



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Por**

**Janina Margarete Figueira de Jesus**

**Sob orientação de**

**Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

**Março 2012**



## **Agradecimentos**

Quero expressar o meu agradecimento a várias pessoas que, nas mais variadas formas, acompanharam, participaram, colaboraram em toda a minha formação académica inclusive na realização deste trabalho final.

Expresso o meu agradecimento ao meu supervisor de estágio e orientador do relatório, Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, pela disponibilidade, partilha de saberes e experiência, preocupação e pela boa disposição.

Aos professores responsáveis pela unidade curricular de Estágio e Relatório, em especial à Professora Doutora Maria da Conceição Figueira de Sousa pelo acompanhamento na valência da Educação Pré-Escolar.

Não posso deixar de agradecer, a todos os professores, que ao longo do 1º e 2º Ciclo de estudos, partilharam a sua sabedoria contribuindo para a minha formação profissional e pessoal.

Às cooperantes, Lucybel da Silva e Tânia Serrão, agradeço o acompanhamento, a reflexão, o encorajamento, a partilha e a valorização dada ao trabalho pedagógico.

À comunidade educativa das escolas de acolhimento, um apreço pela recepção e entusiasmo.

Às minhas colegas de curso, obrigada pela partilha de saberes, apoio e convivência.

Um agradecimento especial a todas as crianças que me ajudaram a crescer.

À minha família, em especial aos meus pais e irmãos, um muito obrigado pelo entusiasmo. À minha irmã Carina, agradeço todo o apreço, incentivo e preciosa ajuda.

Aos meus amigos, obrigada pelo apoio, orientação pessoal e compreensão dos meus momentos de ausência. Em especial, agradeço à Joana e à Sofia pela amizade incondicional.

Ao Roger, o meu profundo obrigada, pelas palavras de encorajamento que nunca faltaram, pela partilha de orgulho e entusiasmo, pela ajuda nos momentos mais difíceis e acima de tudo pela dedicação.

Agradeço a todos aqueles que não mencionei, mas que contribuíram para a realização deste relatório e para a minha formação.

**A todos, o meu eterno agradecimento!**

## **Resumo**

O presente relatório tem o objetivo de demonstrar a intervenção educativa preconizada no contexto de estágio, mais propriamente na Educação Pré-Escolar com um grupo de crianças entre os três e os cinco anos e no 1º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 3º ano de escolaridade. Para cada valência foi realizado um enquadramento da mesma e uma contextualização do meio, instituição, grupo/turma, espaço, tempo, materiais, relações pedagógicas e modelos curriculares de cada núcleo de estágio. A intervenção educativa é exposta e fundamentada, por projetos para o caso da Educação Pré-Escolar e por domínios curriculares, no caso do 1º Ciclo. O relatório também reflete sobre a importância da família e da comunidade, descrevendo as atividades desenvolvidas em ambas as valências, neste âmbito. No caso da Educação Pré-Escolar há incidência na avaliação, incluindo a avaliação do grupo e de uma criança. A execução deste relatório comprova a eficácia da reflexão como uma das instâncias mais importantes da docência.

Palavras-chave: reflexão, comunidade, família, motivação, observação, avaliação e relações.

## **Abstract**

The present report aims to demonstrate the educational intervention advocated in the training context, more specifically in Preschool Education with a group of children between three and five years and in the 1st Cycle of Basic Education with a class of 3rd year schooling. It was conducted, for each valence, the same framework and a context of environment, institution, group / class, space, time, materials, pedagogical relations and curricular models of each training core. The educational intervention is exposed and reasoned, with designs for the case of pre-school education and curriculum domains, in the case of the 1st Cycle. The report also reflects on the importance of family and community, describing the activities developed in both valences in this context. In the case of Pre-school Education it focuses on evaluation, including the evaluation of a group and one child. The implementation of this report demonstrates the effectiveness of reflection as one of the most important instances of teaching.

Keywords: reflection, community, family, motivation, observation, evaluation and relations.

## Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Índice geral .....	vii
Índice de anexos .....	x
Índice de figuras .....	x
Índice de tabelas.....	xi
Índice do conteúdo do CD-ROM.....	xii
Lista de siglas.....	xiii
Introdução .....	1
<b>Parte I: Enquadramento Teórico: Formação Inicial de Professores e a Identidade Docente.....</b>	<b>4</b>
<b>Parte II: Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>12</b>
2.1. A Educação Pré-Escolar em Portugal .....	12
2.2. Contextualização da Prática Pedagógica .....	18
2.2.1. A instituição e o meio envolvente .....	19
2.2.2. Organização do contexto educativo .....	22
2.2.2.1. Caracterização do grupo .....	24
2.2.2.2. Organização do grupo .....	29
2.2.2.3. Organização do espaço e material.....	30
2.2.2.4. Organização do tempo .....	32
2.2.2.5. Relações pedagógicas .....	35
2.2.2.7. Modelo curricular.....	37

2.3. Intervenção Educativa.....	39
2.3.1. Fundamentação metodológica .....	39
2.3.2. Projetos desenvolvidos .....	42
2.3.2.1. O projeto “As identidades” .....	48
2.3.2.2. Projeto “O outono” .....	51
2.3.2.3. Projeto “Alimentação Saudável” .....	56
2.3.2.4. Projeto “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento” .....	61
2.3.2.5. Projeto “ Pão por Deus” .....	63
2.3.3. O envolvimento da família e da comunidade .....	66
2.3.4. Parcerias educativas .....	71
2.3.5. Avaliação na Educação Pré-Escolar .....	73
2.3.5.1. Avaliação do grupo .....	74
2.3.5.2. Avaliação individual .....	81
2.4. Reflexão Final.....	86
<b>Parte III: Prática Profissional em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>90</b>
3.1. O Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal .....	90
3.2. Contextualização da Prática .....	100
3.2.1. A instituição e o meio envolvente.....	101
3.2.2. Organização do contexto educativo .....	103
3.2.2.1. Constituição e caracterização da turma .....	103
3.2.2.2. Organização do espaço, material e tempo.....	112
3.2.2.3. Relações pedagógicas .....	114
3.2.2.4. Modelo Curricular.....	116
3.3. Intervenção Educativa .....	117
3.3.1. Fundamentação metodológica .....	117

3.3.2. Desenvolvimento da intervenção .....	120
3.3.2.1. Língua portuguesa.....	124
3.3.2.2. Estudo do Meio .....	132
3.3.2.3. Matemática.....	136
3.3.2.4. Expressão plástica .....	140
3.3.3. O envolvimento da família e da comunidade .....	142
3.5. Reflexão Final .....	146
<b>Parte IV: Considerações Finais .....</b>	<b>150</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>154</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>i</b>

## Índice de anexos

<b>Anexo 1-</b> Projeto “As identidades”.....	iii
<b>Anexo 2-</b> Projeto “O outono” .....	viii
<b>Anexo 3-</b> Projeto “Alimentação saudável” .....	xvi
<b>Anexo 4-</b> Projeto “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento” .....	xxiv
<b>Anexo 5-</b> Projeto “Pão por Deus” .....	xxxii
<b>Anexo 5.1 -</b> Proposta para a aula de educação física.....	xxxix
<b>Anexo 6-</b> Ficha de avaliação diagnóstica .....	xli
<b>Anexo 7-</b> Ficha de anamnese.....	xlvi
<b>Anexo 8-</b> Planificação semanal: 21-23 de novembro de 2011 .....	lii
<b>Anexo 9-</b> Planificação semanal: 5 a 7 de dezembro de 2011 .....	lvii
<b>Anexo 10-</b> Planificação diária: 12 de dezembro de 2011 .....	lxii
<b>Anexo 11-</b> Planificação diária: 13 de dezembro de 2011 .....	lxiv

## Índice de figuras

<b>Figura 1-</b> Idade (distribuição em percentagem).....	25
<b>Figura 2-</b> Idade dos pais (distribuição em percentagem).....	26
<b>Figura 3-</b> Habilitações literárias (distribuição em percentagem).....	26
<b>Figura 4-</b> Classificação das Profissões (distribuição em percentagem).....	27
<b>Figura 5-</b> Nível socioeconómico familiar (distribuição em percentagem) .....	28
<b>Figura 6-</b> Recorte das figuras geométricas e construção do Puzzle.....	50
<b>Figura 7-</b> O Cartaz e o vestuário de outono .....	55

<b>Figura 8-</b> Cartaz das refeições saudáveis e espetada de fruta .....	58
<b>Figura 9-</b> Preenchimento da tabela .....	59
<b>Figura 10-</b> Representação do rosto humano e registo da altura e peso das crianças .....	63
<b>Figura 11-</b> Enfiamento e resultado final .....	65
<b>Figura 12-</b> Idade (distribuição em percentagem).....	104
<b>Figura 13-</b> Idade dos pais (distribuição em percentagem).....	105
<b>Figura 14-</b> Habilitações literárias (distribuição em percentagem).....	106
<b>Figura 15-</b> Classificação das Profissões (distribuição em percentagem).....	107
<b>Figura 16-</b> Nível socioeconómico familiar (distribuição em percentagem) .....	109
<b>Figura 17-</b> Carta e envelope entregues na sala .....	128
<b>Figura 18-</b> Trabalho de grupo e exposição dos mesmos.....	134
<b>Figura 19-</b> Comboio das classes e ordens e leitura de números .....	137
<b>Figura 20-</b> Exploração livre do compasso e exposição dos trabalhos realizados com o mesmo .....	139
<b>Figura 21-</b> Elaboração do recipiente para as broas .....	141
<b>Figura 22-</b> Confeção da culinária.....	142

### **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1-</b> Indicador socioprofissional familiar .....	27
<b>Tabela 2-</b> As áreas e os materiais da sala Pré II .....	31
<b>Tabela 3-</b> Rotina diária da sala .....	33
<b>Tabela 4-</b> Indicador socioprofissional familiar de classe.....	108

## **Índice do conteúdo do CD-ROM**

### **Pasta 1-Relatório de Estágio**

Anexo A- Relatório de Estágio (PDF)

Anexo B- Relatório de Estágio (Word)

### **Pasta 2-Intervenção na Educação Pré-Escolar**

Anexo A- Guião de observação em contexto da Educação Pré-Escolar

Anexo B- Ficha 1i-SAC

Anexo C - Ficha 2i-SAC

Anexo D- Avaliação individual completa

Anexo E- Projeto “As identidades” (inclui observações e avaliações)

Anexo F- Projeto “O outono” (inclui observações e avaliações)

Anexo G- Projeto “Alimentação saudável” (inclui observações e avaliações)

Anexo H- Projeto “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento” (inclui observações e avaliações)

Anexo I- Projeto “Pão por Deus” (inclui observações e avaliações)

Anexo J- Diário de bordo em contexto da Educação Pré Escolar

### **Pasta 3- Intervenção no 1º CEB**

Anexo A- Guião de observação em contexto do 1ºCEB

Anexo B- Planificação semanal: 21-23 de novembro de 2011 (inclui observações e avaliações)

Anexo C- Planificação semanal: 5 a 7 de dezembro de 2011 (inclui observações e avaliações)

Anexo D- Planificação diária: 12 de dezembro de 2011 (inclui observações e avaliações)

Anexo E- Planificação diária: 13 de dezembro de 2011 (inclui observações e avaliações)

Anexo F- Diário de bordo em contexto do 1ºCEB

### **Lista de siglas**

**AC-** Atividades Curriculares

**ACC-** Atividades de Complemento Curricular

**DRE-** Direção Regional de Educação

**EB1/PRE-** Escola Básica com Pré-escolar

**EE-** Encarregados de Educação

**ETI-** Escola a Tempo Inteiro

**LBSE-** Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME-** Ministério da Educação

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OTL-** Ocupação de tempos livres

**PEE-** Projeto Educativo de Escola

**SAC-** Sistema de Acompanhamento de Crianças

**1º CEB-** 1º Ciclo do Ensino Básico



## **Introdução**

O estágio é um processo de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional, que dota o aluno estagiário de competências reais e contextualizadas numa realidade educativa. A reflexão surge como um elemento determinante de toda esta profissionalização que pode incluir, como é o caso, a realização de um relatório que, por si só, é reflexivo e representativo de toda a intervenção. Nóvoa (1992) explica que a formação inicial não se constrói por acumulação mas sim através da reflexividade sobre as práticas, valorizando também a re(construção) permanente da identidade.

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio e Relatório do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Universidade da Madeira. Os objetivos desta unidade curricular balizam as seguintes seis competências essenciais e transversais para a formação inicial do educador/professor:

- a organização do contexto educativo com incidência nas características do grupo/turma;
- a mobilização/aplicação dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, adquiridos na formação académica na conceção da intervenção pedagógica;
- o desenvolvimento de relações pedagógicas fortes e consistentes nos grupos de estágio e na comunidade;
- a intervenção sustentada no currículo mediante os processos de observação, avaliação e reflexão;
- a valorização da dimensão da família e da comunidade, incentivando o seu envolvimento;
- a adoção de atitudes sociais e éticas adequadas.

O relatório está organizado em duas partes fundamentais no qual se encontra todo o processo reflexivo, a primeira parte referente ao estágio em Educação Pré-Escolar e a segunda ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), no qual são contemplados os objetivos anteriores. No entanto, não é descurado um plano introdutório ao relatório, que oferece uma reflexão sobre a dinâmica do profissional da educação, nomeadamente a identidade docente e a formação inicial de professores.

Incidindo novamente nas duas partes fundamentais do relatório, mais propriamente em relação ao estágio em Educação Pré-Escolar reporta-se uma breve contextualização nesta valência. Esta explica, de forma sucinta, a emergência desta valência em Portugal, inclusive a sua organização, currículo, objetivos gerais e o perfil do educador. No que concerne ao estágio é consagrada a contextualização da prática que inclui a instituição, meio envolvente e a organização do contexto educativo. Neste último, refere-se a reflexão sobre o ambiente real, nomeadamente a caracterização e constituição do grupo, a organização do espaço, material, tempo e equipa, inseridos num determinado modelo pedagógico, e a qualidade das relações pedagógicas existentes. Perante o cenário exposto, sucede a intervenção educativa realizada incidindo na fundamentação metodológica da prática e na apresentação descritiva, também fundamentada, de todos os projetos desenvolvidos em 100 horas de estágio. Aqui, a reflexão é essencial para compreender a prática profissional e todo o processo de aprendizagem. Salienta-se que também é exposto o trabalho realizado com a família e comunidade e a avaliação realizada ao grupo e a uma criança. Esta parte termina com uma breve reflexão sobre o estágio, incorporando os receios, expectativas, dificuldades, potencialidades e anseios futuros.

No que concerne à outra valência de estágio, o 1ºCEB, a dinâmica é a mesma, embora não tenha sido requerido a avaliação da turma nem de um aluno especificamente. Nesta valência é dado ênfase a uma sumária abordagem do ensino do 1º CEB em Portugal que

abrange a organização e princípios gerais do mesmo, o currículo e as mudanças mais recentes e o perfil do professor. De seguida é possível informar sobre a contextualização da prática que compreende a instituição, meio envolvente e contexto educativo. No que se refere ao contexto educativo, é exposto a constituição e caracterização da turma, a organização do tempo, espaço e material, as relações pedagógicas e o modelo curricular preconizado pela professora cooperante. A intervenção educativa engloba a linha metodológica da prática e as atividades desenvolvidas por domínios curriculares. A prática está dividida por domínios com o intuito de facilitar a sua compreensão e reflexão. Também nesta valência será apresentado o trabalho realizado com a família e comunidade e finalmente a reflexão final, que assume a dinâmica da anterior.

O presente relatório culmina com algumas considerações finais sobre os aspetos mais significativos da prática profissional desenvolvida. Por fim, surgem as referências bibliográficas e os respetivos anexos.

## **Parte I: Enquadramento Teórico: Formação Inicial de Professores e a Identidade**

### **Docente**

Temos assistido, nos últimos anos, a um processo de reforma do sistema educativo, quer na perspetiva organizativa quer na curricular, incluindo a formação inicial de professores (Garcia, 1997). A qualificação para o desempenho do docente está assente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e é muito mais ampla do que a obtenção de um diploma referente a um plano de estudos, sendo claramente valorizado a dinâmica de formação pedagógica e didática. O Decreto-lei nº 75/2010 prevê que a formação dos professores deve dotar o profissional de competências, de conhecimentos e de técnicas pedagógicas congruentes com a dimensão ética, profissional e social, de onde emergem as novas formas de ver os alunos e a comunidade educativa (Garcia, 1997). Acerca da profissionalização do professor, Nóvoa (s/d) completa que a profissão docente deve abarcar cinco dinâmicas, o conhecimento científico e teórico, a cultura subjacente da profissão, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Formosinho e Niza (2009) veem a formação inicial como aquela que deve proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social que integre métodos, técnicas, atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da profissão.

A complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (...) a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (...) a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (...) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional (Alarcão et al, 1997, p.8).

Recentemente têm sido vários os progressos no que diz respeito aos modelos de conceptualização e organização da formação profissional dos professores. A prática deixou de

ser vista como um modelo de aplicação de teorias para passar a ser um espaço de criatividade, originalidade e autonomia (Formosinho & Niza, 2009). Os currículos da formação inicial de professores comportam uma componente prática que está em articulação com o Decreto-Lei n.º 344/89. A prática pedagógica é fundamental no plano de estudos da instituição formadora e concretiza-se em diversas fases graduais, culminando a fase de responsabilização pela docência denominada de estágio. A prática desenvolve-se, segundo Formosinho e Niza (2009), em dois momentos, o primeiro referente a sequências de atividades de iniciação que envolvem a observação, análise, cooperação e intervenção e o segundo momento refere-se à fase final, ou seja, o estágio que se realiza num sistema corresponsabilizado com os supervisores e com a instituição de ensino. Tardif (1998), citado por Formosinho e Niza (2009), ainda acrescenta que está se tornando comum algumas convergências entre os cursos responsáveis pela formação de professores, assumindo uma perspetiva assente em seis domínios essenciais. Estes domínios englobam a promoção de uma ética profissional, a construção de referências de competências capazes de melhorar a prática assente na investigação, a colaboração entre investigadores e professores com vista a valorizar a experiência e saberes práticos com incidência na inovação, a promoção da autonomia dos professores, a integração dos pais e outros atores sociais no processo educativo e a introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou coletivo de práticas de ensino. Ponte (2006) resume o aparecimento do Processo de Bolonha como aquele que organiza atualmente a formação inicial de professores nas instituições de Ensino Superior. Este autor explica, baseado na legislação que, a partir de 1974, a formação inicial de professores passou a constituir-se nas instituições de ensino superior. Em 1986, com a LBSE, as qualificações, quer a académica quer a profissional, passaram a ser da responsabilidade da instituição de formação. Os planos curriculares de formação preconizam três vertentes, a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica e artística, a formação educacional e

a prática pedagógica. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, a titularidade de habilitação profissional para a docência deve constar no 1º Ciclo de estudos que equivale à licenciatura (3 anos) e posteriormente a conclusão do 2º Ciclo de estudos, ou seja, o mestrado que apresenta um cariz mais profissionalizante<sup>1</sup>. O decreto acima referido também vincula que este novo sistema, decorrente do Processo de Bolonha, valoriza a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional e ainda à formação do professor de disciplina e generalista, que deve ser dotado de competências de carácter científico, humanístico, tecnológico ou artístico. Neste âmbito surgem as unidades curriculares denominadas de didáticas.

A didáctica, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teoriza as condições da efectiva ligação entre os objectivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, nos respectivos contextos educativos, e fornece instrumentos de actuação essenciais ao professor (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p.8).

---

<sup>1</sup> A licenciatura em Educação Básica da Universidade da Madeira é a fusão das licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico do 1º Ciclo, apresentando-se como uma preparação necessária e evidente para a docência. O aproveitamento escolar deste ciclo faculta o acesso ao 2º Ciclo (Mestrado), que garante a habilitação profissional nas duas áreas acima descritas. Este ciclo dota os alunos de conhecimentos primordiais para o docente, nomeadamente os perfis específicos de desempenho profissional, as orientações e planos curriculares (aprendizagem formal dos conteúdos dos currículos), a política educativa nacional e a mudanças cruciais ocorridas na educação. No caso do 2º Ciclo, este capacita os alunos de competências cognitivas, metodológicas, digitais, linguísticas, pessoais, sociais de interação e cooperação e de resiliência perante a realidade educativa. Também são fomentadas as capacidades de reflexão crítica, inovação e criatividade, investigação e domínio da área de especialização. Este ciclo tem uma forte cariz profissionalizante, cuja prática pedagógica (intervenções pontuais e estágio) assenta na aplicação de todas as competências adquiridas ao longo dos dois ciclos de estudo. Este ciclo culmina com a apresentação de um relatório de estágio de cariz reflexivo e fundamentado. Cursos-Oferta formativa in <http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index> consultado a 24 de fevereiro de 2012.

A formação de professores não pode assumir-se como um domínio autónomo de conhecimento e decisão, pois as suas orientações devem estar determinadas pelos conceitos da escola, ensino e currículos que prevalecem em determinada época (Gómez, 1992). A partir destes conceitos forma-se a imagem que define a função docente que, segundo a nova epistemologia de prática docente, conduz para a necessidade de formar o professor reflexivo (Alarcão et al, 1997). A formação deve estimular uma perspetiva crítica-reflexiva que forneça aos professores o pensamento autónomo. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) mencionam que a reflexão tem “lugar no mundo da prática, no mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo mas de modo diferente” (p.89). Neste modelo de formação, o supervisor deverá oferecer ao professor estagiário situações reais que necessitem de reflexão e como tal, o papel do supervisor é facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros e incentivar a reflexão sobre todo o processo. Os autores anteriores afirmam que o objeto de reflexão é tudo o que está relacionado com a ação educativa: conteúdos, contextos, métodos, finalidades, conhecimentos, capacidades e competências. “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que toda a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”(Amaral et al, 1996, p.99).

A prática reflexiva assídua não se cinge só ao professor em formação inicial, aliás, este deve ser formado para refletir, estando esta componente legislada no perfil do professor. O Decreto-lei n.º 240/2001 refere, no perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do 1º CEB, a reflexão como um elemento presencial da prática, enumerando a reflexão sobre as práticas, os aspetos deontológicos e éticos e também sobre o seu desenvolvimento profissional que inclui o trajeto de formação. Aliado à reflexão aparecem várias técnicas, nomeadamente o portefólio e os diários de aula/bordo. No que concerne ao portefólio, mais propriamente à sua importância na formação inicial de professores, Ceia (s/d)

afirma que este “representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou” (p.1). Este possibilita uma autoavaliação e reformulação constante baseada na reflexão. Acerca dos diários, Zabalza (1994) descreve-os como um prática profissional reflexiva, que permite ao professor auto-esclarecer a sua própria verbalização escrita. Ainda refere que estes instrumentos são adequados para veicular o pensamento dos professores pois proporcionam feedback e estímulos de melhoria. Através do diário, o professor desenvolve a consciência individual da experiência e ordena novas metas.

No entanto, outros aspetos fazem parte da profissionalização docente contribuindo para a compreensão de toda a sua identidade. Ponte (2006) resume a prática docente, indicando que o professor deve:

- Promover as aprendizagens curriculares, cientificamente correctas e metodologicamente adequadas, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade,
- Participar no desenvolvimento do projecto educativo da escola e nas actividades dele decorrentes, incluindo a relação com a comunidade,
- Promover a sua própria formação, em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática, reflectindo, investigando e colaborando com outros profissionais. (p. 3).

O estatuto da carreira docente oferece uma visão abrangente da identidade docente/profissional, delegando de forma específica quais as funções, direitos e deveres e outros aspetos igualmente relevantes à profissão, no entanto, definir o conceito de identidade docente é difícil e subjetivo. Anjos (2007) refere que o conceito é subjetivo pois a identidade depende da forma de ser do professor e da realidade envolvente mas, refere-a como um processo biográfico (competências e saberes específicos) e relacional (cariz social). Marcelo

(2009) afirma que a identidade social é a “construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (p.112). Este autor também menciona que este conceito evolui e que se desenvolve pessoal e coletivamente dependendo de um contexto. Então, para compreender a identidade docente, e visto ser necessário compreender o contexto, serão explanadas as diferentes dimensões da responsabilidade do professor, expostas em vários documentos nacionais. Embora a identidade docente assuma-se como subjetiva, pessoal e social, esta sofre influência direta dos pressupostos legislativos que devem fazer parte da identidade do professor.

Sanches (2008) decifra as várias dimensões da profissão e, para tal, baseia-se no estatuto da carreira docente e no perfil de desempenho docente (Decreto-lei n.º 240/2001). No domínio profissional, social e ético o docente deve recorrer à reflexão e investigação colaborativa de modo a enquadrar corretamente a sua prática educativa. Este deve fomentar a escola inclusiva e possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a aprendizagem adequada e significativa do currículo. Ainda deve promover um clima de bem-estar, segurança e afetividade, respeitando as diferenças culturais e sociais dos alunos e dos demais elementos da comunidade, valorizando os diferentes saberes e combatendo a exclusão e discriminação. O docente deve manifestar uma capacidade relacional e equilíbrio emocional em todas as circunstâncias e preconizar a sua responsabilidade cívica inerente às exigências éticas e deontológicas da profissão. No que diz respeito ao domínio do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o docente deve planear, organizar e preparar atividades letivas significativas e adequadas à turma ou grupo, conceber e aplicar instrumentos de avaliação, elaborar recursos didáticos, assegurar atividades de apoio educativo na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem dos alunos e acompanhar as aprendizagens dos alunos em colaboração com os pais. No que concerne a esta dimensão, o

docente tem responsabilidades éticas, morais e sociais e, como tal, deve promover a aprendizagem curricular tendo em conta as mesmas. Aqui surge a ligação à política educativa vigente, nomeadamente a integração do currículo, dos programas e dos projetos educativos. Importa referir que o perfil geral de desempenho docente, que para além das funções acima descritas por Sanches (2008), revela a importância da diversidade sociocultural como elemento a ter em conta nas intervenções. Esta instância permite desenvolver estratégias diferenciadas visando o sucesso escolar de cada aluno. Ainda acrescenta a responsabilidade do docente no que concerne à cidadania, ou seja, a construção participada de regras de convivência democrática e na gestão de problemas e conflitos pessoais. No domínio da participação na vida da escola e da relação com a comunidade educativa, o docente deve participar nas atividades escolares, nomeadamente reuniões, projetos, atividades de administração e gestão da escola. O docente deve ser consciente da sua responsabilidade social e, como tal, estimular relações positivas com toda a comunidade educativa, fomentando a cooperação em relação a todo o processo educativo. O Decreto-lei n.º 240/2001 completa a exposição de Sanches (2008) delegando que o docente deve perspetivar a escola como espaço de educação inclusiva e de intervenção social, sendo crucial o envolvimento dos encarregados de educação (EE) e das famílias. Por fim, mas não menos importante, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, Sanches (2008) explica-a como uma construção contínua que deve ter em conta as necessidades e realizações do docente que, para além do recurso à reflexão e investigação cooperativa com outros profissionais, deve incluir a partilha de saberes e a participação em projetos. Estrela e Freire (2009) explicam que a aposta na formação contínua é um objetivo central a atingir, quer a nível político, da investigação, das instituições formadoras como das escolas de acolhimento. Este tipo de formação é “crucial para a melhoria da qualidade da educação e também da motivação e da realização profissional dos docentes” (p.3). Alarcão et al (1997) explicam que a formação inicial deve

contemplar um aprofundamento das vertentes científica, educacional e prática, privilegiando as necessidades dos docentes.

O professor inicia a sua formação com bases teóricas e posteriormente aplica-as na realidade educativa, crescendo como profissional de forma gradual. Ao professor em formação inicial e às instituições responsáveis por essa formação (escola de acolhimento e universidade) cabe fomentar a inovação e a reforma curricular marcada pelos rumos da sociedade. O professor deve analisar a sua identidade procurando integrar novos modelos de organização curricular, novos métodos de ensino e novos materiais para melhorar as aprendizagens (Pacheco, 1996). As instituições formadoras têm cada vez mais demonstrado preocupação em dotar o professor estagiário de competências que respondam a realidade educativa, social, cultural e económica mutável, assumindo a reflexão crítica e autoavaliação como os melhores aliados da intervenção educativa.

## **Parte II: Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar**

### **2.1. A Educação Pré-Escolar em Portugal**

A Educação Pré-Escolar é, desde 1995, assumida pelo governo como a primeira prioridade de política educativa, que visa constituir o processo de aprendizagem como o primeiro passo para a educação básica, concretizando o objetivo da UNESCO de educação de igualdade para todos (Ministério da Educação [ME], 2000). No entanto, nos momentos anteriores a este, foram vários os avanços e retrocessos no que diz respeito às modalidades da educação de infância. No século XX houve uma crescente procura e reconhecimento da Educação Pré-Escolar devido à participação da mulher no mundo do trabalho, como também ao crescimento das zonas urbanas. Perante esta realidade a monarquia criou várias entidades que se dedicaram à educação de crianças em idade não escolar, nomeadamente a Sociedade da Casa de Asilo de Infância Desvalida (ME, 2000). A implementação da República trouxe várias mudanças, inclusive a rede privada de Jardins – Escolas João de Deus. O Salazarismo trouxe alguns retrocessos, mas, nos anos 60 foram criadas creches e jardins de infância para responder aos acontecimentos que decorriam no país. Neste contexto foram criadas as creches familiares e o serviço de amas, oferecendo outro tipo de acolhimento integrado na valorização da família (Pires, 2007; ME, 2000). Na fase Marcelista, foi aprovada a Reforma do Sistema Educativo (Lei nº 5/73, de 25 de julho) que reconhece a Educação Pré-Escolar como parte integrante do sistema educativo (ME, 2000). Neste âmbito surgiram as Escolas Normais de Educadores de Infância mas só após o 25 de Abril de 1974 é que houve um aumento significativo do número de instituições como as escolas para educadores de infância. Em 1986 a Reforma Educativa confirmou a integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo e a LBSE, concretizada neste ano, define a Educação Pré-Escolar como aquela que deverá atender as crianças dos três aos seis anos de idade, sendo que a sua frequência é pública e facultativa. A LBSE também assegurou que os cursos de educadores de infância fossem

ministrados nas universidades (ME, 2000). Em 1995 o Ministério da Educação executou o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e em 1997 foi publicada a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, que define, de forma mais específica, os princípios gerais pedagógicos e os princípios de organização (ME, 2000). Até à atualidade foram criadas diversas circulares normativas e outros documentos oficiais que vão complementando esta valência, enfatizando assim a qualidade em educação de infância. Em 1998-99 iniciou-se o processo de integração dos jardins de infância públicos nos agrupamentos das escolas, aproximando assim a Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico.

A Educação Pré-Escolar tem ganho um papel de relevo na educação básica, na medida em que cada vez mais se articula com o 1º CEB. A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) revela esta valência como a primeira etapa da educação básica, que deve ser complementar à ação educativa da família, sendo por isso importante estabelecer a cooperação família/escola de modo a favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança, contribuindo para a sua inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário. (ME, 1997; ME, 2000).

O documento de referência para os educadores de infância, *As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE), elaborado pelo Ministério da Educação (1997), assenta na Lei Quadro referida anteriormente, expondo um conjunto de objetivos gerais definidos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (p.15-16)

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto define o Perfil Específico para o Desempenho Profissional do Educador de Infância que declara o educador como responsável pelo desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo visando uma oferta de aprendizagens integradas.

Através da organização do ambiente educativo, o educador é responsável por oferecer um conjunto de experiências significativas e integradas mas para tal, a forma como organiza o grupo, espaço e material irá condicionar essas mesmas experiências. A gestão do grupo deve atender à composição etária, aos diferentes ritmos e características da criança/grupo fomentando a perspectiva de cooperação e prática democrática em todo o processo educativo (ME, 1997). Os espaços podem ser diversos mas o tipo de equipamento, material e disposição

dos mesmos condicionam as aprendizagens sendo por isso, fundamental o educador refletir sobre a funcionalidade e adequação do espaço que deverá ser adaptada ao grupo. A sua gestão deverá ser facilitadora de autonomia e responsabilização gradual. Relativamente à gestão do tempo, a sua oferta deverá ser estruturada mas flexível que ofereça às crianças uma apropriação do tempo e espaço com sentido (ME, 1997).

As OCEPE partilham a ideia do perfil do educador e indicam que ao educador cabe observar, planear, agir, refletir, comunicar e articular. A observação dota o educador de conhecimento em relação às crianças, nomeadamente os seus interesses, dificuldades e capacidades, sendo crucial o conhecimento do contexto familiar e o meio onde a criança está inserida, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades. No que concerne à ação de planificar, o educador parte da observação e organiza as atividades adequadas, não descurando as situações emergentes do quotidiano. A sua planificação deve atender a situações desafiadoras captando os interesses das crianças e deve integrar as diferentes áreas de conteúdo de forma transversal e abrangente (ME, 1997). A ação advém da sua intencionalidade e deve tirar partido da família, e outros parceiros educativos, pois apesar da Educação Pré-Escolar constituir a primeira etapa da educação básica, continua a ser um processo complementar da ação educativa da família, pelo que deve manter um diálogo permanente (Serra, 2004). O educador deve avaliar a sua intervenção, o ambiente educativo e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (ME, 1997). A avaliação surge com caráter formativo, sendo essencial adotar uma postura reflexiva que objetive melhorias educacionais, ou seja, avaliar implica pensar e repensar as aprendizagens da criança, bem como a qualidade das intervenções e papel do educador (ME, 1997). A avaliação e reflexão são indissociáveis visto que avaliar é refletir o ensino num processo cíclico que visa mais e melhor, quer para o educado quer para a criança (Rosales, 1992). A comunicação com todos os agentes envolvidos no processo educativo é

também um aspeto transversal do perfil do educador que permite uma partilha e corresponsabilização, funcionando como processo de autoformação. Por fim, mas não menos importante, o educador deve se capaz de articular a sua intervenção e intencionalidade educativa num processo contínuo e articulado com o 1º CEB, preparando assim a criança para a etapa seguinte (ME, 1997). Serra (2004), explica que o educador deve conhecer o modelo curricular do 1º CEB inclusive as suas exigências, de forma a sustentar uma passagem fundada em especificidades e similitudes que coadjuvam a transição.

Importa ainda reforçar a importância da relação pedagógica em todo o processo educativo. As interações são o veículo da comunicação e da cooperação com todos os recursos humanos existentes na intervenção, que visam a aprendizagem e desenvolvimento harmonioso da criança. A interação assume diversas variáveis, quer com a família, comunidade, outros parceiros educativos e obviamente a criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais que criam benefícios para todos os que participam do processo educativo (ME, 1997; Marques, 1988).

A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 referindo-se à gestão do currículo da Educação Pré-Escolar declara que esta gestão é da responsabilidade do educador, que deverá ter em conta os objetivos gerais e a organização do ambiente anteriormente expostos, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa. O projeto educativo (escola e sala) surge como suporte a toda a sua intencionalidade.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O projeto educativo de sala está filiado no plano anual de atividades e no PEE e como tal, deve subordinar-se às suas orientações, adequando-as às características do grupo de forma operacional. Neste deve constar, a caracterização diagnóstica do grupo, fundamentação das opções educativas, a metodologia, a organização do ambiente educativo, os procedimentos de avaliação, a relação com a família e outros parceiros educativos, a comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida e por fim a planificação das atividades (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

A integração do currículo propriamente dita, deve incidir em aprendizagens equilibradas, significativas e abrangentes para as crianças tendo por base as áreas de conteúdo. (ME, 1997). As áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE são três, a área de formação pessoal e social, a área da expressão/comunicação e a área de conhecimento do mundo. A área de formação pessoal e social é transversal ao processo educativo, integrando todas as outras, visto que está ligado à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo assente num processo de desenvolvimento de atitudes e valores baseado na socialização (ME, 1997; Serra, 2004). A área da expressão/comunicação, considerada básica, oferece à criança “acesso a formas e meios diversificados de expressão que lhe permitam ir apropriando-se de meios de comunicação, através de um processo planeado que possibilite situações diversificadas e progressivamente mais complexas” (Serra, 2004, p. 72). Estão incluídos nesta área, vários domínios que não podem ser vistos como entidades separadas, pois completam-se mutuamente. Os domínios carregam em si, alguma semelhança com os conteúdos curriculares do 1º CEB (Serra, 2004) e apresentam-se da seguinte forma: domínio das expressões (motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical), domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática (ME, 1997). Por fim, a área do conhecimento do mundo baseia-se na sensibilização para a ciência, saberes sociais, geografia, história, geologia, entre outros.

A Educação Pré-Escolar tem ainda ao seu dispor um conjunto de metas de aprendizagens que visam uma articulação mais formal com o 1ºCEB para que todas as crianças possam atingir todas as aprendizagens substanciais para a continuidade do seu percurso escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a aprovação da OCEPE foram, sem dúvida, medidas muito importantes para consolidar e promover o desenvolvimento da educação para crianças dos três aos cinco/seis anos de idade. Os vários documentos legais publicados ao

longo dos anos, revestidos dos mais diversos intentos, têm contribuído para o progresso, qualidade e excelência desta valência que cada vez mais é valorizada e eficaz.

## **2.2. Contextualização da Prática Pedagógica**

A prática profissional, no contexto da Educação Pré-Escolar, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar de São Martinho (EB1/PRE de São Martinho) no mês de setembro e outubro de 2011, totalizando 130 horas, das quais 20 horas foram utilizadas para realizar uma observação inicial, 100 para intervenção direta e as restantes 10 horas para a concretização dos projetos para a comunidade.

A minha intervenção foi realizada na sala da Pré II para com um grupo de 22 crianças, tendo por base as avaliações do ano letivo anterior, as OCEPE e as metas de aprendizagens, numa perspetiva de aprendizagem ativa, em que a observação, reflexão e avaliação foram práticas sustentáveis para o ato de planificar e agir em consonância com a realidade educativa. Este estágio está completamente revestido pelo perfil do educador, na medida em que possibilita a concretização dos âmbitos nele exposto, pois fomentou a faculdade de agirmos como educadores responsáveis por todo o processo educativo.

