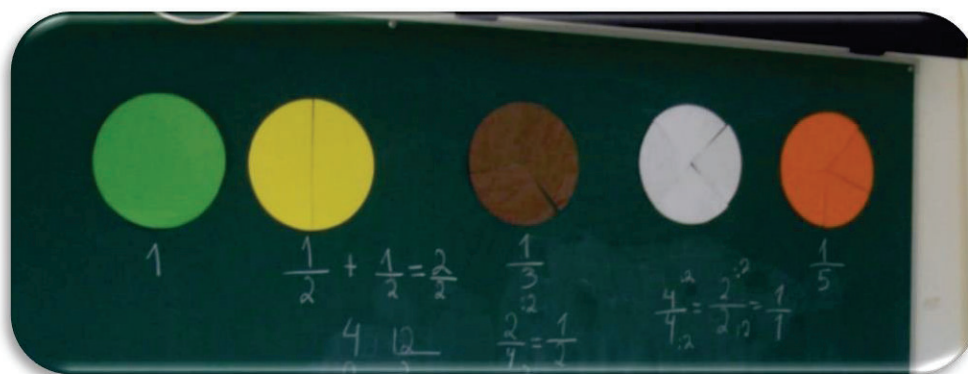




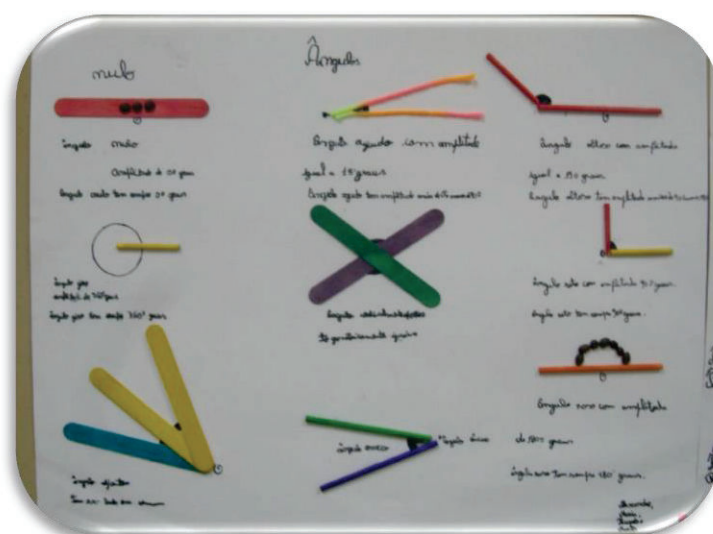
Fotografia nº18- revisão das horas através do relógio manipulável.



Fotografia nº 19- Círculos representativos das frações.



Fotografia nº 20- Registo realizado em grupo, sobre as aprendizagens adquiridas acerca dos ângulos.



**Fotografia nº21-** Alunos a montar o esqueleto gigante para a sala de aula.



**Fotografia nº22-** Almofadões decorados pelas crianças.



**Fotografia nº23-** Quadro de presença utilizada na EPE



Fotografia nº 24- Tabela de presenças da estagiária finalista.



Fotografia nº25- Regras da sala criadas pelos alunos do 1º CEB.





**Fotografia nº 26-** Quadro de avaliação dos comportamentos diários no 1ºCEB.



**Fotografia nº27-** Apresentação ao grupo da pesquisa realizada com a família.



**Fotografia nº28** - Dia da família, onde os pais ajudaram as crianças a construir instrumentos musicais (EPE).



**Fotografia nº29**- Lareira construída e decorada pela estagiária.





**Fotografia nº30-** Aluna no *atelier* de pintura.



**Fotografia nº31-** Banca do 4º ano na feira de outono.



## ANEXO nº5- Grelhas

### Grelha de avaliação da sessão de movimento

Objetivos	4	1	6	19	13	17	18	9	10	20	21	2	11	22	3	14	12	8	16	15	7	5	
Andar a par do colega.	A	A	A		NA		A			A		A	A		A	NA	A	A	A	A	A		





A- Adquirido

E- Em aquisição

NA- Não adquirido

 - Grupo nº 1

 - Grupo nº 2

 - Não realizaram a atividade

\*1 – Demonstraram alguma dificuldade em andar de recuas, contudo depois da intervenção do adulto conseguiram executar a atividade

\*2 – Demonstraram alguma dificuldade em andar de lado, continuando com dificuldade mesmo depois do adulto mostrar como fazer

\*3- Distinguiu mas mostrava-se inseguro.

\*4- Esperava ouvir uma pista.

\*5- No primeiro grupo as esponjas não eram as mais adequadas, por isso alterámos a atividade.

\*6- Saltavam com facilidade apenas com um pé, o outro mostravam alguma dificuldade.

\*7- Conseguiu dizer o número onde tinha parado

\*8- Não conseguiu dizer que estava em cima de uma letra

\*9- A maioria das crianças conseguiu dizer a letra em qual estava.

Partindo da observação desta sessão de movimento, apesar de não ter tido oportunidade de observar todo o grupo a estagiária ficou bastante admirada pelo facto do salto a pés juntos estar tao bem adquirido por todas crianças, contudo pensou que a noção de direita e esquerda já estivesse mais interiorizada. Neste dia algumas crianças mostraram muita insegurança.

Por último é de referir que quase todas as crianças conseguiram responder se estavam em cima de um número ou de uma letra e muitas crianças conseguiram mesmo identificar a letra.



## Grelha de avaliação da leitura

Critérios		Pontos	Nome	A	B	C	D	E	Data
A Fluidez	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	<b>1</b>	A	3	2	2	2	2	Mês de janeiro
	Hesita em algumas palavras.	<b>2</b>	B	2	3	3	3	3	Mês de janeiro
	Não tem falhas.	<b>3</b>	C	2	1	2	1	2	Mês de janeiro
B Pontuação	Não respeita a pontuação.	<b>1</b>	D	3	2	2	2	3	Mês de janeiro
	Respeita a maioria da pontuação.	<b>2</b>	E	3	2	2	1	3	Mês de janeiro
	Respeita todos os sinais de pontuação.	<b>3</b>	F	2	2	2	2	3	Mês de janeiro
			G	2	1	2	2	2	Mês de janeiro
			H	2	2	3	3	2	Mês de janeiro

C	Ritmo	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1
		Um pouco rápido ou um pouco lento.	2
		Adequado ao sentido do texto.	3
D	Expressividade	Nada expressivo.	1
		Pouco expressivo.	2
		Expressivo.	3
E		Pronuncia incorretamente muitas palavras	1

I	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
J	2	2	3	2	2	Mês de janeiro
K	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
L	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
M	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
N	3	3	3	3	3	Mês de janeiro
O	3	2	1	2	2	Mês de janeiro
P	2	2	3	3	3	Mês de janeiro
Q	2	2	2	2	2	Mês de janeiro

Dicção	Pronuncia incorretamente algumas palavras.	<b>2</b>
	Pronuncia corretamente as palavras	<b>3</b>

R	2	1	2	2	2	Mês de janeiro
S	3	3	3	3	3	Mês de janeiro
T	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
U	2	2	2	2	2	Mês de janeiro
V	3	3	3	3	3	Mês de janeiro
X	2	2	2	2	2	Mês de janeiro

## Grelha de avaliação das aprendizagens relativas aos ângulos

	<u>Associa a amplitude à designação do ângulo</u>	<u>Identifica os diferentes ângulos através de desenho</u>	<u>Desenha ângulos com a amplitude referida</u>	<u>Distingue ângulo côncavo e convexo</u>
A	Sim	Sim	Pouca dificuldade em manusear o transferidor	Sim
B	Quase todos, confunde nulo com giro	Com alguma hesitação, principalmente nulo e giro	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
C	Quase todos, confunde nulo com giro	Com alguma hesitação, principalmente nulo e giro	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Necessita de consulta
D	Sim	Sim	Demonstra pouca dificuldade em utilizar o transferidor	Necessita de consulta
E	Sim	Sim	Sim	Sim
F	Quase todos, mostrando hesitação no giro e nulo	Com alguma hesitação	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Com consulta

G	Com hesitação	Com alguma hesitação	Pouca dificuldade em utilizar o transferidor	Com consulta
H	Sim	Sim	Sim	Com consulta
I	Quase todos, mostrando hesitação no giro e nulo	Com alguma hesitação	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
J	sim	sim	Pouca dificuldade em usar o transferido	Com consulta
K	Quase todos, confunde nulo com giro	Com alguma hesitação, principalmente nulo e giro	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
L	Quase todos, confunde nulo com giro	Com alguma hesitação, principalmente nulo e giro	Demonstra dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
M	sim	Com alguma hesitação no nulo e giro	Pouca dificuldade em usar o transferido	Com consulta
N	sim	Sim	Quase de forma autônoma	sim
O	Sim	sim	Quase de forma autônoma	sim
P	Quase todos, confunde nulo com giro	Com alguma hesitação no nulo e giro	Alguns dificuldade em usar o transferido	Com consulta
Q	Com hesitação em vários, agudo/grave, nulo/giro	Com hesitação em quase todos	Consultando a amplitude e pedindo ajuda para usar o transferido	Não
R	Com hesitação em vários, agudo/grave, nulo/giro	Com hesitação em quase todos	Consultando a amplitude e pedindo ajuda para usar o transferido	Não
S	Sim	Sim	Sim	Sim
T	Sim	Sim	Alguns dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
U	Com pouca hesitação	Sim	Pouca dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
V	Sim	Sim	Pouca dificuldade em usar o transferidor	Com consulta
X	Com alguma hesitação	Com alguma hesitação	Alguns dificuldade em usar o transferidor	Com consulta





## Grelhas de observação do Espaço da EPE

<b>Dados indicativos de um ambiente de desenvolvimento e bem-estar</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
O espaço é atraente para as crianças	X		
O espaço é dividido em áreas bem definidas	X		
As áreas estão organizadas de modo a permitir a visibilidade dos materiais que incluem.	X		
As áreas estão organizadas de modo a permitir a deslocação entre diferentes áreas.	X		
Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir variedade de brincadeiras.	X		
Os materiais refletem o tipo de vida e as experiências familiares das crianças.	X		
A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo, encontra-brinca- arruma.	X		O grupo é incentivado a arrumar depois de brincar
As áreas têm limites de crianças.	X		
A água está acessível às crianças.	X		
A casa de banho é perto da sala.	X		
O espaço para exposição permanente está ao alcance das crianças.	X		
As janelas estão a uma altura que permite às crianças ver o exterior.			Para algumas crianças deviam ser mais altas
As janelas permitem a entrada de muita luz.	X		
Existe porta de ligação aos espaços exteriores.			Da sala não
A instituição incorpora locais para atividades de grupo, alimentação, sesta e arrumação das crianças.	X		
Os rótulos dos brinquedos fazem sentido para as crianças.	X		
<b>Área da casinha</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Situa-se perto dos jogos.			Mais perto das construções



Possui mais que uma divisão da casa.	X		
Possui locais para arrumação	X		
Os materiais estão visíveis às crianças.	X		
<b>Materiais</b>			
• <b>Equipamentos de cozinhar e de comer</b>			
Frigorífico, forno e lava-loiças à escala das crianças;			Fogão e lava-loiça
Garfos, facas, colheres e pauzinhos chineses, à dimensão dos adultos;			Garfos, facas e colheres
Recipientes para cozinhar – tachos, panelas, frigideiras, cozedores de arroz;	X		
• <b>Utensílios de culinária:</b>			
Utensílios para assados e grelhados;			Não sei
Espumadeiras, espátulas, conchas;			
Batedores de ovos, triturador, almofariz e ralador;			
Ampulheta e relógio de alarme;			
Chaleira e cafeteira;			
Passador e peneira;			
Tabuleiro para cubos de gelo;			
Formas e materiais para recorte e compressão de hamburgers e massas para bolos;			
Abre latas;			
• <b>Instrumentos de padaria:</b>			
Panelas e formas de bolos de vários tamanhos;			
Copos de mistura e misturadores;			
Copos e colheres de medida;	X		
Peneira;			
Rolo da massa;			
Conjunto de caixas de lata;			
Pratos – rasos, de sopa, de molhos, taças;	X		
Esponjas, esfregões, toalhas, bases de copos;			

Toalhas de mesa, individuais, guardanapos;	X		
Objetos para cozinhar e servir – sementes, feijões, castanhas, conchas, pedras, pinhões, milho, macarrão, botões, massas diversas, caricas, fichas de jogos, pedaços de esferovite, pedaços de tecido para fazer embrulhos.			Acho que sim
Recipientes de alimentos vazios – caixas, latas, embalagens de cartão, jarros e sacos, com rótulos em Inglês, Japonês, Árabe, Espanhol ou qualquer outra língua utilizada pelas famílias das crianças.			Não sei
<b>• Materiais de faz-de-conta e representação</b>			
Bonecas – representando mulheres e homens, feitas comercialmente e artesanalmente, refletindo cores da pele, estilos de cabelo, aspetos faciais e necessidades específicas das crianças integradas no programa;	X		
Animais de peluche;	X		
Camas de bonecas, cobertores, carrinhos de bebé, transportadores de bebés (de levar às costas ou de frente);	X		
Rocas de bebés, bibes, biberões, fraldas, roupa (calças e vestidos);	X		
Vassoura e pano do pó;	X		
Torradeira (em madeira ou sem eletrificação), relógios (de corda ou não eletrificados);			Não sei
Espelho;			Na casinha não
Dois telefones;	X		
Uma pequena escada com degraus;		X	
Roupa e acessórios complementares – chapéus, sapatos, malas de senhora, carteiras, malas de executivo, lenços, bandas elásticas para prender o cabelo, joalharia, máscaras, gravatas, cintos, suspensórios;	X		
Lancheira, cesto de piquenique, cesto de roupa suja;			Não sei
Caixa de ferramentas e ferramentas;			Não sei
Envelopes, selos usados, autocolantes, publicidade postal;			Acho que não
Máquina de escrever, teclado de computador;			Acho que não

Caixas de cartão forte;		X	
Separadores baixos e amovíveis;		X	
Apoios – material de apoio para construtores de casas: caixas de ferramentas, ferramentas, latas de tinta vazias, pincéis, adaptadores de canos; material de apoios para médicos: batas de laboratório, pensos rápidos, gaze, estetoscópio, ligaduras de pano; material de apoio para agricultores: fatos de macaco, balde, palha, escovas para limpeza de animais, saco de alimentar animais vazio; material de apoio a uma estação de serviço: lata de óleo vazia, mangueira, trapos, macaco, tampão, chave inglesa, guiador; material de apoio a quartel de bombeiros: chapéus, gabardines, boias, mangueiras; material de apoio a restaurante: chapéus de cozinheiro, aventais, copos, palhinhas, guardanapos, listas das refeições, cadernos para anotar os pedidos, lápis; material de apoio à pesca: redes, canas de pesca, botas pesadas, remos, baldes, boias.		X	
<b>• Materiais da casa:</b>			
Cadeira de baloiço ou de encontro;		X	
Cobertores, lençóis, almofadas, toalhas de praia, sacos de dormir;	X		
Fotografias das crianças dos programas e das suas famílias;		X	
Posters ou quadros de parede refletindo a comunidade local;		X	
Plantas verdadeiras e regador;		X	
Instrumentos de cozinhar (colocados fora do alcance das crianças e só utilizados na presença de um adulto)		X	
Aquecedor de pratos, torradeira;		X	
Frigideira elétrica;		X	
Máquina de fazer pipocas com tampa transparente;		X	
Fotografias de referência e livros de receitas		X	
Livros de culinária, receitas com fotografias		X	
Fotografias das visitas de estudo (Para tirar ideias para a sbrincadeiras de faz-de-conta).		X	
<b>Área de expressão plástica</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Situa-se perto de janelas.		X	

Possui muitas superfícies de trabalho.	X		
Possui lugares para secar e expor os trabalhos.			Expor sim
A água está acessível.	X		
Possui toalhas e esponjas.	X		
O chão é de fácil limpeza?	<b>X</b>		
As mesas são baixas? Nível das crianças	X		
Possui cavaletes.	X		O quadro
A arrumação permite que as crianças vejam o material.	X		
• <b>Materiais</b>			
• <b>Papel</b>			
Papel de lustre (muitas cores);			Não sei
Papel simples para desenhar, papel reciclado, papel fotocópia;	X		
Papel quadriculado e pautado;			Não sei
Papel de jornal;	X		
Papel digitinta;			Não sei
Papel de embrulho e de forrar gavetas (rolos grandes);			Não sei
Papel de lenços de assoar, papel de embrulho, folha de alumínio;	X		
Amostras de papel de parede;	X		
Cartão e pedaços de tapete;			Cartão acho que sim
Caixas de cartão (grandes e pequenas);			Não sei
Papel de autocolante em pedaços e em tiras;			Acho que sim
Pratos de papel, sacos de papel;			Acho que não
Cartões de aniversário, postais ilustrativos, papel de carta usado;			Não sei
Catálogos e revistas (com fotografias que reflitam a vida das crianças e das famílias incluídas no programa).	X		
• <b>Materiais de pintura e impressão</b>			
Tintas têmpera (diversas cores incluindo preto e gradações de castanho);	X		
Aquarelas;			

Digitinta;			
Carimbos e almofadas de carimbos;	X		
Pincéis (pequenos para as aguarelas e grandes para a tinta têmpera);	X		
Cavaletes;			Um
Jarros com asas, garrafas que se possam apertar, para misturar e guardar tintas;	X		
Pratos de plástico ou tinas para colocar a tinta para fazer prensagem e impressão;			
Bibes ou batas impermeáveis;			Não sei
Espanjas, toalhas e jornais;	X		
• <b>Material de escritório</b>			
Agrafadores de ferro, agrafos;			Não sei
Furadores;			Não sei
Cola branca, em barra e cola líquida;	X		
Fita cola transparente e fita adesiva;	X		
Clips e molas;			Não sei
Elásticos pequenos e grandes;			Não sei
Limpadores de cachimbos e arame;			Não sei
Cordel, linha, cordas e atacadores;			Não sei
Agulhas com entradas grandes, fio;			Não sei
• <b>Materiais de modelagem e moldagem</b>			
Diversos tipos de plasticina;	X		
Barro para modelar (incluindo a cor preta e diversas colorações de castanho);			Não sei
Acessórios de modelagem – facas de massa, rolos de massa, cortadores de massa de bolos, cortadores de pizzas, prensas de hamburgers;			Não sei
• <b>Materiais de colagem</b>			
Tubos de cartão, embalagens de ovos, caixas pequenas;			Não sei
Carrinhos de linhas, alfinetes;			Não sei

Pedaços de madeira;			Não sei
Tecido, feltro, pedaços de alcatifa;	X		
Meias de vidro e meias de homem velhas;		X	
Penas, bolas de algodão, borlas;		X	
botões, palhinhas, cequins;			Não sei
Pedaços de esferovite;			Não sei
<b>• Materiais de desenho e corte</b>			
Lápis de cera (incluindo um leque alargado com os tons da pele das crianças);	X		
Lápis comuns, de carvão;		X	
Lápis de cores;	X		
Canetas de feltro, marcadores (de vários tamanhos);	X		
Giz;	X		
Tesouras;	X		
<b>Área dos brinquedos (Garagem e jogos)</b>			
Possui espaço amplo e confortável	X		As duas áreas
Possui uma mesa e cadeiras.			A área dos jogos possui uma mesa baixa
A arrumação situa-se a uma altura acessível às crianças.	X		
As embalagens estão em bom estado.			Algumas caixas estão danificadas
<b>Materiais:</b>			
<b>• Materiais de classificar e de pequenas construções</b>			
Contas e cordas (pequenas e grandes);		X	
Botões, berlindes e rolhas;		X	
Conchas, pedras, pinhais e sementes;		X	
Ossos de animais, precisamente desinfetados com lixívia;		X	
Cubos de construção;		X	
Mosaicos de pavimentos;		X	

Copos de plástico encaixáveis, caixas, anéis;		X	
Colheres de pau;		X	
Caixas de rolos de fotografia de 36 milímetros vazias;		X	
<b>• Materiais de montar e desmontar:</b>			
Nozes, espirais de metal;		X	
Molas e cestos (pequenos e grandes);		X	
Brinquedos de madeira;	X		
Blocos de encaixe;	X		
Figuras de encaixe;	X		
Palhinhas de encaixe;		X	
Puzzles (incluindo alguns com imagens de pessoas);	X		
Imãs;		X	
Conjuntos de engrenagem;		X	
Conjuntos de classificação de formas;		X	
Balanças;		X	
Máquinas de coser;		X	
<b>• Materiais de brincar ao faz-de-conta</b>			
Famílias de ursos e outros animais;			Acho que sim
Pessoas pequenas, gnomos;			Na garagem acho que sim
Cidades e quintas de madeira;		X	
Bonecas (animais e pessoas de várias raças);			Só na casinha
Comboios de madeira;			Acho que não é de madeira
<b>• Jogos</b>			
Jogos de cartas simples;		X	
Cartas de jogos de memória;		X	
Dominós (de imagens e texturas).		X	
<b>Área da música e movimento</b>			Não tinha esta área
Situa-se longe da biblioteca e da área da plástica.			