Nesta valência foi requerido, como elemento de avaliação do estágio, a realização da avaliação do grupo e de uma criança, concretizando uma aproximação mais real e significativa do contexto educativo. A avaliação surge com caráter formativo, sendo essencial adotar uma postura reflexiva que incida na organização do ambiente, dos processos adotados e das aprendizagens do grupo e das crianças. Estrela (1990) refere que o profissional de educação “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.” (p. 26). Neste sentido, a observação e a reflexão, avocam-se como elementos eficazes para a conceptualização

adequada da minha intervenção que, embora em tempo reduzido, visam criar um currículo integrado e flexível para com um grupo de crianças. Para garantir uma observação e reflexão consistente, orientei-me por um guião de observação e pela elaboração de um diário de bordo como técnica de registo e constante reflexão, quer na fase inicial quer ao longo de todo o estágio. O projeto de observação proposto por Estrela (1990) delimitam em primeiro lugar o campo de observação, posteriormente, quais as unidades e finalmente o estabelecimento de sequências comportamentais a longo prazo (p. 29). Ao todo realizei 20 horas de observação inicial, consistentes com os pilares propostos por Estrela (1990) quando refere os objetivos gerais e específicos da observação. De facto, “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (Formosinho, 2002, p.170). Sendo assim,

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, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (ME, 1997, p. 25).

### **2.2.1. A instituição e o meio envolvente**

A EB1/PRE de São Martinho está situada no Caminho de São Martinho, na Freguesia de São Martinho, Funchal. Segundo Silva e Meneses (1998) esta freguesia, nos tempos da colonização era parte integrante do património da Paróquia da Sé. Com a intensa exploração agrícola foram surgindo, nos vários terrenos, capelas que deram posteriormente origem a novas paróquias. Esta paróquia, pertencente a Afonso Anes, teve a sua sede em 1579 através de um alvará régio e em 1878 o código administrativo aprovado, definiu São Martinho como

paróquia civil de circunscrição religiosa com poder hierárquico abaixo do município mas só em 1916 passou a designar-se freguesia.

Em 2011, esta freguesia apresentava dados demográficos que apontavam para 32 671 habitantes (INE, 2001). A oferta de serviços desta freguesia é bastante diversificada, nomeadamente instituições bancárias, centro de saúde, instituições de educação, de formação profissional e de desporto, hipermercados, correios, farmácias, floristas, cabeleireiros, postos de abastecimento de gás e combustível, pastelarias, padarias, restaurantes, entre muitos outros. Ainda se pode salientar as grandes superfícies comerciais subjacentes a esta freguesia. O turismo é dos principais motores desta freguesia visto, que abrange um número significativo de pontos atrativos, de hotéis e pensões. A riqueza patrimonial é também valorizada, nomeadamente os diversos picos existentes (Pico da Cruz, do Funcho, da Arruda, da Igreja e da Lombada) e os diversos fontenários. Ainda ressalta a Praia Formosa, pelo seu valor histórico, a Estrada e Ponte Monumental, o Cais do Carvão, a Levada dos Piornais, entre outros.<sup>3</sup>

A EB1/PRE de São Martinho está situada no caminho de São Martinho e integra no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) e deve o seu plano urbanístico ao arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira. No ano escolar 2006/2007 esta escola foi alvo de melhoramentos e recentemente foram construídas 3 salas anexas ao edifício.<sup>4</sup>

O horário de funcionamento da escola é das 8:30h às 18:30h. A dinâmica desta instituição abrange as Atividades Curriculares (AC), Atividades de Complemento Curricular

---

<sup>3</sup> Freguesia de São Martinho in [http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=13](http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=13) consultado a 15 de outubro de 2011;

<sup>4</sup> EB1/PRE de São Martinho in <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peismartinho/P%C3%A1ginainicial/tabid/2709/Default.aspx> consultado a 19 de novembro de 2011;

(ACC) e Ocupação de Tempos Livres (OTL). Estas atividades obedecem a um critério de seleção de turmas, que as divide por dois turnos. O turno da manhã abrange o horário das 8:30h às 13:30h, e o turno da tarde das 13:30h às 18:30h sendo que o horário das salas de pré-escolar é das 8:30h às 18:30h.

A escola apresenta várias divisões compartilhadas por três edifícios, que estão ligados por dois corredores. Estas divisões acolhem treze salas de aula, três salas para o pré-escolar, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete da direção da escola, um gabinete de coordenação de projetos, uma sala de apoio, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, duas casas de banho (pessoal docente e não docente), quatro casas de banho para os alunos, duas despensas, uma pequena divisão com a fotocopiadora, uma arrecadação com o material de educação física, um recinto desportivo semicoberto e dois recintos exteriores para os recreios.

Relativamente aos recursos humanos esta escola conta com 35 professores, uma técnica superior de biblioteca, cinco educadoras de infância, doze auxiliares de ação educativa e uma funcionária administrativa. Esta escola comporta ao todo 307 alunos, distribuídos pelo pré-escolar (três salas) e pelo 1º Ciclo (10 turmas), em que a média de crianças por sala é de 23. A maior parte dos alunos são provenientes dos arredores e um número significativo beneficia da Ação Social Escolar.

Os recursos materiais são limitados pelo orçamento, sendo que a sua gestão é realizada pela administração da escola, assim sendo, os EE são incentivados a comprar algum do material necessário para o ano letivo e há uma grande aposta no material de desperdício. No que diz respeito aos recursos estáticos, a escola apresenta material diverso e adequado, quer nos pátios, quer para as aulas. Os materiais informáticos são penalizados quando apresentam alguma avaria, pois a sua manutenção depende de terceiros. Muitos dos materiais desta escola foram fornecidos por instituições, por EE ou mesmo pelos docentes.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) tem como tema central “Educar, crescer e ser” mas ainda está em fase de elaboração. A área de projeto está interligada ao PEE, permitindo viabilizar o domínio do ser humano na medida em que é objetivado a criação de um espaço dialógico assente na partilha e troca de ideias e opiniões que possibilitam um ambiente de socialização.

A organização do estabelecimento influencia a intervenção diária do educador, porque este tem que responder a determinados critérios e medidas estabelecidas pela instituição. A partilha de determinados espaços deve ser feita de forma organizada e autónoma, nomeadamente os espaços utilizados pelas salas de pré, como o refeitório, pátio coberto, sala de música, sala de informática e casas de banho. No que concerne ao uso do refeitório, este não pode exceder a meia hora estipulada, pois as turmas de 1º Ciclo também utilizam as mesmas mesas. O uso da sala de informática, da sala de música e do pátio coberto está estipulado mediante um horário para as várias turmas da escola. O uso da casa de banho é partilhado pelas três salas de pré em horários semidefinidos. Os recreios só podem ser iniciados depois de dar o toque relativo ao intervalo das turmas de 1º CEB, de forma a evitar ruídos durante as aulas. A forma como o estabelecimento está organizado influencia a dinâmica educativa, na medida em que existem horários a cumprir e espaços a respeitar.

### **2.2.2. Organização do contexto educativo**

A Educação Pré-Escolar é um contexto de socialização do qual emergem aprendizagens, resultantes do alargamento do meio familiar, do contacto com os mais diversos recursos humanos e materiais. Estas aprendizagens desenvolvem-se em tempo, espaços e com materiais apropriados e propícios ao desenvolvimento harmonioso da criança (ME, 1997).

O educador deve compreender cada criança, respeitando as suas características pessoais e competências fomentando o respeito mútuo e apoiando a forma como a criança se relaciona com o mundo social e físico. Este âmbito implica assumir que a criança em desenvolvimento interage constantemente com diversos sistemas e que estes estão em constante transformação (ME, 1997). É importante que o educador tenha a perspetiva de que o desenvolvimento da criança depende do contacto constante com esses sistemas, de características muito particulares – casa, parque, clubes de atividades, entre outros – e intervenha no espaço e no tempo mediante esses mesmos sistemas, de modo a tornar a sua prática semelhante aos conteúdos que a criança contacta. Conectar a intervenção a um contexto conhecido da criança é apresentar uma ocasião autêntica de aprendizagem que facilita a implicação, interação e socialização (Lebrun, 2002). O educador é o agente responsável por desenvolver um contexto interativo ligado ao espaço, materiais e tempo, sendo que o aspeto central de todo este processo é reconhecer que todas as crianças são diferentes, visto que comportam em si as suas características individuais e a diversidade multicultural, social, emocional e económica que a podem influenciar. Ampliar os conhecimentos sobre toda a dinâmica da sala e grupo de estágio é fundamental para agir, desta forma, a ampliação de conhecimentos sobre o projeto e a organização do contexto tornaram-se em ferramentas fundamentais para a minha intervenção. Salienta-se que o projeto educativo de sala, este ainda estava em fase de construção sendo que prevalecia o do ano letivo anterior.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O Projeto Educativo de Sala do ano letivo 2010/2011 expõe que as principais competências a desenvolver decorrem da autonomia, comportamentos sociais, comunicação oral, capacidade de compreensão e desenvolvimento da motricidade fina. As estratégias de envolvimento da família incidem nas reuniões, festividades e atividades a realizar com os educandos. No que concerne à metodologia, não há especificidade, a não ser a pedagogia da criança com um papel ativo e cooperante.

### ***2.2.2.1. Caracterização do grupo***

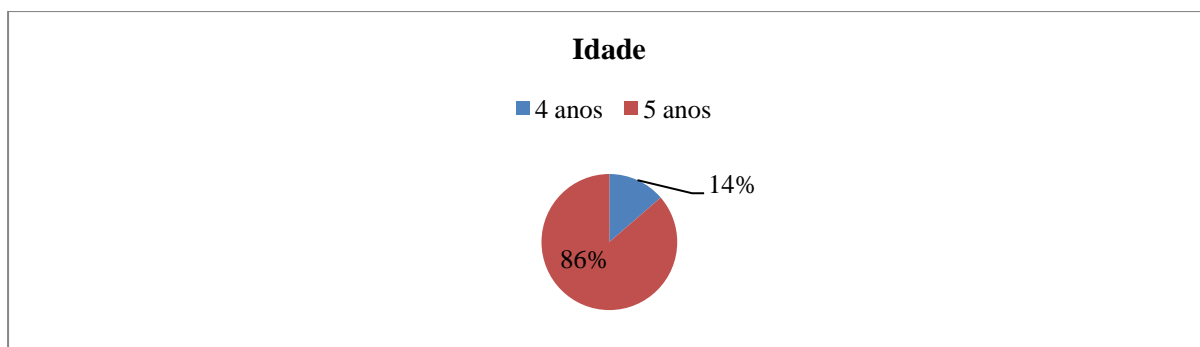
Caracterizar um grupo é um dos suportes educativos mais importantes de um educador pois,

conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

A caracterização do grupo de crianças da Sala Pré II, assumindo uma perspetiva diagnóstica, integrou dados recolhidos mediante a observação, a análise documental, o Projeto Educativo de Sala da Pré II de 2010/2011, a tabela de avaliação diagnóstica de grupo realizada no mês de outubro, no contacto direto com as crianças e na troca de informações com a equipa de sala. Todos os dados recolhidos em conjugação com as metas de aprendizagem permitiram criar uma noção geral do desenvolvimento das crianças.

O grupo de crianças da Sala da Pré II é muito dinâmico e empenhado nas suas tarefas e atividades, evidenciam o gosto pelo trabalho mas também pelos momentos lúdicos, orientados e livres. São crianças muito participativas, comunicativas e recetivas a novas experiências e situações. O grupo é muito bem integrado nas rotinas e áreas da sala, apresentando atitudes e comportamentos adequados, sendo que já ostentam uma autonomia bastante satisfatória. São crianças muito meigas e carinhosas e as interações com os colegas e adultos da sala e da instituição são positivas.

Este grupo é constituído por 22 crianças, das quais 10 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino sendo que neste ano letivo integraram três crianças novas.

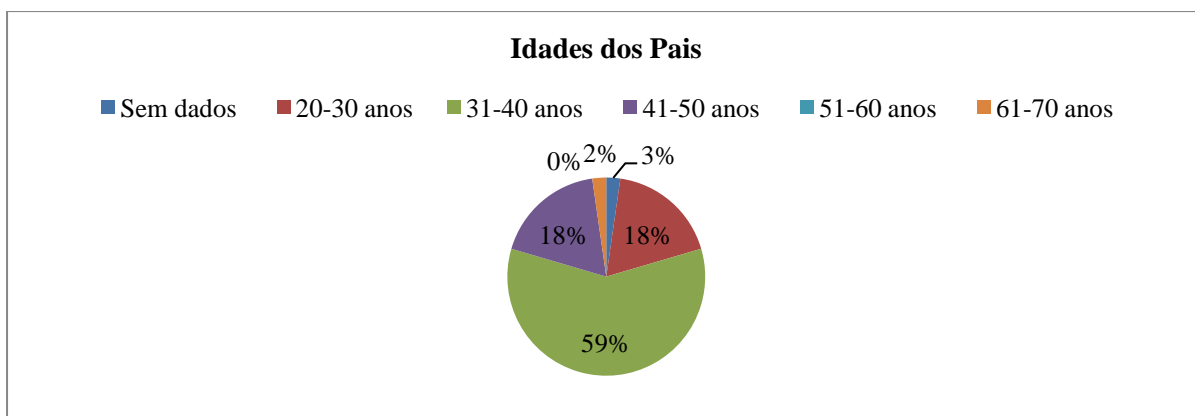


**Figura 1.** Idade (distribuição em percentagem)

As crianças deste grupo pertencem a faixa etária dos quatro e cinco anos, das quais 19 crianças têm cinco anos e as restantes (três) quatro anos (idade referente a dezembro de 2011). Através da análise da figura 1, é possível aferir que mais de metade do grupo (86%) já perfez os cinco anos e, como tal, estão numa fase de transição para o 1º ano do 1º CEB. É possível afirmar que o grupo é homogéneo em relação à idade, viabilizando uma intervenção educativa para o grande grupo.

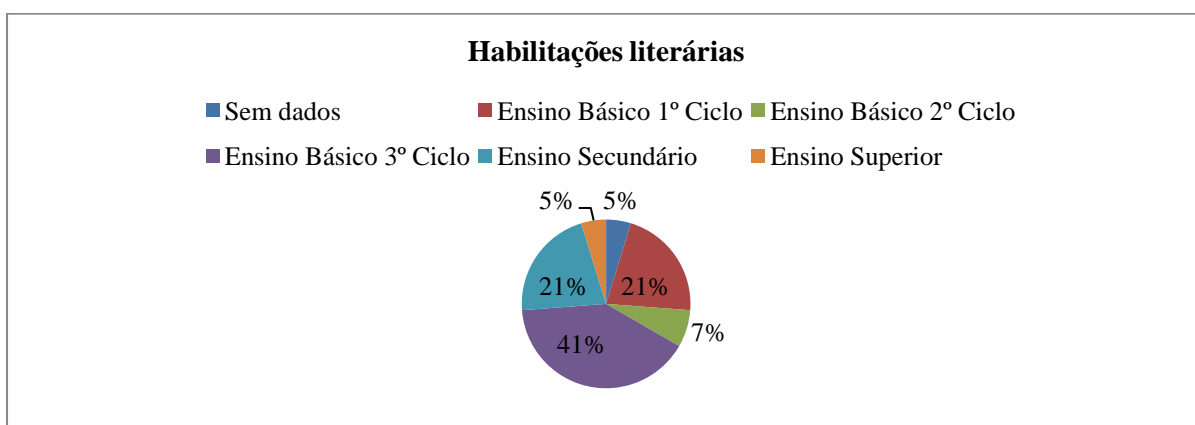
A área de residência destas crianças é relativamente próxima à escola, ou seja, na Freguesia de São Martinho, com a exceção de duas crianças que residem no Caniço (Santa Cruz) e em Câmara de Lobos.

Na sequência da análise do agregado familiar, é possível afirmar que mais de metade das crianças desta sala vivem com os pais e ainda com outro familiar, com mais incidência num irmão ou irmã. Nesta sala, três crianças têm um agregado familiar constituído por seis pessoas, sendo o tipo de agregado mais comum de quatro pessoas. Quanto ao estado civil dos pais, existem duas crianças com pais separados/divorciados e as restantes situações conjugais integram a união de facto (quatro) ou o casamento (16). No caso de pais separados/divorciados, as crianças têm contacto frequente com ambos os pais, com a exceção de uma criança. É de salientar que as mães (18) ingressam uma maior representatividade como EE.



**Figura 2.** Idade dos pais (distribuição em percentagem)

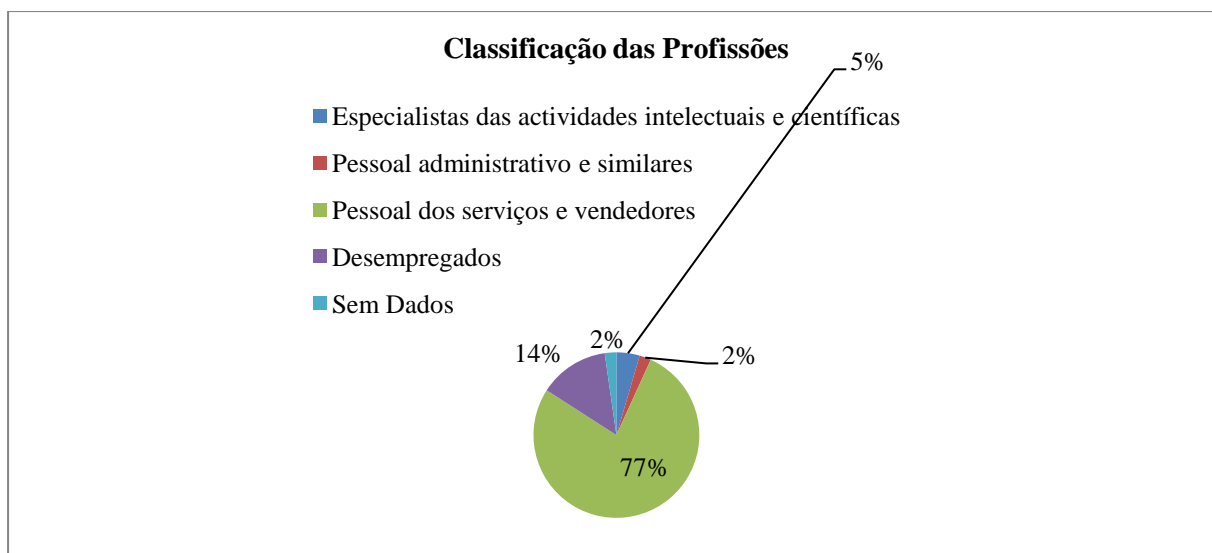
Através da figura 2, é possível aferir que a faixa etária com mais representatividade é a dos 31 aos 40 anos, apresentando 59 % do total, sendo possível afirmar que a maioria dos pais tem entre 31 e 40 anos.



**Figura 3.** Habilitações literárias (distribuição em percentagem)

A figura 3 demonstra que a maioria dos pais detêm habilitações literárias integradas no 3º Ciclo do Ensino Básico e apenas 5% apresenta uma licenciatura.

Para tornar mais precisa a situação socioeconómica das famílias foi realizada a categorização do Indicador Socioprofissional das Famílias, mediante o site do Instituto Nacional de Estatística, na secção da Classificação Nacional das Profissões (CNP) de 2010 e complementada com a matriz apresentada por António Firmino da Costa (1999), no que concerne à determinação das classes sociais.



**Figura 4.** Classificação das Profissões (distribuição em percentagem)

Através da figura, é possível aferir que pelo menos  $\frac{3}{4}$  dos pais ingressam a profissão de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança, com 77% de representatividade. Cerca de 14 % dos pais estão desempregados e apenas 2% integram a classificação de especialistas das atividades intelectuais e científicas. Para uma melhor compreensão e identificação da situação socioprofissional, a seguinte tabela e figura sintetizam, de forma articulada, um conjunto de dimensões decisivas para a compreensão do indicador socioprofissional.

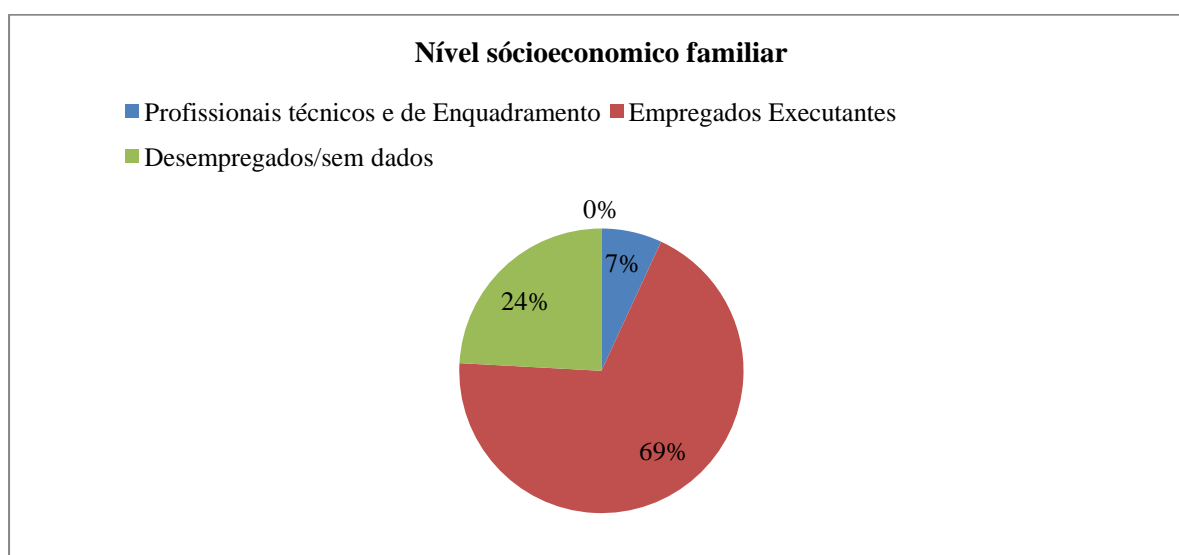
**Tabela 1**

**Indicador socioprofissional familiar**

	<b>ISPI</b>	<b>ISPI</b>	<b>ISPF</b>
<b>Nome da Criança</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Resultados</b>
Criança 1	EE	EE	EE
Criança 2	PTE	EE	PTE
Criança 3	--	EE	EE
Criança 4	EE	EE	EE
Criança 5	--	PTE	PTE
Criança 6	EE	EE	EE

Criança 7	EE	EE	EE
Criança 8	EE	--	EE
Criança 9	EE	EE	EE
Criança 10	EE	EE	EE
Criança 11	EE	EE	EE
Criança 12	EE	EE	EE
Criança 13	EE	EE	EE
Criança 14	EE	--	EE
Criança 15	EE	EE	EE
Criança 16	EE	EE	EE
Criança 17	EE	--	EE
Criança 18	EE	EE	EE
Criança 19	EE	EE	EE
Criança 20	EE	--	EE
Criança 21	EE	EE	EE
Criança 22	EE	--	EE

**Nota.** **EE** = Empregados Executantes; **ISPF** = Indicador Socioprofissional Familiar; **ISPI** = Indicador Socioprofissional Individual; **PTE** = Profissionais Técnicos e de Enquadramento. Adaptado de “Sociedade de Bairro. Dinâmicas sociais da identidade cultural” de António Firmino da Costa, 1999.



**Figura 5.** Nível socioeconómico familiar (distribuição em percentagem)

A figura demonstra que 91% das famílias integra a categoria de empregados executantes, permitindo assimilar as dificuldades financeiras que algumas famílias deixavam transparecer.

Os pais das crianças são muito interessados, no sentido que demonstram preocupação em saber como correu o dia na escola mas a participação dos mesmos, quer em reuniões ou mesmo em alguma atividade, o interesse é mais escasso mas significativo. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43) sendo, por isso, crucial para o educador compreender toda a dinâmica familiar de cada criança, assim, o educador é responsável por elaborar e organizar estratégias que viabilizem a continuidade educativa no meio familiar, e vice-versa. Desta forma, conhecer o meio familiar, nomeadamente a situação conjugal, habilitações, situação laboral e classe social, é primordial para suscitar uma aproximação da escola/educador à família.

#### ***2.2.2.2. Organização do grupo***

A organização do grupo é a primeira instância das interações pedagógicas, logo, a maneira como for organizada irá influenciar a aprendizagem das crianças.

A organização do grupo na sala da Pré II objetiva a aquisição de regras e normas essenciais à vida em comum, nomeadamente esperar a sua vez para falar, colocar o dedo no ar, falar um de cada vez, arrumar o material utilizado, entre outras, fomentando a cooperação para um ambiente de respeito. Este processo, por sua vez, permite a concretização de uma participação ativa e organizada no grupo, no qual as crianças sentem-se valorizadas e reconhecidas. O trabalho aos pares e em pequenos grupos é também reconhecido nesta sala como um veículo que permite o confronto de ideias e opiniões e a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades. O grupo também é organizado pelo tempo e espaço com o

intento de observar as crianças nas mais diversas atividades, disponibilizando dados para uma intervenção mais apropriada para o grande grupo e também para a criança. De uma forma geral, a organização do grupo cogita a sua progressiva autonomia e independência.

### ***2.2.2.3. Organização do espaço e material***

A sala da Pré II está muito bem iluminada a nível natural e artificial, e o arejamento da mesma é muito bom (duas portas e duas janelas). As paredes são brancas e têm um quadro e quatro placares. Um destes placares destina-se à colocação de informações (planificações, horário das atividades de enriquecimento curricular, recados e outras informações pertinentes para os pais), dois placares são para expor os trabalhos das crianças e o outro é referente aos aniversários. Relativamente à decoração, esta obedece às datas ou épocas festivas, sendo que durante o mês de outubro contemplou o outono. Os quadros de registos ainda não estão terminados, sendo que apenas existe o quadro do tempo e o quadro dos aniversários. É de referir que o quadro das presenças ainda não estava finalizado (período de estágio), pois as crianças estão a realizar alguns dos elementos para esse mesmo quadro.

A sala tem um tamanho considerável e apresenta-se organizada por áreas, tal como o modelo curricular High/Scope, que viabiliza as “áreas diferenciadas para permitir diferentes aprendizagens curriculares (...) além de ser indispensável para a vida em grupo” (Formosinho, 2007a, p. 67). Os diferentes papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação podem ser vivenciados e perspetivados nas diferentes áreas, surgindo como suporte central das aprendizagens curriculares (Formosinho, 2007a).

**Tabela 2**

**As áreas e os materiais da sala Pré II**

<b>Áreas</b>	<b>Materiais</b>
Acolhimento	
Biblioteca	Quatro cadeiras; uma estante; livros.
Casinha	Cozinha (mobiliário e utensílios); quarto (mobiliário e utensílios); bonecas.
Escrita	Quadro e giz.
Expressão plástica	Quatro mesas; oito cadeiras; armário com o material para as atividades; estantes com material.
Garagem	Um tapete com iconografia de estradas; dois cestos; carros e aviões de diferentes tamanhos e cores.
Jogos	Uma estante; jogos de: encaixe, puzzles, lotos, legos e jogos de construção.
Trabalhos	Quatro mesas; 16 cadeiras; armários com material.

As áreas existentes são sete, a área da casinha, acolhimento, escrita, garagem, expressão plástica, biblioteca e jogos. Esta divisão potencializa uma aprendizagem pela ação das crianças, que são encaradas como agentes ativos do seu próprio conhecimento.

De uma forma geral, e obedecendo ao contexto de aprendizagem ativa (construtivismo), os materiais utilizados nas áreas estão dispostos de maneira a que as crianças tenham a possibilidade de escolher os materiais que desejam explorar (Post & Hohmann, 2007). Os materiais pedagógicos de livre acesso ingressam os diversos critérios de arrumação, qualidade, segurança, durabilidade e funcionalidade. A relação das áreas e dos materiais permitem à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazendo dessas experiências uma aprendizagem ativa, pois ela manipula, escolhe e vivencia com esses materiais. O educador vê assim as suas propostas facilitadas entre o currículo explícito e implícito (Formosinho, 2007a).

Na área da expressão plástica e na área dos trabalhos, alguns materiais a utilizar nas atividades orientadas não estão ao alcance das crianças devido a alguns fatores de segurança. É de salientar que, os materiais utilizados nas atividades, nomeadamente os materiais de

expressão plástica, são requisitados aos pais no início do ano letivo. Esta medida é justificada pelo facto de que a escola não consegue fornecer os materiais necessários para uma intervenção diversificada. Os pais são muito compreensivos e participativos neste âmbito e têm consciência de que a qualidade e diversidade do material são muito importantes para uma intervenção rica e diversificada. Importa também acrescentar que muitos dos materiais utilizados na sala respondem à utilização de materiais de desperdício, fomentando assim uma política de reaproveitamento de material.

O espaço exterior é também muito importante. Hohmann, Banet e Weikart (1997) definem que é esse o espaço em que crianças e adultos podem participar de forma vigorosa e ainda com uma forte dinâmica socializadora. Os espaços ao ar livre, que as crianças desta sala podem usufruir, englobam duas áreas bem delimitadas, os dois pátios da sala da Pré I e da Pré II, mas, salienta-se que o pátio da sala I é apetrechado com um escorrega e um baloiço sobe e desce. A ligação entre a sala e os diferentes espaços da escola é muito funcional, garantindo uma independência gradual do grupo em relação à disposição dos diferentes espaços da escola.

#### ***2.2.2.4. Organização do tempo***

A organização do tempo na sala da Pré II obedece a uma rotina diária, ou seja, uma base constante e organizada do tempo. Quer no senso comum, como na aproximação etimológica, a palavra rotina integra a noção de repetição, de um hábito diário. As rotinas coadjuvam as transições das crianças entre os contextos educativos, auxiliando a aquisição de conhecimentos relativos às noções temporais e viabiliza também a noção da organização do dia, permitindo à criança integrar-se de forma ativa na dinâmica da sala (Zabalza, 1987). A rotina “permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na

rotina dos seus dias.” (Formosinho, 2007a, p.70). A previsibilidade da sequência dos tempos, integrados na rotina, também contribuem fortemente para a aquisição de segurança e autonomia, da qual emerge um ambiente ordenado onde o educador pode observar as crianças em ação, acompanhá-las e adaptar a sua intervenção a todas as crianças (Formosinho, 2007a).

**Tabela 3**

**Rotina diária da sala**

<b>Momento</b>	<b>Descrição</b>
8:30h - Acolhimento	Receção das crianças e dos pais. As crianças vestem a bata e dirigem-se para as áreas livres.
9:30h - Atividade no tapete	Saudações com diálogo e canção. Contagem de crianças, atualização dos quadros e identificação do chefe do dia. Hora do conto, na qual é explorado um conto que contextualize a atividade orientada a ser realizada ou integre as propostas implícitas e explícitas das crianças.
9:55h - Higiene	O chefe do dia organiza a fila e a educadora leva as crianças até à casa de banho, inculcando a autonomia e responsabilidade neste momento.
10:00h - Lanche	As crianças vão para o refeitório lanchar e às 10:20 têm que se levantar para que os funcionários possam colocar os lanches para outro grupo de crianças.
10:30h - Recreio	Dependendo do dia da semana, as crianças podem ser acompanhadas por outra sala de Pré e o recreio pode ser realizado no pátio da sala da Pré I ou da Pré II. O recreio só tem início quando soa o toque referente ao lanche das salas de 1º ciclo.
11:00h - Atividade orientada	É realizada uma contextualização para o grande grupo sobre a atividade a desenvolver, nomeadamente os objetivos, organização do espaço, materiais e grupo (individual, pares, pequeno grupo ou grande grupo).
11:55h - Higiene	O chefe do dia organiza a fila e a educadora leva as crianças até à casa de banho, fomentando a autonomia e responsabilidade neste momento.
12:00h - Almoço	As crianças vão para o refeitório almoçar (fila).
13:00/15h - Repouso	As crianças, que estavam no pátio, dirigem-se para as suas camas e iniciam o seu descanso ao som de música relaxante.
14:45h - Higiene	As crianças vão à casa de banho de três em três.
15:00h - Atividade orientada	Na área do tapete é realizada uma contextualização para o grande grupo sobre a atividade a realizar.

15:30h - Lanche	O chefe do dia organiza a fila e o grupo vai para o refeitório lanchar.
16:00h - Recreio	Dependendo do dia da semana, as crianças podem ser acompanhadas por outra sala de Pré e o recreio pode ser realizado no pátio da sala da Pré I ou da Pré II. O recreio só tem início quando soa o toque.
16:30h - Atividade orientada	Continuação da atividade orientada, iniciada anteriormente.
17:30h - Atividades livres	As crianças exploram as diferentes áreas de forma livre.

Na sala da Pré II, a rotina é estruturada mas flexível, de modo a responder a diversos tipos de ritmos e atividades em diferentes situações. O dia na sala da Pré II tem início às 8:30h e termina às 18:30h. Ao longo de um dia de rotina, é dada grande ênfase à vertente musical e, como tal, a música faz parte do quotidiano das crianças, nos mais diversos momentos. Para uma melhor integração da rotina, muitas das canções exploradas remetem para esses mesmos momentos, comportando dessa forma uma ligação entre a consciencialização da rotina e a intencionalidade da educadora.

O tempo educativo preconizado na rotina acima exposta contempla a possibilidade de explorar “diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME, 1997, p.40).

As áreas de enriquecimento curricular são contempladas na Educação Pré-Escolar como áreas que potencializam o trabalho educativo, realizado na sala de aula, e que objetivam um desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. A sala da Pré II integra três áreas de enriquecimento curricular, contempladas nas OCEPE, a expressão físico-motora (segunda-feira), a expressão musical (quarta-feira) e a informática (quinta-feira), integrada nas novas tecnologias. Cada aula tem a duração de uma hora e são realizadas em espaços próprios para o grande grupo, salvo algumas exceções. A ligação dos conteúdos explorados nestas áreas está

em consonância com os da equipa da sala e os materiais são variados e apropriados, exceto os computadores da sala de informática que frequentemente avariam.

#### ***2.2.2.5. Relações pedagógicas***

A relação pedagógica é, por excelência, um mundo de saberes e afetos recíprocos, de carácter comunicativo, seja ele verbal ou não, que oferece à criança um sentimento de pertença e reconhecimento. Conhecer e ser capaz de confiar nas pessoas que a rodeiam promove o crescimento harmonioso da criança, pois possibilita experimentar e explorar com confiança e conforto.

Facilitar uma prática educativa para com uma criança ou grupo implica conhecer a criança, assim sendo, a relação entre educador e criança é o elemento primordial de todo o processo, no qual interagir é dar e receber. A educadora tem plena consciência de que o seu papel não é exclusivo e, como tal, incentiva o contacto das crianças com outros adultos e crianças, evitando relações de dependência. É capaz de interagir ao nível físico da criança e olha para as mesmas de acordo com o seu ponto de vista, reconhecendo as suas ações. Relativamente às intenções da criança, a educadora focaliza-se nos seus interesses mas encoraja as novas descobertas e desafios. É muitas vezes chamada para resolver os conflitos, pois age como mediadora dos mesmos, orientando apenas um debate comunicativo e aberto entre as crianças. Importa referir que quando há conflitos, tende a observar e a dar tempo às crianças para resolverem os mesmos. A educadora demonstra grande prazer nas interações com as crianças. Quanto às crianças mais inibidas, procura-as frequentemente, mas respeitando o seu espaço, permitindo-lhes avançar conforme as suas disposições. O contacto físico é frequente e muito amistoso. A educadora respeita as diferenças e ritmos das crianças, não utiliza comparações entre as mesmas nem demonstra preferências no grupo. Quando uma criança fala de um tema de interesse, a educadora explora o diálogo e faz comentários e

observações, fomentando um estilo de interação que, para Hohmann e Weikart (2007), permite à criança expressar-se com liberdade e confiança, experimentando uma partilha verdadeira.

No que concerne à relação criança/criança, este grupo relaciona-se bem, e até são capazes de reconhecer o valor da amizade e alguns princípios morais, importantes para a vida em grupo. A maioria das crianças já consegue partilhar os seus brinquedos e têm tendência em procurar alguns amigos preferidos, sendo que se agrupam por género. Há uma inclinação em imitar comportamentos, sejam eles aceitáveis ou não e as crianças comunicam ativamente umas com as outras, incluindo as mais tímidas. O grupo partilha as suas vivências diárias e opinam sobre diversos aspetos, demonstram atitudes de carinho e compreensão para com os colegas e são capazes de corrigir os comportamentos dos seus colegas. Há muita cooperação entre as crianças e estas gostam muito de ajudar os colegas.

Relativamente à relação da equipa de sala, esta assenta numa comunicação muito frequente sobre as intervenções e situações diárias. As divergências que possam surgir são resolvidas no momento, para não atrasar o trabalho pedagógico. A prática educativa contempla uma continuidade entre as duas educadoras, e a ajudante de ação socioeducativa é valorizada em todo o processo, inclusive na tomada de decisões sobre eventuais projetos e atividades. Os momentos de reflexão, planificação e avaliação são realizados num clima de apoio, cooperação e solidariedade, criando um ambiente de responsabilidade partilhada que possibilita uma melhor qualidade da intervenção (Correia & Martins, 2002). Na relação com os outros parceiros educativos, tais como os docentes das atividades de enriquecimento curricular, a partilha de opiniões é comum e há uma colaboração educativa para com o grupo. Os docentes partilham e informam a sua intencionalidade educativa, viabilizando uma continuidade e complementaridade entre as diferentes atividades.

A relação com os pais e EE assenta num contacto diário e sempre que possível, a equipa de sala organiza atividades que possam integrar os pais, para além das que são estipuladas pela escola e pelo projeto. A educadora fomenta as relações com os EE, convidando-os a entrar na sala e demonstra o trabalho diário das crianças. Sempre que possível, informa-os sobre o quotidiano do educando, nomeadamente em relação às refeições, descanso e atividades. Mediante o processo de observação e, segundo os dados recolhidos em projetos, relatórios e pela educadora, a relação com a família é satisfatória. O interesse em manter uma relação ativa é recíproca e manifesta-se das mais diversas formas.