Situa-se à beira da área central para que as crianças dançam e toquem no espaço da área central.			
Possui uma tapete no chão e almofadas que absorvam o som			
<b>Materiais</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Instrumentos de percussão</b></li> </ul>			
Tambores e pandeiretas;			
Ferrinhos;			
Maracas;			
Claves, blocos com lixa;			
Tímbalos;			
Sinos – de segurar com a mão ou de segurar no pulso ou na perna;			
Xilofones, metalofones;			
Pequenos pianos;			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Instrumentos de sopro simples</b></li> </ul>			
Apitos simples e com êmbolo;			
Flautas;			
Harmónicas;			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Equipamento de gravação</b></li> </ul>			
Gravador;			
Cassetes que incluam gravações de músicas de vários estilos tradições e culturas;			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Para dançar</b></li> </ul>			
Lenços;			
Faixas;			
Grandes arcos de plástico;			
<b>Área dos computadores</b>			
Possui computador.			
As janelas não criam reflexo no ecrã.			
<b>Materiais:</b>			

1 computador com floppy disc drive com capacidade de memória adequada;	X		
1 monitor a cores;	X		
Programas adequados a crianças pequenas;		X	
Uma impressora;			Fora da sala
<b>Área do exterior</b>			
Está situada no exterior e tem um espaço amplo para que as crianças explorem e apreciem uma boa variedade de elementos naturais: montes, vales, plantas, flores, áreas de sombras, relva, areia...	X		
Existe um armazém de arrumação para os materiais de rodas ficarem protegidos durante a noite.			Não sei
<b>Materiais</b>			
• <b>Estruturas fixas</b>			
Objetos para trepar – rede para trepar			O escorrega
Árvores com ramos baixos e juntos;			Árvores sim
Lugares altos – plataforma elevada, casa na árvore não muito alto;			O escorrega
Grades de madeira;		X	
Montes, pedras altas e arredondadas;		X	
Cepos de árvore, montes de neve;		X	
Baloiços – conjunto de baloiços clássico, baloiços para várias pessoas com pneus;		X	
Corde para baloiçar colocada em árvore, cama de rede baixa;		X	
Brinquedos de balançar presos ao chão;	X		
Escorregas – escorrega clássico, escorrega de monte;	X		
Rampa baixa;	X		
Baloiços preso em cabo e em posição baixa;		X	
Poste de bombeiros;		X	
Trenós para o inverno;		X	
Estruturas para equilíbrio – balancé clássico;		X	
Madeiras compridas e largas;		X	

Tijolos ou pedras colocadas em filas (incluindo filas paralelas, curvas e filas de zigzag);		X	
<b>• Brinquedos com rodas:</b>			
Triciclos;		X	
Objetos com uma tábua e uma roda em cada extremidade, com um guiador;		X	
Vagões;		X	
Carrinho de mão;		X	
Veículos com rodas, de empurrar e com guiador;		X	
Carrinhos de bebê;			No exterior não
<b>• Materiais soltos:</b>			
Equipamento para saltar – trampolins;		X	
Colchões antigos;		X	
Pilhas de folhas;		X	
Tubos ocos;		X	
Cordas (para saltar por cima)		X	
<b>• Equipamentos para atirar, pontapear e atingir</b>			
Bolas (todos os tamanhos);			Acho que sim
Cesto de basquete com rede e colocado baixo;	X		
Cestos, baldes, caixas, jogos de atirar ao alvo com setas de velcro.		X	
<b>Outras áreas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
	<b>X</b>		Piscina de bolas e baloiço

## ANEXO nº6- Ficha de leitura

Nome:

Data:



### 1. Observa a capa do livro que escolheste.

1.1. Qual é o título?

---

1.2. Quem é o(s) autor(es)?

---

1.3. Quem é o(s) ilustrador(es)?

---

1.4. Qual é a editora?

---

1.5. Qual é a tua opinião sobre da capa do livro?

---

---

---

1.6. Quais foram os motivos que te levaram a escolher este livro?

---

---

---

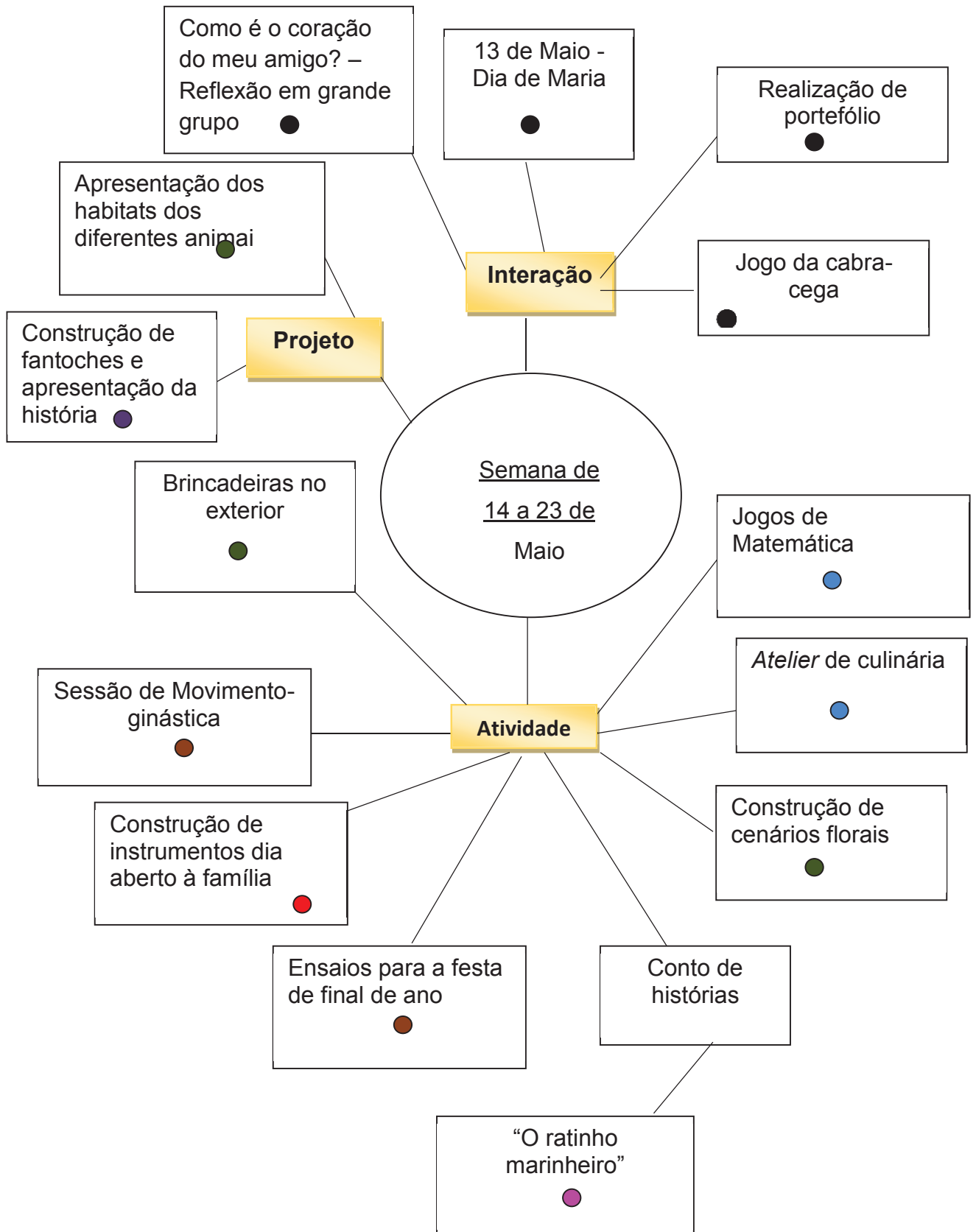
---

---



# ANEXO nº 7- Planificações

## Planificação em rede (EPE)






## Planificação em tabela (EPE)

Áreas	Objetivos	Atividades/estratégias	Observações
1 - Área de Formação Pessoal e Social	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incentivar o espírito crítico da criança</li> <li>2. Promover a aquisição de valores</li> <li>3. Desenvolver o gosto em participar ativamente no grupo</li> <li>4. Fortalecer laços de amizade</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização do <u>portfolio</u></li> <li>2. 13 de Maio- Dia De Maria</li> <li>3. Como é o coração do meu amigo?- reflexão em grande grupo</li> <li>4. Jogo da cabra cega</li> </ol>	
2 - Área do Conhecimento do Mundo	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Proporcionar momentos de exploração do espaço exterior;</li> <li>6. Consolidar as características da estação do ano (Primavera);</li> <li>7. Conhecer os diferentes habitats</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Brincadeiras no exterior</li> <li>6. Construção de cenários florais</li> <li>7. Apresentação dos habitats dos diferentes animais</li> </ol>	
3 - Área de Expressão e Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Desenvolver o gosto pela leitura</li> <li>9. Participar em pequenas dramatizações</li> <li>10. Consolidar noções matemáticas</li> <li>11. Desenvolver a lateralidade</li> <li>12. Experimentar a sonoridade de alguns instrumentos musicais reciclados</li> <li>13. Desenvolver a coordenação motora</li> <li>14. Trabalhar noções de quantidade</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Conto de histórias</li> <li>9. Construção de fantoches e apresentação da <u>historia</u></li> <li>10. Jogos de matemática</li> <li>11. Sessão de movimento – ginástica</li> <li>12. Construção de instrumentos- dia aberto à família</li> <li>13. Ensaios para a festa de final de ano</li> <li>14. <u>Atelier</u> de culinária</li> </ol>	

## Planificação da sessão de movimento (EPE)

<b>Escola:</b> IPSS					
<b>Grupo:</b> 4 anos		<b>Nº Alunos:</b> 22, divididos em 3 grupos, ou seja 8,8 e 6		<b>Data:</b> 24/04/2014	
<b>Aula nº</b> 3		<b>Área do Currículo:</b> Expressão motora			
<b>Objetivo Geral:</b> Lateralidade					
<b>Partes Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Organização Didático - Metodológica</b>	<b>Objetivos Comportamentais</b>	<b>Material</b>	<b>Tp</b>
Parte Inicial- aquecimento	Corrida	<p><b>Organização individual</b></p> <p>As crianças formarão pares, e cruzam o braço com o colega. De seguida a estagiária irá dar uma ordem, que deverá ser cumprida enquanto a música estiver a tocar, mas sem nunca largar o braço do colega. Assim que a música parar as crianças devem trocar de par, dando novamente o braço e realizando a nova indicação que será dada.</p> <p>As indicações serão do género:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andar a passo largo;</li> <li>• Andar de recuas;</li> <li>• Correr;</li> <li>• Andar de lado;</li> </ul> <p>A troca de par deverá acontecer sempre que a música parar.</p>	<p><b>A criança deve ser capaz de:</b></p> <p>- parar assim que a música parar;</p> <p>- realizar as tarefas indicadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andar a par do colega.</li> <li>2. Correr a par do colega;</li> <li>3. Andar de recuas a par do colega;</li> <li>4. Andar de lado sem largar o braço do colega.</li> </ol>	Rádio	4'



<p>Parte Principal</p>	<p><b>Reconhecer a direita e esquerda; Equilíbrio</b></p>	<p>Organização em circuito</p> <p><b>Percurso nº1</b></p>  <p>No chão estarão algumas esponjas, as crianças deverão andar por cima das esponjas, equilibrando-se.</p> <p>Neste percurso estarão duas crianças.</p> <p><b>Percurso nº2</b></p>  <p>Estarão dois tapetes no chão, as crianças devem percorrer os tapetes ao pé-coxinho, sendo que o primeiro deverá ser com o pé direito no chão e o segundo com o pé esquerdo no chão.</p> <p>Neste percurso estarão três crianças.</p> <p><b>Percurso nº3</b></p>  <p>As crianças devem saltar de pés juntos, para dentro do arco, de seguida devem tentar saltar, novamente de pés juntos, para o arco seguinte e assim sucessivamente até ao final.</p> <p>Neste percurso estarão três crianças.</p>	<p><b>A criança deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir a esquerda da direita.</li> <li>- Equilibrar-se em cima das esponjas.</li> <li>- Saltar ao pé-coxinho, com o pé direito no chão e com o pé esquerdo no chão.</li> <li>- Saltar a pés juntos.</li> </ul>	<p>4 Arcos 2 tapetes 6 esponjas</p>	<p>10</p>
------------------------	---	---	--	---	-----------

<p>Parte Final</p>	<p><b>Relaxar</b></p>	<p>Organização em grupo</p> <p>As crianças devem colocar-se em cima de um número, sendo que em cada número deverá estar apenas uma criança. Seguidamente a estagiária irá dar ordens a cada criança.</p> <p>As ordens serão do género:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anda uma casa para a frente, agora uma casa para a direita, duas para a esquerda e uma para trás.</li> </ul> <p>Sendo que no final será questionado à criança se está em cima de uma letra ou número, e se sabe em cima de que letra ou número está.</p> <p>Tentarei que todas as crianças parem nas iniciais do nome de colegas presentes no grupo, ou números até 6.</p>	<p><b>A criança deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer o seu lado direito e esquerdo.</li> <li>- distinguir letras de números.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tapete do alfabeto</li> </ul>	<p>6'</p>
					<p>20</p>

## Planificação em grelha (1ºCEB) nº1

Escola								
<b>Professor supervisor:</b> Maria dos Reis <b>Professor cooperante:</b> P. M. <b>Professora estagiária:</b> Nádia Costa		<b>Ano de escolaridade:</b> 4º ano  <b>Data:</b> 14-10-2014 <b>Tempo:</b> 16h 30m-17h 30m <b>Ano letivo:</b> 2014/2015						
Área	Bloco	Conteúdo	Metas Curriculares	Descritores de desempenho	Atividades/ Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>Expressão oral</b>		- Planificação do discurso: identificação do tópico/tema; seleção e hierarquização da informação	-Produzir um discurso oral com correção.	<b>O aluno deve ser capaz de:</b> - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor;	<b>Motivação</b>  - Apresentação à turma de alguns livros requisitados.	20'	- Ficha de leitura	Observação direta: -envolvimento do aluno na atividade



## Planificação em grelha (1ºCEB) nº2

ESCOLA									
Professor supervisor: Maria dos Reis		Ano de escolaridade: 4º ano		Data: 1-12-2014					
Professor cooperante: P M				Tempo: 9h-10.30h					
Professora estagiária: Nádia Costa				Ano letivo: 2014/2015					
Área curricular e disciplinar	Domínio	Conteúdo	Metas Curriculares	Descritores de desempenho	Atividades/ Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação	
Português	Leitura	Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler em voz alta palavras e textos.</li> <li>- Ler um texto com articulação e entoação corretas.</li> </ul>	<p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler o texto de forma autónoma;</li> <li>- Dominar o léxico do texto;</li> </ul>	<p>Acolhimento</p> <p>Leitura silenciosa do texto "A carta para o Pai Natal"</p> <p>Leitura em grande grupo do texto</p>	5'	Manual de Português	<p><b>Observação direta: Avaliação formativa.</b></p> <p>- Verificação da fluidez da leitura</p>	
						5'			
						10'			

	<b>Leitura e escrita</b>	Tipo de Texto	Ler textos diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar tipo de texto;</li> <li>- Identificar as características do tipo de texto;</li> </ul>	Diálogo em grande grupo sobre o tipo de texto: Carta	10'	PowerPoint	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação, relativa às características da carta</li> </ul>
	<b>Escrita</b>	Vocabulário	- Redigir corretamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder às questões;</li> <li>- Utilizar uma caligrafia legível;</li> <li>- Escrever com correção na ortografia e na pontuação;</li> <li>- Usar vocabulário adequado e</li> </ul>	Realização das questões de interpretação do texto	15'	Manual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correção em grande grupo das questões de interpretação</li> <li>- Verificar a criatividade, os erros ortográficos e de pontuação.</li> <li>- participação</li> </ul>

	<b>Leitura e escrita</b>	Tipo de Texto	Ler textos diversos	<p>específico dos temas tratados no texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos;</li> <li>- Identificar as características do tipo de texto;</li> <li>- Utilizar uma caligrafia legível;</li> <li>- Escrever com correção na</li> </ul>	<p>Diálogo sobre o postal</p> <p>Elaboração de um postal de natal para um colega</p>	10'	<p>PowerPoint relativo a Postais</p> <p>Cartolinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar a criatividade, os erros ortográficos e os erros de pontuação.</li> </ul>
<b>Escrita</b>			- Redigir corretamente.			20'		





## ANEXO Nº8- Descrição de atividades EPE

### Descrição da atividade nº1

<b>Atividade:</b>	Correspondência termo a termo
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária e esquema realizado.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Este jogo foi pensado de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, relativamente à quantidade dos números.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Associar o número à quantidade correspondente;</li></ul>
<b>Descrição:</b>	Esta atividade será realizada no início da tarde, enquanto a educadora adormece o 13, irei propor ao grupo um jogo. Inicialmente será mostrado o esquema e explicado às crianças que terão de ligar o número à quantidade correspondente. Para realizar a atividade será chamada uma criança de cada vez e deverá ligar o número indicado pela estagiária à quantidade correspondente. Assim que o esquema estiver completamente preenchido, será alterada a ordem das quantidades, até que todas as crianças tenham participado na atividade.



	A ordem de participação será a ordem pela qual as crianças estiverem sentadas no tapete.
--	--

## Descrição da atividade nº2

<b>Atividade:</b>	Arca dos contos
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária e cartas.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	O grupo demonstra dificuldade em estruturar o pensamento, de modo a colmatar esta dificuldade a educadora cooperante sugeriu que o grupo praticasse a criação de histórias. Esta atividade surgiu no seguimento do trabalho que o grupo desenvolveu na semana anterior.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de:  - Estruturar o pensamento de modo a contar histórias que incluam todos os personagens e características estipuladas.
<b>Descrição:</b>	No início da tarde, enquanto a educadora estiver a adormecer o Ed, o grupo estará sentado no tapete em círculo. Explicarei então que, iremos realizar um jogo diferente do habitual, mostrarei as cartas e de seguida referirei como irá decorrer a atividade.  Antes de iniciar a atividade explicarei que terão de retirar sete cartas, uma de cada baralho, sendo que um baralho faz referência às personagens humanas, outro às personagens animais, outro às caracterizações, objetos mágicos, palavras-chaves, ações e espaços. Depois de conhecidas as cartas uma criança será chamada para retirar a carta de cada baralho sendo que, os baralhos estarão voltados para baixo. Depois de conhecidas as sete cartas a criança deverá contar uma história, de forma lógica e que inclua todas as cartas.