#### ***2.2.2.7. Modelo curricular***

Na Sala da Pré II não há um modelo pedagógico propriamente dito, cuja estrutura curricular seja mantida integralmente, no entanto, a educadora da sala preceitua um conjunto de práticas comuns a diversas dinâmicas para a educação de infância. A pedagogia de participação é um dos pilares da prática da educadora, visto que a sua intervenção “reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e prática, da acção e dos valores.” (Formosinho, 2007a, p. 20 e 21). A interatividade destes elementos com os diferentes contextos de vida, transformam o ambiente educativo num espaço complexo que lida com a ambiguidade, emergências de novas situações e com o imprevisto. Esta pedagogia participativa tem a sua essência na criação de espaços e tempos assentes nas relações e interações que sustentam atividades e projetos (Formosinho, Costa & Azevedo, 2009). Tendo em conta o exposto, e das várias pedagogias que fomentam a pedagogia de participação, o modelo High/Scope é o modelo prescrito pela educadora, de forma parcial, ou seja, apenas segue algumas das linhas orientadoras.

O modelo High/Scope assenta na dinâmica cognitivista e construtivista que valoriza as experiências que advêm da exploração autónoma e independente dos espaços, materiais,

tempos e das próprias relações. A organização do espaço da sala por áreas, e a colocação de determinados materiais nessas mesmas áreas, é a primeira forma de intervenção do currículo do High/Scope visível nesta sala. Os materiais são do interesse das crianças e sua arrumação por caixas e prateleiras também se assemelham ao modelo. Ainda podemos referir que os materiais e áreas estão identificados e ao alcance das crianças, tornando o seu uso mais independente, responsável e autónomo. As linhas orientadoras do modelo também referem a rotina diária como elemento essencial para a independência da criança. A educadora utiliza uma rotina com uma estrutura lógica, regular e estruturada, que ajuda as crianças a compreenderem e a controlarem o tempo (através das sequencias de tempo predizíveis). Esta organização do tempo também pode criar a oportunidade de trabalhar em diferentes ambientes criando diferentes tipos de interação. (Formosinho, 2007a). A educadora organiza o tempo, permitindo o trabalho em grande e pequeno grupo, com a possibilidade de as crianças concretizarem algumas das suas ideias, indo ao encontro do modelo. No que diz respeito às interações, a equipa de sala participa e partilha ativamente todos os momentos lúdicos das crianças e incentiva a comunicação. Como já foi referido, a educadora encoraja os alunos a resolverem os seus conflitos e só atua como agente mediador.

A planificação de atividades é concluída mensalmente pela equipa de sala sendo que incide nas áreas de conteúdo, cujos objetivos são intrínsecos às atividades/estratégias utilizadas anteriormente, e sempre emergente dos interesses, dificuldades e necessidades do grupo que surgem do quotidiano, mas nunca separada do currículo para a Educação Pré-Escolar.

A educadora determina como quadro de referência, as OCEPE e as metas de aprendizagens propostas pelo ME de uma forma flexível e interligada. A intervenção curricular da educadora atende às necessidades e identidades das crianças, que por sua vez já estão delineadas pelo seu percurso na creche, e avança para etapas adequadas aos seus saberes

nas diversas áreas desenvolvimentais. Esta perspetiva engloba o modelo High/Scope que defende uma gestão flexível das atividades e estratégias a desenvolver. A intencionalidade e prática educativa com as crianças pautam-se pelo currículo emergente, que valoriza as propostas implícitas e explícitas das crianças. Tal como neste modelo, a educadora planifica ao longo do ano, e com objetivos específicos bem definidos, pois vão ao encontro de determinados interesses e dificuldades.

## **2.3. Intervenção Educativa**

### **2.3.1. Fundamentação metodológica**

A nível teórico não existe nenhuma incompatibilidade entre as OCEPE e os modelos curriculares existentes para a Educação Pré-Escolar e desta forma é possível desenvolver diversos modelos curriculares nesta valência. Apesar de o Estado ter definido as linhas curriculares, estas cingem-se apenas às aprendizagens mínimas visto que este não tem o papel do arbitrar e impor questões de teoria pedagógica (Formosinho, 2007b; Bertam & Pascal, 2009). Um modelo curricular é uma representação de premissas teóricas, políticas administrativas, com uma componente pedagógica de um programa que visa obter um determinado resultado educativo (Spodek & Brown, 1996). A maioria dos modelos atuais em Portugal encontram-se ligados à observação espontânea da criança e fundamentam a sua organização em teorias específicas de aprendizagem e desenvolvimento na linha da psicologia (Serra, 2004). Atualmente em Portugal é possível identificar alguns modelos curriculares, dos quais salientam-se a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna, o Método João de Deus, o Currículo de Orientação Cognitivista, divulgado pela Fundação Educacional High/Scope, e mais recentemente surgiram as primeiras abordagens da Educação Experiencial (Serra, 2004). O estudo de modelos curriculares e a sua adaptação constituem uma etapa

indispensável à formação dos educadores pois permitem refletir e agir entre as concepções de educação e as verdadeiras condições de aprendizagem das crianças (Pires, 2007).

Com a intenção de querer valorizar o papel ativo das crianças surgiram as pedagogias participativas, que rompem com a pedagogia tradicional transmissiva promovendo uma nova visão do processo ensino-aprendizagem. A pedagogia participativa enfatiza a criança e o educador, ambos como detentores de colaboração. Esta pedagogia é criada em espaços e tempos pedagógicos cujas relações e interações permitem desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência, saberes e culturas das crianças em conjugação com os saberes os adultos. A pedagogia de participação valoriza a experiência, envolve-se e constrói o processo de aprendizagem e atua com confiança. O seu método baseia-se na aprendizagem pela descoberta, na resolução de problemas e na investigação, os materiais são variados e flexíveis e o processo de aprendizagem baseia-se no espontâneo, no lúdico e na liberdade (Formosinho, 2007b). O papel do educador é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar e estender os conhecimentos do grupo em direção a um aprofundamento cultural (Formosinho et al, 2009). A essência desta pedagogia reside na integração de crenças e saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores que dota as crianças como atores que constroem o conhecimento, reconhecendo os contextos de vida e de ação pedagógica. Este modo de fazer pedagogia configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como base para fazer e pensar, produzindo o que Formosinho (2007b) denomina de pedagogia transformativa. Esta dinâmica possibilita fugir do transmissivo, da definição prévia total do ato de ensinar e aprender a usufruir e potencializar o quotidiano.

A valorização dada às diferentes interações no processo educativo viabiliza a concretização de uma pedagogia efetivamente participativa, visto que a criança tem um papel ativo e valorizado em que aprende, fazendo. Quer de forma implícita ou explícita, a criança transmite as suas dificuldades, interesses e necessidades, competindo ao educador ser capaz

de interpretar a criança/grupo e conjugar a sua intervenção educativa com essas informações. É de conhecimento geral que conjugar a diversidade cultural, social, cognitiva, motora e afetiva de um grupo com as linhas curriculares é um dos maiores desafios do profissional de educação. Num contexto de pedagogia participativa e ativa, atendendo ao currículo, fala-se de uma gestão flexível do currículo, este desafio implica gerir e organizar as linhas curriculares através da avaliação e reflexão constante. Roldão (1999) refere o currículo como um conjunto de aprendizagens a atingir e completa referindo que a organização e sequência podem ser diferenciadas perante a realidade da criança e grupo. A estrutura curricular deste modelo foi pensada para realizar a grande finalidade piagetiana, a autonomia intelectual da criança. O Perfil de Implementação do Programa está desenhado para observar e avaliar as quatro secções que definem este modelo, o ambiente físico, a rotina, a interação adulto-criança e adulto-adulto (Formosinho, 2007a). No que concerne ao ambiente educativo, assumindo a abordagem construtivista comum a este modelo, existem áreas diferenciadas que permitem diversas aprendizagens curriculares. Estas áreas estão dotadas de materiais acessíveis e etiquetados que são substanciais para a vida em grupo e para o desenvolvimento de diferentes papéis e interações. Esta divisão contempla a autonomia pois promove a escolha da criança e a diminuição da dependência em relação ao educador. O currículo High/Scope não acredita em atividades pré-estruturadas, mas também não enfatiza a condução espontaneísta da atividade educacional, ou seja, não acredita na directividade nem nas situações desestruturadas em que a criança decide e escolhe o que fazer, a sua estruturação nasce dos contributos decisivos de uns e outros (Formosinho, 2007a). A gestão do tempo, pensada pelo adulto e coconstruída pela criança, utiliza princípios de ação que não variam de dia para dia e fica estabelecido um tempo diário que, sendo flexível, é estável, permitindo à criança conhecer os tempos e a sua previsibilidade. A criança conhece assim o tempo, sabe o que fez, o que vai fazer e as suas finalidades, tornando-a mais autónoma e menos ansiosa

(Formosinho, 2007a). As relações abrangidas no seio escolar são variadíssimas, sendo que todas elas são benéficas para o desenvolvimento harmonioso da criança. A comunicação entre as crianças, educadores, família e outros intervenientes da escola são fundamentais para a educação da mesma criança, favorecendo uma intencionalidade educativa adequada para cada criança. As interações adulto-criança e adulto-adulto surgem neste modelo como essenciais para o desenvolvimento da criança, o adulto assume uma posição que deve fazer a criança sentir-se segura, deve participar ativamente em todos os momentos com a criança e deve contribuir para uma independência gradual. A relação entre adultos, ou seja, entre a equipa, deve assentar na comunicação e cooperação, visando os objetivos e dinâmicas comuns (Hohmann & Weikart, 2007; Silva, 1992).

A linha metodológica da minha intervenção seguiu algumas das instruções do modelo curricular High/Scope enfatizando a pedagogia de participação sendo então, a explicação anterior, propícia para compreender a sua dinâmica e aplicabilidade. Ao longo da intervenção foi dado ênfase às interações, rotina e ambiente físico integrado no High/Scope.

### **2.3.2. Projetos desenvolvidos**

Trabalhar por projetos assenta num processo flexível do currículo, na medida em que estimula as competências emergentes e ajuda as crianças a compreender contextos, nos quais determinadas competências são intencionalmente desenvolvidas. Esta gestão flexível, é toda ela, envolvida na dinâmica da pedagogia de participação, anteriormente exposta, pois surge da criança como ser ativo e cooperativo da sua aprendizagem. Assim, a dinâmica do modelo curricular High/Scope, assente neste tipo de trabalho, oferece um contexto comum de apoio às crianças, providenciando que elas possam enaltecer os seus interesses e que se envolvam em diversas atividades de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2007). Cortesão, Leite e Pacheco (2002) referem que trabalhar por projetos permite corresponder aos problemas do dia

a dia passando a sua intenção pelo envolvimento da escola e os dos seus agentes. Atuar por projetos temáticos integra a dinâmica do High/Scope na medida em que adota o processo conhecer para planejar-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2007).

O que a literatura diz em relação aos projetos é ambíguo, sendo difícil estabelecer um consenso na sua determinação. Para Katz e Chard (2009) os projetos têm um caráter de investigação em que normalmente as crianças decidem, defendem, explicam, preveem, registam e partilham, mas esta visão do projeto aparece inserida na pedagogia de projeto. As instituições escolares partilham várias práticas de projeto e estas podem ser definidas de acordo com os parceiros envolvidos, assim poderá ser utilizado a expressão de projeto educativo sempre que estiver em causa a educação de crianças, pois trata-se de uma intervenção no domínio do processo de ensino-aprendizagem (Boutinet, 1996, por Pereira e Miranda, 2003).

Egg e Idáñez (1999) explicam que o projeto diz respeito “a um conjunto de actividades concretas, inter-relacionadas e coordenadas entre si, que se realizam com o fim de produzir determinados bens ou serviços capazes de satisfazer as necessidades ou resolver problemas.” (p. 16). Assim fez todo o sentido organizar a minha prática por projetos, conceito este que surgiu na minha intervenção com um caráter organizador e facilitador da intervenção. O facto de trabalhar por projetos consentiu informar os outros parceiros educativos da minha intencionalidade, para posteriormente concretizar um trabalho cooperativo. Com isto querendo dizer que os outros professores e a outra educadora de sala foram informados das linhas orientadoras dos projetos contribuindo, assim para uma prática consistente e cooperada para com o grupo.

Pereira e Miranda (2003) afirmam que todos os projetos assentam numa situação inicial denominada por fase diagnóstica, seguida da estipulação de um quadro metodológico, da fase de planificação, da fase de execução e finalmente a fase de avaliação. Pereira e

Miranda (2003) explicam que a fase diagnóstica contribui para formular alguns trajetos possíveis de responder aos problemas, cuja análise permite delinear a área restrita a trabalhar e deverá permitir a definição de objetivos concretos e precisos da ação. Esta fase diagnóstica coexistiu na observação, reflexão e avaliação de onde surgiu a identificação das competências do grupo/criança. A segunda fase do projeto incide na delineação de um quadro metodológico adequado à obtenção dos resultados pretendidos. As opções metodológicas para os projetos foram surgindo dos contextos educativos, ou seja, da exequibilidade e eficácia de projetos que iam sendo realizados, do ambiente educativo preconizado na sala anterior à minha presença e acima de tudo uma pedagogia de participação no qual as crianças têm um papel ativo. A terceira fase dos projetos, a planificação, incide num processo flexível, sequencial e transversal que assume consciência de que a planificação é um guião de ação e não um instrumento rígido (Pires, 2007). A fase da execução simetriza à aplicação das diversas atividades propostas para atingir os objetivos, correspondendo à intervenção propriamente dita. Por fim, a fase da avaliação, no qual a reflexão teve um papel primordial. Pereira e Miranda (2003) referem que a avaliação deve ter em conta a eficácia, a eficiência, a coerência e a pertinência do projeto, que se traduz numa reflexão da minha intervenção (adequação, dificuldades, limites, organização do ambiente educativo) e na identificação das competências atingidas pelas crianças em consonância com os aspetos referidos.

Atendendo ao que foi acima explorado, segue-se o conjunto de projetos desenvolvidos no âmbito do estágio na Educação Pré-Escolar, que surgiram da realidade imediata mas pensada. Os seguintes projetos serão explicados de forma resumida e fundamentada por diversos autores, justificando algumas estratégias, materiais, atividades e outras situações que possam surgir, traduzindo-se assim num processo de reflexão sobre o estágio.

São vários os elementos comuns aos diversos projetos desenvolvidos, nomeadamente o processo de motivação, a importância dada à transversalidade de competências (sociais,

peçoais e linguísticas), a componente lúdica e musical, a centração nas características das crianças, a revisão/reflexão e a comunicação sobre os projetos.

Um elemento comum a todos os projetos é a valorização da motivação como ponto de partida para introduzir o projeto e as atividades. No contexto educacional esta é importante, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento da criança com o processo de ensino, aprendizagem e desempenho, no entanto, é preciso ter em conta o ambiente escolar e a sua oferta deve ser equilibrada. Uma criança motivada acede mais facilmente aos desafios e aos esforços necessários que tem de desenvolver (Lourenço & Paiva, 2010). A motivação está diretamente relacionada com a realidade, a vivência, as exigências, as necessidades, provocando um empreendimento e controlo da criança que possibilita um esforço de compreensão e uma rentabilidade vivida e sentida (Lebrun, 2002).

A propósito da transversalidade de competências, a perspetiva globalizante recusa a compartimentação e separação de abordagens e saberes, as OCEPE valorizam a importância dada à transversalidade, visto que minimizam a separação de saberes e promovem um desenvolvimento harmonioso. A área de formação pessoal e social é transversal na Educação Pré-Escolar, pois todos os componentes curriculares contribuem para a promoção de atitudes e valores que permitem às crianças tornarem-se cidadãos conscientes e solidários (ME, 1997). A promoção da língua portuguesa também apossa-se como transversal, visto que esta identidade é o suporte de todas as aquisições múltiplas do currículo (ME, 1997). Os projetos que se seguem comportaram uma forte valorização destas duas componentes com incidência no respeito mútuo, cooperação, partilha, vivência de valores democráticos, consciência dos valores e crescente domínio da linguagem (diálogo). A comunicação oral é excelente para desenvolver a linguagem, criatividade, organização de ideias e do raciocínio, e como tal, faz parte de todo o processo educativo (Castro & Rodrigues, 2008). Ao longo dos projetos foram criadas diversas situações que possibilitaram às crianças descrever, discutir, formular

hipóteses e sínteses sobre o real que experienciaram, colaborando com o desenvolvimento dos vários domínios da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A componente lúdica também esteve presente em todos os projetos, pois o desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e levam a criança a alcançar um desempenho com alto nível motivacional. A criança através do lúdico, aprende fazendo de forma espontânea e sem medo de errar, mas com o prazer de querer conhecer e aprender (ME, 2006b). O lúdico garante uma aproximação do currículo às crianças com uma eficácia significativa, justificada pela capacidade de responder à forma, como a criança vê o mundo em idade pré-escolar. “As vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora, o esquema corporal, etc.” (ME, 2006b).

A expressão musical foi comum a todos os projetos, respondendo à valorização e influência positiva que a música tem na aprendizagem das crianças. A educação faz-se pela audição e pelo corpo, sendo que a representação corporal dos valores musicais, a exteriorização espontânea dos sentimentos provocados pela música e a interpretação pelo gesto, são definitivamente, elementos benéficos para o processo de ensino e aprendizagem (Arribas, 2004). A música, para além de contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, promove uma comunicação e integração social, em que a linguagem musical assume-se como expressão humana de carácter pessoal (Amorim, 2005; ME, 2006b). As músicas devem ser adequadas e devem possibilitar a apropriação do tempo e espaço, contribuindo para um conhecimento do mundo envolvente (Amorim, 2005). O mesmo autor afirma que o gosto que as crianças têm pela música é espontâneo e comum a todas as crianças, assim, o educador deve tirar o máximo proveito disso, tornando-a numa ferramenta motivacional e até mesmo numa ferramenta que, por si só, comporta conhecimentos.

A centração nas características das crianças presentes no currículo High/Scope demonstra que as aprendizagens têm maior possibilidade de ocorrer quando as crianças estão motivadas por interesses pessoais, assim, o educador deve procurar planejar com base nos seus interesses, perspectivas e talentos, tornando as atividades e situações em momentos significativos e motivacionais (Hohmann & Weikart, 2007). Todos os projetos incluíram os interesses das crianças, quer expostos pela educadora (inicialmente), quer os que foram observados e os que surgiram das ideias e opiniões das crianças.

A revisão e reflexão são também práticas comuns do currículo High/Scope integradas nos projetos. Na intervenção realizada não foi determinado um tempo específico para este momento, este acontecia espontaneamente, normalmente no momento dos bons dias ou na contextualização das atividades a realizar. Nestes momentos as crianças reviam e refletiam sobre o seu trabalho, ajudando-as a dar sentido ao que tinha sido realizado. Hohmann e Weikart (2007) explicam que rever/refletir é muito mais do que descrever, pois as crianças envolvem-se num processo de criação de histórias. Ao relembrar as experiências do tempo de trabalho formam uma versão mental, com base nas suas capacidades de compreender o que fizeram, e assim surge os momentos que tiveram mais significado, fornecendo ao educador informações primordiais para toda a dinâmica educativa.

Comunicar sobre os projetos, as suas atividades e objetivos é muito significativo para as crianças, visto que estas sentem-se valorizadas e reconhecidas e ainda permite que estas se contextualizem no tempo (manhã, tarde, amanhã, depois de amanhã, no final da semana, dias da semana). Explicar o que vai ser realizado também possibilita a flexibilidade da intervenção, no sentido que, perante as opiniões e ideias que possam surgir das crianças, é possível readaptar, tornando todo o processo mais rico e significativo para o grupo.

### ***2.3.2.1. Projeto “As identidades”***

O primeiro projeto foi realizado no dia 30 de setembro e 3 de outubro (ver anexo 1), e o objetivo central incidia na oferta de uma intervenção que possibilitasse a percepção da minha presença como o adulto responsável pela sala, mas que também fosse capaz de cativar o grupo e de contribuir para uma confiança gradual e recíproca. As competências a desenvolver, propostas para este primeiro projeto, incidiram nas dificuldades e necessidades do grupo, competências estas explicadas pela educadora cooperante e confirmadas no período de observação. O grupo tem dificuldades na identificação das figuras geométricas, no recorte e na representação/noção da figura humana, assim sendo conjuguei estas dificuldades com um interesse que surgiu aquando da etapa de observação. As crianças pediam constantemente que as fotografasse, evidenciando um gosto particular pela fotografia. Aguera (2008) afirma que as fotografias provocam uma atenção e motivação infalível que desencadeiam uma proximidade, entrega e amor impressionantes. Assim, conjuguei o gosto pela fotografia a atividades que permitiram trabalhar essas competências. Este projeto foi dividido em cinco momentos: o livro ilustrativo (motivação), a contextualização, o recorte, o puzzle e a apresentação.

No primeiro momento foi realizada a exploração de um livro como motivação. Albuquerque (2000) explica que os livros são fonte de motivação para esta idade, porque convidam a criança a interiorizar o seu significado e interpretação pessoal que, a jusante, possibilita a atribuição desses mesmos significados às atividades propostas. Por isso, um conto nunca deve ser um mero momento de entretenimento, mas sim comportar em si a intencionalidade enquadrada na intervenção. O livro explorado continha imagens explícitas em relação às diferenças faciais entre as pessoas, bem como as diferenças corporais (altura, peso e outras diferenças de carácter étnico). Aproveitando a dinâmica do livro, as crianças identificaram os colegas (contagem coletiva) que tinham determinadas cores dos olhos,

cabelo, pele e outras características que foram surgindo. O livro surgiu como mediador para consciencializar que todos somos diferentes e que temos que aceitar os outros como são. Para concluir este momento dialogamos sobre os elementos que temos na nossa cara (olhos, pestanas, sobrancelhas, nariz, boca, orelhas).

O segundo momento, a contextualização tinha como objetivo explicar às crianças a dinâmica do projeto, relembrar as características físicas e abordar as atividades que iriam ser realizadas (demonstração).

O terceiro momento corresponde à atividade propriamente dita, ou seja, o recorte da fotografia. No verso da fotografia individual estavam traçadas várias linhas cujo recorte resultou na obtenção de várias figuras geométricas com diferentes tamanhos (quadrado, triângulo e retângulo). A manipulação de objetos e materiais diversificados e do interesse das crianças facilita a construção de ideias e conceitos geométricos (Mendes & Delgado, 2008). Este momento foi realizado em pequenos grupos (4/5 crianças), para que pudesse orientar e acompanhar a atividade, permitindo identificar as dificuldades. Ao longo da atividade as crianças foram solicitadas a identificar as suas características faciais, e as formas geométricas e a contar as mesmas. A propósito do trabalho em pequenos grupos, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que o período de aprendizagem organizado pelo educador em pequenos grupos possibilita que as crianças experimentem os materiais e situações que poderiam não encontrar caso estivessem entregues a si próprias. Os adultos têm a oportunidade de as observar, de se lhes juntar e as apoiar, aprendendo coisas novas sobre cada criança. O trabalho em pequenos grupos também institui a interdependência das crianças, ligada aos recursos existentes na mesa (Lopes & Silva, 2008). Estes autores também referem a importância da interação com os pares, em que as crianças podem assumir atitudes de ajuda, compreensão e ver nos colegas exemplos de concretização.

O quarto momento, a construção do puzzle, foi realizado no turno da tarde que tem uma dinâmica muito diferente do turno da manhã.<sup>6</sup> Apesar dos contratempos, a atividade realizou-se com a mesma dinâmica que a anterior (grupos, orientação e acompanhamento), sendo que a seleção dos grupos foi muito mais eficaz do que a anterior. No momento da colagem as crianças foram incentivadas a explicar a lógica espacial da colocação das figuras (em cima, em baixo, direita, esquerda) concretizando a dinâmica de que “Especificar localizações e descrever relações espaciais (...) é considerado fundamental no ensino e aprendizagem da Geometria.” (Mendes & Delgado, 2008, p. 12). Esta situação também contribui para que as crianças adquiram um vocabulário específico. Os mesmos autores também explicam que a ação de explorar, deslizando, rodando e refletindo sobre a sua posição constituem a base para posteriormente trabalhar as translações, rotações e reflexões.



**Figura 6.** Recorte das figuras geométricas e construção do Puzzle

---

<sup>6</sup> A rotina da tarde (ver tabela 3) influencia o tempo de atividades, pois as crianças desta sala realizam o momento do repouso, e o tempo que fica para realizar uma atividade é menos de 30 minutos. Só depois do lanche e intervalo é que é possível dar continuidade às atividades, no entanto, um número muito significativo de crianças já pode ter ido para casa.

O quinto momento, a apresentação, não foi realizado porque o tempo planeado para este momento foi utilizado para possibilitar às crianças a finalização das suas atividades. Os trabalhos finais foram expostos e depois colados nas capas de trabalho individual.

De uma forma geral, as crianças demonstraram interesse pelas atividades, muito empenho e concentração, sendo que a exposição dos trabalhos finais permitiu reconhecer o significado e valorização que as crianças deram a este projeto.

### **2.3.2.2. Projeto “O outono”**

O projeto do outono foi desenvolvido no dia 4, 6 e 7 de outubro (ver anexo 2) e integra a realidade do grupo, ou seja, tem origem nas propostas implícitas e explícitas do grupo. Convém referir que a outra educadora de sala conjugou a sua intervenção a este tema, desenvolvendo atividades para decorar a sala e para desenvolver competências necessárias ao grupo. O professor de música e a professora de informática também realizaram atividades ligadas a este projeto.

As competências centrais deste projeto incidem na oferta da compreensão da dinâmica do outono (realidade social e natural) em conjugação com o desenvolvimento das diversas áreas de conteúdo, abrangendo um total de cinco momentos. A maior incidência objetivou desenvolver competências na área da representação gráfica da figura humana (mãos, pés e cabeça), da comunicação oral e da sensibilização da criança em relação ao outono (órgãos dos sentidos e vestuário). Este projeto integra as necessidades e dificuldades do grupo por viabilizar a exploração do desenho com discriminação para o registo gráfico da figura humana e a exploração dos opostos ligados à estação do ano e aos 5 sentidos.

No primeiro momento, foi realizado o conto de uma história alusiva ao outono com o intuito de contextualizar toda a dinâmica do projeto, assumindo este momento como recurso ilimitado ao ensino da língua, que serve de base para a integração das diferentes áreas de

conteúdo. Neste momento optei por explorar a capa do livro de forma mais formal (capa, contracapa, lombada, título e autor). No decorrer do conto as crianças foram envolvidas, quer através de perguntas sobre a evolução dos acontecimentos quer na imitação de gestos e sons semelhantes aos das personagens concordando com o que Lopes (2006) diz acerca da leitura para as crianças. Após a exploração dos elementos da história, dialogamos sobre o outono contribuindo para identificar e entender os conhecimentos que as crianças já detêm sobre o tema. Este processo facilita a intervenção seguinte, que será mais adequada ao que as crianças já sabem, permitindo introduzir mais conceitos. Estes conhecimentos prévios englobam os que eles conhecem mas também permitem identificar as relações que as crianças serão capazes de realizar com os novos conteúdos (Miras, 1997). Ora, este caminho confia ao educador uma pesquisa, e conseqüente preparação para o que possa surgir dentro de um determinado tema.

O segundo momento consistiu na construção de um quadro de outono em grande grupo. Após a exploração de imagens do inverno, primavera e verão, as crianças identificaram o que poderia surgir numa imagem do outono. Aos pares, as crianças escolheram os materiais, explicaram a sua escolha e colaram na cartolina, que estava exposta na parede. O quadro do outono foi feito com diversos materiais que possibilitaram a escolha livre, mas fundamentada por parte das crianças, dos elementos do outono. No final, as crianças demonstraram muito orgulho no seu trabalho, inclusive pediram aos pais que fossem ver o quadro. Esta atividade incide na dinâmica da aprendizagem cooperativa com a fomentação da interdependência ligada aos objetivos, recursos e à tarefa. A interdependência positiva transforma uma atividade de grupo numa verdadeira atividade de cooperação em que as crianças têm êxito juntas (Lopes & Silva, 2008). As crianças partilham objetivos comuns e são responsáveis por elas, mas também pelo grupo. O trabalho em grande grupo é visto por Hohmann e Weikart (2007) como um reportório de experiências comuns, com um sentido comunitário e

sentimento de pertença altamente valorizados no currículo High/Scope. Ao longo desta dinâmica de grupo, tive em conta alguns aspetos propostos no currículo, nomeadamente na explicação do que seria realizado, na participação física ao nível da criança (sentados no chão em semicírculo), entrega dos materiais às crianças para exploração livre e a escuta das crianças.

No terceiro momento deste projeto as crianças realizaram um reconto da história explorada no primeiro momento através das imagens digitalizadas (dvd). Sim-Sim et al (2008) apontam o recurso a PowerPoint como um elemento inovador que suscita o interesse das crianças e uma abrangência das imagens para que todos possam visualizar e participar. Quando apareceu a imagem da capa do livro as crianças lembraram-se da história apresentada no dia anterior e foram capazes de relembrar-se do título, personagens e ação principal. Conforme as imagens foram passando as crianças iam explicando e antecipando os acontecimentos seguintes preconizando uma “leitura” de imagens que prescreve o gosto pela leitura e pelo contacto com os livros (ME, 1997). Este tipo de reconto foi muito interativo, pois para além de ser em versão digital, solicitei que as crianças fossem imitando gestos e sons relacionados aos que apareciam nas imagens. Todo este processo comunicativo permitiu às crianças interagir verbalmente, aprendendo o mundo físico, social e afetivo oferecido pela história, ao mesmo tempo que desenvolveram vários domínios da língua (fonológicos, semântico, sintático e pragmático). Estas ofertas educativas desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, por possibilitarem a descrição, discussão, formulação de hipóteses e sínteses (Sim-Sim et al, 2008).

No quarto momento, foi cumprida uma atividade sobre o vestuário do outono, organizada por pequenos grupos rotativos, que consistia na escolha das imagens (vestuário) que correspondiam ao outono, e posteriormente, na representação gráfica dos elementos em falta (mãos, pés e cabeça). A maior dificuldade que surgiu foi a representação gráfica

(desproporcionalidade, descontinuidade, exagero, cores descontextualizadas, contornos pouco definidos e omissão de elementos (pescoço, pestana, nariz)). Salvador (1988) explica que nesta idade as crianças incorporam a etapa do realismo falhado, ou seja, a criança tem noção prévia do que vai desenhar (imagem mental correta) mas ainda tem dificuldades em dirigir a habilidade gráfica. A desproporcionalidade, bastante comum nesta idade, é explicada pelo significado que a criança dá a esse elemento e não obrigatoriamente a uma dificuldade gráfica, sendo que o educador deve observar e avaliar para discriminar estas situações. Não é por acaso que diversos autores reconhecem o desenho como um instrumento que permite conhecer a criança (Salvador, 1988; Gândara, 1998). Outro aspeto comum nesta idade é a descontinuidade da atenção, em que a criança embora conheça todos os detalhes do objeto, não os representa. Salvador (1988) explica que isto acontece porque a criança dá mais atenção aos elementos, que para ela são mais representativos num determinado momento. No decorrer da atividade, e mediante a minha orientação, solicitei que determinadas crianças desenhassem alguns elementos que costumam omitir (ex. pestanas) e o resultado foi que desenharam as pestanas no local correto, mas omitiram as orelhas ou a boca. A mesma autora aclara que o educador não pode ver esta situação como uma regressão mas sim como uma dedicação e esforço ao elemento novo que quer integrar no desenho. Nesta atividade, ocorreu outra situação interessante, um número significativo de crianças produziu a representação gráfica de acordo com alguém que lhes fosse familiar. Interpretaram a roupa e associaram-na a alguém conhecido, desenhando os restantes elementos de acordo com essa pessoa. Esta comparação ao real, que incluiu determinadas emoções, desenvolve o imaginário e permite a atribuição de significados pessoais, edificando uma melhor compreensão do mundo artístico da criança (Gândara, 1998; Godinho & Brito, 2010). Os trabalhos finais do quarto momento foram expostos num placar para o efeito. A exposição de trabalhos é vantajosa porque permite o

contacto regular e continuado com essas informações, sendo um pretexto para posteriores conversas sobre melhoramentos desses mesmos trabalhos (Godinho & Brito, 2010).

Salienta-se a importância, tanto neste projeto como nos restantes, da valorização dada à escrita do nome próprio como meio de identificação dos trabalhos mas também como “um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons” (Dionísio & Pereira, 2006, p.11).



**Figura 7.** O Cartaz e o vestuário de outono

O último momento do projeto permitiu explorar em grande grupo o outono, através dos cinco sentidos, integrando assim uma experiência chave proposta pelo currículo High/Scope, em que foram proporcionadas oportunidades de desenvolvimento sensorial diversificadas e interligadas. A visão foi explorada mediante imagens que remetiam para o outono e as crianças descreveram as imagens de acordo com os elementos do outono. Relativamente à audição, as crianças identificaram quais dos sons eram associados à estação e também imitaram os mesmos. O tato e o paladar foram explorados com folhas e frutos e através destes as crianças descreveram a textura e cheiro, possibilitando trabalhar os opostos. Por fim, e como uma criança afirmou, “chegou o momento de provar o outono!”. As crianças

estavam muito empolgadas em provar os frutos, mesmo aquelas crianças que não gostam de determinados frutos. Após terem provado os frutos e com o tempo algum restante, realizei um jogo em que as crianças, de olhos vendados, tinham de adivinhar qual o fruto que estavam a saborear.

Ao longo deste projeto, a componente musical foi muito apreciada com a introdução de uma música sobre o outono, repetida várias vezes ao longo do projeto. Aqui importa referir que ao ensinar uma música nova, esta deve ser repetida e cantada nos mais diversos momentos, contribuindo para que possa ser preservada e representada na mente e memória (Godinho & Brito, 2010).

### ***2.3.2.3. Projeto “Alimentação Saudável”***

O projeto da alimentação saudável (ver anexo 3) decorreu de forma direta durante uma semana (10 a 14 de outubro), mas nos restantes dias de intervenção, e segundo a intencionalidade da educadora para o restante ano letivo, este tema será sempre valorizado e reforçado visto ser um dos principais objetivos a desenvolver.

Os objetivos centrais deste projeto enquadram-se maioritariamente no processo da alimentação das crianças, nomeadamente com a postura física à mesa, o bom comportamento, o uso correto dos talheres e a noção da importância das refeições completas e hábitos alimentares saudáveis. Este grupo de crianças ainda tem algumas dificuldades nas refeições, nomeadamente na ingestão da própria refeição e na autonomia da mesma. Explorar a alimentação saudável surgiu como imperativo para contextualizar todo este processo, em conjugação com outras competências: representação gráfica de figuras simples, contacto com diferentes formas de literatura, contagens, emergência do código escrito e comunicação oral.

Este projeto está dividido em quatro momentos desenvolvidos a partir do interesse das crianças e de forma a responder às necessidades, no contexto da alimentação, englobando em si uma forte componente musical.

O primeiro momento incidiu na realização de um álbum sobre a alimentação saudável que foi colocado posteriormente na área da biblioteca. Como motivação, foi utilizado um conto sobre esta dinâmica que orientou o grupo para uma conversa sobre a alimentação saudável (práticas e alimentos saudáveis). Partindo dos seus conhecimentos, contextualizei, exemplifiquei a atividade a ser realizada e organizei o primeiro grupo de trabalho (quatro elementos), sendo que as restantes crianças foram para as áreas. A atividade consistia em retirar de um saco uma imagem que as crianças deveriam identificar e categorizar como saudável ou não. Posteriormente desenharam, numa folha branca, o alimento e identificaram e colaram o nome do alimento (as imagens estavam legendadas e, como tal, foram dadas opções de etiquetas para que escolhessem a correta, consoante o grafismo presente na imagem). Esta atividade facultou a identificação das diferenças entre código icónico e escrito de uma forma contextualizada, ou seja, a palavra correspondente à imagem. A exploração do código escrito em contexto permite a integração de dois ou mais elementos, neste caso, a escrita e a imagem, permitem à criança “progredir na diferenciação dos vários códigos com que vai contactando e na compreensão crescente das particularidades e convenções do sistema de escrita” (Mata, 2008). Esta atividade decorreu durante dois dias, sendo que no segundo dia também foi explorado um conto como motivação mas com recurso a fantoches de vara.

O segundo momento compôs-se na realização do jogo do bingo (adaptado ao tema) para o grande grupo. A justificação para realizar esta atividade, em grande grupo, debruça-se na oferta de um ambiente coletivo que permite observar comportamentos e mediá-los na área de formação pessoal e social. Os conhecimentos do grupo sobre os alimentos explorados demonstraram ser eficazes no jogo e o carácter lúdico desta atividade permitiu informar as

crianças sobre os benefícios de determinados alimentos e ainda explorar a contagem e comparação entre o número de feijões de cada criança.

O terceiro momento, a realização de um cartaz de refeições saudáveis, foi feito com o grande grupo. Foi colocado um papel cenário na parede (com título e divisões previamente feitas) e as crianças, uma a uma, escolheram e justificaram qual o alimento que deveria fazer parte de uma refeição saudável (pequeno almoço, lanche, almoço e jantar). No decorrer desta atividade também foram explorados outros aspetos, nomeadamente as regras de comportamento à mesa, hábitos alimentares saudáveis e o uso correto dos talheres. O cartaz foi complementado, diariamente, com as fotos das crianças ao almoço.

O último momento subsistiu na realização de uma espetada de fruta (sobremesa saudável para o almoço). As crianças identificaram as frutas, colocaram-nas no seu espeto e contaram os pedacinhos. Esta atividade consciencializou para a importância da fruta nas refeições, inclusive a que é servida na escola.