	<p>Terminado o conto da história, será chamada outra criança e o processo será repetido. As crianças que não realizarem atividade na segunda terão oportunidade de participar na terça-feira.</p>
--	---

### Descrição da atividade nº3

<b>Atividade:</b>	Jogo da memória
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária; cartas
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	O jogo da memória foi realizado com o tema da casinha, de modo abordar o tema do projeto de sala.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Encontrar a carta igual à sua.</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>No início da tarde, o grupo entrará na sala e sentar-se-á no tapete, em círculo. Enquanto a educadora adormece uma criança, irei propor ao restante grupo realizar um jogo de memória.</p> <p>Seguidamente explicarei como decorrerá a atividade, sendo que as cartas serão espalhadas no centro do tapete e cada criança, na sua vez, poderá ir ao centro tentar encontrar um par, tendo apenas duas tentativas, caso erre senta-se e passa a vez ao colega seguinte. Se acertar poderá levar para a sua beira o par que descobriu.</p> <p>A ordem de jogar será a do tapete, sendo que irei alternando com as crianças do meu lado direito e do meu lado esquerdo.</p>
<b>Exemplo de peças para o jogo</b>	 

## Descrição da atividade nº4

<b>Atividade:</b>	Conta as sílabas do teu nome
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária; peças do jogo.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Este jogo foi pensado de modo a abordar a contagem de sílabas. Para isso começamos com palavras que as crianças conhecem bem, ou seja os seus nomes.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Contar através de palmas as sílabas do seu nome.</li></ul>
<b>Descrição:</b>	No início da tarde, o grupo entrará na sala e sentar-se-á no tapete, em círculo. Enquanto a educadora adormece uma criança, irei propor ao restante grupo que realizemos um jogo, mostrando a minha fotografia e explicando como decorrerá a atividade, exemplificando com o meu nome. Sendo que depois do meu exemplo chamarei uma criança de cada vez e entregar-lhe-ei a peça com o seu nome, seguidamente a criança deverá dizer o seu nome em voz alta e através de palmas contar as sílabas. No final a criança deverá colocar o número de bolinhas que contou no seu nome, ou seja o número de palmas que bateu.

**Imagem das  
peças**



**Nome**

--	--	--	--	--

## Descrição da atividade nº5

<b>Atividade:</b>	História “A que sabe a Lua”
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária, Livro, chocolate, hóstia, laranja, mobile e computador
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Esta história foi pensada de modo a despertar a criatividade e o espírito crítico.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ouvir atentamente a história;</li><li>• Imaginar o sabor da lua;</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>A leitura da história irá decorrer, na terça-feira, dia das histórias, assim que as crianças entrarem na sala. Para a realização da atividade a sala estará escura, o computador ligado, com uma imagem da lua, no teto estará pendurado um mobile da lua e estrelas. As crianças entrarão na sala e sentar-se-ão nos almofadões que estram colocados no tapete do acolhimento, sendo que todas as crianças devem ficar de frente para o computador. Eu permanecerei sentada no chão, de frente para as crianças.</p> <p>Assim que todas as crianças estiverem sentadas iniciarei a história, propondo uma viagem a um país muito longínquo, de seguida iniciarei a história. As imagens do computador deverão acompanhar aquilo que irá sendo lido, para isso pedirei ajuda à educadora, para que passe as imagens.</p> <p>Assim que terminar a história, irei propor ao grupo que feche os olhos e imagine o sabor da lua, depois de dar algum tempo ao grupo, pedirei que ainda de olhos</p>



fechados provem um bocadinho da lua, dando-lhes um pedacinho de laranja, seguidamente deixarei que um a um opine relativamente à pergunta, logo depois darei um pouco de chocolate a cada criança e voltarei a pedir que me digam ao que acham que sabe a lua. Por fim, pedirei que provem o último pedacinho da lua que consegui trazer e o processo repetir-se-á. Terminado pedirei que abram os olhos e um de cada vez me diga afinal a que acham que sabe a lua, e ainda se consideram que é possível provar a lua.

Como registo da história, será entregue uma folha A3 a cada criança e alguns gizes e através desse material serão convidados a registar o conto que ouviram, sendo que para estar parte da atividade deverão estar na mesa apenas três crianças de cada vez.

## Descrição da atividade nº 6


<b>Atividade:</b>	Continua a sequência
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária; figuras geométricas.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Este jogo foi pensando de moda a abordar as sequências, tema que já tinha sido pensado trabalhar através do projeto de sala, na construção da fachada.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de:  - Continuar a sequência das figuras.
<b>Descrição:</b>	<p>Na hora de regressar à sala, enquanto a educadora adormece o 13 o resto do grupo estará sentado no tapete, em círculo. Assim que o 13 começar acalmar serão mostradas ao grupo as figuras geométricas e explicado que eu construirei uma sequência com três dessas figuras, sendo que as restantes figuras ficarão espalhadas no tapete de modo a que, cada elemento do grupo, na sua vez, possa dizer qual a figura que deve colocar de seguida para continuar de forma correta a sequência.</p> <p>A atividade terminará quando todos os elementos jogarem.</p>

## Descrição da atividade nº7

<b>Atividade:</b>	Ginásio dos sons
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária, computador, cd e painel de registo.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Este jogo foi pensado de modo a trabalhar a atenção auditiva do grupo e abordar as tecnologias.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Associar os sons às imagens correspondentes;</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>Esta atividade será realizada no início da tarde, enquanto a educadora adormece o 13, eu irei propor ao grupo um jogo um pouco diferente, referindo que para o realizar irão precisar de fazer silêncio para conseguir ouvir os sons.</p> <p>Assim que o grupo estiver calmo irei explicar que através do computador irão ouvir uns sons, sendo que as crianças que eu chamar deverão identificar o som e de seguida, colocar a imagem correspondente no lugar correto, uma criança no programa do computador e a outra no placar que estará no chão.</p> <p>As imagens serão coladas com velcro, para permitir jogar sempre que as crianças desejarem.</p>

## Descrição da atividade nº 8

<b>Atividade:</b>	O tapete dos 5 sentidos
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Tapete do jogo; dado; saco com cartões; lenço para vendar os olhos e objetos descritos nos cartões.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	O grupo demonstra um grande interesse por jogos, de modo a dar continuidade ao tema da semana foi pensado um jogo mais ativo.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Adivinhar os objetos através do sentido indicado</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>O jogo do tapete dos sentidos será colocado no salão sendo que, no centro do tapete irão ficar os objetos utilizados durante o jogo.</p> <p>Após o acolhimento será chamado um grupo de oito crianças, esse grupo dirigirá-se para o salão comigo e com a educadora. Já no salão, sentaremos as crianças perto do tapete e explicarei as regras do jogo e ainda os pares que irão formar as equipas. Terminada a explicação cada par deverá escolher um elemento para se colocar no tapete, o outro elemento deverá permanecer sentado à espera de ser chamado para adivinhar o objeto. As crianças do tapete, uma de cada vez, terá a oportunidade de lançar o dado, devendo de seguida andar o número de casas que for indicado na face do dado. Chegando à casa indicada, a criança deverá tirar um cartão do saco. O cartão irá indicar um objeto ou alimento que a criança do par que está fora do tapete deve adivinhar o que é sendo que, no caso de utilizar um sentido que não a visão ou a audição deverá ter os olhos vendados para tocar, cheirar ou provar. Caso a criança adivinhe receberá um sorriso e</p>

	<p>troca de lugar com o colega, passando a vez de jogar ao par seguinte. Caso a criança erre receberá uma carinha triste e deverá continuar o mesmo elemento do grupo no tapete. Este processo será repetido até todos os grupos chegarem ao final do tapete, sendo o par vencedor o par que tiver mais sorrisos.</p> <p>Terminado o jogo pelo grupo nº1 serão chamadas as crianças do grupo nº2 e por último o grupo nº3.</p>
<p><b>Regras do jogo</b></p>	<p>Este jogo será realizado dividindo o grupo em três pequenos grupos (8;8 e 6) sendo que dentro desses grupos as crianças agrupar-se-ão em pares. Cada par terá uma criança no tapete e outra fora, que irá adivinhar os objetos que sairão no cartão. Assim que a criança adivinhar trocará de funções com o seu par, e assim sucessivamente ate terminarem de percorrer o tapete.</p>
<p><b>Dispositivo</b></p>	 <p>The image shows a large, colorful mat laid out on a floor. The mat is divided into a grid of squares, each containing a number or a symbol. The numbers are arranged in a sequence, likely representing a path or a game board. The colors of the squares are varied, including red, yellow, green, and blue. A small black object, possibly a game piece, is visible on one of the squares.</p>

## Descrição da atividade nº 9

<b>Atividade:</b>	Caixa surpresa
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária; cinco caixas com objetos dentro (um peluche, uma pedra, algodão, esfregão e escova do cabelo)
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	O jogo foi planeado de modo a continuar abordar o tema dos sentidos com o grupo.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar os objetos através do tato.</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>Depois do grupo terminar de arrumar a sala, sentar-se-á em roda e colocarei no centro do grupo as cinco caixas. Dialogando com o grupo explicarei que iremos realizar um jogo parecido com o do dia anterior, mas desta vez utilizaremos apenas o tato, sendo que serão escolhidas apenas cinco crianças. Às crianças serão escolhidas pela ordem do tapete, sendo que as que participaram no jogo de segunda não poderão participar. Será escolhida apenas uma criança de cada vez, sendo que quando uma criança for escolhida deverá colocar a mão dentro da caixa e responder a questões que serão colocadas especificamente para cada caixa.</p> <p>Assim que a criança adivinhar o objeto este será retirado da caixa e mostrado a todo o grupo.</p>