**Figura 8.** Cartaz das refeições saudáveis e espetada de fruta

Ao longo deste projeto surgiram dois aspetos paralelos, a introdução de uma tabela do almoço e a participação dos pais neste projeto (receitas). A tabela foi introduzida com o intuito de reforçar a importância e dinâmica do almoço (uso dos talheres, postura física e a ingestão da sopa, segundo prato e fruta). A legenda da tabela é muito simples e as crianças é

que a preenchem, mediante os códigos expostos que surgem como substitutos das palavras (ME, 1997; Lopes, 2006). O preenchimento da tabela coexiste no processo de autoavaliação porque surge como uma reflexão sobre o desempenho pessoal de uma determinada situação. As crianças, através da autoavaliação, descobrem-se a si mesmas (pontos fortes e fracos) e têm consciência do que é preciso melhorar mas, para isso, têm que ter a noção de todo o contexto e de todos os critérios (Afonso & Agostinho, 2007). O preenchimento da tabela deve ser sempre acompanhado por um adulto, consciente e atento em relação ao momento do almoço, que servirá como mediador do processo, permitindo auxiliar a criança na reflexão sobre o almoço.



**Figura 9.** Preenchimento da tabela

O preenchimento da tabela foi realizado com muita consciência e responsabilidade por parte das crianças, sendo que muitas comprometeram-se a melhorar e, quando o faziam, mostravam os resultados da tabela aos pais. Os pais, por sua vez, podiam ter um acesso direto e mais fidedigno à informação referente ao almoço, contribuindo para que o trabalho sobre a alimentação fosse reforçado em casa.

A participação dos pais baseou-se na elaboração, com os filhos, de uma receita saudável para posteriormente criar um livro de receitas. Proporcionar este tipo de contacto, com diversos tipos de texto escrito, leva as crianças a compreenderem a necessidade e funções

da escrita, favorecendo a emergência da escrita (ME, 1997). Este tipo de atividade permite à criança “verificar que a linguagem escrita está profundamente vinculada ao mundo que existe para além dos muros dos ambientes escolares.” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 12). Infelizmente muitos pais não entregaram, e outros não realizaram a atividade pelo que decidi juntar as receitas elaboradas e ilustradas pelas crianças com os desenhos legendados dos alimentos saudáveis (momento um), criando assim um livro sobre a alimentação saudável. Este livro foi colocado na biblioteca, contribuindo para uma valorização dos livros e da área da biblioteca como espaço socializador e dinâmico da literacia (Dionísio & Pereira, 2006). A criação de livros feitos pelas crianças é uma prática promotora da apropriação da escrita pois expõe as características formais do mesmo (linearidade, orientação e tipo de caracteres), para além de despertar a curiosidade e motivação das crianças (Mata, 2008).

As atividades desenvolvidas neste projeto permitiram ir ao encontro dos objetivos principais, visto que o grupo tinha consciência da importância da postura física à mesa, bom comportamento, uso correto dos talheres e noção da importância das refeições completas, bem como os hábitos alimentares saudáveis. Este trabalho desenvolveu a autonomia nesta área, todavia é necessário reforçar todos os dias, principalmente ao almoço. A tabela adotou um caráter de rotina sendo que a educadora demonstrou grande interesse em continuar com a dinâmica deste tipo de registo ao longo do ano letivo.

A viabilidade deste projeto teve forte influência da imitação, ou seja, as crianças demonstram comportamentos exemplares e as que tinham mais dificuldade ou resistência apropriaram-se da imitação como um processo para atingir o resultado pretendido. A imitação é uma das primeiras manifestações de interesse, e graças a uma dupla ação de participação e de controlo crítico, a necessidade de aperfeiçoamento categoriza a imitação como uma ampliação que permite criar novas ações mais conscientes (Sousa, 2003). Imitar nas refeições, embora sem características do jogo dramático, consciencializa as crianças das regras que a

mesma impõe a si própria (Sousa, 2003). O mesmo autor explica que o educador deve deixar a criança imitar numa primeira fase, especialmente se for uma situação nova, permitindo a criança evoluir de uma imitação em que apenas é capaz de imitar o que vê para uma imitação independente, ou seja, para a capacidade de imitar algo que não está presente.

#### ***2.3.2.4. Projeto “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento”***

Este projeto foi desenvolvido durante uma semana (17 a 21 de outubro) e está ligado ao anterior, com caráter contínuo evangelizando uma reflexão constante sobre a importância de uma alimentação saudável para o corpo em crescimento (ver anexo 4). Este incidiu em algumas das dificuldades do grupo, nomeadamente a representação gráfica da figura humana (cara), distinção e nomeação de diferentes formas geométricas e ainda a identificação do número cardinal e a sua inclusão ordinal. Este projeto está dividido em cinco momentos, que permitiram explorar a noção do corpo em crescimento como dependente de hábitos diários saudáveis, quer na alimentação, quer nos cuidados físicos.

O primeiro momento consistiu na exploração de um livro sobre os cuidados a ter com o corpo. As ilustrações do livro foram exploradas pelas crianças, que identificaram facilmente as diferentes situações, e apenas complementei, com outras informações ou reforcei, a importância da situação. O papel das ilustrações, em literatura destinada às crianças, possui um papel relevante para a perceção, descodificação e na concretização dos sentidos do discurso verbal (Silva, 2006). Este livro permitiu explorar a noção de que para crescer saudavelmente, para além de uma alimentação saudável, também é necessário cuidar do corpo. Partindo desta disposição, expliquei quais seriam as atividades da semana e introduzi uma música (suporte áudio) nova em que o grupo dançou e mimou os gestos referentes à higiene. A dança surge na Educação Pré-Escolar, e em qualquer outra idade, como atividade benéfica para o desenvolvimento da criança pois explora a criatividade, a personalidade,

melhora o crescimento emocional e social, relaxa e ensina-nos a relação do corpo com o espaço e o controlo do movimento e velocidade (Rooyackers, 1999).

O segundo momento foi ao encontro de uma das maiores dificuldades do grupo, a representação dos elementos da figura humana, neste caso o rosto. Esta atividade foi realizada por grupos rotativos e consistia no grafismo dos elementos do rosto (olhos, boca, nariz) e na colocação de lã para representar cabelo. No que concerne à representação gráfica dos elementos da cara, ainda persistem com a desproporcionalidade, com recursos a movimentos exagerados e longitudinais e omissão de elementos.

O terceiro e quarto momento foram realizados em paralelo e consistiam no registo do peso e altura da criança numa tira de papel. Uma a uma, as crianças foram medidas e pesadas, os registos foram feitos na tira individual e no final a criança colava o trabalho, realizado no segundo momento, na extremidade da tira. As crianças foram envolvidas na identificação dos números contribuindo para a aquisição da noção de que os números não estão limitados apenas a contagens, encorajando-as “a compreender os aspectos numéricos do mundo” (Castro & Rodrigues, 2008, p.13). Para todos a dinâmica foi a mesma e o grupo foi envolvido no processo das estimativas, comparações (pesado/leve e alto/baixo), classificações (altos, médios e baixos) e identificação dos valores idênticos. Esta atividade será repetida na primavera, pela educadora, para que as crianças possam evidenciar o seu crescimento.

Os diferentes momentos resultaram num gráfico em tamanho real, evidenciando diferentes alturas, no qual a sua interpretação foi evidente e perceptível pois possibilitou a contagem dos elementos da mesma categoria (Castro & Rodrigues, 2008).

A discussão sobre os elementos mais altos e mais baixos, os de altura semelhante ou com determinada cor do cabelo ou olhos foi essencial para que as crianças interiorizem o modo de funcionamento do gráfico e se familiarizem com os números.



**Figura 10.** Representação do rosto humano e registo da altura e peso das crianças

O último momento deste projeto, foi realizado em pequenos grupos e diz respeito à identidade física e social. A atividade consistia no preenchimento dos dados sociais (nome e idade, alimentos e atividades preferidas) e físicos (peso, altura, cor do olhos e cabelo) num cartão, posteriormente colocado junto à tira individual. Esta atividade permitiu trabalhar o código escrito (nome), sendo que o desafio compôs-se na identificação e escrita dos números relativos ao peso e altura. Visto que quase todo o grupo possui conhecimentos e experiências concretas relativas à contagem oral e contagem de objetos, é necessário que a identificação do numeral também acompanhe este processo nas mais variadas situações (Castro e Rodrigues, 2008). Estas autoras também referem que, após a identificação do número, a criança poderá realizar o registo escrito para que familiarize que o número escrito comporta em si o significado de uma quantidade abreviada.

#### ***2.3.2.5. Projeto “ Pão por Deus”***

Este foi o último projeto desenvolvido na sala e decorreu entre os dias 24 e 28 de outubro (ver anexo 5). A celebração do Pão por Deus é prática comum nas escolas e valoriza a tradição portuguesa, que cada vez mais tem caído no esquecimento. Com o intuito de

incorporar o plano anual de atividades, este projeto concebeu uma ligação ao PEE que valoriza as festividades tradicionais e a prática cooperativa entre as diversas salas.

Partindo do tema central, foi delineado um conjunto de atividades que tiveram em conta as características do grupo, englobando com mais assiduidade o domínio da expressão motora (motricidade grossa e fina), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita dividido em quatro momentos.

O primeiro momento fundou-se numa breve conceptualização do que iria ser realizado durante a semana, no âmbito do Pão por Deus, e num diálogo em grande grupo sobre o tema, permitindo aferir os conhecimentos do grupo sobre o mesmo (tradição, frutos e canções). Ainda foram realizadas algumas adivinhas e foi introduzida uma canção sobre o tema.

O segundo momento decorreu durante quatro dias e foi realizado em pequenos grupos, cujo objetivo consistia na realização de um cesto para o Pão por Deus que iniciou-se com o enfiamento de trapilho nos orifícios, previamente realizados (orla), e após terem realizado esta etapa, seguiu-se a elaboração do cartão para colar no cesto. Em paralelo, a educadora da sala orientou, pequenos grupos alternados na pintura de desenhos de frutos do Pão por Deus, para posteriormente serem colados no cesto.

O enfiamento é uma tarefa que, segundo Portugal (s/d), requer destreza, precisão, complexidade e altos níveis de concentração da criança, sendo crucial que a sua extensão temporária não se alongue e possibilite a desmotivação perante este tipo de atividade.

A elaboração do cartão foi organizada em pequenos grupos, em que as crianças procuraram nas revistas as letras correspondentes ao exemplo dado (Pão por Deus). A execução deste cartão facilitou a procura de algumas letras diferentes daquelas que estão presentes no nome próprio de cada criança. Neste processo as crianças foram solicitadas a identificar as letras conhecidas e repetidas, como também a chamar o nome das letras exploradas, proporcionando condições favoráveis para um relacionamento com os respetivos

códigos e técnicas (Martins, 1996, citado por Dionísio & Pereira, 2006). Visto que o grupo já tem uma noção da funcionalidade da escrita, e que a maior parte das crianças já sabe escrever o seu nome (algumas copiam do exemplo), a oferta de atividades significativas surgem como imperativas para que as crianças possam progredir neste âmbito. A descoberta de mais letras e convenções, para além das que estão presentes no nome, possibilita a diversidade da escrita que posteriormente evolui para uma preocupação em relacionar a representação escrita com a mensagem oral (Mata, 2008; ME, 2006b). Trabalhar as letras com um suporte diferente do usual (tesoura, cola, revistas) e inserido num contexto significativo, oferece à criança noção de que a escrita tem diferentes utilizações, mensagens e características, contribuindo para que a sua curiosidade sobre a ampliação do código escrito seja gradual (Mata, 2008).



**Figura 11.** Enfiamento e resultado final

O terceiro momento corresponde a uma dramatização que fiz para o grande grupo, com fantoches de vara, que possibilitou recapitular as frutas, informações pertinentes e a música do Pão por Deus. As crianças tiveram uma entrega total a esta dramatização, enfatizando uma intervenção que vê a sua intencionalidade ampliada e exequível numa pedagogia de envolvimento. Sousa (2003), a propósito da dramatização para crianças, refere que o educador deve ser responsável pela escolha e qualidade do espetáculo. As dramatizações devem estar enquadradas na intencionalidade educativa para reforçar ideias e

conteúdos, deve oferecer e despertar na criança o gosto imediato por esta forma de arte. Landier e Barret (1991) apoiam esta ideia e afirmam que a expressão dramática comporta em si duas denominações, uma em direção ao desenvolvimento pessoal e a outra no sentido da sensibilização às práticas artísticas.

O quarto momento ocorreu nos momentos livres e resumiu-se na adaptação de jogos tradicionais ao tema da semana. Foram realizados diversos jogos, quer na sala quer, no exterior, que permitiram um envolvimento e cooperação por parte de todo o grupo.

Para as crianças, quase todas as atividades são jogos e, é pelo jogo que ela adivinha e antecipa condutas superiores, ou seja, através do jogo ela apropria-se da realidade, dando-lhe significado (Chateau, 1945). Este autor adverte que a escola deve apoiar-se no jogo, mas tem de haver um limite, de forma a evitar um mundo ilusório. O contexto lúdico do jogo favorece a criança ao domínio de si, da criatividade e da personalidade, sendo que através do jogo a criança aceita um contrato social implícito, ou seja, conhece e respeita as regras. Piaget defende que a atividade lúdica deve ser obrigatória nas atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, categorizando o jogo simbólico como característica integrante da idade pré-escolar. O jogo simbólico é fundamental, visto que a sua função é essencial para a construção do espaço representativo que termina no pensamento operatório-concreto. O jogo é uma atividade social, “no qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de acção pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (Caldeira, 2009).

### **2.3.3. O envolvimento da família e da comunidade**

O envolvimento da família e da comunidade enfatizam, atualmente, uma vertente de grande importância na educação de infância. A família e a comunidade são instâncias

contempladas nas OCEPE, sendo que um dos princípios gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (ME, 1997, p.16). No último decénio foram expressivos os progressos no desenvolvimento de colaborações entre a família/escola/comunidade, sendo que tem sido crescente as medidas tomadas ao abrigo de políticas nacionais e locais (Magalhães, 2007).

Os EE são os primeiros e principais educadores da criança e, como tal, a Educação Pré-Escolar surge como complemento que deve assegurar uma articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, de forma a encontrar respostas num determinado contexto social (ME, 1997; Hohmann & Weikart, 2007). Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2005), vários estudos demonstram que os pais querem envolver-se na educação dos filhos de forma ativa mas, muitas vezes, não sabem como fazê-lo, quer por falta de tempo ou até pelos entraves que a escola possa colocar. Estes autores ainda afirmam que no nosso país, e durante muitos anos, esta parceria era essencialmente negativa, pois a escola apenas comunicava e envolvia os pais como meros espectadores ou para a resolução de problemas. Este paradigma tem vindo a sofrer alterações positivas, quer pelas instituições, quer pela família.

Marques (1988) refere cinco tipos de envolvimento dos pais, apresentados no modelo de Epstein, que promovem a eficácia da escola e a melhoria da qualidade do ensino. O primeiro refere-se ao papel dos pais/EE em casa, no qual devem ser capazes de assegurar as necessidades básicas, físicas e sociais, criando regras de comportamento social, rotinas e fornecendo o espaço e tempo educativo coerente com a escola. A segunda instância refere-se à comunicação assídua dos pais/EE com o educador/escola, que por sua vez têm o dever de informar acerca dos programas, progressos e dificuldades, regulamentos e projetos. Outro tipo de envolvimento refere-se ao envolvimento físico dos pais na escola, quer em atividades, eventos, reuniões, voluntariado, campanhas e apoio. O quarto relaciona-se com o apoio da

família nas atividades escolares. Os estudos apresentados por Marques (1988) demonstram que este tipo de apoio influencia, de forma positiva, o sucesso escolar dos alunos e consciencializa os pais/EE para a valorização do trabalho dos professores/educadores. Por fim, mas não menos importante, a família também pode ser envolvida na administração da escola, quer na elaboração de projetos e reuniões, quer em eventos sociais ou nas demais possibilidades.

Nunes (s/d), acerca do mesmo assunto, expõe que o envolvimento com a família realiza-se em quatro pontos essenciais, a partilha de poder, responsabilidade e posse, a reciprocidade através do diálogo e cedências mútuas, a partilha de finalidades e objetivos e o empenhamento na ação conjunta.

Através das possibilidades acima referidas, é possível aferir que são várias as hipóteses de envolver a família, no entanto, também é preciso ter em conta que a situação laboral atual influencia, em muito, a relação da família com a escola, cabendo então ao educador ser capaz de procurar estratégias e soluções para, efetivamente, possibilitar o envolvimento da família (Marques, 1988).

No contexto de estágio nesta valência, o envolvimento dos pais foi um processo gradual e com um ritmo pautado. Nos dias de observação foram realizados os primeiros contactos com os pais/EE cuja apresentação foi realizada de forma individual, na qual expliquei o objetivo da minha presença e entreguei a folha para formalizar o registo fotográfico. A comunicação com os pais foi muito assídua e coerente ao longo do estágio em que houve uma preocupação central que residiu em informar os pais das atividades a desenvolver nos projetos delineados, explicar a sua fundamentação e os seus resultados. Davies, Marques e Silva (1997) referem que a chave para fomentar o envolvimento dos pais reside numa boa comunicação que é essencial para conhecer as crianças, nomeadamente as suas dificuldades, interesses, necessidades e o seu contexto familiar e social. Lightfoot

(1978), citado por Davies et al (1997) articula a comunicação como forma de reconhecer que cabe à família o primeiro papel da educação, sendo necessário incorporar no currículo os valores e as culturas da família e comunidade. As OCEPE fomentam esta ideia identificando a comunicação com os pais como processo que possibilita a troca de informações pertinentes, no qual são partilhados saberes, expectativas e até estratégias benéficas para a educação da criança (ME, 1997). Os educadores aprendem estratégias e soluções, oferecidas pelos pais/EE, bem como com os demais parceiros educativos. A este tipo de colaboração, é possível atribuir um processo interativo que permite construir respostas criativas para o mesmo problema, assumindo uma “interdependência social positiva” (Silva, 2003, p. 11).

O envolvimento dos pais, para além da comunicação assídua, ocorreu em três momentos distintos. O primeiro com um caráter de parceria, com incidência no projeto da alimentação em que os pais foram solicitados a escrever uma receita dentro do âmbito da alimentação saudável em que as crianças ficariam responsáveis pela ilustração da receita. O objetivo central consistia na elaboração de um livro de receitas para colocar na biblioteca da sala. Infelizmente, muitas receitas tiveram que ser ilustradas na sala pelas crianças. Alguns pais esqueceram-se de realizar a atividade com os seus filhos e outros tardaram a trazer a receita, como tal, o livro só foi elaborado noutra semana, para que pudesse ser possível recolher o maior número de receitas. Ainda no contexto da alimentação saudável, foi introduzido um quadro (tabela de dupla entrada) com uma dinâmica que permitia aos EE informar-se autonomamente sobre o almoço das crianças. Os pais aderiram muito à dinâmica da tabela e consultavam-na assiduamente, contribuindo para uma responsabilidade partilhada sobre o tema. Esta tabela foi uma forma de comunicar com pais sobre um assunto que para eles é importante, permitindo dar informações mais precisas sobre cada criança. Esta abordagem aplanou um trabalho pedagógico, com continuidade no espaço familiar, contribuindo para um trabalho em parceria, considerada como facilitadora do sucesso

educativo. É importante salientar que, desde que foi incorporado o projeto, até ao fim do estágio, as crianças demonstraram melhorias ao almoço e ao lanche. A educadora de sala sublinhou a importância de dar continuidade ao processo (ao longo do ano letivo) visto que os resultados estavam a ser positivos.

O envolvimento dos pais também foi incentivado no projeto do Pão por Deus, em que estes foram solicitados a trazer material para realizar os cestos (garrações de água vazios) e também na entrega dos tradicionais frutos, para colocar nos cestos. A entrega dos frutos foi realmente significativa, os pais trouxeram bastante variedade de frutos e até em número considerável.

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças, mas também surte efeitos de aprendizagens dos profissionais de educação (ME, 1997), contribuindo para respostas mais eficazes. Foi realizada uma sessão de esclarecimento no âmbito do envolvimento dos pais e da comunidade escolar, que em muito contribuiu para a nossa formação. Esta sessão refletiu sobre a importância do descanso em idade pré-escolar e foi apresentada pela Dr. Georgina Neves. Logo no início do estágio, as educadoras cooperantes mostraram interesse na possibilidade de esclarecermos os pais sobre a importância do descanso em idade pré-escolar visto que muitos não concordavam com esse momento. Os pais/EE e outros elementos da comunidade foram convidados a assistir a esta sessão, infelizmente, a adesão a esta sessão foi pouco significativa, no entanto, um grande número de pais/EE da sala da Pré II demonstraram interesse em participar mas, por razões laborais, não puderam comparecer. O contexto da sessão incluiu a importância do sono, as fases do mesmo, o sono infantil e as vantagens do descanso na idade pré-escolar, algumas desordens do sono, condições necessárias para o descanso na sala e, no final, algumas sugestões. A situação central discutida foi o facto de as crianças estarem muito agitadas e energéticas à noite sendo que os pais/EE associam esta energia ao facto das crianças

dormirem na escola. A psicóloga justificou a importância do sono como uma necessidade básica para esta idade, que permite às crianças se acalmar e repor energias, contribuindo para a aprendizagem. Ficou também esclarecido que as crianças no momento do repouso, não têm necessariamente que dormir, podem simplesmente descansar. A propósito do tema, o manual *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (1998) refere que atender às necessidades de sono e repouso na infância tem um papel importante para a saúde e sistema nervoso. Criar um espaço e um tempo para o descanso, entre atividades ou períodos, é importante para as crianças que precisam de descansar e que necessitam de privacidade, contribuindo para controlar a ansiedade e agitação, bem como para facilitar o processamento de informações.

#### **2.3.4. Parcerias educativas**

A filosofia inclusiva encoraja os docentes a criarem ambientes de entajuda e respeito mútuo, que possibilitam o encontro de estratégias, tal como no ensino em cooperação, assim, o educador pode efetivamente atender a todas as crianças, num sistema capaz de resolver problemas de forma cooperativa (Lipsky & Gartner, (1996), citado por Correia & Martins, 2002). Esta colaboração requer a partilha de objetivos em comum, responsabilidades, recursos e confiança, assente numa gestão flexível do currículo (Correia & Martins, 2002).

No contexto cooperativo acima descrito, os professores de expressão musical e de tecnologia de informação e comunicação, integraram as minhas planificações nas suas intervenções de modo a complementar e reforçar os conteúdos desenvolvidos, sempre que possível. Os projetos que receberam maior ênfase foram o da alimentação saudável, outono e Pão por Deus, com o recurso a atividades criativas (digitais, musicais e de movimento) e muito coerentes com o trabalho pedagógico realizado na sala.

Relativamente à expressão motora, organizei uma aula com a professora com o intuito de identificar, de modo mais preciso, as dificuldades da criança a avaliar. Foram apresentadas diversas atividades e, em conjunto com a professora, decidimos quais as que seriam as mais eficazes para que ambas pudessem discriminar as dificuldades da criança não descurando a avaliação geral do resto do grupo. Esta dimensão da cooperação, assim denominada por Silva (2003), favorece um conceito de suporte profissional em que os profissionais com maior conhecimento e capacidade auxiliam aqueles que não trabalham de forma independente nessa área. Este tipo de cooperação é obviamente essencial para viabilizar uma abordagem mais precisa e adequada do processo educativo. O objetivo da aula, para além de oferecer um conjunto de atividades de movimento de carácter lúdico (ver anexo 5.1), consistiu na observação e discriminação das competências motoras do grupo. De uma forma geral, as atividades incidiram na exploração da velocidade de reação, equilíbrio, movimentos amplos, coordenação motora e concentração, assentes numa dinâmica de jogo simbólico e de cooperação (equipas). Estes jogos de movimento são ocasiões de desenvolvimento motor e social, da compreensão e aceitação de regras e do alargamento da linguagem (ME, 1997). Este tipo de jogos também contribui para que a criança interiorize, de forma progressiva, a consciência das condições necessárias para uma vida saudável, no que concerne à educação para a saúde (ME, 1997). Este tipo de atividade física (movimento amplo associado ao jogo) contribuiu para a espontaneidade, conhecimento do próprio corpo, descobertas dos sentidos, criatividade, comunicação, cooperação e desenvolvimento de competências físicas (preensão, manipulação, coordenação óculo-manual e óculo-pedal) (Arribas, 2004).

Ainda na dinâmica da cooperação, o estágio permitiu a concretização de projetos coletivos com as colegas de estágio, para além da organização de uma sessão de sensibilização, também foi projetada e realizada uma dramatização em sombras chinesas no âmbito do Pão por Deus (festividade integrada no Plano Anual de Atividades). A

dramatização incidia na história tradicional dos três cabritinhos mas adaptada ao tema do Pão por Deus. Este projeto permitiu-nos trabalhar em equipa vivenciando a dinâmica de trabalho e corresponsabilidade numa festividade proposta pela escola.

É de referir que houve sempre uma cooperação do tipo informativo (Silva, 2003) que sustenta a sua ação na partilha de informação revestida de várias formas, nomeadamente na partilha de estratégias, referências de literatura específica, material, entre outros. Este tipo de cooperação ocorreu tanto com as colegas de estágio como com as educadoras cooperantes da escola e revelou ser um dos momentos mais importantes para a minha intervenção, pois possibilitou aperfeiçoar e adaptar atividades e estratégias nos mais variados domínios, assente num processo reflexivo coletivo. O carácter reflexivo é essencial na procura da nossa identidade profissional, permitindo descobrir e procurar formas de desempenho com qualidade, possibilitando o desenvolvimento de competências adequadas e versáteis adaptáveis aos contextos em questão (Alarcão, 2010).

### **2.3.5. Avaliação na Educação Pré-Escolar**

O conceito de avaliação em educação é ainda polissémico, vários autores apresentam uma visão um pouco subjetiva sobre o mesmo, no entanto, parece haver consenso quando se referem à avaliação como um processo que compara os objetivos propostos por documentos oficiais (currículo) e a prestação da criança/aluno face a esses mesmos objetivos (Gonçalves, 2008; Boas, 2006; Gaspar & Silva, 2010; Couvaneiro & Reis, 2007).

As OCEPE definem que:

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando,

possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. (Educação, p. 27).

Couvaneiro e Reis (2007) completam esta ideia informando que a avaliação não é só um processo de identificação de competências mas sim um processo que permite melhorar a prática educativa do profissional e também da instituição, contribuindo para a qualidade educativa.

A Educação Pré-Escolar tem características particulares no que se refere à avaliação, contudo não é em nada semelhante às outras tipologias de avaliação dos outros níveis de ensino. A avaliação neste nível é autêntica no sentido que emerge dos processos reais do quotidiano orientados especificamente para uma determinada criança ou grupo (Boas, 2006). A avaliação assume um carácter orientador geral, pois define a forma como o trabalho pedagógico deve ser realizado nas mais diversas áreas. O objetivo da avaliação é apoiar o processo educativo, ajustando as aprendizagens das crianças e regulando esses processos através da recolha de informações sobre as situações pedagógicas e os seus intervenientes. Deve ser assumida como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno e aluna em particular.” (Diego, 2000, p. 60, citado por Gaspar & Silva, 2010, p.5). Boas (2006) apoia a ideia e completa-a, certificando que este tipo de avaliação deve ser praticado com responsabilidade porque lida com a imprevisibilidade.

#### ***2.3.5.1. Avaliação do grupo***

São vários os tipos de avaliação a realizar nesta valência ao longo do ano, nomeadamente a inicial, trimestral e final. Aqui, o que importa salientar é que no contexto do

estágio, inserido no início do ano letivo, a avaliação realizada é denominada de diagnóstica. O Decreto-Lei n.º 6/2001 expõe que este tipo de avaliação como a primeira a ser realizada, vai definir um conjunto de estratégias, atividades, objetivos e recursos para com o grupo no geral e para com as crianças em particular. A avaliação realizada teve por base o quadro de referência, as OCEPE e as metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Esta avaliação foi realizada através de uma tabela de dupla entrada, com incidência nas diferentes áreas de conteúdo, cruzadas com os nomes e idades das crianças (ver anexo 6). O cruzamento assumiu quatro critérios, verde para competências adquiridas, amarelo para competências a adquirir, vermelho para competências não adquiridas e laranja para competências não observadas. É de referir que esta avaliação foi realizada mediante os dados da observação, algumas informações retidas no diário de bordo e por informações fornecidas pela educadora.

Através da avaliação diagnóstica, é possível afirmar que, no que concerne à área de formação pessoal e social, as crianças deste grupo demonstram atitudes de respeito por si e pelos colegas, são capazes de organizar os seus materiais e espaços e deixá-los em condições para que outros colegas possam utilizar esses mesmos espaços, embora algumas crianças não o façam de forma espontânea. Utilizam expressões de saudação mas ainda não apresentam expressões de agradecimento e cortesia significativas. Respeitam-se uns aos outros e, como tal, reconhecem e aceitam as diferenças físicas e sociais. No que concerne à interação e cooperação, o grupo demonstra entreajuda e partilha. Em caso de conflitos, recorrem muitas vezes ao adulto para resolvê-los, no entanto, algumas crianças (2) recorrem a alguma agressividade para com os colegas. As tarefas em grupo são eficazes, mas a escolha dos elementos do grupo deve ser equilibrada, no que toca aos comportamentos e competências, para evitar situações de brincadeiras e distrações.

O grupo é, no geral, muito autónomo no que concerne ao vestuário e à higiene. Em relação à alimentação, um número significativo de crianças não utiliza nem respeita as regras à mesa e algumas crianças precisam do apoio ou incentivo do adulto para terminar as suas refeições ou mesmo para provar um determinado alimento. Nas atividades ou tarefas, algumas crianças não conseguem terminar as tarefas sozinhas, solicitando a ajuda de um adulto. Em relação à tomada de decisões, algumas crianças ainda não assumem as suas preferências por atividades, tarefas ou materiais, mas importa salientar que tal acontece por serem inibidas.

O grupo participa de forma democrática nos vários momentos coletivos, embora por vezes falem todos ao mesmo tempo. São responsáveis pelas suas decisões e materiais mas têm alguma dificuldade em respeitar as regras de funcionamento da sala e quando são chamados à atenção, facilmente arrogam atitudes de cumprimento com essas mesmas regras.

Na área de expressão e comunicação, mais propriamente no domínio da expressão motora, as crianças apresentam um desenvolvimento motor adequado à idade, com exceção de uma criança que tem relativa dificuldade nas diversas formas de utilizar o corpo, no que respeita à motricidade grossa (saltar a pés juntos, correr, baloiçar, equilibrar-se, trepar, descer escadas, ...). O restante grupo apresenta agilidade e eficácia nas diferentes formas de utilizar o corpo.

Papaila, Olds e Feldman (2001) referem que as competências motoras grossas desenvolvem-se melhor no período pré-escolar, pois as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas, permitindo à criança fazer mais e melhor. Os seus ossos e músculos estão mais fortes, a caixa torácica é maior, tornando possível correr, saltar, trepar, entre outros movimentos amplos, de forma mais eficaz e controlada. Os mesmos autores referem também a importância do material adequado para que o desenvolvimento motor seja harmonioso.

A maior parte do grupo identifica as diferentes partes do corpo e participa em jogos de movimentos com satisfação e interesse. Na motricidade fina, quatro crianças apresentam

dificuldades consideráveis na manipulação da tesoura, lápis e pincel. Estas crianças demonstram também ter consciência do esquema corporal, mas algumas crianças têm dificuldades com a noção de lateralidade.

Relativamente ao domínio da expressão plástica, o grupo demonstra reconhecer as regras de utilização dos materiais, no entanto, para além de algumas crianças terem dificuldade na manipulação de determinados materiais, outras ainda têm que aperfeiçoar a manipulação dos mesmos, nomeadamente a tesoura. A modelagem de plasticina, o preenchimento correto de espaços limitados e a representação da figura humana são as competências a reforçar, visto que a maior parte do grupo tem dificuldades nestes três aspetos. Embora gostem muito da pintura e do desenho, não respeitam os limites (movimentos muito impulsivos), não utilizam as cores reais e ainda persiste muito a desproporcionalidade e a omissão dos elementos da figura humana. Todos reconhecem as cores primárias e secundárias e apresentam sentido estético na colagem.

No domínio da expressão dramática, todas as crianças apresentam uma ligação muito forte com o jogo simbólico/dramático conseguindo desempenhar facilmente diversos papéis. São capazes de recriar situações do quotidiano e explorar diversas possibilidades da voz no jogo sócio-dramático que envolve outras crianças. A área mais procurada é a da casinha, onde vivenciam diversos papéis e atribuem significados aos objetos. Algumas crianças têm dificuldade em mimar situações do quotidiano quando solicitadas, no entanto, na expressão musical conseguem acompanhar facilmente as músicas com gestos. Papalia et al (2001) explica que nestas idades as crianças abandonam o jogo de faz-de-conta solitário para realizar jogos simbólicos com os colegas, contribuindo em larga escala para que compreendam o ponto de vista dos outros. Este aspeto é essencial e relaciona-se com as competências na resolução de problemas sociais.

O domínio da expressão musical é também um dos domínios mais propícios para realizar uma intervenção pedagógica com este grupo, pois demonstram grande entusiasmo e interesse no mesmo, participam de forma ativa em atividades musicais, conseguindo memorizar as canções, cantar e mimar as músicas e ainda deixam-se envolver pelo ritmo, criando formas de movimento através da música no geral, têm um gosto particular por atividades que envolvam música.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a maior parte do grupo é capaz de participar e manter um diálogo em grande grupo e demonstram um gosto pela partilha de vivências, quer com os adultos, colegas ou em grande grupo. Um número significativo de crianças utiliza frases corretas, com concordâncias (género, tempo, número e lugar), no entanto, algumas crianças têm dificuldades em articular determinadas palavras. O grupo revela capacidade de compreensão nas explicações, informações ou instruções dadas pelos adultos e em situações de reconto de um episódio ou história com recurso a imagens, são capazes de realizar um reconto de forma muito eficaz e lógica. Quanto à exposição de ideias ou raciocínio com ordem sequencial, um número significativo de crianças ainda apresenta lacunas na transmissão desses mesmos raciocínios.

Relativamente à abordagem à escrita, algumas crianças escrevem o seu nome e outras copiam, sendo que três crianças ainda apresentam muita dificuldade em copiar, por vezes, surgem letras alternadas ou em espelho. Todas as crianças conseguem identificar graficamente as letras semelhantes a modelos apresentados mas, surge casos em que assumem o “5” como a letra “S”, o “3” como a letra “E” e o “0” como a letra O. A maior parte do grupo consegue identificar e nomear pelo menos duas letras do seu nome e uma fatia considerável sabe as letras todas do seu primeiro nome e duas crianças identificam quase todas as letras do alfabeto.

No domínio da matemática, as crianças conseguem comparar diferentes objetos pelo tamanho, cor e forma. Quase todo o grupo tem noção das diferentes representações topológicas e espaciais (dentro/fora, longe/perto/ em cima/baixo, cheio/vazio, ...) e são capazes de reconhecer semelhanças e diferenças entre objetos e contextos. Relativamente à noção do tempo, algumas ainda confundem o desenrolar do tempo (ontem, hoje e amanhã) mas, no geral, têm consciência dos dias da semana em associação aos dias de escola. O grupo todo conta até dez, mas algumas crianças ainda não reconhecem todos os numerais. Salienta-se que duas crianças reconhecem os numerais na casa da primeira dezena e maior parte das crianças não sabe nomear as diferentes figuras geométricas.

Na área de conhecimento do mundo, as crianças demonstram muita curiosidade e interesse em desfrutar de novas situações e todos reconhecem e nomeiam diferentes cores e sensações. O grupo todo têm noção de que situam-se socialmente numa família e sabem o seu nome, idade e sexo a que pertencem mas apenas algumas crianças sabem a sua localidade. A maior parte do grupo identifica o estado do tempo e consegue associá-lo às diferentes estações do ano.

A avaliação diagnóstica realizada permitiu caracterizar o grupo, nomeadamente as potencialidades, dificuldades e necessidades e através da mesma é possível delinear um plano de ação que incorpore as mesmas.

No que concerne às potencialidades do grupo, é possível apontar para as atividades didáticas de carácter simbólico, de movimento e musicais, pois mostram grande interesse pela área da casinha e por histórias, demonstrando entusiasmo no momento do conto ou preferência pela área da biblioteca. Este grupo revela muito interesse em ter contacto com diferentes contextos, técnicas, materiais e objetos e demonstram grande empenho em atividades de recorte, colagem e pintura com tintas.

As maiores dificuldades do grupo incidem nas diversas áreas de conteúdo incluindo o respeito pelas regras da sala, principalmente esperar pela sua vez para falar ou solicitar autorização para fazê-lo. Em relação à independência e autonomia, ainda persiste um número considerável de crianças que não utiliza corretamente os talheres e que não respeita as regras à mesa. Na motricidade fina, algumas crianças ainda não manipulam determinados objetos corretamente (tesoura e lápis). A modelagem de figuras reconhecíveis, o respeito pelo contorno dos desenhos, o reconhecimento dos numerais e a escrita do nome são dificuldades comuns a um número considerável de crianças. O grupo na sua maioria tem dificuldade na representação da figura humana e na identificação das figuras geométricas.

De uma forma geral, o grupo apresenta as características de comportamento e desenvolvimento com as teorias propostas para esta idade. A nível cognitivo, Piaget refere que a idade pré-escolar insere o estágio pré-operatório, neste as crianças tornam-se mais sofisticadas no pensamento simbólico mas ainda não são capazes de usar a lógica. Esta função simbólica permite o desenvolvimento de símbolos ou representações mentais sem que estas estejam fisicamente presentes (Papaila et al, 2001). Nas mais diversas situações, as crianças do grupo foram capazes de relembrar qualidades, recordar e falar de palavras, imagens e objetos sem que estas estivessem visíveis fisicamente. Outros aspetos que caracterizam o grupo e integram processos deste estágio são a centração, a irreversibilidade, o egocentrismo, o animismo e raciocínio transdutivo (Papaila et al, (2001). De facto, as crianças do grupo demonstraram os processos acima expostos em várias atividades e situações. A centração num aspeto de determinadas atividades/situações negligenciando os outros, a incapacidade de compreender que uma operação pode ser feita em dois sentidos (irreversibilidade), a dificuldade ou negação em aceitar os pontos de vista de outros (egocentrismo), a atribuição de vida a objetos (animismo), principalmente no jogo simbólico e a tentativa de explicação e justificação identificando causas onde não existem (raciocínio transdutivo). O facto de todas as

crianças integrarem estas características, umas de forma mais intensa e outras nem por isso, é sinónimo que prevalecem num desenvolvimento cognitivo normal para a idade.