## Descrição da atividade nº 10

<b>Atividade:</b>	Cabra cega
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Estagiária e venda
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Este jogo foi pensado de modo desenvolver o relacionamento das crianças.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar o colega sem utilizar a visão.</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>No início da tarde, depois do 13 adormecer o grupo sentar-se-á no tapete e será explicado que iremos realizar um jogo onde não poderão utilizar a visão. Seguidamente será pedido um voluntário para iniciar a atividade. A essa criança serão vendados os olhos, posteriormente será posicionada no centro do grupo e com a ajuda da estagiária dará duas rodas sobre si mesma. Enquanto isso as restantes crianças permanecerão sentadas quietas e caladas.</p> <p>A criança do meio deverá aproximar-se dos colegas e através do toque deverá tentar adivinhar de quem se trata, se estiver com muitas dificuldades será pedido à crianças que diga uma palavra.</p> <p>A criança que irá para o centro será a criança que foi escolhida, aleatoriamente, pelo colega de olhos vendados para descobrir de quem se tratava.</p>

## Descrição da atividade nº 11

<b>Atividade:</b>	Primavera
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Três estagiárias; crianças; fantocheiro, fantoches, tintas, pincéis, esponjas e palhinhas.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Esta atividade foi planeada para lembrar as crianças da chegada da primavera.
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar-se com outras crianças e adultos;</li><li>• Participar ativamente nas atividades da instituição.</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>Na segunda-feira, às 9.30 horas as crianças deverão sentar-se nos tapetes que estarão no chão sendo que, os grupos da creche deverão ficar sentados na parte mais próxima do fantocheiro.</p> <p>O fantocheiro encontrar-se-á no centro, em frente ao palco.</p> <p>Assim que todos os grupos estiverem sentados será explicado pela Cátia, que estará vestida de velha, que iniciaremos a manhã ouvindo a história do “O Nabo Gigante”, esta será dramatizada através de teatro de fantoches e que seguidamente decorrerão outras atividades, mas estas só serão explicadas no final da história.</p> <p>Iniciaremos então a dramatização, sendo que a Cátia, que já estará sentada ao lado do fantocheiro, começará a ler a história, a Cláudia e a Nádia permanecerão atrás do fantocheiro mexendo com os fantoches.</p> <p>Após a dramatização todos grupos, separadamente, isto é, o grupo da sala de 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos, 5 anos e, por fim, ATL, terão a oportunidade de semear/plantar um dos legumes referidos na história em</p>



	<p>questão, levando o mesmo para a sua sala. Seguidamente deverão dirigir-se para as respetivas salas e regressar ao salão apenas na hora indicada. As salas da creche iniciarão a atividade seguinte que é a decoração do fantocheiro, de seguida, aproximadamente às 10.45h será chamado o grupo dos 3 anos e assim sucessivamente. Os grupos que não conseguirem realizar a pintura de manhã poderão fazê-lo de tarde.</p> <p>Para esta atividade será sugerido que cada grupo se divida em dois ou três grupos.</p> <p>Os materiais para a decoração serão colocados ao lado do fantocheiro e cada criança poderá utilizar os materiais que considerar mais adequados.</p>
--	--

## Descrição da atividade nº 12

<b>Atividade:</b>	Dia do Detetive
<b>Recursos humanos e materiais:</b>	Três estagiárias; crianças; mapas e kits de detetives.
<b>Interesses e necessidades do grupo:</b>	Esta atividade foi pensada de modo a oferecer às crianças uma manhã diferente, onde passaram parte do tempo fora da sala/ salão, podendo correr, e explorar os espaços. Além disso, com esta atividade é pretendido que cada grupo trabalhe em equipa, o que estas idades ainda não é bem compreendido
<b>Objetivo:</b>	A criança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar-se com outras crianças e adultos;</li><li>• Participar ativamente nas atividades da instituição</li></ul>
<b>Descrição:</b>	<p>Na manhã do dia 15 de maio iremos fazer desaparecer um objeto de cada sala e colocar, no centro da área do acolhimento de cada sala, uma mala que será o kit de detetive. Dentro deste kit terá uma carta que lhes explicará o próximo passo e o resto do processo. Assim como terá uma lupa, fita-cola delimitadora de perímetros, uma pinça e uma lanterna, para que seja possível as crianças e as educadoras procurarem o objeto desaparecido da sala. Neste kit também incluí uns mapas para que as crianças sigam as pistas que o mesmo lhes irá fornecer de modo a que, consigam descobrir o objeto desaparecido.</p> <p>Às 10h45 todos os grupos devem dirigir-se para o salão, sendo que inicialmente irá ser apresentado um detetive (estagiária), referindo que é o dia mundial do detetive, questionará sobre os objetos que lhes desapareceu e se o encontraram. Posteriormente o</p>

	<p>detetive (estagiária) vai-lhes falar dos objetos que se encontram no kit que estava na sala.</p> <p>No final iremos questionar se gostaram de ser detetives e de conhecer alguns aspetos da profissão. Terminaremos dizendo que os kits ficam nas respetivas salas para que todos sejam detetives.</p>
--	---

## ANEXO N°9- Operacionalização de planificações 1°CEB

### Operacionalização da planificação n°1

ESCOLA		
<b>Professor supervisor:</b> Maria dos Reis	<b>Ano de escolaridade:</b> 4º ano	<b>Data:</b> 14-10-2014
<b>Professor cooperante:</b> PM		<b>Tempo:</b> 14h-16h
<b>Professora estagiária:</b> Nádia Costa		<b>Ano letivo:</b> 2014/2015

O período da tarde começará com expressões, a turma chegará à sala e assim que se acalmar um pouco a estagiária irá explicar que a aula será uma revisão de estudo do meio, relativamente ao esqueleto.

Antes de iniciar a atividade será pedido à turma que se organize em grupos. Quando já estiverem organizados será entregue um esqueleto a cada aluno para que recorte e cole montado no seu caderno diário. Assim que terminarem o processo deverão escrever o nome de todos os ossos que aprenderam, debatendo em grupo.

Enquanto os alunos realizam a atividade a estagiária chamará ao corredor um grupo de cada vez, para colar uma parte do corpo em papel de cenário de modo a que, no final fiquem com o esqueleto completo. Assim que estiver colado os alunos devem colar também o nome dos ossos correspondentes à sua parte do corpo e pintar os respetivos ossos.

Logo que terminem, regressam para a sala onde montaram o seu esqueleto. No final será projetado o esqueleto para que possam verificar os nomes.

Nota 1- Os grupos que terminarem mais cedo terão oportunidade de construir o esqueleto em 3D.

## **ANEXO Nº10- Avaliações semanais**

### **Avaliação da semana de 26 a 30 de Maio (EPE)**

Na segunda-feira, o acolhimento foi, como de costume, reservado para que as crianças contassem aos amigos o que fizeram no fim-de-semana. Penso que este momento correu bem, o grupo estava mais agitado que o costume, devido aos trabalhos que tinham realizado em casa, as crianças mostram muita necessidade de falar sobre como fizeram e o que descobriram contudo, penso que consegui que falassem um pouco sobre o fim-de-semana, prometendo que antes do almoço iniciaríamos as apresentações dos trabalhos. Apesar de ter corrido bem, a educadora alertou-me para o facto de ter de ser mais rápida no acolhimento para que o grupo tenha mais tempo de brincadeira livre, uma vez que esta semana às 11 horas vamos para o salão ensaiar.

Durante a manhã de segunda-feira ajudei as crianças na construção dos fantoches, para isso coloquei à disposição vários materiais. As crianças foram se mostrando muito entusiasmadas e curiosas, tentei ajudar e dar opiniões, deixando contudo que a decisão final fosse sempre da criança.

Como tinha sido prometido no acolhimento, antes de sair para o ensaio iniciamos as apresentações dos trabalhos, o grupo continuava muito agitado. Tentei que neste momento apresentassem as crianças que iriam estar a dormir no início da tarde (11 e 13). Após o almoço continuámos as apresentações, penso que correu bem, mas senti algum receio de não estar a dar espaço suficiente à criança ou de não ser indicado ler toda a informação colocada pelos pais. A apresentação da educadora, no dia seguinte, permitiu-me estar a observar, dando-me mais segurança relativamente aquilo que tinha feito. É ainda de salientar que nesta atividade fiquei muito surpresa com a participação dos pais, que entregaram o trabalho praticamente todos na segunda-feira. O meu maior receio foi na apresentação do trabalho do 13 e 14, pois queria que eles participassem mas tinha medo de exigir ou impedir demais.

No segundo dia de estágio aproveitei o tempo do acolhimento para realizar a construção dos fantoches com as crianças que faltaram no dia anterior. Seguidamente iniciei com o grupo os ensaios no fantocheiro, inicialmente fiquei com muito receio que as crianças não se adaptassem ao fantocheiro e à ordem de entrada

em cena. Os ensaios corram um pouco mal, penso que deixei o meu nervosismo e ansiedade passar para o grupo.

Na hora de apresentar continuava com receio, lembrando-me dos ensaios, por isso comecei por tentar dar algumas indicações, como posições entre outras. Contudo penso que a apresentação correu melhor que os ensaios, o maior problema foi as crianças passarem pela frente do fantocheiro após a sua participação, impedindo a visibilidade aos colegas. No final da apresentação questionei as crianças se tinham gostado e fiquei bastante contente com as respostas positivas.

No início da tarde apresentei ao grupo o jogo dos mosaicos, as crianças mostraram-se interessadas em experimentar, contudo algumas crianças demonstraram muita dificuldade em encaixar as peças (3).

Devido ao tempo que é necessário para realizar uma imagem optei por chamar mais que uma criança para realizar cada, tentando assim permitir a participação de mais crianças. Receei bastante que o 14 ingerisse as peças que são bastante pequenas, por isso tentei mantê-lo afastado do jogo.

Relativamente às imagens tentei que fossem do interesse do grupo e no dia, já que não seriam utilizadas todas, tentei que começassem pelas imagens mais simples.

Terminado o jogo, um menino (19) perguntou-me se o jogo ficaria na área dos jogos, esta questão deixou-me satisfeita, primeiramente porque mostrou que o menino gostou do jogos e depois porque mostra que o grupo está já tão habituado a ficar com os jogos, que eu realizo, na área dos jogos.

No último dia de estágio da semana iniciei a manhã com o jogo da cabra cega, nesta atividade o que mais me surpreendeu foi a atitude do 14 em querer participar, contudo penso que não tinha muita noção de que não iria ver os colegas quando lhe fosse colocada a venda. As restantes crianças, com exceção do 13, mostraram interesse em participar, sendo de salientar a 8, que estava constantemente a dizer que ainda não tinha jogado, chegando a pedir a uma amiga que ia jogar para a escolher.

É ainda de salientar que inicialmente o grupo demonstrou facilidades, por isso a educadora sugeriu que depois de vender os olhos trocar algumas crianças de lugar, mesmo com esta alteração a maioria das crianças identificava os colegas facilmente, (7 teve dificuldade em identificar a 14).

Como dia da ginástica realizei um pequeno jogo com as crianças, este jogo foi realizado nas galerias uma vez que o salão estava reservado para os ensaios e no

exterior estava a chover. Penso que o jogo agradou ao grupo e correu bastante bem. Saliento o 14 que inicialmente mostrou medo das orelhas e rabo, mas depois gostou e não queria tirar.

O primeiro grupo incluiu muito bem o 14 nas brincadeiras, já o segundo grupo mostrou alguma dificuldade em incluir o 13 não o apanhando para ele ser o gato. Além disso o 5 que não queria, nem aceitou ser apanhado, sempre que esse momento estava próxima ela se sentava, dizendo que estava muito cansado para jogar.

Devido ao tempo não foi possível realizar o jogo com o último grupo.

Durante a tarde realizei a conferência criança-criança, para isso fomos para o dormitório. Escolhi duas crianças, tendo como critérios a proximidade com o 5 e o feitio. Esperava que estas crianças falassem mais, penso que o facto de estar a filmar as intimidou um pouco, principalmente a 8, que mesmo eu pedindo para falar a menina não o fez. No final a menina mostrou insatisfação por não ter apresentado o portfólio, que só não aconteceu devido às horas.

## **Avaliação da semana de 5 a 7 janeiro (1ºCEB)**

Durante a planificação da última semana de intervenção senti-me um pouco insegura, uma vez que os resultados das fichas de avaliação tinham sido bastante positivos e mesmo assim o professor cooperante orientou-me para que realizasse revisões em todas as disciplinas, ao longo de toda a semana. Pensando em como manter os alunos motivados com conteúdos já adquiridos tentei ser o mais criativa possível e equilibrar uma revisão mais teórica, com fichas de trabalho com atividades muito dinâmicas, criando mesmo alguns dispositivos pedagógicos.

Apesar de ter as planificações e todos os materiais necessários para as aulas, preparados com bastante antecedência, no dia anterior ao reinício das aulas e mesmo na segunda-feira antes de iniciar as aulas sentia-me bastante ansiosa e um pouco nervosa. Penso que estes sentimentos menos positivos se deviam ao facto de já não contactar com a turma a aproximadamente três semanas, contudo, assim que os alunos começaram a entrar na sala, animados como de costume, fui acalmando-me e a aula iniciou-se como planeado, com um breve diálogo sobre as férias de natal. Seguidamente iniciámos a análise dos poemas criados pelos alunos, que foram a estratégia utilizada para introduzir os poemas do manual. A turma estava muito participativa, mas como era de esperar a realização das questões de interpretação foi uma atividade bastante demorada e a revisão da estrutura dos poemas mostrou-se importante, já que alguns alunos não se lembraram a que era “verso” e “estrofe”. Apesar de a planificação não ter sido aplicada na totalidade a turma mostrou compreender os poemas. Os alunos que terminaram mais cedo a atividade tiveram a oportunidade de contactar com o livro “verso do Cacaracá”, de onde eram os poemas analisados no manual de Português.

Para o período da tarde estava previsto realizar uma revisão dos conteúdos de estudo do meio, porém durante a manhã os professores decidiram que todas as turmas se juntariam para ensaiar as janeiras, uma vez que, semana seguinte sairiam pela aldeia para cantar pelas casas. Por isso não foi possível aplicar a planificação, passando a tarde na biblioteca a ensaiar com as restantes turmas.

O segundo dia da semana iniciou-se com uma ficha de revisões de matemática, mas ao contrário do que eu tinha previsto os alunos mostraram muita dificuldade na divisão, obrigando os adultos da sala a circular e a dar apoio



individualizado aos alunos que mostravam mais dificuldade. Esta dificuldade levou-me a ir realizando a correção dos exercícios, ao invés de esperar pelo término da ficha para corrigir os exercícios todos de seguida. Como planeado a correção foi realizada em grande grupo, no quadro, sendo que o aluno chamado a resolver o exercício deveria também explicar o seu raciocínio aos colegas.

Na segunda parte da manhã iniciamos a aula de português, onde decidi projetar o texto completo, já que me pareceu mais interessante para a turma conhecer o texto completo. Mas como os alunos possuem um ritmo de leitura muito diferente a leitura silenciosa tornou-se um pouco monótona, o que me fez compreender que deveria ter imprimido o texto completo para os alunos. Apesar disto, a leitura correu bem, a turma mostrou-se interessada e participativa, perguntando o significado de várias palavras, o que mais uma vez demonstrou que possuem ainda uma vocabulário bastante reduzido.

A tarde iniciou-se com a conclusão da correção das perguntas de interpretação do texto analisado durante a manhã, mas logo iniciamos o trabalho previsto, o registo em desenho de uma observação realizada em casa, alguns alunos, como de costume mostraram alguma resistência em iniciar a tarefa, colocando dúvidas sobre como desenhar alguma parte.

Para concluir o dia a turma assistiu ao filme Donkey Xote, os alunos mantiveram-se muito atentos e no final mostrando-se insatisfeitos por não terem tempo de concluir a visualização do filme.

O último dia da semana, não decorreu como planeado, devido às dificuldades demonstradas pela turma de continuidade à ficha de matemática, onde continuamos a realizar os exercícios individualmente e de seguida corrigir em grupo para tentar eliminar as dúvidas. Sendo que fui tentando chamava os alunos que mostravam mais dificuldades, esta opção de correção tornou a atividade mais demorada. Os alunos que foram terminando foram realizando em conjunto a atividade que estava planeada para português, classificando as palavras., através de uma casa.

No final da manhã para nossa surpresa os pais de um aluno visitaram a sala com os pássaros de estimação do menino, para que todos os conhecessem e contactassem como os animais.

Devido às dificuldades, demonstradas pelos alunos não se aplicaram as atividades planejadas, mais didáticas como a casa das palavras e o tapete da matemática, que estavam planejadas para o último dia da semana.

## ANEXO nº 11- Reflexões

### Tema: Avaliação diagnóstica (1ºCEB)

**Data: 28 de Setembro**

#### **Reflexão:**

No início do estágio foi proposto que observássemos a turma durante duas semanas, o facto de este período ter coincido com as revisões aos conteúdos do 3º ano foi muito importante para dar a conhecer as dificuldades dos alunos individualmente e em grupo, às estagiárias. Em grupo as dificuldades transpareciam na hora das correções, mas para tomar conhecimento das dificuldades individuais os momentos dedicados à elaboração dos exercícios foram mais importantes.

As revisões, anteriormente referidas, foram realizadas após a aplicação de uma ficha de avaliação diagnóstica, que tinha como objetivo “(...) determinar o grau de preparação do[s] aluno[s] antes de iniciar uma unidade de aprendizagem (...)” (Ferreira, 2007:24). A consulta das fichas de avaliação diagnóstica permitiu ao professor tomar conhecimento dos conteúdos mais esquecidos pela turma, e assim realizar uma revisão de modo a que não iniciassem os conteúdos do 4ºano com tantas dificuldades nos temas do ano anterior.

Para mim, que não conhecia a turma nem as suas dificuldades, observar estas fichas foi muito importante, permitiu conhecer o nível em que a turma se encontra e pensar antecipadamente na melhor estratégia para introduzir os novos conteúdos. Caso esta técnica de avaliação não tivesse sido utilizada, nesta fase a estagiária poderia tornar as aulas demasiado exigentes ou pelo contrário demasiado simples, o que levaria os alunos ao desinteresse. Ferreira (2007:25) defende esta ideia dizendo que a avaliação diagnóstica “(...) facilita a planificação da acção didáctica pelo professor (...)”.

Apesar deste tipo de avaliação se ter mostrado muito importante no início do ano letivo, a avaliação diagnóstica poderá e deverá ser utilizada pelo professor sempre que se iniciar uma nova matéria. Ao aplicar a avaliação diagnóstica o

professor irá adquirir informações importantes para adequar o seu processo de ensino, segundo Santos Guerra (1993) a avaliação diagnóstica “(...) permite ao professor averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas conceções sobre o tema (...)” (Cit in Ferreira, 2007:25). Ao partir dos conhecimentos demonstrados pelos alunos o professor conseguirá motivar a turma e tornar as aprendizagens mais significativas. Tal como nos refere Cortesão (2002) a avaliação diagnóstica é “(...) um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem.” (cit. In Ferreira 2007:24). Em qualquer nível de ensino o maior objetivo do professor é levar os seus alunos a alcançarem aprendizagens significativas, sendo assim, é importante que conheça os interesses da turma e consiga adequar as suas estratégias aos interesses e aos conhecimentos demonstrados. No caso concreto da sala onde estou a realizar o estágio foi já possível observar o interesse de um menino pela banda desenhada, sabendo que este será um conteúdo do 4º ano, será importante implicar o aluno nas aulas onde será abordado o tema, caso contrário estes momentos serão para ele demasiado desinteressante.

## **Tema: Horário do apoio (1ºCEB)**

**Data: 7 de novembro**

Na turma de 4º ano onde foi realizado estágio em 1º ciclo os alunos que possuíam plano de recuperação no ano anterior tinham, uma vez por semana, apoio com a professora do 1º ano.