Erikson especializa a idade pré-escolar, e no contexto do desenvolvimento psicossocial, inserida no estágio iniciativa versus culpabilidade, partindo do pressuposto da autonomia, mas de forma mais determinada e diretiva. A criança começa a exprimir-se com mais notoriedade, física e verbalmente, realizando atividades diversificadas de carácter afirmativo para a sua identidade. As crianças do grupo demonstram o desejo de experimentar a realidade, tomando iniciativas e exibindo-se, contribuindo fortemente para a formação da sua personalidade. Monteiro e Santos (2001) explicam que, por contactarem com um mundo social mais alargado, os seus comportamentos começam a ser mais significativos para responder a esses desafios. Este estágio marca a possibilidade de tomar iniciativas sem medo de culpabilidades. Esta idade relaciona-se com a fase fálica da psicanálise em que as crianças interessam-se pelas diferenças sexuais e têm um ego que se relaciona com os outros de forma intrusiva (Monteiro e Santos, 2001).

#### ***2.3.5.2. Avaliação individual***

A finalidade da avaliação é apoiar todo o processo educativo, ajustando as aprendizagens das crianças e regulando vários processos com o intuito de recolher informações sobre as diversas situações pedagógicas e os seus intervenientes (Gaspar & Silva, 2010). Atendendo ao perfil do educador, este profissional da educação é responsável por um conjunto de dinâmicas que caracterizam a sua intervenção, nomeadamente a avaliação. Como já foi referido, existem vários tipos de avaliação incorporados ao longo do ano letivo, sendo a primeira denominada por avaliação diagnóstica. A conceção de uma avaliação diagnóstica permitirá então, para além da elaboração do projeto curricular, estabelecer procedimentos de forma a obter dados para regular os processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, partindo

do contexto e características do grupo de crianças (Departamento Regional de Educação, [DRE] 2008). Portugal (s/d) completa a ideia afirmando que, mediante os resultados da avaliação, o educador deve organizar um conjunto de experiências (currículo) englobando diversos princípios, valores, processos e práticas. Esta autora afirma ainda que as OCEPE distinguem três condições necessárias para a transição para o 1º Ciclo, o comportamento da criança no grupo, as aquisições para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e finalmente as atitudes.

Tendo como base os vários documentos oficiais de referência para o educador de infância, e inspirados pela abordagem experiencial de Leavers, uma equipa de investigadores desenvolveu um Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que procura agilizar a relação recíproca entre a observação, avaliação e desenvolvimento curricular (Portugal & Leavers, 2010). Cada ciclo de observação/avaliação e ação comporta três fases (avaliação/análise, reflexão/definição de objetivos e estratégias) assentes na aplicação de fichas individuais ou para o grupo. Segundo o SAC, nos meses de setembro e outubro deverão ser aplicadas a nível individual três fichas, a 1i, 2i, 3i, sendo as duas primeiras para uma caracterização e análise/avaliação individualizada e a terceira para definir objetivos/iniciativas individuais (Portugal & Leavers, 2010). Assumindo que o objetivo seria realizar uma avaliação completa de uma criança, foram aplicadas as fichas 1i e 2i. Estas fichas integram de forma fidedigna toda a essência do SAC que define de forma precisa o que é trabalhado em educação de infância e conseqüentemente o que dever ser avaliado. Este sistema estipula três grandes áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social da criança. A primeira, e não necessariamente obedecendo a ordens, as atitudes, a segunda área, o comportamento no grupo e, por fim, a área dos domínios essenciais.

O SAC adota duas perspetivas avaliativas que surgem da implicação e bem-estar da criança. A primeira relaciona-se com o funcionamento da criança num contexto, servindo de

ponto de referência ao educador para melhorar a sua prática e, o bem-estar é basicamente os seus sentimentos face à situação e de acordo com todas as necessidades. Portugal (s/d) explica que a utilização deste tipo de avaliação para educadores estagiários é benéfica, pois facilita “robustecerem práticas que integram a observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular” (p.9).

O preenchimento das fichas foi realizado mediante os dados recolhidos da observação, do diário de bordo e das informações fornecidas pela professora de expressão e educação físico-motora. No final foram acrescentadas as informações provenientes da ficha de anamnese (ver anexo 7) que surge como elemento complementar para o levantamento de dados mais pessoais e com a possibilidade de discriminar alguma situação passível de explicar a situação motora da criança. Rebelo (1993) refere que o processo de anamnese é um processo diagnóstico, que destina-se a recolher dados do indivíduo a examinar. Este processo permite adquirir conhecimentos globais sobre a situação problemática, incluindo dados familiares e elementos relativos ao desenvolvimento, nomeadamente no âmbito sensório-motor, linguístico, social e emocional.

A avaliação da criança atendeu aos critérios propostos pelo SAC e como tal, a sua extensão é considerável, assim sendo, apenas será explorada uma avaliação breve e geral com o intuito de oferecer a noção do nível de desenvolvimento da criança e uma possível justificação da sua principal dificuldade.

A criança avaliada tem cinco anos e é filho de pais separados que residem juntos (São Martinho). O encarregado de educação é a mãe, que é muito ativa no seu envolvimento com a escola.

No que concerne às atitudes, a criança demonstra ter autoestima, no entanto, tem dificuldade em se expressar para o grande grupo e, quando está perante conflitos chama o adulto para ajudar a resolvê-los. É uma criança muito organizada, responsável e gosta de

experimentar novas atividades, desafios e materiais. Tem uma forte necessidade de satisfazer os adultos e colegas levando-o a ter comportamentos exemplares. A sua criatividade é influenciada pela tendência em se deixar orientar ou modelar pelos colegas sendo que o seu comportamento no grupo é um pouco inibido, mas as relações são positivas, embora muitas vezes não sejam da sua iniciativa. Nas atividades em grupo (atividades de movimento, mímica, musicais e dramatizações) é muito participativo e, nas restantes atividades tende a responder por imitação ou fica muito calado. Quanto à motricidade fina, tem dificuldade no manuseamento da tesoura, dos talheres e também no abotoar/desabotoar a roupa, mas não se deixa influenciar pelas dificuldades.

As dificuldades mais significativas da criança incidem na motricidade grossa sendo possível observar que tem dificuldades em utilizar o corpo de forma diversificada (correr, baloiçar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos, num só pé, ...). Os seus movimentos têm alguma apreensão, nomeadamente no pé direito, e tende a fechar as mãos quando corre, corrompendo a fluidez, agilidade e coordenação, fazendo com que os seus movimentos sejam interrompidos e inadequados. No que toca aos movimentos voluntários (parar, iniciar e seguir direções) realiza-os de forma normal, embora pudesse apresentar maior agilidade nos mesmos. A subida e descida de escadas, e ainda ao acordar, são outras situações que evidenciam as suas dificuldades motoras, pois precisa de um apoio acrescido para fazê-lo.

Relativamente às expressões, é muito participativo em todas as atividades ou situações que possam surgir neste âmbito. Na expressão plástica tem algum cuidado estético e os seus desenhos, apesar de terem alguma desproporcionalidade, integram o uso adequado das cores. Na expressão musical esta criança apresenta ritmo e consegue acompanhar o canto. Na expressão dramática, principalmente no jogo simbólico, estabelece altos níveis de interação. Gosta muito de recriar situações do quotidiano e atribuiu significados múltiplos a diversos objetos.

Em relação à linguagem, mantém um diálogo simples mas com concordância de género, número e tempo, a sua linguagem é clara e entende todas as indicações dadas. O momento em que comunica mais verbalmente é no jogo simbólico, principalmente na área da casinha. Não gosta muito de falar para o grande grupo porque fica inibido. Na linguagem escrita consegue escrever o seu nome, reconhece as letras do seu nome, utiliza corretamente os materiais de escrita e tem noção do sentido direcional da escrita.

No domínio do pensamento lógico, conceptual e matemático, é capaz de classificar, reconhecer e identificar diferenças, comparar, ordenar e sabe o número cardinal até 17 e consegue distinguir as várias figuras geométricas.

Na compreensão do mundo físico e tecnológico, evidência ter conhecimentos em relação aos seres vivos, materiais e muitos outros assuntos. Na compreensão do mundo social sabe como funcionam determinadas situações sociais (dinheiro, polícia, escola).

Quanto aos níveis de funcionamento geral, a criança revela um nível de implicação alto em que é visível a sua concentração e persistência. O seu bem-estar integra o nível 3, caracterizado pela sua abertura e receptividade ao contexto mas, a sua vitalidade não é visível porque é uma criança muito quieta e por vezes passiva.

Os dados recolhidos na ficha de anamnese permitiram obter informações referentes ao seu percurso desenvolvimental desde a gestação até ao presente. Através deste processo de anamnese foi possível identificar e refletir sobre alguns aspetos que surgiram nas informações recolhidas, nomeadamente, o facto de esta criança ter nascido prematura de 8 meses. A prematuridade tem efeitos no desenvolvimento das crianças, mais propriamente na coordenação geral motora. No estudo levado a cabo por Lopes (2008), acerca da influência da prematuridade no desempenho neuromotor, o grupo experimental (prematuros) apresentava uma menor capacidade aeróbia, menor resistência, força, flexibilidade e menor coordenação

quando comparados com o grupo de controlo. Este grupo também apresentava maiores dificuldades coordenativas em tarefas de ritmo e cadência de execução.

No que concerne à psicomotricidade, esta criança gatinhou e sentou-se com 9 meses, andou com apoio também aos 9 e os primeiros passos foram aos 10 meses, começando a andar sozinho aos 14 meses. Brazelton (1992) e Arribas (2004) afirmam que aos 9 meses as crianças já conseguem se apoiar e dar os primeiros passos com apoio. No entanto, a mesma autora expõe que no final do primeiro ano de vida, por vezes antes, as crianças já conseguem andar sozinhas. A criança avaliada, apesar de aos 9 meses corresponder ao desenvolvimento exposto pela autora, só começou a andar sozinha aos 14 meses. Poderá então ser este um dos primeiros sinais coincidem com o estudo acima exposto.

Esta criança foi encaminhada, no ano letivo 2010/2011, para o centro de saúde com o intuito de ter acompanhamento passível de discriminar as suas dificuldades motoras (despiste de doenças do foro visual e auditivo).

Ter a oportunidade de realizar a avaliação de uma das crianças foi dos momentos mais ricos do meu estágio, visto que fiquei capacitada do contacto com estratégias e técnicas de avaliação inseridas num contexto real.

## **2.4. Reflexão Final**

O estágio é, sem dúvida, um tempo de instrução, um processo de (des)construção e transformação, que não pode ser vista como um produto acabado mas sim como fase inicial em construção (Pires, 2007). A formação inicial deve ser entendida como uma configuração e um ato auto consciente em que os estagiários devem observar e vivenciar as suas representações e competências com vista a melhorar, transformar e adaptar. O processo formativo é influenciado pelos contextos pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural (Pires, 2007), que fazem deste um contexto em constante mutação.

O perfil de desempenho do educador aponta para um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas, que não se confinam apenas às competências científicas e pedagógicas, visto que encaram e revelam a importância do relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológico (Pires, 2007). Foram vários os receios iniciais que senti na componente de estágio, nomeadamente o receio de que as relações criadas não fossem baseadas em confiança e cooperação, que instituíssem até alguns entraves à minha intencionalidade e intervenção. Aproveito para referir que a educadora cooperante foi muito receptiva e a relação fomentada, tanto com ela como com a equipa educativa, foi baseada em confiança, ajuda e cooperação. A educadora partilhou todos os seus saberes e experiência, contribuindo, em muito, para a minha formação. A reflexão constante sobre a minha intervenção possibilitou a autoavaliação e conseqüentemente um aperfeiçoamento gradual. Pires (2007), a propósito das relações pessoais, expõe que o tipo de relação estipulada com os envolvidos no processo assume um fator de motivação para o desempenho do estagiário.

Inicialmente deparei-me com outros receios, nomeadamente, o receio da inabilidade em conjugar a teoria com a prática, receio em lidar com a imprevisibilidade, a possibilidade de não conseguir cumprir prazos, planificações e a organização do ambiente educativo.

As minhas expectativas para este estágio assumiram um forte desejo de querer aprender com as situações reais, de conhecer e uniformizar uma prática consistente e organizada, com resultados reais e satisfatórios, tanto a nível pessoal como para com toda a comunidade educativa.

Ao longo da primeira semana de intervenção senti quatro grandes dificuldades, a gestão do grupo, a incorporação da ajudante de ação educativa na dinâmica da sala, a gestão das atividades com as crianças no turno da tarde e tentativa de oferta da componente musical a que o grupo estava habituado. No que diz respeito à primeira, a dificuldade sentida centrou-

se na escolha das crianças para formar grupos de trabalho, visto que as horas de observação não foram suficientes para conhecer as crianças de forma eficaz. A escolha dos critérios para gerir os grupos foram desafiantes, mas rapidamente me apercebi e fomentei uma gestão eficaz que baseou-se nas competências das crianças. A outra dificuldade está ligada ao trabalho em equipa, ou seja, o desafio de integrar a ajudante na minha intervenção, visto que a mesma não tomava a iniciativa de acompanhar ou orientar o grupo quando era necessário. No processo de reflexão, a educadora cooperante demonstrou os processos possíveis para eu lidar com a situação e rapidamente a situação foi normalizada. As OCEPE valorizam o trabalho em equipa, no qual a ajudante de ação educativa deve cooperar em toda a dinâmica da sala, sendo papel do educador incentivar e possibilitar essa mesma realidade (ME, 1997).

A terceira dificuldade tem que ver com a gestão do grupo no turno da tarde, visto que, por volta das 16:00h, muitas das crianças já não estavam na instituição. Foi realmente desafiante garantir que todos conseguissem aceder às mesmas atividades, sendo que as planificações já incorporavam esta possibilidade, contribuindo para uma eficácia gradual da gestão do tempo e grupo. A componente musical ao longo da rotina foi também desafiante, no sentido em que tive que aprender algumas canções com relativa rapidez. O repertório musical deste grupo é bastante significativo, e tendo em conta a valorização que dou à expressão musical, pesquisei e ensaiei até conhecer as músicas para que pudesse coordená-las nos momentos necessários. No meu ponto de vista a música é um aspeto fundamental para a ligação das crianças a um novo elemento da sala, pois a envolvência é comum e as crianças aprendem a confiar no novo adulto.

Foram vários os fatores que facilitaram a minha intervenção, nomeadamente a motivação intrínseca, a relação de confiança e cooperação criada com a equipa de sala, crianças, pais e comunidade, o modelo curricular utilizado pela educadora e a reflexão constante com a educadora. Acerca dos pais, quero referir que foram muito recetivos à minha

presença e o facto de me tratarem como o elemento responsável pela sala foi muito motivante para a minha formação e até para o sentido da minha presença.

O diário de bordo foi uma ferramenta substancial para o meu estágio, por ter permitido registar dados fundamentais para a prática, para a elaboração do relatório, como também para o registo de observações em relação às planificações. A elaboração do diário de bordo foi um pouco exaustiva mas tornou-se num dos principais processos de apropriação da rotina, da dinâmica do grupo e principalmente da reflexão.

Na minha intervenção correspondi de forma satisfatória à articulação de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas adquiridas ao longo da minha formação académica. Sempre valorizei as crianças, incidindo nas características e competências pessoais, promovendo a autonomia, respeito mútuo e cooperação. Os projetos desenvolvidos foram muito significativos para o grupo e permitiram oferecer um conjunto de atividades no âmbito das várias áreas curriculares. A minha posição perante as opiniões da cooperante foi de abertura e responsabilidade, garantindo um processo de reflexão sincero e sentido.

O estágio foi um processo de autodescoberta, extremamente importante para a construção da minha identidade profissional e até pessoal. Os desafios constantes, que implicaram pesquisa e preparação, quando concretizados, tornaram-se em elementos fundamentais para a minha motivação.

## **Parte III: Prática Profissional em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **3.1. O Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

O ensino básico sofreu avanços muito significativos no último quartel do século XX, nomeadamente a sua organização curricular, os seus princípios e a sua massificação, resultante da obrigatoriedade do ensino.

A LBSE estabeleceu, em 1986, o quadro geral do sistema educativo, expondo um conjunto de princípios gerais que garantem o direito à educação e à cultura. O estado é o órgão responsável por promover uma democratização do ensino, ou seja, garantir igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, mas não interfere a nível filosófico, religioso e ideológico na programação da educação, enfatizando assim o princípio da liberdade de aprender e ensinar com tolerância. A LBSE também estipula como objetivo geral, a resposta às necessidades da realidade social, de forma a promover um desenvolvimento harmonioso que vise a formação de cidadãos livres, responsáveis autónomos e solidários com espírito crítico, criativo e democrático.

O sistema educativo está organizado em diversas valências, a Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e a Educação Extraescolar. No que concerne à educação escolar, esta abrange o ensino básico, secundário e superior. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e divide-se em três ciclos. Os objetivos específicos para cada ciclo baseiam-se nos objetivos gerais do ensino básico, que visam um desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo. O ensino básico prossegue três objetivos gerais:

-Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2006a, P.13).

No que respeita ao 1º CEB, é dada relevância ao desenvolvimento da linguagem oral, ao desenvolvimento das competências da escrita, leitura, aritmética e cálculo, como também do meio físico e social e das expressões (plástica, dramática, musical e motora). Este ciclo é caracterizado pela monodocência, que permite criar estabilidade para as crianças, oferecendo condições de gestão integrada e flexível do currículo.

O despacho n.º19575/2006, de 25 de setembro, estipula os tempos mínimos semanais para a lecionação dos currículos da língua portuguesa, matemática e estudo do meio. No que concerne à língua portuguesa, ficou estipulado um tempo semanal de oito horas, incluindo uma hora diária para a leitura, sete horas para a matemática, e cinco horas letivas para o estudo do meio, das quais metade devem ser utilizadas no ensino experimental das ciências. Relativamente às expressões e às restantes áreas ficaram determinadas cinco horas semanais. O despacho ainda expõe que a distribuição dos tempos letivos deve ser equilibrado e o professor deve elaborar um sumário diário de todas as atividades desenvolvidas.

O ME (2006) apresenta um conjunto de princípios orientadores da ação pedagógica no 1º CEB que incidem na oferta de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Estes princípios requerem ao professor o respeito pelas diferenças e ritmos individuais, a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração dos interesses e necessidades, a estimulação das interações, a promoção da iniciativa, a responsabilização e a valorização das aquisições.

Nas últimas duas décadas, Portugal, tal como outros países da Europa, definiu que a escolaridade básica deveria ser de nove anos (em três ciclos). Este objetivo foi alcançado com sucesso mas ainda existe elevadas taxas de abandono e insucesso escolar (ME, 2007b). Perante estes resultados foram tomadas novas medidas, tais como, o acompanhamento dos alunos em caso de falta letiva, a deteção precoce de percursos de insucesso e o acompanhamento de tais casos com instrumentos e estratégias adequadas (Plano de recuperação ou percursos curriculares alternativos) (ME, 2007b). Também foi realizada uma reorganização e requalificação da rede de escolas do 1º CEB com prolongamento do horário que inclui atividades de enriquecimento curricular. O ingresso destas atividades de enriquecimento viabiliza a ETI, possibilitando uma compatibilidade com os horários familiares (ME, 2007b). O Despacho n.º 8683/2011 estabelece que atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB devem incidir no domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, da solidariedade e voluntariado, surgindo assim as atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, o ensino de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e as atividades lúdico-expressivas.<sup>7</sup>

Cada domínio disciplinar do 1ºCEB integra princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. A extensão dos conteúdos e competências, expostos para os diferentes domínios, é considerável e, como tal, será efetuada uma breve contextualização das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, tendo em conta os documentos de referência neste âmbito.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Os tempos semanais estipulados para estas atividades dependem do tipo de atividade e do ano de escolaridade.

<sup>8</sup> Os documentos de referência para os professores do 1º CEB, para além de incluírem despachos normativos e circulares, centram a sua atenção no Currículo Nacional do Ensino Básico -Competências Essenciais (2001) e na Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo (2006). Salienta-se que

O programa de língua portuguesa foi recentemente reformulado e está a ser implementado neste ano letivo. Este apresenta cinco dinâmicas (competências específicas), a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua (Reis, 2009). No que diz respeito à compreensão oral, os alunos devem ser dotados da capacidade de saber escutar, compreender e reter informações com diversos graus de formalidade, na expressão oral devem ser capazes de comunicar de forma adequada e com vocabulário e estruturas gramaticais corretas. Na leitura, os alunos devem ser capacitados de ler com clareza, boa exposição e de descodificar as cadeias grafemáticas, extraíndo a informação necessária para gerar conhecimento. Na escrita devem ser capazes de produzir textos ricos e criativos, com diferentes características e objetivos, tendo em conta as regras de ortografia e pontuação. No conhecimento explícito da língua, refere-se a manipulação de regularidades e paradigmas flexionais de funcionamento da língua, a mobilização do conhecimento para melhorias pessoais na oralidade e escrita, exploração das funcionalidades e respeito pelas variedades dos padrões da língua (Reis, 2009).

Reis (2009) categoriza a disciplina da língua portuguesa com um caráter fundamental no desenvolvimento de competências transversais visto que é através desta que todos os conhecimentos se vão construindo e organizando. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar em todo o cenário curricular do Ensino Básico. Surge deste âmbito transversal o Plano Nacional de Leitura, com o objetivo de dinamizar os hábitos e competências de leitura e escrita entre a população escolar. O público-alvo

---

ambos os documentos oficiais complementam-se de uma forma muito uniforme. O primeiro refere-se às competências essenciais a atingir em cada ciclo e o segundo expõe por blocos e por anos os conteúdos programáticos a desenvolver.

prioritário são as crianças do pré-escolar e do ensino básico, com maior incidência nos primeiros seis anos escolares (ME, 2007b).

No que concerne à matemática, a grande finalidade é desenvolver a capacidade de raciocínio, a capacidade de comunicação e de resolução de problemas. O programa está organizado em três blocos de conteúdos, números e operações, geometria e organização e tratamento de dados (Ponte et al, s/d). Estes conciliam a manifestação do gosto e curiosidade pela exploração e resolução de problemas, a recolha de dados e a sua organização com recurso a diversos tipos de representação, a execução de medições com instrumentos adequados para resolver problemas e de estimativas no cálculo e medição. Ainda remete para a exploração, construção e transformação de modelos geométricos, estabelecendo relações entre os mesmos (ME, 2006a; ME, 2001; Ponte et al, s/d).

Os suportes de aprendizagem, que estão associados aos blocos, sugerem algumas estratégias para consolidar as aprendizagens, como o recurso ao lúdico, ao material prático, significativo e facilitador, às atividades recorrentes que possibilitam a transversalidade e transdisciplinaridade, e ainda a linguagem e representação (ME, 2006a; ME, 2001; Ponte, et al, s/d). O jogo é bastante valorizado na matemática pois “alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo”(ME, 2001, p. 68). A matemática carrega em si uma componente transversal, visto que a comunicação matemática inclui a leitura e interpretação escrita, bem como a comunicação oral (exposição), que pode ser aplicada noutras áreas de saber - exploração de conexões (ME, 2001).

O programa de estudo do meio conjuga alguns conceitos, que advêm de várias disciplinas científicas (história, ciências da natureza, etnografia, geografia, entre outras), contribuindo para uma compreensão gradual das inter-relações entre a natureza e a sociedade (ME, 2006a). O programa está dividido em seis blocos, à descoberta de si mesmo, à

descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços, à descoberta dos materiais e objetos e à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (ME, 2006a). Os objetivos gerais desta disciplina incidem na estruturação de conhecimento de si próprio através de atitudes de autoestima, de autoconfiança e de valorização da sua identidade, na identificação de elementos básicos do meio físico e social envolvente, no reconhecimento dos estilos de vida e na contribuição para melhorar o quadro de vida. Também incide na aquisição de alguns conhecimentos referentes à história e geografia de Portugal, na tomada de atitudes de pesquisa e experimentação perante a realidade, na seleção de diferentes formas de recolha e tratamento de dados, no desenvolvimento de hábitos de higiene e de vida saudável e utilização das regras básicas de consumo e, por fim, a valorização do património histórico e de outras culturas (ME, 2006a). O estudo do meio também tem um carácter interdisciplinar e integrador, em que o professor deve gerir o currículo de modo a proporcionar competências que integrem o saber, o saber-fazer e o saber-ser (ME, 2001). Como já foi supramencionado, o ensino experimental das ciências deve constar em metade do número de horas estipuladas para o estudo do meio, ou seja, duas horas e meia<sup>9</sup>. No domínio do ensino experimental, o ME sugere uma abordagem ao programa de estudo do meio que permita incluir a dinâmica do construtivismo em que há uma valorização

---

<sup>9</sup> Esta medida, tomada pelo ME, justifica-se nos resultados de estudos internacionais, que revelaram que os alunos portugueses têm um desempenho inferior na área da literacia científica em relação aos países da OCDE. Por esta razão, foi criado um Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências, para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este programa foi desenvolvido com instituições de ensino superior (responsáveis pela formação inicial de professores) e com escolas do 1º CEB. Ensino Experimental das Ciências in [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/experimentais/Paginas/Progr\\_Form-Ensino\\_Experimental\\_Ciencias\\_1C.aspx](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/experimentais/Paginas/Progr_Form-Ensino_Experimental_Ciencias_1C.aspx) consultado a 4 de fevereiro de 2012.

das concepções dos alunos sobre os conceitos, bem como as suas concepções alternativas (Martins et al, 2006).

O ensino das ciências experimentais previsto no programa elaborado põe em ênfase a construção ativa e significativa, privilegiando as tarefas dos alunos em contextos, também significativos. Os conhecimentos que os alunos já têm sobre um determinado conceito serve de ponto de partida para explorar e contrastar com a realidade científica. Este ensino nega as sequências academicamente rígidas, previamente determinadas, e enfatiza as múltiplas representações do conhecimento (icônicas, verbais, formais, qualitativas, quantitativas, etc.). As atividades experimentais desenvolvem as mais diversas capacidades nos alunos, Leslie Trowbridge e Rodger Bybee (1990), citado por Valadares (s/d), fizeram uma classificação dessas capacidades, nomeando a capacidade aquisitiva (ouvir, observar, pesquisar, inquirir, investigar, recolher e pesquisar), a capacidade organizativa (registar, comparar, contrastar, classificar, organizar, planificar, rever, avaliar e analisar), a capacidade criativa (desenvolver planos, arquitetar, inventar e sintetizar), a capacidade manipulativa (usar instrumentos, cuidar dos instrumentos, demonstrar, experimentar, reparar, construir e calibrar) e a capacidade de comunicação (questionar, discutir, explicar, relatar, escrever, criticar, construir gráficos e ensinar).

Por fim, a expressão artística que influencia o modo como o aluno aprende, comunica e interpreta o quotidiano. As artes são, sem dúvida, desafios coletivos e pessoais, que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, que influenciam a identidade nacional e constituem-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ME, 2001). A educação artística no ensino básico desenvolve-se em quatro áreas, a expressão e educação físico-motora, a musical, a dramática e a plástica. Estas quatro áreas são da responsabilidade do professor da sala mas, a mesma é coadjuvada por professores especialistas. O ME (2001) expõe que as competências artísticas integram o currículo formal, pois constituem parte

significativa do património, promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, viabilizam a aquisição de novos saberes, enfatizam a singularidade e a comunicação entre culturas. A educação artística é um território de prazer, liberdade, ludismo, partilha e interações. As competências específicas desenvolvem-se mediante a área artística transformando conceitos e conteúdos próprios.

No que concerne à expressão e educação físico-motora, as competências da mesma adquirem-se pela prática regular da atividade física adequada aos alunos. Esta área apresenta-se dividida em oito blocos, a perícia e manipulação, os deslocamentos e equilíbrios, a ginástica, os jogos, a patinagem, as atividades rítmicas expressivas, os percursos na natureza e a natação (opcional). Os objetivos gerais incluem o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas<sup>10</sup>, a cooperação com os companheiros, a participação com empenho visando o aperfeiçoamento de habilidades, a manipulação correta de aparelhos e ações mediante o tipo de atividade, investindo na harmonia e fluidez de movimentos, a participação em jogos com incidência na iniciativa própria e na melhoria das qualidades motoras, a patinagem, deslocamentos e movimentos não locomotores como movimentos intencionais e seguros e, por fim, a escolha e realização de atividades apropriadas em percursos na natureza tendo em conta as condições e regras de segurança (ME, 2006a). Nesta área, importa ainda mencionar a importância do relacionamento interpessoal, da responsabilização e autonomia, a promoção de estilos de vida saudáveis e a diferenciação de objetos e atividades para os alunos (ME, 2001).

---

<sup>10</sup> Estas capacidades incidem na resistência geral, na velocidade de reação simples e complexa, na execução de ações motoras básicas e de deslocamento, na flexibilidade, no controlo da postura, no equilíbrio dinâmico, no ritmo, agilidade e controlo espacial. As capacidades descritas são desenvolvidas ao longo de todos os blocos expostos no programa.

A expressão e educação musical são, sem dúvida, um meio de ligação entre competências e contextos, o seu caráter prático e experiencial providência situações de bem-estar, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso do aluno. O programa estipula dois blocos, os jogos de exploração e a experimentação e o desenvolvimento e criação musical. O primeiro refere-se à exploração da musicalidade através da voz, corpo e instrumentos, em que o caráter lúdico das atividades propostas deve afastar as crianças do puro exercício. O segundo bloco aparece como complemento aos jogos, visando o domínio de aspetos essenciais, tais como, o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação formal do som (ME, 2006a). As experiências a proporcionar aos alunos devem contribuir para a literacia musical e para o desenvolvimento pessoal e social. Os alunos devem ter a oportunidade de explorar diversos instrumentos, culturas musicais, formas e técnicas musicais, como também de conectar a música com outras áreas de conhecimento (ME, 2001).

A expressão dramática é uma área privilegiada na educação artística, dado que conjuga a dimensão plástica, sonora e do movimento. Esta desenvolve-se a partir de experiências individuais e possibilita a aquisição de novos conhecimentos através de conteúdos dramáticos, proporcionando a oportunidade de alargar a experiência de vida (ME, 2001). O programa divide esta expressão em dois blocos, os jogos de exploração e os jogos dramáticos. O primeiro possibilita o desenvolvimento de expressividade através do corpo, voz, espaço e objetos. O segundo deve ser complementado gradualmente com a capacidade de relação e comunicação com os outros através da linguagem verbal e não verbal (ME, 2006a).

No que concerne à expressão e educação plástica, esta apresenta-se como uma área que possibilita, através da manipulação de materiais, a expressão com o mundo interior e a representação da realidade. Esta área desperta a criatividade e imaginação e contribuiu para a destreza manual, fomentando oportunidades da criança se manifestar de forma pessoal (ME, 2006a). Esta área está dividida por três blocos, sendo o primeiro a descoberta e organização

progressiva de volumes através da modelagem e escultura e das construções. O segundo bloco incide na descoberta e organização progressiva de superfícies através do desenho e da pintura e, por fim, o terceiro, a exploração de diversas técnicas de expressão, como o recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem e costura, fotografia e cartazes (ME, 2001).

Na reorganização do ensino básico, o currículo nacional é encarado como um conjunto de aprendizagens e competências a ser gerido de forma flexível, oferecendo respostas adequadas aos alunos e aos seus contextos. Para além das áreas disciplinares, estão previstas outras áreas, tais como a área de projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Estas áreas apresentam uma articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma vertente de trabalho com as novas tecnologias de informação e da comunicação (Galvão, 2004).

O perfil de desempenho do professor do 1º CEB, estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, expõe que o professor é a identidade responsável pelo desenvolvimento do currículo e deve assumir o contexto de escola inclusiva. É responsável pela mobilização de conhecimentos científicos das áreas e pelas competências necessárias para a promoção de aprendizagens significativas. O professor é também responsável por cooperar no PEE e pela elaboração do projeto curricular, em parceria com outros professores. Deve desenvolver um processo de ensino que se baseie em situações concretas, assumindo a diversidade de competências dos alunos, utilizando os conhecimentos prévios e as dificuldades para construir novas aprendizagens. O professor deve ser capaz de integrar todas as vertentes do currículo com as aprendizagens do pré-escolar inclusive visando as do 2º CEB, promovendo a autonomia progressiva dos alunos. No que diz respeito à avaliação, os instrumentos devem ser adequados e articulados ao processo de ensino para que os alunos desenvolvam hábitos de autorregulação da aprendizagem. Outro aspeto que o profissional deve ter em conta é o desenvolvimento social dos alunos, promovendo a sua formação para a cidadania. A relação pedagógica comporta a sua importância significativa na educação, sendo

essencial que este promova a cooperação da família e da comunidade. O perfil de desempenho do professor do 1º CEB também apresenta um conjunto de princípios que integram as várias dimensões do currículo. Estes princípios estão em perfeita consonância com as competências apresentadas pela organização curricular apresentada pelo ME.

### **3.2. Contextualização da Prática Pedagógica**

A minha prática profissional no contexto do 1º CEB, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré no mês de novembro e dezembro de 2011. Esta vertente do estágio foi cumprida aos pares e o número de horas de intervenção (100 horas) foi dividido pelo par, resultando numa semana de intervenção alternada a cada uma.

A intervenção foi realizada, no turno da tarde, com a turma do 3ºC, com 24 alunos. Nesta valência foi requerida a criação de um contexto que facultasse o envolvimento da família e da comunidade, mas contrariamente à educação pré-escolar, não foi requisitado o processo de avaliação da turma e de um aluno especificamente. As planificações foram produzidas individualmente, sendo que, para a última semana a planificação foi realizada em conjunto.

O estágio nesta valência também teve início com um pequeno período de observação, que permitiu consolidar alguns dados significativos para a posterior prática, nomeadamente sobre a caracterização da turma, do espaço e dos materiais, a metodologia e tipologia de trabalho, a avaliação e a gestão curricular.

Ao longo do estágio foi realizado um diário de bordo com um caráter descritivo mas reflexivo, cuja composição revela em si o processo de pensar e repensar sobre o que foi praticado, contribuindo, obviamente, para uma retrospeção. A reflexão esteve sempre presente ao longo do estágio, quer na escrita de notas referente às planificações, quer no diário, mas também na reflexão diária efetuada com a professora cooperante (cerca de 15/20 minutos).

Refletir sobre a ação educativa fomenta o desenvolvimento do conhecimento que o profissional tem de si e da sua prática, permitindo-lhe olhar criticamente sobre si mesmo, sobre o que realizou e observou, os seus significados e resultados. Amaral et al (1996) relatam que a reflexão potencia a transformação pessoal e profissional e nunca pode ser isolada e solitária e, desta ideia, emerge a importância da supervisão que é sinónima de atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através dos procedimentos de reflexão. Os autores ainda completam a ideia referindo que a supervisão em contexto de estágio é um processo de interação em que o cooperante reflete em conjunto com o estagiário, promovendo aprendizagens e contribuindo para o sucesso de ambos os profissionais e do sucesso educativo dos alunos.

### **3.2.1. A instituição e o meio envolvente**

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho, mais propriamente no Bairro da Nazaré. A freguesia onde a escola está inserida apresenta uma significativa densidade populacional e abrange um conjunto de serviços multifacetados, como já foi referenciado anteriormente (ver ponto 2.2.1.).

Esta instituição é constituída por dois edifícios, o principal localiza-se na Avenida do Colégio Militar e o outro na Rua Dr. Pita (Azinhaga). Esta escola abrange o regime de ETI e, ao todo, existem cinco salas de Pré-escolar e 16 turmas de 1º Ciclo. É de salientar que três salas de Pré-escolar funcionam no edifício da Azinhaga. O funcionamento geral da instituição inclui AC, ACC e OTL. A organização e divisão das turmas pelas atividades obedecem à colocação de metade do número de turmas com AC às 13:30h no turno da manhã e a outra metade no turno da tarde. No entanto, importa narrar que no turno da manhã são colocadas as turmas de 1º e 2º ano e no turno da tarde as turmas de 3º e 4º ano. O turno da manhã abrange o horário das 8:30h às 13:30h e o turno da tarde das 13:30h às 18:30h, relativamente às salas de

Pré-escolar, o horário previsto é das 8:30h às 18:30h. Esta escola dispõe de um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, oito salas de aulas para o 1º CEB, cinco salas de pré-escolar, duas salas de informática, vários sanitários (alunos, pré-escolar, pessoal docente e não docente) e salas para inglês, expressão musical e dramática, expressão plástica, para estudo e para apoio pedagógico. Ainda possui uma biblioteca, uma reprografia, um economato, um refeitório, cozinha equipada, arrecadações, vestiários e um bar. A maior parte dos espaços interiores tem uma rápida ligação ao polivalente. No que se refere aos espaços exteriores, a escola possui um campo polidesportivo, um pátio semicoberto e um parque infantil. A escola integra uma média de 480 alunos, na sua maioria provenientes da freguesia de São Martinho, mais precisamente da Nazaré (EB1/PRE da Nazaré, 2007). O número de alunos a beneficiar da ação social escolar é significativo, como também o número de alunos sinalizados com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem. Relativamente aos recursos humanos, estão ao serviço da escola cerca de 96 pessoas (docentes, pessoal administrativo, pessoal não docente e técnicas superiores de biblioteca). A Direção Regional do Ensino Especial e Reabilitação disponibiliza para a escola quatro docentes de Educação Especial e uma psicóloga.

O PEE está agora no último ano de validação e incide na sensibilização de toda a comunidade escolar, para uma participação mais consciente, com incidência na promoção de comportamentos e valores que vão ao encontro da disciplina (EB1/PRE da Nazaré, 2007). Este projeto também define estratégias para as várias áreas de intervenção, com o intuito de assegurar aprendizagens significativas nos vários domínios curriculares. Salienta-se a atenção dada aos problemas de indisciplina, ao deficiente domínio da língua portuguesa, à falta de hábitos de higiene, à inadequação de hábitos e regras, à falta de acompanhamento da família e aos problemas que surgem dos alunos com necessidade educativas especiais. No que concerne ao corpo docente, é salientado os principais problemas a solucionar, que incidem na

diferenciação pedagógica e na falta de ações de formações em relação aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Esta instituição valoriza a visão da escola inclusiva, que por lidar com a diversidade, procura seguir um modelo de educação que se centra na busca de soluções individuais mediante a valorização do papel da família (EB1/PRE da Nazaré, 2007).

### **3.2.2. Organização do contexto educativo**

Assumindo a tendência educativa atual de partir das crianças, dos seus interesses e necessidades, resultantes do seu contexto social, o professor tem de pressupor uma perspetiva multi e intercultural, com incidência numa gestão curricular flexível (Fernandes, 2005). Esta pedagogia visiona a importância do ambiente educativo que inclui a importância do ambiente físico e as interações dos atores desse mesmo ambiente.

No contexto de estágio, conhecer a turma, os espaços, os materiais, as relações pedagógicas e o modelo curricular é essencial para a prática educativa, tornando todo o processo mais proativo na medida em que permite ao estagiário aproximar-se dos alunos e do ambiente educativo de forma mais exequível.

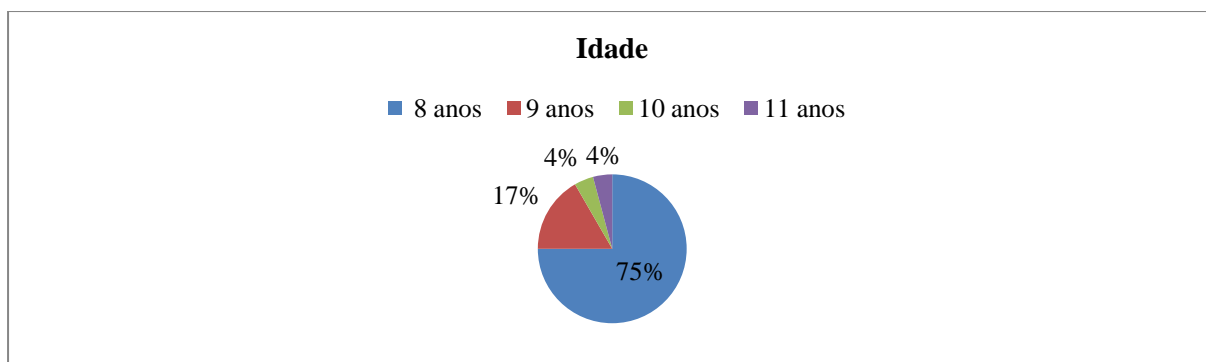
Aproveito para salientar, aquando do tempo de intervenção, que o Projeto Curricular de Turma ainda estava em fase de elaboração. No entanto, algumas das competências e atividades a desenvolver estão ligadas ao PEE.

#### ***3.2.2.1. Constituição e caracterização da turma***

A caracterização de um grupo de alunos é, como já foi referido anteriormente, um suporte educativo do profissional de educação. Conhecer os alunos, as suas necessidades, opiniões, características e contexto familiar é um importante instrumento de prevenção dos problemas, visto que contribui para uma maior proximidade e permite prever e ajustar

soluções e respostas adequadas (Aires, 2009). A caracterização da turma do 3º C integrou os dados fornecidos pela professora cooperante (registos biográficos), pela observação e pelos registos descritos no diário de bordo.

O grupo de alunos do 3º C é muito dinâmico e interativo, os alunos são muito recetivos a novas pessoas e atividades e demonstram ser muito afetivos e curiosos em relação a tudo o que os rodeia. Esta turma é constituída por 24 alunos dos quais 12 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino.



**Figura 12.** Idade (distribuição em percentagem)

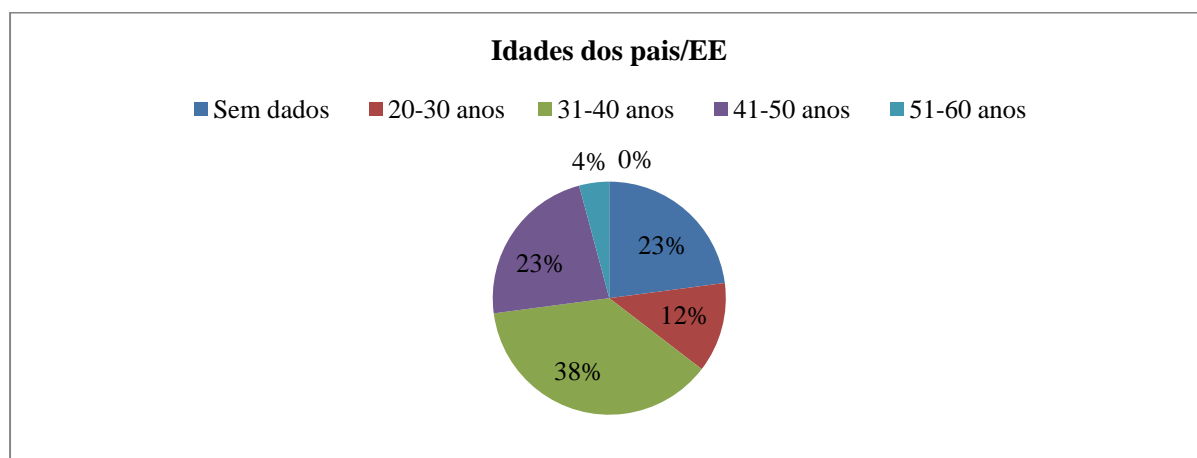
Os alunos desta turma integram a faixa etária dos oito aos onze anos, dos quais 18 crianças deste grupo têm oito anos, quatro alunos têm nove anos, um já tem dez e outro tem onze. A análise da figura permite aferir que a maior parte do grupo (75%) tem 8 anos. Nesta turma existem quatro repetentes de anos anteriores (1º e 2º) e um aluno repetente do 3º ano (aluno novo), que dispõe de um acompanhamento pedagógico. Salienta-se que um aluno foi diagnosticado com necessidades educativas especiais, mas a intervenção para com este aluno ainda estava a ser estudada, nomeadamente a sua inclusão na sua turma.

Para além de conhecer a turma é importante conhecer o meio familiar do aluno, nomeadamente a área de residência, a idade dos pais/EE, o agregado familiar, a formação académica e as suas expectativas. Howes e Hamilton (2002) evidenciam a importância de conhecer o contexto familiar, afirmando que a conjugação das características da criança e da

família são os melhores fatores para a qualidade da intervenção. Zabalza (1987) defende a mesma ideia e completa-a expondo um conjunto de dados a recolher no âmbito do contexto familiar, tais como, o modelo educativo da família, a sua atitude face à escola, status socioeconómico e dados relativos ao território do meio envolvente, quer da escola quer do aluno.

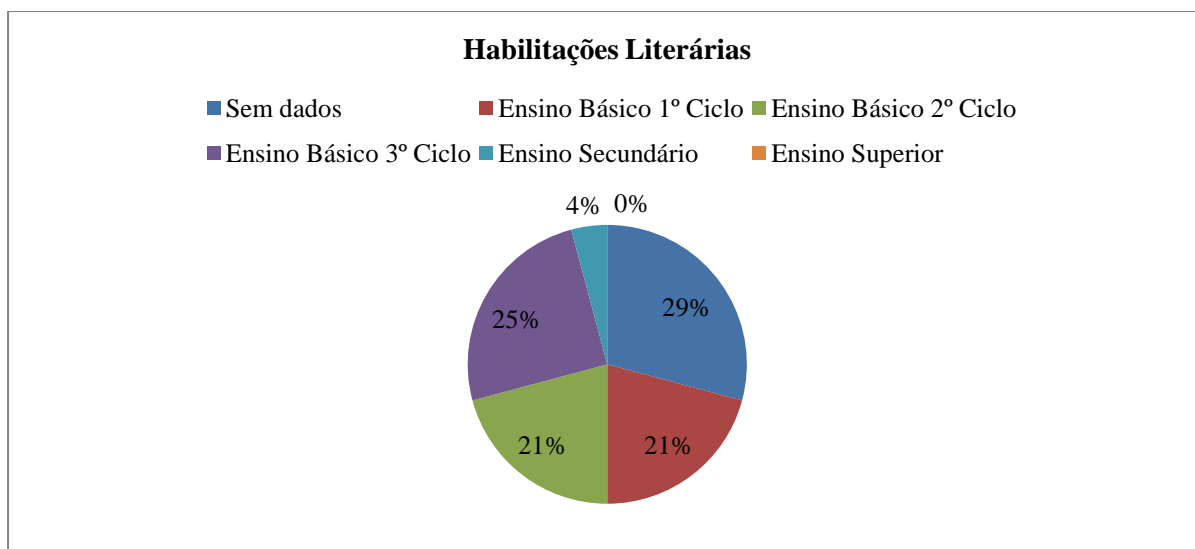
A área de residência dos alunos é muito próxima à escola, sendo que, em média, apenas demoram 5 minutos a chegar à instituição. A maior parte dos alunos mora no Bairro da Nazaré ou nas zonas adjacentes, com exceção de uma aluna que mora em Câmara de Lobos e de outra que mora em Santo António.

Relativamente ao agregado familiar, a maior parte dos alunos vive com os pais e o agregado familiar é em média de quatro pessoas.



**Figura 13.** Idade dos pais (distribuição em percentagem)

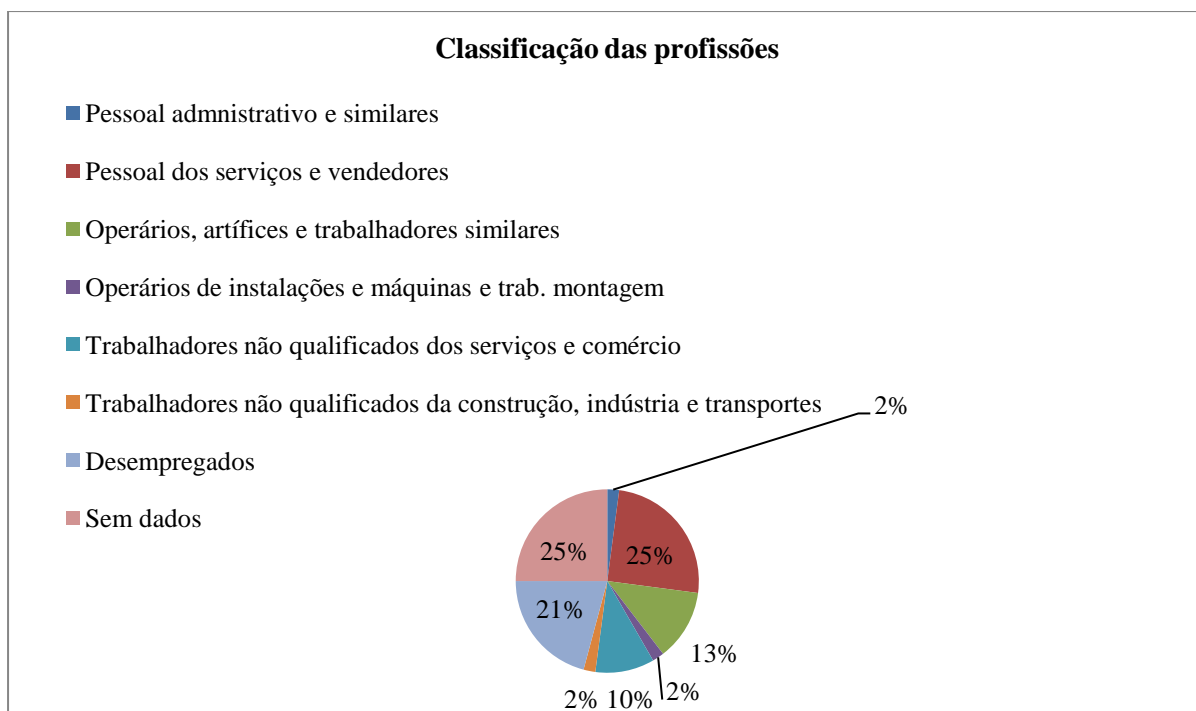
Através da figura é possível aferir que a faixa etária com mais representatividade relativamente à idade dos EE é a dos 31-40 anos (38%) seguida da faixa etária dos 41-50 anos com 23%.



**Figura 14.** Habilitações literárias (distribuição em percentagem)

A figura demonstra que os pais/EE não têm formações específicas, apresentando na sua maioria uma habilitação que ingressa o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

A categorização do Indicador Socioprofissional das famílias abrange a situação profissional dos pais/EE, em que a classificação das profissões surge como elemento que permite identificar o nível socioeconómico. Postic (2007) e Marzano (2005) explicam que este tipo de indicador determina a procura escolar, as expectativas, e estão na origem das conceções que os pais e alunos têm da educação e do papel do docente. Estes autores também afirmam que o nível de aspiração escolar varia segundo o estatuto da família e da imagem social da mesma (estatuto socioprofissional dos pais e história escolar da família). Conhecer o meio social e económico da família do aluno surge como imperativo para que o professor possa estudar estratégias que fomentem a educação inclusiva e consciente da multiculturalidade. “A escola não é capaz de mudar os rendimentos, o nível de escolaridade ou a profissão dos adultos de uma agregado familiar, mas pode ter um impacto potencial na atmosfera familiar”(Marzano, 2005, p.120).



**Figura 15.** Classificação das Profissões (distribuição em percentagem)

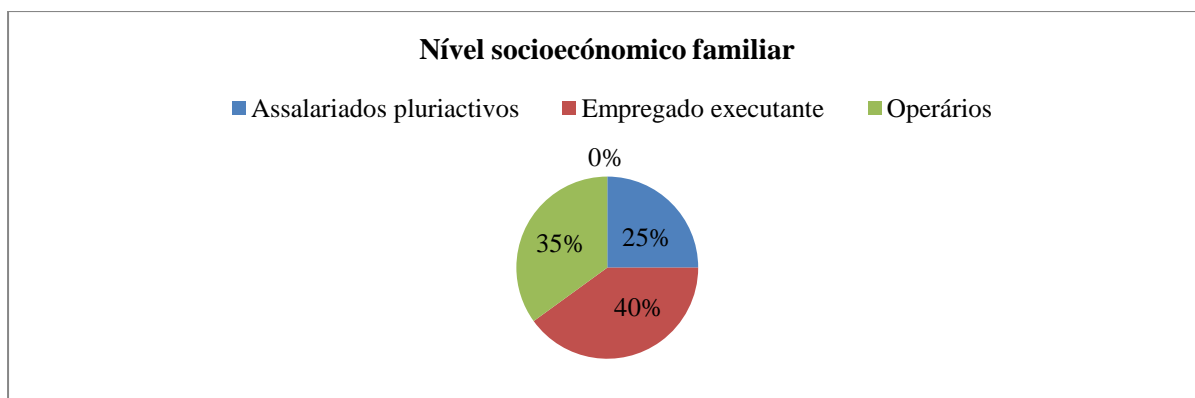
Mediante os dados fornecidos, é possível aferir que 25% dos EE integram a categoria de trabalhadores dos serviços pessoais e vendedores, 13% ingressam a categoria de operários, artífices e trabalhadores similares, 2% a categoria de operários de instalações e máquinas e trabalho de montagem, 10% a categoria de trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio e 2% a categoria de trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes. Perante este cenário é necessário referir que 21% dos EE encontra-se desempregado e não existem dados em relação a 25% dos EE.

Para uma melhor apreensão e compreensão de todo o contexto, a seguinte tabela demonstra o indicador socioprofissional da família contribuindo para uma melhor compreensão da realidade económica destas famílias.

**Tabela 4****Indicador socioprofissional familiar de classe**

Nome da Criança	ISPI	ISPI	ISPF
	Mãe	Pai	Resultados
Criança 1	O	--	O
Criança 2	--	--	--
Criança 3	O	--	O
Criança 4	EE	EE	EE
Criança 5	EE	EE	EE
Criança 6	EE	EE	EE
Criança 7	--	--	--
Criança 8	--	--	--
Criança 9	O	--	O
Criança 10	O	-	O
Criança 11	-	EE	EE
Criança 12	O	EE	AEpl
Criança 13	--	EE	EE
Criança 14	O	--	O
Criança 15	EE	--	AEpl
Criança 16	O	EE	AEpl
Criança 17	O	--	O
Criança 18	EE	EE	EE
Criança 19	EE	--	EE
Criança 20	EE	EE	EE
Criança 21	--	--	--
Criança 22	O	EE	AEpl
Criança 23	--	--	--
Criança 24	O	--	O

**Nota.** **AEpl** = Assalariados Executantes pluriativos; **EE** = Empregados Executantes; **ISPF** = Indicador Socioprofissional Familiar; **ISPI** = Indicador Socioprofissional Individual; **O** = Operários; **PTE** = Profissionais Técnicos e de Enquadramento. Adaptado de “Sociedade de Bairro. Dinâmicas sociais da identidade cultural” de António Firmino da Costa, 1999.



**Figura 16.** Nível socioeconómico familiar

Os dados fornecidos permitem aferir que todas as profissões exercidas resultam maioritariamente na categoria de empregado executante (45%) e de assalariados pluriactivos (35%), justificando os apoios de ação social, com incidência no 1º e 2º escalão, que abrangem pelos menos 16 alunos.

No geral, os pais/EE não reúnem com a professora regularmente e não participam de forma significativa na escola embora façam um contacto mais regular por telefone. Esta situação pode ser explicada por Postic (2007), que afirma que as classes mais desfavorecidas, por terem uma atitude negativa face às suas competências, preferem que o professor tenha uma atitude diretiva com as crianças e que se responsabilize pela eficácia da ação pedagógica.

No que concerne ao comportamento da turma, estes alunos apresentam um comportamento satisfatório mas, por vezes, falam com os colegas do lado com alguma frequência. Os alunos têm de ser chamados à atenção por terem dificuldades em respeitar algumas regras da sala, tais como, esperar a sua vez para falar e pedir autorização para fazê-lo. No entanto, pediam sempre autorização para se levantar e para ir ao quadro. Os alunos são muito dinâmicos, participativos e empenhados nas suas tarefas, demonstrando entusiasmo pelas atividades oferecidas e em terminar as mesmas. Verificaram-se algumas exceções, nomeadamente, nos alunos com mais dificuldades que, por vezes, distraíam-se ou ficavam desmotivados ao ver os colegas terminarem com mais rapidez. Ainda convém referir que são

organizados, respeitam os professores e os colegas e têm muita vontade em querer ajudar-se mutuamente. Os alunos têm algumas dificuldades em comunicar e apresentar raciocínios e resultados para a turma mas a expressão oral é satisfatória, embora, por vezes não apresentem concordância em termos de tempo e pessoa. O nível de participação oral é muito bom, até os mais inseguros e tímidos participam em determinadas situações. Neste âmbito, gostam muito de partilhar vivências, opiniões, ideias mas tendem a dispersar o raciocínio. O nível de leitura é satisfatório embora alguns alunos tenham alguma dificuldade em descodificar algumas cadeias grafemáticas e em algumas situações não entendiam o significado do texto. Na expressão escrita, muitos alunos dão erros ortográficos e não fazem a revisão e correção da mesma, por esta razão, o professor tem de circular constantemente para garantir uma correção assídua e consciente. Na escrita criativa não são muito criativos e prendem-se muito a frases simples e metódicas. Os alunos manifestam curiosidade em explorar e resolver problemas simples e ligados ao meio envolvente, mas apresentam dificuldades no cálculo mental e na procura de estratégias para realizar os cálculos. Assumem muitas vezes uma determinada operação sem compreender primeiro o que é pedido. Em relação às regularidades e padrões na adição, subtração e multiplicação, os alunos dominam bem as mesmas, mas, por não saberem as tabuadas, demoram algum tempo a efetuar exercícios dessa natureza. Compreendem o sistema de numeração mas têm dificuldade em manipular números superiores à unidade de milhar. De uma forma geral, os alunos desta turma têm dificuldades em comunicar os seus raciocínios e em aplicar conhecimentos matemáticos de forma autónoma. Os seus interesses aparecem ligados ao lúdico e à competição, têm um especial interesse pelo estudo do meio, pela escrita no quadro e gostam muito de se sentir úteis, quer no auxílio que possam dar aos colegas quer aos professores. Gostava de referir que muitos alunos procuram frequentemente os professores para obterem um elogio, atenção e reforço.

Os alunos desta turma incorporam o estágio de desenvolvimento cognitivo denominado por operações concretas. Este estágio comporta um conjunto de características que explicam o desenvolvimento intelectual das crianças dos 7 aos 12 anos que, para Piaget, é marcado pela diminuição do egocentrismo e pela capacidade de utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (atuais). “As crianças são agora capazes de pensar logicamente, porque podem ter em consideração múltiplos aspectos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspecto”(Papalia et al, 2001, p.20). Nesta faixa etária as crianças estão, no entanto, limitadas a um pensamento que decorre do real concreto. É a partir deste estágio que as crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixando gradualmente de ver o mundo com a fantasia do estágio anterior. A capacidade de classificação começa a abranger a inclusão de classes, ou seja, a capacidade de compreender a relação entre o todo e as partes. É esta capacidade de classificação que possibilita o raciocínio lógico dedutivo e indutivo, o primeiro reporta-se ao tipo de raciocínio que parte de uma premissa geral acerca de uma classe para uma conclusão acerca de um membro particular dessa mesma classe. O segundo é um tipo de raciocínio, que apesar de ser menos seguro, permite tirar uma conclusão geral a partir de observações gerais. Neste estágio também surge a seriação, ou seja, a capacidade de ordenar de acordo com um critério e a inferência transitiva, que permite a compreensão da relação entre dois objetos em comparação a um terceiro. O pensamento espacial organiza-se de forma diferenciada e consciente, pois, a criança por conhecer os espaços, organiza-os e relaciona-os com as operações. Por fim, temos a conservação, que se cinge à capacidade de reconhecer que dois objetos que são iguais numa determinada medida (peso, quantidade ou comprimento) continuam a sê-lo, apesar de haver alteração do nível perceptivo. Estas características, acima expostas, por Papalia et al (2001) como integrantes deste estágio, são avanços cognitivos fundamentais para a aritmética, porque a capacidade gradual de lidar com símbolos, inclusão de classes, seriação e reversibilidade,

possibilitam o cálculo. Ainda nesta caracterização, Piaget afirma que o desenvolvimento moral está ligado ao desenvolvimento cognitivo, apresentando dois estádios de desenvolvimento moral, a moralidade heterónoma e a moralidade autónoma. As crianças da turma evidenciam a moralidade autónoma visto que já são capazes de colocar-se nos lugares dos outros, considerando a possibilidade de mais do que um ponto de vista. O julgamento de atos recai nas intenções e não nas consequências havendo uma consciência de que as regras podem ser alteradas, no entanto, permanece o respeito pela autoridade de modo a evitar o castigo (Papalia, et al, 2001).

Erikson, relativamente à idade média desta turma, refere o estágio indústria versus inferioridade, para explicar a dinâmica psicossocial. A palavra indústria diz respeito à produtividade, mestria e desenvolvimento de competências em todas as áreas. Esta etapa inicia-se com a entrada na escola permitindo às crianças viver grandes experiências, sendo muitas delas, os relacionamentos interpessoais. O versus negativo desta etapa, a inferioridade, nasce quando a criança não se sente confiante nas suas capacidades ou não se sente reconhecida no seu papel dentro do grupo a que pertence (Monteiro & Santos, 2001). Os alunos desta turma demonstram, em muitas situações, a vivência da inferioridade, justificando muitas vezes a procura constante de elogios.

### ***3.2.2.2. Organização do espaço, material e tempo***

A sala de aula é o espaço onde os alunos passam a maior parte do seu tempo diário e, por isso, a sua estrutura deve proporcionar um ambiente de aprendizagem que proporcione a cooperação e o acesso a materiais didáticos (Aires, 2009).

Fernandes (2005) afirma que a forma como o ambiente físico está organizado influencia todo o processo educativo mas, no que no 1º CEB, os estudos sobre o assunto são escassos, contrariamente ao pré-escolar. A mesma autora expõe a urgência de valorizar a

dimensão física da sala como processo dinamizador do continuum multicultural, pois as experiências diárias das crianças são influenciadas pelo espaço envolvente e, como tal, é necessário substituir o espaço escolar pelo espaço educativo.<sup>11</sup> Este espaço educativo, assim denominado pela autora, vive de imagens, de relações, do atendimento à multiculturalidade, da adequação e acesso dos materiais, permitindo que as diferenças pessoais sejam fatores dinâmicos da aprendizagem.

A sala de aula da turma do 3º C apresenta um espaço um pouco limitado, porque este é dividido com a turma do turno da manhã (1º ano), situação que condiciona os espaços a utilizar, nomeadamente os placares de exposição de trabalhos e os espaços de armazenamento de materiais. Esta sala, apesar de possuir três janelas, não tem uma luminosidade nem um arejamento satisfatório, pelo facto de os tapaloucos estarem sempre fechados para filtrar alguns ruídos que vêm do exterior e, por esta razão, a luz da sala é artificial ao longo do dia. As mesas e cadeiras estão dispostas em seis filas longitudinais viradas para o quadro, integrando uma disposição tradicional. Aires (2009), a propósito da organização do espaço, assegura que este tipo de disposição fomenta a participação, geralmente dos que estão sentados à frente. O mesmo autor explica que esta disposição facilita as apresentações gerais e promove o trabalho aos pares, porém, complica os trabalhos de grupo e interações mais alargadas. A professora cooperante espalha a sua ação ao longo das filas, movendo-se por todo o espaço e variando periodicamente a distribuição dos alunos pelas mesas.

Existem diversos armários na sala, mas apenas um é utilizado para armazenar os materiais dos alunos desta turma (cadernos, manuais, colas, tesouras e outros), no entanto, o

---

<sup>11</sup> A autora diferencia espaço escolar de espaço educativo, sendo o primeiro um espaço vazio, com paredes brancas e vazias, sem recurso à imagem e cenários, edificado apenas para depositar conhecimentos. Os materiais são escassos, pouco criativos e o mobiliário desadequado. A situação antónima vive no conceito de espaço educativo.

mesmo é de fácil acesso, permitindo responsabilizar os alunos pela distribuição de materiais. Importa realçar que a professora optou por colocar os materiais em caixas separadas, ou seja, uma caixa para as colas, outra para as tesouras e assim por diante. É realmente a forma mais eficaz de armazenamento nesta sala devido à falta de espaço.

Ao todo, existem quatro placares na sala, um em cada lado do quadro e dois no fundo da sala. Os trabalhos dos alunos, ou alguns cartazes temáticos realizados pelos professores, são colocados nos placares (dois para cada turma), tornando assim a sala mais colorida e familiar.

Quanto aos materiais de uso diário, como as canetas, cores e cola batom, ficam sempre no estojo ou na bolsa. Os alunos utilizam muito a cola batom para fixar fotocópias no caderno (exercícios, informações, esquemas e imagens) de forma a dotar os cadernos de mais informações, para além da simples execução de exercícios.

No que concerne à gestão do tempo, a professora atende aos horários estipulados pela escola e aos horários das atividades de enriquecimento e, partindo dessa organização, gere o tempo e o currículo de forma flexível. As aulas têm início às 13:30h e terminam às 18:30h, sendo o intervalo cumprido das 15:30h às 16:00h.

As áreas curriculares lecionadas não atendem a um horário pré-estabelecido fomentando a possibilidade agir perante a imprevisibilidade. Caso surja tempo livre, a professora realiza jogos didáticos ou lê excertos de alguma obra literária para este ano letivo.

### ***3.2.2.3. Relações pedagógicas***

A função do professor vai muito mais além do que a partilha de saberes e competências, o professor ao educar tem de conhecer para agir. As relações pessoais que se desenvolvem na escola influenciam o processo educativo das crianças em todos os níveis. O professor é o regulador da relação dos alunos com a turma, e vice-versa, “este tem a função

simbólica de introduzir as leis de funcionamento da comunidade educativa que representa e exprime as exigências válidas para todos; e, no entanto, suporta, também ele, o controlo de todos” (Postic, 2007, p.278). A relação professor/aluno é, sem dúvida, um fator de aprendizagem e de gestão da sala de aula. Uma boa relação facilita a aceitação das regras, procedimentos e ações disciplinares, sendo importante que o professor tenha um domínio forte, caracterizado pela clareza das suas intenções.

A relação da professora cooperante com os alunos da turma é muito dinâmica e verdadeira. Esta contacta informalmente com os alunos fora do ambiente da sala, como por exemplo na cantina, e atenta a assuntos importantes da vida dos alunos. Na sala de aula escuta as ideias e opiniões dos alunos, fazendo com que se sintam valorizados. A sua posição para com os alunos é amigável e desprovida de preconceitos mas assume uma atitude mais rígida quando é necessário. Os alunos gostam muito da professora e procuram-na frequentemente para partilhar vivências, obter elogios, conselhos e aceitação. A professora é o elemento mediador de alguns conflitos que surgem entre os alunos da turma, visto que os mesmos confiam no seu sentido de justiça. Relativamente aos alunos mais tímidos, a professora, procura-os com frequência, fomentando a sua autoestima e confiança. Ao longo da sua intervenção respeita as dificuldades e necessidades dos alunos fazendo com que estes se sintam mais seguros.

Relativamente a outros professores, os alunos também adotam atitudes de respeito com um nível de interação bastante satisfatório. Os alunos confiam nos professores e estes, por sua vez, conhecem bem os alunos e as suas competências. A professora também mantém um contacto regular com os professores e partilham pontos de vista e opiniões sobre as competências dos alunos que, por vezes realizam algumas práticas com um objetivo comum. Na relação da professora com os EE, esta está sempre disponível para atender mesmos, apesar de haver uma hora estipulada para tal.

A relação entre os alunos da turma é positiva pois partilham ideias, materiais e são capazes de se apoiar. Os grupos de pares já estão formados mas não se tornam obstáculos a nível de interação coletiva. Existem situações de discriminações, nomeadamente em termos de competição, mas de uma forma geral, os alunos respeitam-se e preocupam-se uns com os outros.

#### ***3.2.2.4. Modelo curricular***

O perfil de desempenho do professor determina que este é o responsável pela organização do currículo, com o intuito de criar situações de aprendizagens significativas. A gestão do currículo deve atender às especificidades da turma e, como tal, deve ser dada ênfase à gestão flexível do currículo. A dinâmica metodológica da sua intervenção vai definir a sua ação, assente num conjunto de princípios e estratégias, pela qual se deve reger. A adoção de uma metodologia é da responsabilidade do professor, que deve assumir uma posição reflexiva para com essa mesma escolha. Silva (1992) explica que nenhum método responde sozinho às mais diversas situações de aprendizagens e, como tal, é essencial encontrar uma compatibilidade entre métodos que possibilitem atender aos mais diversos aspetos, nomeadamente o tempo, objetivos, conteúdos, número de alunos e os ritmos e competências dos mesmos. Lopes (2004) reforça a ideia afirmando que não existe um método ideal, mas que há métodos mais adequados que outros, desde que respondam às necessidades específicas. Um método, por sua vez, está sempre associado a diversas técnicas pedagógicas.

A professora cooperante não segue nenhuma pedagogia específica, que defina a sua prática, no entanto, esta atende a um conjunto de práticas que, no seu ponto de vista, são essenciais para enfatizar a pedagogia ativa e negar a visão tradicional do ensino. A sua intervenção acolhe a dinâmica da escola ativa, na medida em que fomenta a participação ativa e responsável dos alunos, a cooperação e trabalho em grupo, a ampliação de conhecimentos e

da capacidade crítica. A professora surge como mediadora do processo de ensino e as suas competências englobam a programação, orientação, organização e exploração de recursos, com o objetivo de ajudar o aluno a relacionar os seus conhecimentos anteriores com os novos (Lebrun, 2002). Esta tem uma intervenção que requer uma preparação prévia bastante assídua, quer para os conteúdos como para os materiais. Embora a escolha dos conteúdos seja realizada em cooperação com a outra professora do mesmo ano, a planificação, preparação e motivação é da sua responsabilidade. Na sua intervenção valoriza muito a qualidade das relações pedagógicas e o respeito pelas diferenças. O elogio, o reforço e a cooperação são constantes na sua prática, promovendo assim a valorização das competências dos alunos. A leitura, a escrita e o recurso ao lúdico para rever conteúdos são práticas do dia a dia.

### **3.3. Intervenção Educativa**

#### **3.3.1. Fundamentação metodológica**

O professor reflexivo é atualmente umas das instâncias mais valorizadas no âmbito do desempenho docente. Esta forma especializada de repensar o ensino implica uma perscrutação ativa, voluntária e rigorosa sobre o que é praticado (Alarcão, 1996). A reflexão baseia-se em atitudes de questionamento, busca e justiça, em que o ato de refletir pressupõe a autodescoberta do profissional e das condições da sua intervenção, nomeadamente a consciência da sua pedagogia (Alarcão, 1996). O papel do supervisor reflexivo é fundamental na etapa inicial de formação de professores, pois para além de envolver o estagiário na sua própria formação, acompanha, monitoriza e capacita-o de conhecimentos teóricos, práticos e científicos, que permitem ao mesmo experimentar, adequar e adaptar a sua prática (Amaral et al, 1996). Os mesmos autores explicam que a reflexão conjunta sobre a ação do professor em

formação inicial deve incidir nos conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades.

Refletir sobre a metodologia, como pudemos constatar pelo acima exposto, é um pressuposto da atividade reflexiva docente. A linha metodológica da minha intervenção foi alvo de reflexão pessoal e coletiva, este período de formação inicial foi assumido como um ciclo de experimentação e adequação, com incidência na reflexão sobre a ação (métodos, técnicas, estratégias, resultados), reformulação e ajustamento a novas situações. Com o decorrer do estágio assumi diversas perspectivas metodológicas e, perante a reflexão diária realizada com a professora, fui repensando e questionando a minha ação e metodologia. A base central de toda a ação educativa preconizada incidiu na corrente construtivista apresentada por Piaget. São vários os contributos das suas teorias para a aprendizagem e, Lebrun (2002), resume-os de forma bastante elucidativa nomeando a importância dos conhecimentos anteriores, do processo ativo, da motivação, da manipulação de objetos concretos que viabilizem experiências autênticas, da disponibilidade dos conhecimentos a usar posteriormente, da adaptação das aprendizagens às crianças, da reflexividade e, por fim, a importância da transferência (uso de conhecimentos anteriores).

A minha intervenção abraçou três métodos, o método demonstrativo, interrogativo e o ativo, que serão explanados segundo os critérios expostos por Lopes e Pereira (2004) acerca dos mesmos. O primeiro oferece ao professor um papel de instruir, de ensinar o aluno a executar a tarefa, partindo da explicação para a demonstração. O aluno, por sua vez, tem um papel ativo cuja participação é fundamentada a partir da motivação. Este método possibilita a ação centrada no aluno e na situação individualizada: participação, execução e responsabilização. A motivação é essencial neste método. Lourenço e Paiva (2010) denominam a motivação como uma técnica exequível de maior entrega, da criança, ao desafio proposto, proporcionando um aumento na eficácia do ensino. O segundo método, o

interrogativo, apesar do papel da autoridade assumida pelo professor, os alunos têm um papel ativo cuja participação é fulcral na aprendizagem pela descoberta. O professor surge como mediador da comunicação de todos, criando um clima propício à participação. A aprendizagem tem por base a situação interativa em que são formuladas perguntas orientadoras de um diálogo, análise e discussão. As perguntas podem ser dirigidas à memória e ao raciocínio, como também criativas, pessoais, abertas ou fechadas, dependendo obviamente do objetivo. As respostas e opiniões que surgem são encaminhadoras de novas condições de aprendizagem. Neste método, o reforço surge como elemento essencial que acelera a aquisição de uma conduta desejável, ajuda o aluno a sentir-se competente e valorizado pela professora e pelos colegas (Estanqueiro, 2010). Lopes e Pereira (2004) indicam que o reforço é um elemento de motivação externa que deve estar associado ao conhecimento que o professor tem do aluno, de modo a que esse reforço seja realmente eficaz. O método ativo, segundo Lopes e Pereira (2004), permite ao aluno aprender por descoberta pessoal, experienciando situações próximas da realidade. O professor oferece materiais pedagógicos que motivam o aluno intrinsecamente. O aluno assume um papel ativo, na medida em que é autónomo no seu autodesenvolvimento. As técnicas subjacentes a este método englobam o lúdico, as dinâmicas de grupo, jogos de papéis e tempestades de ideias. Este método requer uma boa gestão de tempo, de recursos e de uma boa preparação do professor.

Os métodos adotados surgiram de acordo com as atividades a desenvolver e com os objetivos a atingir. Estes possibilitam a convivência comum com a pedagogia de participação que, segundo Formosinho (2007b), enfatiza a importância do aluno como agente principal, que é portador de experiências, saberes e cultura. Nasce daqui a importância dada às interações e relações que permitem ao aluno construir as suas aprendizagens. Esta dinâmica

fomenta o conhecimento gradual dos alunos e a aplicação de uma motivação mais eficaz para a sua aprendizagem.