O horário escolhido para este apoio coincidia com a aula de Estudo do Meio, onde era sempre introduzida nova matéria, já que era a única hora em que as estagiárias tinham dedicada a esta disciplina. Segundo o professor cooperante o horário foi decidido pela professora de apoio.

Tendo em consideração que os alunos que possuem apoio são aqueles que detêm mais dificuldades, e verificando que se tratam de cinco alunos, um número significativo, penso que o horário escolhido não foi o melhor.

Considerar que este apoio é uma mais-valia para os alunos, e que o seu horário não deveria retirar tempo de recreio às crianças, já que se trata de uma turma muito agitada e a diminuição do tempo livre só levaria a que os alunos tivessem mais agitados durante as aulas e conseqüentemente diminuiria os seu rendimento contudo, o horário escolhido não deveria impedir os alunos de estarem presentes nas aulas onde são apresentados novos conteúdos.

Apesar da professora responsável pelo apoio entrar na sala e questionar o que a turma está a fazer penso que não é o suficiente para que estes abordem o mesmo que a turma durante esse tempo. Durante as semanas em que esta situação aconteceu a professora chegava ainda enquanto a turma ainda estava a terminar os trabalhos iniciados na aula de matemática, abordando por isso esses conteúdos, ou seja, os alunos não tomam conhecimento sobre a matéria de estudo do meio.

Na tentativa de solucionar este problema o professor cooperante foi questionado relativamente à possibilidade de alterar o horário do apoio, mas a proposta foi imediatamente colocada de parte pelo mesmo, alegando que a segunda-

feira à tarde era o tempo que a professora do 1º ano tinha para esta atividade sendo que, não existia na instituição outro docente com esta responsabilidade. Refletindo no assunto e considerando que a aula de estudo do meio terá influência nos alunos nos próximos anos será levantada a hipótese de alternar a aula de estudo do meio com a de expressões, de modo a que os alunos não percam constantemente nenhuma das duas disciplinas. Outra hipótese a propor será o envio semanal da planificação de estudo do meio para a professora responsável pelo apoio, de modo a que esta aplique adequadamente os mesmos conteúdos.

## **Tema: Envolvimento parental no estágio na EPE**

**Data: 17 de Maio**

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997:43). Sabendo a importância do envolvimento parental na educação pré-escolar iniciei o meu estágio já a pensar em propor alguma atividade que incluísse as famílias. Logo nas primeiras semanas, percebi o gosto das crianças pelas histórias, e por isso proposto à educadora cooperante a realização de um livro em família, onde a equipa pedagógica teria a tarefa de iniciar a história e depois o livro seria enviado para uma família de cada vez, para que dessem o seu contributo escrevendo uma parte da história e a ilustrassem. Apesar do proposto ter ido ao encontro dos interesses do grupo a educadora cooperante alertou-me para a pouca colaboração dos pais, dizendo que eu não iria conseguir terminar a atividade.

Depois de conversar com a educadora percebi que conseguir envolvimento das famílias seria bastante difícil, já que segundo as informações recebidas a maior parte dos pais não participava facilmente nas atividades que ela propunha, por isso, pensei que comigo, uma estranha, participariam ainda menos.

Para tentar contactar um pouco com as famílias foi proposto pela educadora que fosse eu a realizar o panfleto mensal, que era enviado às famílias, e onde deveria referir e ilustrar, através de fotografias, as atividades que o grupo realizou ao longo do mês, assim como as histórias que tinham abordado. Este panfleto é ainda utilizado para relembrar alguns recados às famílias, como a aproximação da data do dia da Mãe.

Numa fase mais intermédia, após a presença no seminário relativo ao envolvimento parental conversei novamente com a educadora sobre a possibilidade de criar histórias em grupos de quatro crianças, através da arca dos contos e pedir as famílias que participassem na ilustração das histórias. Deste modo a atividade seria mais simples e ocuparia menos tempo aos pais. Contudo a educadora alertou me

para o facto das histórias terem sido trabalhadas com as famílias no ano anterior, por isso propôs que os pais construíssem, na semana aberta, os fantoches para as histórias que as crianças iriam apresentar aos colegas. Depois de refletirmos percebemos que isso só seria possível com metade do grupo, já que apenas metade teria iniciado a atividade, ou seja metade das crianças não poderiam ter a ajuda das famílias na construção dos fantoches, por isso colocamos a hipótese de lado e pensamos noutra alternativa.

Na semana de férias da Páscoa, a educadora cooperante pediu-me que refletisse sobre a minha intervenção, tentando perceber as áreas que tinha trabalhado menos, depois dessa reflexão percebi que teria de trabalhar ao nível da música, por isso a educadora propôs que os pais na semana aberta construíssem instrumentos musicais.

As crianças escolheram os instrumentos em grande grupo, os adultos da sala recolheram os materiais e no dia da família propusemos às famílias.

Penso que o trabalho correu muito bem, as famílias envolveram-se bastante e pareciam satisfeitos com o dia em sala.

Além desta atividade foi proposto á educadora que as crianças em casa pesquisassem com ajuda das famílias, o habitat do animal que representaram no teatro de fantoches, para depois apresentar aos colegas. Esta atividade foi pensada de modo a envolver os pais no projeto de sala e também de mostrar as crianças que os animais também tem as suas casas

Estagiar com este grupo fez-me perceber a dificuldade que provavelmente irei sentir na minha profissão, que será incluir os pais nas aprendizagens das crianças.

Penso que para conseguir a participação dos pais é necessário um trabalho contínuo e muito insistente. É fundamental ensinar os pais a importância do seu papel perante a minha intervenção, como defende o Ministério da Educação (1997:46) “Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.”.



## **Tema: Dinamização da biblioteca no 1ºCEB**

**Data: 8 de novembro**

A instituição onde foi realizado o estágio na valência de 1º ciclo possuía uma biblioteca que além de disponibilizar uma grande diversidade de livros, que os alunos podiam requisitar, oferecia também uma atividade orientada pela professora responsável pelo espaço. Esta dinamização era realizada para todas as turmas, num horário específico para cada grupo, sendo que cada turma dispunha desta atividade quinzenalmente e tinha duração aproximada de uma hora.

A atividade consistia na leitura de um livro escolhido pela professora responsável pela biblioteca. Considero esta atividade muito importante, já que era um momento dedicado à leitura orientada, onde os alunos contactavam com a biblioteca e com alguns dos livros disponíveis. Neste momento era possível, despertar o gosto pela leitura e demonstrar a importância da mesma.

Apesar de reconhecer a pertinência da atividade considero que não existia preparação por parte da professora responsável, uma vez que na maioria das vezes era perceptível que o primeiro contacto com a história acontecia na apresentação do livro aos alunos, o que levava a enganos na leitura, a hesitações e até mesmo à falta de conhecimentos, como no caso do livro “histórias da bíblia”, onde a professora afirmou não saber se o autor se tratava de uma senhora ou de um senhor. Esta falta de preparação foi também visível durante um diálogo, minutos antes da turma se dirigir para a biblioteca, onde a professora responsável disse ao professor cooperante ainda não ter escolhido o livro, pedindo-lhe sugestões.

Segundo o meu ponto de vista este pormenor tem prejudicado bastante a atividade, já que os alunos antes de iniciar a atividade se mostram muito ansiosos, com a hora de sair da sala, e curiosos, em saber qual o livro que será abordado, no entanto, poucos minutos depois de chegarmos à biblioteca já se apresentam aborrecidos, inquietos, evidenciando comportamentos menos adequados como

mudar de lugar constantemente, bocejar com frequência e perguntar em voz alta “Quanto tempo falta para terminar?”.

A dinamização realizada consiste apenas na leitura do livro selecionado sendo que, em alguns momentos a professora coloca questões aos alunos, estando estas na sua maioria relacionadas com o significado de palavras. Visto que alguns alunos se perdem na história, e conseqüentemente perdem o interesse, seria importante, nos momentos em que interrompe a história fazer também questões de modo a que a turma realizassem um breve resumo da mesma.

Relativamente ao local escolhido para a realização da atividade também não me parece ser o mais adequado, já que apenas alguns alunos possuem lugar sentado em cadeiras, os restantes são obrigados a sentar-se no tapete, não tendo onde se encostar. Considerando o espaço e os recursos disponíveis na biblioteca penso a atividade poderia ser realizada na zona da televisão, onde existem mais lugares sentados, ou então levar a “minhoca” desta zona para que os alunos, que não têm cadeira estivessem mais confortáveis.

As técnicas utilizadas para tentar dinamizar um pouco a atividade foram a introdução de uma mesa posta para um jantar, o cenário despertou o interesse da turma, no entanto a mesa serviu apenas para a professora exemplificar, não dando oportunidade aos alunos. A outra técnica foi a projeção de um vídeo que resumia a história apresentada, contudo, o vídeo iniciou-se quando já era hora de intervalo, e os alunos já estavam ansiosos por sair para o recreio.

Para que a atividade fosse bem-sucedida a professora poderia utilizar técnicas simples, que funcionam muito bem com a turma em questão, como projetar a capa do livro e algumas das ilustrações. O interesse dos alunos pelas ilustrações já foi perceptível no momento em que alguns alunos se levantaram para tentar visualizar as páginas do livro. Por vezes, a professora interrompe a leitura para mostrar as ilustrações, mas como a turma está um pouco dispersa alguns alunos não conseguem ver.

É importante referir que apesar de eu considerar que a atividade poderia ser muito mais enriquecedora para os alunos, alguns, na hora de requisitar os livros, lembram-se da atividade e pedem para requisitar esses mesmos livros.

Relativamente à biblioteca, está muito bem equipada e organizada, no entanto parece-me que está pouco disponível para os alunos, sendo que durante os intervalos os alunos não a podem frequentar, com exceção dos dias em que está a chover e alguns alunos são encaminhados para a zona da televisão onde assistem um filme na companhia de uma auxiliar.