### **3.3.2. Desenvolvimento da intervenção**

Os conteúdos a lecionar foram previamente delineados pela professora e a planificação foi entregue com antecedência, para que a professora pudesse opinar sobre a mesma. As planificações foram realizadas partindo dos conteúdos selecionados, tendo por base o currículo nacional, a organização curricular e programas e os novos programas de língua portuguesa e matemática. Estas foram projetadas para os três dias de estágio por semana e apresentavam as áreas, temas, competências essenciais e específicas e o modo de operacionalização das atividades a desenvolver. As planificações, bem como a preparação das aulas, não descuravam os imprevistos e assim já estavam delineadas um conjunto de atividades a ser aplicadas caso algum professor não comparecesse à sua aula, ou mediante tempo livre. Este tempo, denominado por Morgado (2004) como tempos mortos, devem ser evitados, esquivando a potencialidade dos comportamentos de indisciplina, desmotivação, entre outros. Para evitar tais situações é necessário um esforço significativo que garanta atividades de molde para estas situações, oferecendo tarefas alternativas ou complementares. As alternativas planeadas incluíam jogos didáticos, tais como o jogo do “Quem quer ganha”, jogos de adivinhas, liga das tabuadas, ditado de números, leitura de trava-línguas e resolução de exercícios dos manuais. Menciona-se o facto de que todas estas atividades carregavam em si uma forte ligação com os conteúdos que iam sendo lecionados, garantindo um reforço das aprendizagens anteriormente efetuadas. Este carácter lúdico, definido para as atividades complementares, também integrou as atividades desenvolvidas para determinados conteúdos. Neto (2003), acerca da importância da atividade lúdica, refere-a como uma atitude natural no comportamento da criança e que, como tal, é indispensável para o desenvolvimento. Os

momentos lúdicos permitem às crianças avançar para novas etapas de domínio do mundo, possibilitando o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social.

A preparação das aulas foi um desafio constante, visto que a elaboração de materiais por vezes é morosa e até desafiante. Morgado (2004) refere que os materiais devem ser escolhidos mediante os objetivos estabelecidos, considerando o nível de interação. Estes devem ser diversos, adequados e o professor deve possibilitar a sua experimentação prévia. Os materiais utilizados na intervenção atenderam à criatividade, mas sempre ligados aos objetivos e com o passar dos dias de estágio, a consciencialização da importância dos materiais refletiu-se numa progressão e melhor adequação dos mesmos à turma e até à motivação. Mas a preparação não inclui apenas os materiais, esta implica uma reflexão sobre a gestão do tempo e um estudo atempado dos conteúdos a lecionar e dos conteúdos interligados aos mesmos. O ensaio mental das aulas, se assim o posso referir, foi um aspeto extremamente importante para o estágio. Com o passar das intervenções fui comprovando que quanto mais refletisse na intervenção a ser realizada mais controlo tinha sobre o tempo, a turma e sobre os conteúdos, ou seja, o pensar e repensar a prática permitia criar uma linha interventiva mais organizada e eficaz. Esta preparação mental foi, sem dúvida, um dos aspetos que contribuiu para a minha evolução pessoal e profissional, no contexto de estágio. Alarcão (2010) refere que esta forma de pensar está revestida de reflexão que, segundo o seu ponto de vista, permite uma descoberta permanente e uma procura de formas de desempenho com mais qualidade, possibilitando o desenvolvimento de competências versáteis e adaptadas à realidade em questão. Esta reflexão deve ser cumprida de forma assídua e comprometida porque o contexto educativo está em constante mutação, quer o próprio professor como os alunos, que estão a crescer no que concerne às competências e até a nível pessoal e social.

Houve alguns aspetos comuns a toda a intervenção, tais como, a integração dos conhecimentos prévios dos alunos, a valorização da comunicação e das relações pedagógicas,

o desenvolvimento das competências de gestão do tempo por parte dos alunos, o acompanhamento assíduo dos alunos e a dinâmica de exploração dos textos. Os conhecimentos prévios dos alunos são de extrema importância para alcançar metas e objetivos.

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (ME, 2006a, p.101).

A professora cooperante desempenhou um papel fundamental na partilha de informações referentes a esses conhecimentos. A comunicação com os alunos, para além do seu carácter formativo, é essencial para criar um bom clima relacional. Os alunos sentem-se valorizados contribuindo para uma entrega mais significativa para com as tarefas e atividades. Morgado (2004) afirma que o estabelecimento de um clima relacional afetivo ,com base na confiança, contribui para a qualidade da ação educativa, garantindo altos níveis de comunicação e expectativas comuns. As relações pedagógicas são de extrema importância, sendo parte integrante de vários documentos normativos da educação. Em todas as minhas intervenções, como nas da minha colega de estágio, circulei constantemente pela sala fomentando relações de confiança mútua, apoiando, elogiando e reforçando todo o processo. Os alunos foram ganhando uma confiança progressiva e as suas expectativas relativas à nossa presença foram muito significativas. Um outro aspeto tido em conta na intervenção foi o desenvolvimento de capacidade de controlo do tempo por parte dos alunos. Estes fazem as tarefas, atividades e exercícios com alguma abstenção do tempo e, por vezes, atrasam o seu trabalho em relação aos colegas. Como tal, uma das instâncias que revelou ser alvo de intervenção foi a noção de que o tempo para cumprir determinadas atividades tem um limite. A posição assídua de

informar sobre o tempo disponível para uma determinada ação revelou-se eficaz. É importante que o professor ofereça a possibilidade aos alunos de gerir o seu tempo, através da autorregulação e com o apoio do mesmo (Morgado, 2004). O acompanhamento dos alunos foi uma ação frequente pois, sempre que possível circulei pela sala para garantir que estavam a trabalhar, corrigir posturas e erros ortográficos, tirar dúvidas, incentivar e reforçar as tarefas, inclusive a caligrafia. Pereira e Azevedo (2005) reportam que o professor deve corrigir, sempre que necessário, a postura física do aluno, a posição do papel, a preensão do lápis e a luminosidade da sala. Ainda referem o reforço positivo como fator de motivação e empenho dos alunos. No que concerne à exploração de textos, em todos, houve o cuidado de explorar a ação, espaço, tempo e personagens, tipo de texto, autor, ilustração e outros conteúdos gramaticais mais relevantes ao contexto. Esta estratégia é congruente com a proposta de Alarcão (2001) em relação às estratégias de orientação, facilitadoras do processo de leitura. Os alunos assumiram um papel ativo na explicação das palavras desconhecidas, facilitando o desenvolvimento do discurso e a apreensão de definições mais familiares e perceptivas. Lopes e Silva (2009) comentam que as explicações dos alunos são extremamente ricas e, por vezes, mais eficazes que a do professor, assim, este deve incentivar esta ação diariamente, descentralizando a sua ação para os alunos.

A exposição da intervenção será realizada por áreas curriculares, garantindo uma melhor compreensão da prática e dando uma visão mais conclusiva sobre o que foi desenvolvido em cada área. No entanto, é preciso salientar que, apesar desta desfragmentação, o carácter transversal esteve em várias atividades desenvolvidas. As competências transversais, presentes na maior parte das áreas curriculares lecionadas, foram as seguintes:

-Comunicação clara, audível, confiante e adequada ao contexto, inclusive a partilha de ideias e opiniões, recorrendo a diversas formas de fazê-lo;

-Auto-avaliação de saberes e conhecimentos, dos desempenhos exigidos e dos processos de ensino e aprendizagem, procedendo a ajustamentos necessários (pedidos de esclarecimento, cooperação com colegas, pesquisa individual, controlo de atenção);

-Identificação das finalidades das tarefas, das situações problema, conhecimentos e saberes;

-Envolvimento, curiosidade e espírito crítico perante os contextos educativos;

-Respeito pelas regras, critérios, normas da sala e diversidade;

-Uso de estratégias de raciocínio verbal;

-Organização pessoal das aprendizagens;

-Expressão escrita com confiança, autonomia e criatividade, revelando disponibilidade e capacidade de autocorreção;

-Questionamento da realidade envolvente (ME, 2001; ME, 2006a).

### ***3.3.2.1. Língua portuguesa***

Ao longo da exploração das atividades desenvolvidas em língua portuguesa, é preciso referir que as mesmas dizem respeito aos conteúdos programáticos, previstos especificamente para esta área. Mas a língua portuguesa, devido ao seu carácter transversal, está presente em todas as outras áreas, mas a sua desfragmentação, para fins explicativos neste relatório, não enfatiza uma separação de saberes.

No dia 21 de novembro foi lecionado o primeiro conteúdo, no âmbito da área curricular da língua portuguesa, que incidiu na introdução do texto instrucional (ver anexo 8). As competências essenciais a reter refletiam-se na compreensão do texto instrucional, nomeadamente os seus constituintes, funções e organização. Através da dinâmica do texto instrucional, o objetivo da atividade incidia na compreensão das instruções e na sua aplicação, bem como compreender e interpretar esquemas. O texto instrucional foi introduzido, partindo

dos conhecimentos prévios dos alunos no que concerne aos tipos de textos existentes. Tendo por base o método interrogativo, fui indagando os alunos até que estes concluíssem que existe um tipo de texto que descreve instruções, passos e procedimentos para obter um resultado final. Posteriormente os alunos analisaram uma receita e, após a leitura (silenciosa e coletiva), a mesma foi explorada passo a passo. Mediante o procedimento da receita, os alunos iam escrevendo no quadro, um a um, os ingredientes necessários para obter o resultado final. Nesta receita tinha sido colocado um ingrediente e um procedimento pirata, mas apenas alguns alunos conseguiram identificar. Para que os alunos tivessem contacto com outro tipo de texto instrucional, realizamos a exploração de um texto instrucional com incidência no lúdico. Os alunos foram capazes de encontrar as semelhanças com o anterior, no que diz respeito à organização (material/ingrediente e a segunda ligada ao procedimento/desenvolvimento/modo de fazer/preparação). Relativamente a este conteúdo, poderia ter produzido a mesma dinâmica utilizando imagens, tornando todo este processo mais dinâmico e significativo para os alunos. Correia e Farinha (2005), acerca da importância das imagens, explicam que estas devem estar sempre presentes na literatura e noutras áreas curriculares, pois têm uma forte implicação pedagógica de carácter lúdico e formativo. A imagem comporta em si um processo de leitura icónica imediata da comunicação social.

Ainda no contexto do texto instrucional e, com o objetivo de uniformizar os conhecimentos sobre este tipo de texto, foi realizada, no dia seguinte, a construção coletiva de um texto instrucional sobre o origami “Quantos queres?” (ver anexo 8). Esta dinâmica conjugou a língua portuguesa e a expressão plástica, visto que a elaboração do texto foi paralela à elaboração do origami do jogo. O origami é uma arte que permite desenvolver competências matemáticas dado que os alunos ampliam os seus conhecimentos geométricos. Na realização dos origamis, os alunos lidam e aplicam os conceitos de uma forma mais prática, nomeadamente os triângulos, quadriláteros, a simetria, retas paralelas e

perpendiculares e ângulos (Leroy, 2010). A atividade desenvolvida permitiu responder a diversas competências a fomentar no programa desta área curricular, tal como a recriação de um texto em grupo, a experimentação de situações que promovem o gosto pela escrita, a leitura e interpretação de instruções e o conhecimento das técnicas básicas de organização textual (ME, 2006a). Antes de iniciar a escrita do texto, foram revistas as suas características (duas partes, títulos e subtítulos, ordem lógica, funções e uso de verbos). Os alunos identificaram sem dificuldades as características do texto e vários exemplos do mesmo. No que concerne à escrita, propriamente dita, esta foi produzida em paralelo com a elaboração do jogo, ou seja, cada passo realizado na dobragem era descrito no quadro. Os alunos indicaram o título, material e os passos corretamente e de forma muito sucinta e clara. Para garantir um melhor acompanhamento e visualização dos alunos, que não conheciam muito bem a dinâmica deste origami, utilizei um papel maior que o dos alunos. No final, os alunos exploraram livremente os origamis e posteriormente registaram o texto no caderno. Importa referir que o tempo desta atividade foi reduzido devido a um imprevisto, pois o professor de música trocou a sua aula, influenciando o resto da atividade. Na planificação estava prevista a elaboração de um cartaz sobre o origami, enfatizando o texto instrucional, com o intuito de partilhar com a restante comunidade escolar. É necessário reportar que, no último dia de intervenção, os alunos realizaram uma atividade de culinária que consistia na exploração autónoma de um texto instrucional (receita).

Ainda nesta semana foi explorado o género e o número dos nomes, partindo da exploração de um texto (ver anexo 8), permitindo refletir sobre um tema de estudo do meio (drogas), lecionado anteriormente, explorar o reconto e um final alternativo, como também dos elementos comuns aquando da exploração de um texto. Acerca do reconto, Giasson (1990) afirma que este processo obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos, sendo que a forma como revelam e organizam esses elementos é a maneira pessoal de

compreenderem a narrativa. Posteriormente os alunos foram solicitados a sublinhar os nomes no feminino e fiz uma pequena revisão dos nomes no feminino. O que aconteceu foi que os alunos, por não terem bem definido a noção de nome, sublinharam todas as palavras terminadas em “a”. Perante tal situação, pedi que, com outra cor, sublinhassem os nomes masculinos (o texto era mais rico neste género) mas a situação repetiu-se. Perante este cenário, realizei um ditado de nomes, em que os alunos tinham de descobrir o masculino do nome e trabalhamos a importância dos artigos como elemento antecedente. Os alunos registaram no caderno o exercício e a regra geral para a formação do género dos nomes. A formação do número também seguiu a mesma dinâmica. Aqui é importante refletir que os conhecimentos prévios dos alunos deveriam ter sido levados mais em conta, sendo que, dessa forma, teria planificado a atividade de forma diferente e com mais incidência na identificação dos nomes, para então explorar o género.

Outro conteúdo lecionado, ainda na primeira semana de intervenção, foi o conceito de frase e não frase, com incidência na consciencialização das técnicas básicas de organização textual (ver anexo 8). Este conteúdo assumiu uma vertente lúdica, primeiramente foi escrito no quadro uma frase sem maiúscula, sem sentido e sem pontuação. Os alunos rapidamente identificaram que o sentido não era válido e sugeriram uma correção. Pela autodescoberta identificaram que uma frase, para ser válida, deve iniciar-se com letra maiúscula, deve ter sentido e ter pontuação. De seguida foram distribuídas palavras soltas e sinais de pontuação. Os alunos tiveram algum tempo para falar com os colegas e, rapidamente, entre si, organizaram frases. As palavras e pontuação colocadas no quadro acediam às três regras necessárias para validar uma frase. Ao todo foram realizadas três frases, que foram registadas no caderno e, com as restantes palavras, os alunos comprovaram que não era possível fazer uma frase.

Na segunda semana de intervenção, no dia 5 de dezembro, foi explorada a carta, com o objetivo de conhecer os seus constituintes e funções como parte integrante de um tipo de texto e como um tipo de comunicação pessoal (ver anexo 9). Como motivação, foi entregue na sala um envelope de dimensões consideráveis e após definirem que uma carta deve ter destinatário e remetente, os alunos concluíram que cada um deles deveria ter o nome, morada, código postal e localidade. No que concerne ao selo, os alunos sabiam que deve estar presente no envelope, mas, por não saberem a sua função tive que explicá-la. Posteriormente, com a ajuda de um aluno, abrimos o envelope e colocamos a carta exposta no quadro.



**Figura 17.** Carta e envelope entregues na sala

A primeira leitura foi eu que a realizei e a segunda foi feita pelos alunos. Soares (2003) refere que a leitura em voz alta é realizada em direto, “quer na sua produção, quer na sua recepção” (p.53) proporcionando um maior concretismo da palavra, tornando o leitor e auditor mais sensíveis ao trânsito do conteúdo. Os alunos, por sua vez, ao seguirem a leitura apercebem-se da sonoridade e do ritmo do texto. Após explorar a mensagem da carta, distribuí os exemplares enviados para cada aluno. Estes colaram-no no caderno e procedemos à identificação dos elementos que devem constar numa carta, importa salientar que os alunos conseguiram identificar as regularidades que devem estar presentes numa carta, facilitando assim todo o processo. Os alunos registaram os componentes da carta e do envelope nos

exemplares distribuídos, mediante legendas. Para consolidar, realizei um pequeno jogo, coloquei tiras legendadas com os componentes no quadro e, os alunos ordenaram as mesmas, mas sem recurso aos seus exemplares. Foi muito satisfatório comprovar a eficácia desta atividade, visto que os alunos sabiam a ordem e função de todos os componentes.

No dia seguinte foi realizada a redação coletiva de uma carta para o Pai Natal (ver anexo 9). Este tipo de atividade é considerado escrita expressiva porque comunica fantasia e transmite valores culturais, sociais e morais subjacentes a uma experiência emocional. Este tipo de escrita assume uma vertente lúdica que faculta aos alunos a emergência da espontaneidade e originalidade (Dias, 2006). Esta atividade permitiu desenvolver algumas competências específicas do programa de língua portuguesa, tais como a participação em grupo na elaboração de textos, a escrita partindo de motivações lúdicas, a experimentação de diferentes tipos de escrita, incluindo as diferentes intenções comunicativas, a aplicação de regras básicas de organização textual e o registo cuidado do texto trabalhado (ME, 2006a). Para rever os conteúdos, antes de iniciar a atividade, realizei o mesmo jogo que no dia anterior, mas incentivei a participação dos alunos menos participativos, podendo constatar que também dominavam o conhecimento referente a este conteúdo. A carta foi escrita no quadro e orientei os alunos para que fossem ao encontro dos pontos essenciais, que tinha definido previamente. Após terminar a carta, um aluno leu-a e depois os alunos registaram-na no caderno. Pereira e Azevedo (2005) reconhecem este tipo de registo essencial para a aquisição de velocidade e prática na caligrafia. Aqui deve ser criado um tempo limite e o professor deve certificar-se que o aluno respeita os espaços e formas gráficas. Os mesmos autores referem que a cópia das informações escritas no quadro pelo professor viabiliza a comparação dos seus esforços com um modelo procurando encontrar as mudanças necessárias para atingir esse modelo (derivado do professor). Para terminar a atividade, desenhei um envelope no quadro e os alunos facilmente identificaram que o remetente deveria ser igual ao destinatário da carta

recebida, no dia anterior mas não sabiam a morada do Pai Natal. Para criar um momento mágico, à volta do seu endereço, escrevi o destinatário da seguinte forma: Pai Natal, Caminho das Estrelas nº25, 2512, Pólo Norte. Os alunos conseguiram identificar a lógica da morada, entregando-se ainda mais a esta atividade. Posteriormente distribuí envelopes e selos, os alunos preencheram os mesmos e colaram-nos no caderno, responsabilizei um aluno pela redação da carta para posteriormente colocá-la no correio. Importa referir que, na dinâmica da comunicação pessoal, realizamos um debate sobre a evolução da mesma desde os tempos antigos. Os alunos foram extremamente participativos e reconheceram a evolução dos meios de comunicação como um elemento positivo sinónimo de rapidez e eficácia.

No dia 7 de dezembro deveria ter sido explorado os tipos de frase e uma interpretação escrita de um texto mas, devido ao espetáculo multicultural no qual os alunos iam participar não foi possível (ver anexo 9). Os 75 minutos, que inicialmente estavam previstos, foram reduzidos para 40 minutos, devido ao ensaio geral e o espetáculo em si. Como tal, apenas realizei uma breve exploração da validação de uma frase e quais os tipos de frases que existem em função dos sinais de pontuação e do seu sentido. Organizei um pequeno jogo coletivo no quadro em que tendo a mesma frase, mudando apenas os sinais de pontuação poderíamos obter diferentes tipos de frases. Posteriormente distribuí um folheto informativo com os diferentes tipos de frase e a sua definição, que os alunos colaram no quadro. A pequena atividade desenvolvida permitiu exercitar os sinais de pontuação, conhecer as regras da organização textual, distinguir os elementos fundamentais de uma frase e identificar os tipos de frase (ME, 2006a).

No dia 12 de dezembro foram explorados diversos conteúdos, partindo de um texto de natal, nomeadamente o parágrafo, o período, as formas verbais e a área vocabular (ver anexo 10). A exploração destes conteúdos incide na dinâmica da revisão e preparação para a ficha de língua portuguesa. A interpretação do texto foi efetuada oralmente tipo “quiz”, em que fazia

as perguntas e os alunos respondiam ou então diziam se era verdadeiro ou falso. Para além de explorar o autor, tipo de texto e ação, tempo e personagens, os alunos identificaram os parágrafos e períodos do texto mediante uma legenda (parágrafos do texto com um asterisco e os períodos sublinhados). Relativamente aos verbos, os alunos apenas indicaram os que estavam presentes num determinado parágrafo e preencheram a tabela distribuída com os mesmos, conjugando-os na primeira pessoa do singular (presente, passado e futuro). Saliente-se que muitos alunos não identificaram os verbos, pelo que tiveram que ser mais orientados nesta atividade. Ainda foi realizada a área vocabular de Natal, os alunos foram muito participativos na definição de área vocabular e muito criativos na escolha das palavras. Os alunos apenas registaram oito palavras no caderno mas todos tiveram a hipótese de dizer uma palavra. Esta situação permite a exploração criativa de cada indivíduo colocada ao serviço dos objetivos (Dias, 2006).

No dia seguinte foi cumprida, novamente, uma pequena revisão (cerca de 20 minutos) do período, parágrafo, do feminino e masculino (ver anexo 11). O período e o parágrafo foram explorados diretamente na carta (carta trabalhada no dia 5 de dezembro) e o feminino e masculino dos nomes através de uma pequena atividade que consistia em colocar o nome recebido na coluna correta (realização coletiva no quadro).

Foram desenvolvidas duas dinâmicas, na língua portuguesa, perante as situações de tempo livre. Primeiramente um jogo de trava-línguas, utilizando um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura. Depois de explorar a capa, contracapa e lombada, exploramos três trava-línguas e todos os alunos tiveram a oportunidade de proferir um. A outra dinâmica foi o jogo de adivinhas, em que os alunos respeitaram a leitura da mesma até ao final e, pediam permissão para responder. Estas adivinhas estavam ligadas ao tema do Natal e contribuíram para trabalhar vocabulário ligado ao mesmo. Acerca dos trava-línguas e adivinhas, é possível afirmar que estas situações lúdicas-sonoras levam o aluno a dar atenção à pauta sonora de

linguagem, operando-a de forma mais eficaz. Esta produção cultural permite aos alunos lidar propositalmente com sílabas, aliterações e rimas (ME, 2007a).

### ***3.3.2.2. Estudo do meio***

O primeiro conteúdo, lecionado nesta área curricular, está ligado à saúde, mais propriamente à compreensão dos perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas (ver anexo 8). Para iniciar este tema, realizei uma tempestade de ideias a partir de imagens elucidativas e, os alunos, foram muito participativos e concluíram, de forma muito autónoma, que estes três perigos são extremamente maléficos para a saúde. A tempestade de ideias tem um objetivo essencialmente criativo que leva a turma a criar ideias novas e a refletir sobre elas. Esta dinâmica permite analisar e opinar sobre as ideias expostas provocando um contacto com o real e a consciencialização exata da situação a analisar (Chagas, 2003; Dias, 2006). Para completar o processo anterior, foi explorado uma narrativa do manual de língua portuguesa, sobre o tema, que contribuiu para a realização de um debate oral sobre as consequências da droga. Os alunos foram muito participativos, partilharam alguns episódios e vivências de amigos, familiares e conhecidos, demonstrando reconhecer os perigos do consumo de drogas. O debate é uma atividade que possibilita ao aluno trabalhar o seu poder argumentativo e comporta uma riqueza educativa significativa. “As intervenções dos participantes do debate vão se sucedendo e fornecendo esclarecimentos (...) pois, mesmo representando diferentes papéis, constroem colectivamente o sentido” Cristovão, Durão & Nascimento, 2003, p.1437). Acerca do uso da narrativa, para a exploração de um tema de estudo do meio, Roldão (2001) afirma que esta é essencial no que concerne a assuntos relativos ao eu, à autoimagem ou às experiências familiares e sociais das crianças, situações que devem obviamente ser tratadas com delicadeza. A narrativa deve estar ligada aos diversos conteúdos dos outros domínios curriculares dado que está revestida como estratégia de

contextualização e de significação de conteúdos. Para consolidar os conhecimentos sobre o tema, no dia seguinte, os alunos realizaram um trabalho de grupo sobre os temas (ver anexo 8). Antes de selecionar os grupos, expliquei toda a dinâmica do trabalho, exemplificando no quadro como deveriam proceder em relação ao título, conteúdos, autores, opiniões e outros aspetos. Os alunos iriam elaborar o cartaz de forma livre mas tinham de ter em conta determinados critérios de organização. É necessário referir que foi dada especial importância à explicação das regras, Pato (2001), no que respeita a este assunto, explica que é indispensável que os alunos tenham como ponto de partida a consciência de um conjunto de regras, básicas e funcionais, que contribuem para o sucesso do trabalho de grupo. A gestão dos alunos foi desafiante pois apenas haviam três temas e ao dividir a turma por três grupos, estes seriam muito grandes e iriam dificultar a cooperação, como tal, organizei mais um grupo de trabalho, com o intuito de criar um cartaz sobre os três temas para expor na escola. Foram criados então quatro grupos de seis alunos, cuja formação atendeu à heterogeneidade, fator que contribui para a integração dos alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem fomentando também uma maior probabilidade de diversificação em relação à experiência de vida, desenvolvimento da linguagem, hábitos de trabalho e perseverança (Pato, 2001). No entanto, é preciso precaver que os mais aptos não abafem a atividade e pensamento dos outros. A mesma autora relata que a verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo, que inclui a necessidade de clarificar ideias, desmontar raciocínio, tirar dúvidas e ajudar os colegas, contribui para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e de comunicação. Salienta-se que a cada aluno foi entregue uma tira de papel para que pudessem escrever a sua opinião pessoal acerca do tema que estavam a trabalhar. Os alunos foram incentivados a organizar as suas ideias e esquemas numa folha e a delegar tarefas antes de iniciar o trabalho no cartaz. Estes foram muito responsáveis e, apesar de alguma agitação, cooperaram muito bem entre a equipa e demonstram qualidades e competências muito

significativas, como por exemplo a responsabilização, respeito, ajuda, liderança e um sentido estético bem desenvolvido. Esta dinâmica assemelhou-se à aprendizagem cooperativa, visto que os alunos trabalharam para um final comum, em que cada membro foi responsável, não somente por aprender, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização (Lopes & Silva, 2009). Ao longo da elaboração dos cartazes, os alunos foram orientados e acompanhados, inclusive na correção de erros ortográficos.



**Figura 18.** Trabalho de grupo e exposição dos mesmos

Os cartazes ficaram muito elucidativos, apelativos e bem organizados. Os alunos demonstraram grande orgulho no seu trabalho final, como grupo e como turma, quando viram os cartazes expostos. A exposição dos trabalhos fomenta uma análise, debate e avaliação pela totalidade dos alunos. O confronto dos diferentes trabalhos contribuiu para a validação e enriquecimento das diferentes formas de trabalhar, dotando os alunos de uma consciência da diversidade que contribui para a criatividade (Pato, 2001). Estava previsto os grupos fazerem a apresentação dos seus cartazes mas, devido à escassez de tempo, não foi possível. Esta atividade foi essencial para desenvolver as competências ligadas à regulação da participação nas diferentes situações de comunicação, à aplicação de técnicas de organização textual, à experimentação de diferentes tipos de escrita contextualizados no projeto em curso, à recolha

de documentação de manuais de diferentes disciplinas e à identificação dos perigos do consumo do álcool, tabaco e drogas (ME, 2006a).

No dia 6 de dezembro foi explorado um novo conteúdo, as relações de parentesco (ver anexo 9). A introdução deste tema foi realizada com a apresentação de um PowerPoint interativo. Só o facto de utilizar o datashow foi mais do que motivação suficiente para que os alunos mostrassem interesse e atenção. A apresentação foi iniciada pela frase “Todos nós fazemos parte de uma...” e os alunos foram opinando sobre as diversas dinâmicas a que podemos pertencer, até que, um aluno mencionou a família. Partindo desta frase, já completa, começamos a explorar uma árvore genealógica através da foto de uma menina. O PowerPoint era muito interativo, pelo que permitiu que os alunos participassem na descoberta das relações de parentesco em relação à personagem de referência. Só posteriormente é que apareciam as legendas para que os alunos confirmassem que as suas respostas estavam corretas. Através da apresentação digital, foram abordados vários parentescos (mãe, pai, tio(a), avô, avó, irmão(ã), filha, sobrinha, primo(a), cunhado(a) e neta (o)) e conceitos (árvore genealógica, geração, paterno, materno, família, entre outros). Esta atividade conseguiu corresponder ao objetivo proposto, de aperfeiçoar os conhecimentos dos alunos acerca das relações de parentesco. Este projeto multimédia, assim denominado por Ribeiro e Silva (2003), é fundamentalmente visual e interativo, situação que contribui para o reforço das informações basilares, facilitando a retenção de conteúdos. De seguida, e com o objetivo de consolidar os conceitos e os graus de parentesco, sem recurso a suportes icónicos, orientei um jogo da sopa de letras referente ao tema. Para encontrar as palavras os alunos tinham de responder às adivinhas e só depois contornar a palavra no cartaz exposto no quadro. Outra atividade, programada para desenvolver neste tema, era a elaboração da árvore genealógica da família mas, devido ao espetáculo multicultural, já mencionado anteriormente, os alunos realizaram esta atividade em casa com a família e posteriormente expusemos os trabalhos no placar.

### **3.3.2.3. Matemática**

O primeiro conteúdo lecionado nesta área curricular foi a dezena de milhar (ver anexo 8). Para iniciar, os alunos foram indagados sobre o resultado da soma  $9999+1$  e, um aluno concluiu que o resultado era 10000. Com o recurso de um comboio em papel (duas carruagens, cada uma com três janelas) introduzi a noção de dezena de milhar. Os alunos facilmente perceberam a dinâmica do comboio e trabalhamos alguns exemplos (números entre o 10000 e o 11000). O comboio foi muito importante, pois permitiu aos alunos visualizar que estavam a aprender uma nova classe e esta visualização associada às janelas é com certeza muito eficaz. Como reforço realizei um jogo coletivo em que distribuí algumas tiras de papel numeradas e os alunos, um a um, após lerem em voz alta o seu número, colocaram os números no quadro por ordem crescente. Este jogo permitiu trabalhar a ordem dos números em sequência crescente, realizar a sua leitura e posteriormente escrita no caderno.

O comboio foi ideal para introduzir o novo conteúdo, a leitura de números por classes e ordens (ver anexo 8). Expliquei aos alunos que é possível ler os números de várias formas e perguntei se sabiam quais. Os alunos identificaram a forma standard mas, perante a presença do comboio, tinham noção da importância das unidades, dezenas e centenas para outra possível leitura. Partindo desse pressuposto expliquei a ligação da carruagem associada às classes e as janelas associadas às ordens. Demonstrei alguns exemplos e posteriormente realizamos várias leituras para que os alunos se fossem familiarizando. Os alunos associaram rapidamente a lógica da carruagem e da janela, facilitando a sua leitura por ordens e classes. Foram efetuados alguns exercícios para que os alunos pudessem aplicar os conhecimentos e confrontar as dificuldades que pudessem surgir. A correção dos exercícios foi realizada pelos alunos no quadro e a turma acompanhou, auxiliou e tirou dúvidas.



**Figura 19.** Comboio das classes e ordens e leitura de números

“Na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição.” (ME, 2006a, p.168). A manipulação dos materiais permite a construção de certos conceitos, mas esses mesmos materiais tornam-se modelos que facilitam a abstração, permitindo uma melhor estruturação dos conceitos (ME, 2006a). O comboio surgiu como um desses modelos que facilitam a estruturação de conceitos e, por essa razão, foi exposto no placar.

Ainda na primeira semana de intervenção foi feita uma consolidação das operações com o intuito de rever coletivamente os procedimentos das mesmas (ver anexo 8). Para iniciar escrevi no quadro “subtração” juntamente com uma subtração muito simples, explicando e registrando os nomes dos algarismos (aditivo, subtrativo e resto). Após os alunos terem registado no caderno as legendas, realizei problemas orais e orientei a sua resolução no quadro. Os alunos foram incentivados a explicar aos colegas os passos e, aproveito para referir que os alunos gostam muito desta dinâmica, de realizar exercícios coletivos. Neste contexto foram exploradas as regularidades e padrões da subtração, nomeadamente a direção e o empréstimo. O processo de consolidação dos padrões e regularidades da multiplicação e adição foi idêntico. Fernandes (1994) explica que o ensino do significado das operações deve incidir mais nos conceitos e nas relações do que no próprio cálculo. Esta autora justifica esta

afirmação assegurando que os alunos precisam de utilizar a linguagem verbal antes do ensino explícito e do trabalho com símbolos. Os algoritmos são efetivamente uma técnica de cálculo, mas é preciso dotar os alunos da capacidade de relacionar as entidades da operação e de pensar sobre ela. A intervenção realizada, com o intuito de verbalmente compreender a dinâmica das operações, para além de ter um carácter de revisão de conteúdos, vai ao encontro do que Fernandes (1994) defende quando certifica que é necessário evitar que os alunos sejam mecânicos e fixem as regras sem se esforçar para compreender o contexto.

Na segunda semana de intervenção foi lecionada a circunferência, o círculo e o compasso (ver anexo 9). Coloquei no quadro um círculo em cartolina e desenhei uma circunferência, indagando os alunos acerca das eventuais diferenças entre os dois. Os alunos associaram o círculo ao preenchimento e a circunferência como um círculo sem estar preenchido. As definições dadas pelos alunos foram suficientes para criar a possibilidade de distinção. Quando se aperceberam da definição de circunferência nomearam o compasso como o instrumento viável para a execução da mesma. Para consolidar estes conhecimentos, dialogamos mais um pouco sobre os conceitos e os alunos registaram as definições. Estas definições ganharam vida quando os alunos realizaram exercícios práticos neste âmbito. Foi a primeira vez que manobraram um compasso e, como tal, para além de explicar as regras de segurança e utilização, permiti que os alunos explorassem, por alguns minutos, o compasso de forma livre e mediante alguns exemplos que solicitei. Caldeira (2009) defende exatamente a mesma posição, que primeiros os alunos devem experimentar livremente o material para que algumas noções possam emergir dessa exploração e só depois determinar objetivos e colocar situações problemáticas. O exercício, propriamente dito, sofreu algumas alterações, primeiramente os alunos deveriam realizar circunferências, sobre as que já estavam previamente feitas, mas, devido à dificuldade em encontrar o centro da circunferência, os

alunos copiaram as circunferências para uma folha em branco com o intuito de obter a mesma forma que no exemplar (desenho de um urso realizado com circunferências).



**Figura 20.** Exploração livre do compasso e exposição dos trabalhos realizados com o mesmo

Apesar de algumas dificuldades em manusear o compasso, os resultados foram muito positivos e semelhantes ao exemplar. Após obterem a forma desejada, os alunos coloriram-na e os que terminaram mais cedo ajudaram os colegas. Aproveito para salientar que muitos dos alunos afirmaram que não sabiam desenhar um urso mas todos conseguiram fazê-lo com o recurso ao compasso.

Ainda na mesma semana de intervenção foi feita a consolidação de diversos conteúdos deste domínio, com o intuito de preparar os alunos para a ficha de matemática (ver anexo 9). Os conteúdos a rever eram os seguintes: dezena de milhar, pares e ímpares, faces, arestas e vértices, decomposição de números, operações, horas, numerais multiplicativos, dúzia e meia dúzia. Perante o contexto e objetivo, exposto pela cooperante, realizei folhas de exercícios (A5) temáticos. Esta divisão permitiu aos alunos concentrarem-se num só tema, viabilizando a revisão de conteúdos de forma mais organizada. A primeira folha expunha exercícios ligados às horas, a segunda estava ligada à leitura de números, decomposição e escrita dos números em algarismos com incidência na dezena de milhar. A terceira folha remetia para exercícios

com os sólidos geométricos e exercícios referentes ao dobro, triplo e quádruplo e, na última folha, remeti para a resolução de situações problema. Os alunos resolveram os exercícios e foram ao quadro corrigi-los e explicá-los, e as dúvidas iam sendo esclarecidas ao longo dos exercícios. Devido à escassez de tempo, os alunos não realizaram os exercícios referentes às situações problemas. Caldeira (2009) sugere que o uso desta metodologia possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades como: “observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa”(p.103). A mesma autora ainda refere que este tipo de estratégia serve para consolidar e automatizar técnicas, habilidades e procedimentos que serão necessários numa fase posterior, neste caso na ficha de avaliação.

#### ***3.3.2.4. Expressão plástica***

A expressão plástica esteve inerente a diversas atividades desenvolvidas ao longo da intervenção mas, foi desenvolvida uma atividade essencialmente plástica inserida no contexto natalício (ver anexo 10 e 11). “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” (ME, 2006a, p.89). Importa referir que esta atividade, desenvolvidas em três dias, carrega em si uma alta ligação à língua portuguesa e à matemática. As atividades conjugadas permitiram a obtenção de broas que foram embaladas e colocadas num recipiente realizado pelos alunos. A primeira atividade a ser efetuada foi o recipiente das broas e iniciou-se com a escrita de mensagens natalícias no quadro, da autoria dos alunos. Depois distribuí cartões e os alunos escreveram o seu nome, turma e a mensagem de Natal.

A segunda tarefa consistia na pintura de uma imagem de Natal com cores de pau e a terceira tarefa incidia no enfiamento de trapilho nos orifícios, previamente feitos, em metade

de uma garrafa de água. Antes de distribuir o material exemplifiquei e, posteriormente, voltei a fazê-lo, acompanhando os alunos na sua execução. A dificuldade que surgiu foi a de dar o laço, pois um número significativo de alunos não o consegue fazer. A quarta tarefa consistia em colar a imagem, previamente colorida, na garrafa e, por fim, colocar o cartão na garrafa com um fio vermelho. Os alunos gostaram muito da atividade e estavam curiosos em saber a sua função, mas decidi não dizer para criar um certo ambiente de curiosidade.



**Figura 21.** Elaboração do recipiente para as broas

No dia seguinte, para dar continuidade à atividade, realizei o jogo da forca no quadro para toda a turma e expliquei que, depois de desvendar a palavra, eles iriam saber qual a atividade a realizar. Os alunos ficaram muito agitados e queriam todos participar, bastou acertarem em três letras e rapidamente descobriram que a atividade era a confeitura de broas. Pato (2001) refere que este tipo de motivação, para apresentar a atividade, é catalisador de interesse dos alunos e, como tal, favorável à sua predisposição para trabalharem empenhadamente no trabalho.

Antes de iniciar a atividade, os próprios alunos nomearam as regras de higiene aquando da confeitura de alimentos. Após terem feito a higiene, e já com as mesas organizadas e o material preparado, deu-se início à confeitura de broas. A turma estava dividida em três grupos, cada um sob orientação de uma professora. A nossa posição assumiu um caráter de

orientação, acompanhamento, observação e avaliação. Os alunos exploraram e reconheceram a receita como um texto instrucional e foram capazes de seguir e respeitar todos os passos, primeiro trituraram as bolachas, juntaram o chocolate em pó e a manteiga e amassaram. Depois moldaram a massa em bolinhas e colocaram-nas numa travessa.



**Figura 22.** Confeção da culinária

A dinâmica do trabalho de grupo gerou alguma agitação entre os alunos, Pato (2001), explica que é normal os alunos levantarem a voz devido ao empenho e entusiasmo coletivo. Esta autora afirma que o professor deve estar entre os alunos, observando, auxiliando e colocando questões.

No dia 14 de dezembro, mediante a intervenção da minha colega, foram produzidos outros objetos para vender no mercado, sendo que um dos grupos de trabalho ficou responsável pelo empacotamento das broas. No final, os alunos provaram as restantes broas e demonstraram um profundo orgulho na atividade.

### **3.3.3.O envolvimento da família e da comunidade**

O envolvimento da família e da comunidade coexiste com uma prática educativa abrangente e consciente da importância dos mesmos para o sucesso escolar, pois, tanto a família como a comunidade têm um papel muito significativo na educação das crianças.

Como já foi referido anteriormente (ver ponto 2.3.3.), estes dois pilares são elementos essenciais e complementares de todo o sistema educativo, como tal, o professor não pode assumir um papel passivo e esperar que a família e comunidade se aproximem.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 definiu o perfil geral para a docência em educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e, no mesmo, aparece uma dimensão que contempla a valorização da família e da comunidade. Este decreto estabelece que o professor deve perspetivar a escola e a comunidade como espaço de educação inclusiva e de intervenção social que vise a cidadania democrática. A participação ativa na elaboração dos projetos da escola deve possibilitar, a montante, a colaboração entre docentes, família, pessoal não docente e outras instituições da comunidade. O professor deve promover as interações assíduas com a família, no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos. Convém ainda referir que o mesmo decreto valoriza a cooperação com os diversos pólos de desenvolvimento social e cultural da escola. O Decreto-Lei n.º 241/2001, que faz uma caracterização mais específica da docência, refere que o professor deve relacionar-se positivamente com as crianças e adultos, no contexto da relação com a família e com a comunidade, contribuindo, desta forma, para um clima de bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

Através da análise destes dois decretos, é possível afirmar que o perfil do professor assinala o envolvimento da família e da comunidade como elementos importantes para a educação. As formas de envolver a família e a comunidade são variadíssimas, sendo que a comunicação é o elemento essencial para conhecer, agir e colaborar (Davies, Marques & Silva, 1997).

Ao longo do estágio foram organizados alguns eventos que permitiram o envolvimento da família e da comunidade e, inclusive, a corresponsabilização entre os pares de estágio, integrando em si um trabalho comunitário. Ao todo realizamos três eventos, uma

sessão de esclarecimento sobre a indisciplina e a aprendizagem, outra sobre o PEGA (Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender) e ainda organizamos um Mercadinho de Natal com o objetivo de angariação de fundos para a Liga de Pais. A execução destes momentos incidiu na cooperação entre os pares de estágio, em que a divisão de tarefas foi eficaz para o sucesso de todos os momentos. Enquanto umas colegas realizaram os contactos formais, outras ficaram responsáveis pela impressão e divulgação dos eventos e pela organização de material. A instituição contribuiu para a produção destes eventos, pois disponibilizou o espaço e tempo necessário, sendo sempre muito recetivos às nossas ideias e sugestões.

No dia 9 de dezembro foi realizada uma sessão de esclarecimento para os pais e professores sobre a relação entre a indisciplina e a aprendizagem, cujo orador convidado foi o psicólogo Ricardo Sousa. Inicialmente, e do ponto de vista das estagiárias, esta sessão seria realizada apenas para a família mas o diretor afirmou ser benéfico alargar esta sessão também para os docentes. A sessão, propriamente dita, iniciou-se de uma forma normal, em que o psicólogo falou dos conceitos (indisciplina e aprendizagem) e da sua relação. A sessão foi verdadeiramente dinâmica e interativa, mas as intervenções de alguns pais levaram a que o tema fosse desviado para as relações professor/aluno e alguns EE assumiram uma posição bastante crítica e depreciativa para com os docentes. O psicólogo geriu muito bem a sessão, demonstrando um profissionalismo e uma adaptação muito eficiente. O objetivo da sessão era informar os presentes da relação da indisciplina com a aprendizagem, demonstrando algumas soluções para alguns casos, e até mesmo descobrir as razões de determinados comportamentos. Por vezes os comportamentos menos aceitáveis têm origem nas relações familiares e nas amizades, mas também resulta da adaptação à escola e da posição do professor face a determinados comportamentos. Carvalho, Machado e Pita (2010) reportam que a motivação, o sucesso, o autoconceito, a comunidade, a área de residência e as variáveis familiares (ambiente familiar e tipo de estilo parental) são fatores que condicionam a

disciplina. Estes fatores interligam-se e, como tal, a intenção do psicólogo era comentar que determinados comportamentos podem ter origem tanto na escola como em casa e que, por isso, a colaboração entre estes dois elementos é substancial para colmatar situações de indisciplina. A indisciplina é um tema que reúne alguma discussão e preocupação por parte dos envolvidos na comunidade escolar. Este fenómeno é gerador de mal-estar na relação pedagógica e aparece, muitas vezes, relacionada com o insucesso, abandono ou delinquência (Carvalho et al, 2010). Definir o conceito de indisciplina é muito subjetivo porque este depende do contexto, ou seja, determinados comportamentos podem ser elogiados num contexto e censurados noutros. No entanto, é possível certificar que é consensual afirmar que a indisciplina despreza as regras estabelecidas, originando comportamentos menos aceitáveis do ponto de vista social.

No dia 13 de dezembro foi realizada uma sessão de esclarecimento sobre o projeto PEGA com as oradoras Dra. Vanda Gouveia, Dra. Helena Camacho e Dra. Érika Barros. Esta sessão foi dirigida aos professores da instituição de acolhimento e a mais duas, mas mesmo assim, a aderência foi fraca. O projeto PEGA é um projeto de apoio a professores do 1º CEB com incidência na área da língua portuguesa, que tem por objetivo expandir métodos e técnicas que desenvolvam potencialidades linguísticas e estético-literárias. As informações fornecidas nesta sessão contribuíram muito para a perceção de toda a dinâmica do projeto e, possivelmente, para a aderência ao projeto por parte de alguns professores presentes na sala.

No dia 15 e 16 de dezembro foi feito o Mercadinho de Natal com o intuito de vender brinquedos, artigos de decoração, livros e algumas broas, bolachas e bolos. Os EE foram muito participativos na entrega destes objetos, contribuindo para a recolha com centenas de objetos. O horário estipulado para o mercadinho abrangeu o dia inteiro (8:30h às 18:30h) em ambos os dias. As estagiárias foram responsáveis pela catalogação e venda dos objetos, e as assistentes da escola auxiliaram na recolha dos brinquedos. As vendas foram muito positivas e

interativas, permitindo conhecer outros professores, alunos e EE. O montante obtido foi muito significativo e foi entregue à Liga de Pais, que é o órgão responsável para gerir essa verba.

Todo o trabalho realizado com a comunidade e com a família foi feito em cooperação com os pares de estágio e a com a instituição beneficiando, de uma complementaridade que torna toda a intencionalidade mais rica e diversificada (Silva, 2003).

### **3.5. Reflexão Final**

A complexidade do trabalho do professor e as exigências que lhe são colocadas na sociedade atual, conferem à formação inicial um papel de atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico. A formação inicial é reconhecida pela sua natureza complexa e multifacetada, visto que integra a formação pessoal e social, a valorização da função formativa da prática profissional acompanhada, a promoção do perfil profissional assente na reflexão, a investigação e a defesa da pluralidade de modelos (Jacinto, 2003).

São várias as situações que o professor, em formação inicial, se depara, nomeadamente os seus receios iniciais, as suas expectativas e dificuldades, mas também práticas que fomentam o seu crescimento profissional, pessoal e social, desde que bem aproveitadas. Quando iniciei o estágio não tinha dúvidas de que este seria exigente e que iria prescrever dedicação e um empenho muito grande. Os meus receios iniciais eram diversos, nomeadamente a possibilidade de gerir uma turma indisciplinada e a existência de relações pedagógicas fracas com os alunos e professora cooperante. Também receava uma posição rígida e fechada por parte da cooperante, uma fraca gestão do tempo e ainda a lecionação de conteúdos que não dominasse bem. Quando contactei com a turma e com a professora, apercebi-me que os meus receios iam desaparecer pois a turma apresentava um comportamento satisfatório e foram muito recetivos, até curiosos com a nossa presença.

Relativamente à cooperante, esta foi muito recetiva e demonstrou preocupação em ajudar, sempre que possível. Graças à importância da reflexão conjunta com a professora cresci a nível pessoal e profissional. A reflexão diária tornou-se sagrada para a minha intervenção, dotando-me de um espírito crítico para comigo e com a situação educativa. Alarcão (2010) a propósito do professor reflexivo explora a existência de um triplo diálogo, um diálogo crítico e explicativo do professor consigo próprio, com os outros profissionais e com a própria situação. Com o passar dos dias de estágios fui-me apercebendo de práticas que devem estar presente no quotidiano do professor, tais como a preparação prévia ajustada ao domínio dos conceitos teóricos, práticos e científicos. Aproveito para mencionar que um professor não é, nem pode ser, detentor de todo o conhecimento, no entanto, este deve assumir uma posição de procura e investigação constante, preparando-o para situações imprevistas e possibilitando a resposta adequada face às expectativas, necessidades, dificuldades e interesses dos alunos.

O período de observação foi extremamente importante para conhecer algumas práticas comuns na sala, como a delegação de tarefas, os tipos de registo a concretizar nos cadernos, o uso dos manuais, a gestão do tempo, espaço e material, os trabalhos de casa, a dinâmica das correções, entre muitos mais. Conhecer estes aspetos viabilizam uma prática aproximada da que a turma está acostumada e, com isto, não me refiro a metodologias, mas a pequenas práticas. O professor deve conhecer para refletir e atuar. Este deve estar atento às modificações do contexto para interatuar os seus conhecimentos com a realidade escolar, renovando continuamente a sua atitude, privilegiando a sua realização pessoal através do sucesso do aluno. (Fernandes, 1994). A observação inicial foi realizada em dois dias tendo em conta um guião de observação. O terceiro dia de observação foi realizado após o último dia de estágio, este foi extremamente elucidativo e até acho que todos os estágios deveriam terminar assim. Neste contexto, fiquei alerta para determinadas situações, a observação foi exequível na medida em que sabia exatamente o que observar. Esta foi umas das observações mais ricas

que já fiz, porque observei sobre o que já conhecia com outro olhar, assente numa introspeção e comparação pessoal. Esta observação foi muito positiva pois, para além de nos valorizarmos com as semelhanças com a cooperante, ensina-nos a querer fazer mais e melhor.

As minhas expectativas iniciais estavam ligadas ao contexto de estágio do 1º ano de mestrado, ou seja, queria superar as falhas do estágio anterior, nomeadamente na gestão de comportamento da turma. Esta situação foi facilmente superada neste estágio visto que a própria turma apresentava um bom comportamento. Nas situações em que ocorreu alguma agitação, geri o grupo de forma eficaz. Foram poucas as vezes que tive que ser mais rígida com os alunos.

No que concerne às dificuldades, posso nomear a escrita no quadro, certificação das correções, registo de informações colocadas no quadro, resolução de exercícios, a gestão do tempo dos alunos e a procura de momentos motivacionais mais concretos e criativos. Escrever no quadro não é tão fácil como parece, a posição física, a gestão do espaço e a própria escrita dificultam todo este processo. Houve situações em que dei por mim a escrever com alguma inclinação e com erros (omissão de pontuação e acentos). Só após me distanciar do quadro ou mediante alguma chamada de atenção da professora é que me apercebia da situação. No que concerne à certificação das correções dos alunos, quero referir que os alunos tinham muitas vezes que ser incentivados a terminar os exercícios ou a terminar de passar informações. Esta situação pode ser explicada pela rápida distração dos alunos como também pela conversa com os colegas. Ainda é necessário mencionar que os alunos por vezes não corrigiam os exercícios e copiavam mal as informações do quadro. Era necessário estar constantemente a circular pelos alunos, garantindo que estavam a realizar tudo correto. Esta situação foi difícil porque circular constantemente por 24 alunos e confirmar e corrigir todos é, por vezes, exaustivo. No entanto, esta situação tinha os seus benefícios, como conhecer as dificuldades individuais e até fomentar um fortalecimento das relações. Ainda ligado a este aspeto, tive alguma

dificuldade em fomentar a responsabilidade e autonomia dos alunos na gestão do seu tempo. Muitas vezes os alunos demoravam muito tempo a realizar um exercício porque não tinham noção do tempo limite. Perante esta situação, na segunda semana de estágio, utilizei um relógio de papel e informava os alunos de que tinham um determinado tempo para realizar a atividade, movendo o ponteiro de dois em dois minutos. Esta dinâmica revelou-se eficaz pois os alunos controlaram melhor o seu tempo e iam tendo consciência das contagens das horas de 5 em 5, de 10 em 10 e de 15 em 15 minutos. No que concerne à motivação, a procura e aplicação de atividades neste âmbito poderia ter sido mais criativa e adequada contribuindo, para alcançar o interesse de todos os alunos da sala.

Em suma, este estágio contribuiu para uma formação pessoal e profissional de forma muito significativa. Aprendi diversas práticas inerentes ao professor, nomeadamente a preparação assídua da aula, incluindo um ensaio mental e uma organização pessoal de todo o material, do tempo e do espaço. As relações pedagógicas foram facilitadoras de uma intervenção que, com o passar dos dias, foi-se tornando menos ansiosa e mais centrada no contexto. Quero ainda referir que ao longo da elaboração do relatório, após estar distanciada da intervenção propriamente dita, e mediante uma atitude crítica e reflexiva, conclui que poderia ter explorado os conteúdos de outras formas. Acho que esta perceção demonstra que efetivamente consegui avaliar todo o processo e crescer como profissional.

#### **Parte IV: Considerações finais**

Este relatório é o resultado de todo o trabalho no âmbito do estágio, quer na Educação Pré-escolar quer no 1º CEB, apresentando duas vertentes, a prática e a teórica, ou seja, a explanação da prática pedagógica associada a uma fundamentação pertinente da mesma. O enquadramento do relatório, quer a formação inicial, a identidade docente, os perfis de desempenho profissional, os objetivos gerais e dinâmica do funcionamento de ambas as valências tornaram todo o processo mais significativo e enquadrado na realidade educativa atual. A pesquisa de literatura adequada, embora desafiante, foi um dos processos mais ricos de toda esta etapa pelo facto de que esta possibilitou o contraste de ideias, opiniões e estudos de diversos autores que, embora possam não aparecer no relatório, contribuíram para a minha formação pessoal. A pesquisa permitiu também alargar conhecimentos relativos a vários contextos, nomeadamente legislação e alguns aspetos formais, por vezes esquecidos ao longo da formação académica. O facto de estagiar em diferentes valências determinou a estrutura do relatório em dois pólos de intervenção separados, de modo a facilitar a distinção das duas realidades, proporcionando uma reflexão mais organizada e significativa. É necessário referir que esta separação, por termos de organização, não enfatiza uma desfragmentação entre as duas valências.

A elaboração deste relatório foi sem dúvida uma fase de reflexão muito importante para a minha formação pessoal e profissional. O distanciamento temporal e espacial dos núcleos de estágio, como a pesquisa de literatura nos mais variados temas, contribuiu para uma introspeção crítica sobre a intervenção pedagógica. Esta introspeção possibilitou a reflexão sobre as técnicas, métodos, estratégias e materiais utilizados, incluindo a identificação das que poderiam ser alteradas ou adaptadas de modo a se tornarem mais adequadas. Assim, esta vertente reflexiva possibilitou reconhecer que este processo é realmente muito importante para a qualidade da educação, quer nos momentos de

intervenção direta quer passado algum tempo e através da partilha de ideias e opiniões. A elaboração do diário de bordo foi um elemento muito importante para realizar este relatório devido à sua natureza descritiva das aulas, de onde foi possível extrair informações legítimas das atividades. Zabalza (1994) refere que este tipo de diário, para além de permitir conhecer toda a intervenção do professor, permiti-lhe refletir sobre o que foi realizado e estabelecer novas metas, assumindo assim a posição privilegiada de instinto reflexivo.

Quero salientar a importância do perfil de desempenho específico do educador de infância e do professor para todo o estágio, inclusive para a elaboração do relatório. Visto o mesmo ser um documento de referência para os profissionais de educação, valorizei sempre os conteúdos dos mesmos, integrando na minha prática e na redação do relatório as dimensões essenciais, nomeadamente a nível profissional, ético, social e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Quero salientar que outros documentos também foram de referência obrigatória para o meu estágio, tais como os que se referem às competências/metastas a atingir e os respetivos currículos.

Formar professores críticos e reflexivos é uma meta que me parece comum às mais diversas entidades formadoras do país. Cada vez mais a formação inicial orienta o estagiário na procura de modelos de ação centrados nas crianças, na transversalidade de conteúdos e conhecimentos e na valorização das relações pedagógicas. O papel assumido pelos cooperantes e supervisores contribuiu para seguir estas linhas de orientação, colaborando para uma determinada inovação e criatividade inerente às novas exigências de formação.

No que concerne, ao estágio propriamente dito, a aplicação e articulação dos conhecimentos e competências científicas e pedagógicas, adquiridas na formação académica, foram bem aplicadas na intervenção, apesar de ser necessário a pesquisa

assídua de alguns conteúdos ou sobre algumas situações. Em toda a intervenção, sempre tive em conta as características das crianças, inclusive o contexto familiar e, perante a diversidade social e cultural, nunca assumi atitudes de discriminação. Os momentos de planificação, sempre basearam-se nas propostas implícitas e explícitas do grupo/turma, mas também nas situações do dia a dia. A intervenção pedagógica atentou ser sempre diversificada e flexível, nunca descurando, a importância do espaço, tempo e material. Outro aspeto a salientar foi a importância dada à comunicação das crianças, quer em momentos formais e informais, mas sempre tendo em conta as regras de convivência estipuladas, por mim ou pela cooperante (momentos anteriores). Foi sempre assegurado um clima de bem-estar baseado em respeito e cooperação em ambas as valências. Quero acrescentar que a possibilidade de realizar a observação, planificação e a avaliação, de forma real, foi essencial para a minha formação. Tal situação exigiu a procura de soluções adequadas, organizadas e exequíveis, para tornar todo o processo efetivamente real e responsável. Apesar das três dinâmicas terem formas diferentes de se apresentar, conforme a valência, a sua composição e objetivo foram essenciais para possibilitar o contacto com instrumentos reais e apropriados, preparando o estagiário para o início formal da sua carreira.

Na dimensão da comunidade e da família, foram proporcionados momentos de envolvimento com os mesmos, assentes na colaboração com as colegas de estágio e outros membros da comunidade escolar. Perante a intervenção e na pesquisa bibliográfica deparei-me com a importância real do envolvimento da comunidade e das relações pedagógicas, como elementos essenciais para a criação de um ambiente acolhedor, de confiança e de bem-estar. A valorização e realização comedida das relações pedagógicas provocaram grandes efeitos na intervenção, que de uma forma positiva, facilitaram a minha intervenção.

No que concerne à dimensão ética e social e profissional, atendi a todos os objetivos expostos na avaliação, aceitando as opiniões, demonstrando responsabilidade e capacidade de resiliência.

Em síntese, o estágio e a elaboração deste relatório, contribuíram e muito, para a minha formação pessoal, social, ética e profissional. Assumir a reflexão, como processo constante da profissão, foi um dos aspectos que mais contribuiu para o meu crescimento profissional visto que possibilitou pensar e repensar, fazer e refazer, construir e reconstruir através da autoavaliação. As cooperantes revelaram-se essenciais para que a reflexão fosse objetiva e profissional, tornando todo o processo proativo e recíproco. Este estágio, apesar da curta duração, foi muito gratificante e educativo.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Mirandela: Texto Editores.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Lisboa: Papa letras.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aula*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. (s/l). Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Consultado a 20 de fevereiro de 2012 através de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).
- Alarcão, M. (2001). *Motivar para a leitura - Estratégia de Abordagem do Texto Narrativo*. Porto: Texto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amorim, E. (2005). Expressão artística. In Silva, et al. (Org.), *Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo* (pp. 19-42). Brasília: UNESCO. Consultado a 17 de janeiro de 2012 através de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf>.
- Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos professores do 1º CEB: Uma identidade em crise*. (Tese de Mestrado, Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique).

- Consultado a 20 de fevereiro de 2012 através de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/14/1/TME%20357.pdf>.
- Arribas, T. (2004). *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. São Paulo: Artmed.
- Bertam, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Brazelton, B. (1992). *O grande livro da criança*. Lisboa : Editorial Presença.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de João de Deus.
- Carvalho, R., Machado, R. & Pita, H. (2010). *Uma Escola Positiva - Disciplina em Contexto Escolar: Factores de Risco e Factores Protectores*. Amadora: Edições Gustave Eiffel.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ceia, C. (s/d). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Consultado a 23 de fevereiro de 2012 através de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/carlosceia.pdf>
- Chagas, S. (2003). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Peres, SA.
- Chateau, J. (1954). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial. Consultado a 21 de janeiro de 2012 através de <http://books.google.pt/books?id=7Iy8CUR9IvoC&printsec=frontcover&dq=o+jogo+e+a+crian%C3%A7a&hl=pt-PT&sa=X&ei=IqciT->

71NcOR0AWFh63OCg&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=o%20jogo%20e%20a%20crian%C3%A7a&f=false.

Coll, C. et al. (1997). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Correia, F. & Farinha, N. (2005). Ilustração Científica: O saber da imagem e a imagem do saber. In Viana, F., Coquet, E. & Martins, M. (Org.), *Leitura, literatura infantil e Ilustração* (223-241). Coimbra: Edições Almedina.

Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, Reflectir e Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cristovão, V., Durão, A. & Nascimento, E. (2003). *Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar*. Curitiba-PR: Anais do 5º Encontro do Celsul. Consultado a 15 de fevereiro de 2012 através de <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf>.

Davies, D., Marques R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Desporto, M. E. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil - Formação Pessoal e Social*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Consultado a 4 de Janeiro de 2012 através de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.

Dias, M. (2006). *Como abordar...A escrita expressiva e lúdica*. Porto: Areal Editores.

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Consultado a 15 de janeiro de 2012 através de

[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf)  
f.

Educação, D. R. (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Açores: Direcção Regional da Educação.

Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Educação, M. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Educação, M. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Educação, M. (2006a). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Educação, M. (2006b). *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Consultado a 10 de janeiro de 2012 através de <http://books.google.pt/books?id=FAofAQAAIAAJ&q=teoria+e+praticas&dq=teoria+e+praticas&hl=pt-PT&sa=X&ei=zaYiT8LMOeSq0QWxsazNCg&ved=0CDEQ6AEwAA>.

Educação, M. (2007a). *Alfabetização e Linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Consultado a 14 de fevereiro de 2012 através de [http://www.oei.es/fasciculo\\_port.pdf](http://www.oei.es/fasciculo_port.pdf).

Educação, M. (2007b). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré. (2007). *Projeto Educativo de Escola*. Consultado a 7 de novembro de 2012 através de <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare/Projetos/tabid/10767/Default.aspx>.

- Egg, E. & Idáñez, M. (1999). *Como elaborar um projecto*. Lisboa: Arte Projecto Atlântica.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. & Freire, I. (2009, Janeiro - Abril). Formação de professores. *Sísifo*, 8. Consultado a 24 de fevereiro de 2012 através de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2005). *A (Re)Construção do Ambiente educativo das Escolas e a Educação Multi/Intercultural*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Firmino, A. (1999). *Sociedade de Bairro. Dinâmicas sociais da identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007 b). Pedagogias (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In Formosinho, J. (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 119-140). Porto: Porto Editora.
- Galvão, M. (2004). *Desenvolvimento da Educação em Portugal. Relatório Nacional 2004*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gândara, M. (1998). *Desenho infantil, um estudo sobre níveis de símbolo*. Lisboa: Texto Editora.
- Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gaspar, D. & Silva, A. (2010). *A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Consultado a 20 de janeiro de 2010 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13691/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>.
- Giasson, J. (1990). *A compreensão da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim-de-infância. Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - das concepções às práticas*. s/l: Editorial Novembro.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1997). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimentos para as crianças mais novas. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 725- 760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. Censur 2011, Resultado preliminares, Região Autónoma da Madeira. Consultado a 17 de Janeiro de 2012 através de [http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE\\_SRPC/EmFoco/Populacao\\_Sociedade/Demografia/Censos/emfoco.pdf](http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/emfoco.pdf).
- Instituto Nacional de Estatística. *Classificação Portuguesa das Profissões de 2010*. Lisboa: INE. Consultado a 2 de janeiro de 2012 através de <http://metaweb.ine.pt/sine/default.aspx?ID=PT>.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e prática de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J. & Barret, G. (1991). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: ASA.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Leroy, L. (2010). *Aprendendo geometria com origami*. (s/l): Belo Horizonte. Consultado a 14 de fevereiro de 2012 através de [http://www.mat.ufmg.br/~espec/monografiasPdf/Monografia\\_Leroy.pdf](http://www.mat.ufmg.br/~espec/monografiasPdf/Monografia_Leroy.pdf).

- Lopes, A. (2008). *Influência da prematuridade e do baixo peso à nascença no desempenho neuromotor. Um estudo em gémeos*. (Tese de Mestrado, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto). Consultado a 16 de janeiro de 2012 através de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13678/2/2521.pdf>.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Pereira, M. (2004). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Peres, SA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010, Agosto). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2). Consultado a 17 de janeiro de 2012 através de [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/53070\\_6207.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/53070_6207.PDF).
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Marcelo, C. (2009, Agosto - Dezembro). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente*, 1 (1). Consultado a 20 de janeiro de 2012 através de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. et al. (2006). *Educação em Ciências e o Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o processo educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria. Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miras, M. (1997). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. São Paulo: Ática.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2001). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (s/d). *Para uma formação de professores construída dentro da Profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado a 20 de fevereiro de 2012 através de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação (15-34)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, T. (s/d). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papaila, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Amadora: Mcgrawhill.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e Projectos Educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14 (1). Consultado a 22 de fevereiro de 2012 através de [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XIV\\_1/XIV\\_1\\_02.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XIV_1/XIV_1_02.pdf).
- Ponte, J. et al. (s/d). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Consultado a 18 de janeiro de 2012 através de [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_e\\_desenvolvimento\\_do\\_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. & Silva, J. (2003). *Como abordar... Os media e as NTIC na aula de português*. Porto: Areal Editores.
- Rooyackers, P. (1999). *101 Jogos Musicais para crianças*. s/l: Lyon Edições.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Desenvolvimento profissional de professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escola e articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F. & Meneses, C. (1998). *Elucidário madeirense*. Funchal: Drac.
- Silva, J. (2003). *Cooperação entre professores: Realidade e desafios*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Consultado a 4 de janeiro de 2012 através de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/935>.
- Silva, M. (1992). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Companhia nacional de serviços.
- Silva, S. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância*. Consultado a 15 de janeiro de 2012 de 2012 através de [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_palav\\_ilustra\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora

Valadares, J. (s/d). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Diário de aula*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação consultada**

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro de 2007 - Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, Direções Regionais de Educação e Inspeção-Geral de Educação.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, DR 1.ª série – n.º34

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Reorganização Curricular do Ensino Básico, DR 1.ª série – n.º15.

Decreto – Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007 - Formação de Professores, DR 1.ª série – n.º38.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo, DR 1.ª série – n.º237, n.º217 e n.º166 (respetivamente).

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho – Avaliação do desempenho docente, DR 1.ª série – n.º120.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, DR 1.ª série – n.º201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, DR 1.ª série – n.º201

Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, DR 1.ª série – n.º185

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho de 2011, DR 1.ª série – n.º122

# Anexos



## Anexo 1- Projeto “As identidades”

Planificação “ As identidades” – 30 de setembro e 3 de outubro de 2011 EB1/PE de São Martinho, Sala do Pré-escolar II				
Educadora Cooperante: Lucybel da Silva			Educadora Estagiária: Janina Jesus	
<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Competências</i>	<i>Atividades/ Estratégias</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Recursos materiais</i>
<i>Área de formação pessoal e social</i>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumprir as regras acordadas;</li> <li>-Participar democraticamente na vida do grupo;</li> <li>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</li> <li>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</li> <li>-Organizar-se e cooperar na arrumação;</li> <li>-Promover a responsabilidade pelo material;</li> <li>-Partilhar o material.</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Livro*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Narrar o conto alusivo ao tema a desenvolver;</li> <li>-Fazer um levantamento das personagens, tempo e ação;</li> </ul> <p><i>*Livro: Os Nossos Corpos são Todos Diferentes de Emma Brownjohn - Plano Nacional de Leitura</i></p> <p><i>2º Momento: Contextualização da atividade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conversa em grande grupo sobre a identidade pessoal e relacionar com as características físicas individuais (tom de pele, cabelo e olhos);</li> <li>-Explicar a atividade a ser realizada (organização, material e realização);</li> <li>-Relembrar as regras de trabalho democrático;</li> </ul> <p><i>3º Momento: Recorte da imagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir e organizar as crianças pela mesa de trabalho (5 de cada vez);</li> <li>-Distribuir o material;</li> <li>-As crianças recortam a imagem que receberam e identificam as formas geométricas;</li> <li>-Apoio e acompanhamento do grupo ao longo deste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão delineadas formas geométricas);</li> <li>-Cola;</li> <li>-Folhas Brancas com margens;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Clips;</li> </ul>

		<p>momento;</p> <p>Obs: Este momento é rotativo, pelo que todas as crianças irão realizá-lo. No decorrer da orientação as restantes crianças estarão divididas por outras áreas da sala;</p> <p><i>4º Momento: Puzzle autoretrato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças organizam e exploram as peças do puzzle até obterem o resultado final;</li> <li>-As crianças colam as peças organizadas numa folha branca com margens;</li> <li>-Solicitar que as crianças classifiquem as formas geométricas manipuladas e o procedimento espacial;</li> <li>-Apoio e acompanhamento do grupo ao longo deste momento;</li> </ul> <p><i>5º Momento: Apresentação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças apresentam para o grande grupo o resultado do seu puzzle;</li> <li>-O grupo opina sobre as características físicas de cada colega;</li> <li>-Solicitar a contagem do número de crianças com características faciais semelhantes;</li> </ul> <p><b>Observações:</b> No momento das atividades livres serão realizadas algumas atividades pedagógicas orientadas que podem incluir atividades de relaxamento, movimento, concentração, musicais, mímicas e tradicionais. Estas atividades terão em conta os interesses e necessidades diárias provenientes das situações do quotidiano.</p>		
--	--	--	--	--

<b>Área de expressão e comunicação</b>	<b>Domínio da expressão motora</b>	As crianças devem ser capazes de: -Desenvolver a motricidade fina; -Controlar voluntariamente os seus movimentos; -Adquirir a noção de espaço e a sua exploração (esquerda, direita, cima, baixo); -Manipular corretamente os materiais da atividade;	<i>3º Momento: Recorte da imagem</i> <i>4º Momento: Puzzle autorretrato</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão delineadas formas geométricas); -Cola; -Folhas Brancas com margens; -Tesouras; -Clips;
	<b>Domínio da expressão plástica</b>	As crianças devem ser capazes de: -Explorar os materiais e instrumentos; - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; -Desenvolver o sentido estético;	<i>3º Momento: Recorte da imagem</i> <i>4º Momento: Puzzle autorretrato</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão delineadas formas geométricas); -Cola; -Folhas Brancas com margens; -Tesouras; -Clips;

	<b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se oralmente com os colegas e adultos;</li> <li>-Partilhar oralmente as vivências;</li> <li>-Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;</li> <li>-Construir frases mais corretas e complexas;</li> <li>-Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos;</li> <li>-Utilizar a comunicação não verbal como suporte da comunicação oral;</li> <li>-Ouvir indicações e compreendê-las.</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto</i>  <i>2º Momento: Contextualização da atividade</i>  <i>5º Momento: Apresentação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão delineadas formas geométricas);</li> <li>-Cola;</li> <li>-Folhas Brancas com margens;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Clips;</li> </ul>
	<b>Domínio da matemática</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e representar diferentes</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto</i>  <i>2º Momento: Contextualização da atividade</i>  <i>3º Momento: Recorte da imagem</i>  <i>4º Momento: Puzzle autorretrato</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão</li> </ul>

		noções espaciais; - Reconhecer semelhanças e diferenças; - Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais; - Estabelecer a correspondência entre quantidade e número; - Distinguir e nomear diferentes formas geométricas;	<i>5º Momento: Apresentação</i>		delineadas formas geométricas); - Cola; - Folhas Brancas com margens; - Tesouras; - Clips;
<b>Área de conhecimento do mundo</b>	As crianças devem ser capazes de: - Ter curiosidade pelo mundo que a rodeia; - Revelar desejo pela experimentação; - Conhecer e identificar a realidade envolvente, natural e social.	<i>1º Momento: Conto</i> <i>2º Momento: Contextualização da atividade</i> <i>5º Momento: Apresentação</i>	- Educadora; - Estagiária; - Ajudante de ação socioeducativa;	- Fotos imprimidas das crianças em tamanho A5 (no verso da folha estão delineadas formas geométricas); - Cola; - Folhas Brancas com margens; - Tesouras; - Clips;	

## Anexo 2- Projeto “O outono”

Planificação “O outono” – 4,6 e 7 de outubro de 2011				
EB1/PE de São Martinho, Sala do Pré-escolar II				
Educadora Cooperante: Lucybel da Silva			Educadora Estagiária: Janina Jesus	
<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Competências</i>	<i>Atividades/ Estratégias</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Recursos materiais</i>
<b><i>Área de formação pessoal e social</i></b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumprir as regras acordadas;</li> <li>-Participar democraticamente na vida do grupo;</li> <li>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</li> <li>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</li> <li>-Organizar-se e cooperar na arrumação;</li> <li>-Promover a responsabilidade pelo material;</li> <li>-Partilhar o material.</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação da capa, contracapa, lombada, título e autor do livro;</li> <li>-Narrar o conto alusivo ao tema a desenvolver;</li> <li>-Fazer um levantamento das personagens, tempo e ação;</li> </ul> <p>*Livro: A magia da estrela do outono de Heide e Daniel Howarth</p> <p><i>2º Momento: O quadro do outono</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição de uma cartolina na parede;</li> <li>-Demonstração de vários elementos de todas as estações do ano;</li> <li>-As crianças escolhem e justificam quais são os elementos referentes ao outono (elementos ligados à roupa, às condições climáticas e ao ambiente natural);</li> <li>-Colocação dos elementos escolhidos na cartolina;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro;</li> <li>-Cartolina Branca;</li> <li>-Imagens referentes às estações do ano;</li> <li>-DVD (imagens digitalizadas);</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Imagens de vestuário de verão e de outono;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> <li>-5 tipos de frutos incluindo as castanhas;</li> <li>-Imagens alusivas ao outono;</li> <li>-Recipiente com terra húmida;</li> </ul>

		<p><i>3º Momento: Vídeo do conto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposição das imagens digitalizadas (23) da história explorada no 1º momento, em formato de DVD;</li> <li>- Realização do reconto através das imagens;</li> </ul> <p><i>4º Momento: Vestuário de outono</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar (centralização no tema de vestuário de outono);</li> <li>- Distribuir e organizar as crianças de forma a garantir um apoio diferenciado às crianças (quatro crianças de cada vez);</li> <li>-As crianças escolhem quais das figuras expostas sobre a mesa são as que correspondem ao vestuário de outono;</li> <li>-Colagem das opções numa folha branca;</li> <li>-Explorar o noção do corpo humano (cabeça, tronco e membros) e identificar o que eventualmente falta na imagem;</li> <li>-As crianças devem representar graficamente os elementos do corpo que faltam na imagem que colaram;</li> <li>-Apoio e acompanhamento do grupo ao longo deste momento;</li> </ul> <p>Obs: Os recortes expostos nas mesas apresentam a figura humana completa excetuando as mãos, pés e cabeça.</p> <p>Enquanto é realizado um apoio e acompanhamento ao pequeno grupo, as restantes crianças são acompanhadas nas áreas dos jogos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pinhas;</li> <li>-Folhas de árvore;</li> </ul>
--	--	--	--

		<p>didáticos e na área da biblioteca pela ajudante;</p> <p><i>5º Momento: O outono e os cinco sentidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposição do pequeno grupo em círculo;</li> <li>- Exploração dos 5 sentidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Audição: Discriminação dos sons apresentados e identificação dos sons ligados ao outono;</li> <li>Paladar: Discriminação dos frutos apresentados e identificação dos que estão relacionados com a estação explorada. O fruto representativo do outono é saboreado por todos.</li> <li>Visão: Discriminação de imagens relacionadas com as condições climatéricas do outono;</li> <li>Olfato: Discriminação de cheiros relacionados à estação (terra húmida, pinhas, nozes, folhas, frutos de época);</li> <li>Tato: Identificação da textura de elementos do outono (folhas, terra, flores e frutos). Solicitação da opinião sobre a mudança de temperatura;</li> </ul> </li> </ul> <p>Ao longo deste projeto as crianças irão aprender uma música alusiva ao outono.</p> <p>No momento das atividades livres serão realizadas algumas atividades pedagógicas orientadas, que podem incluir atividades de relaxamento, movimento, concentração, musicais, mímicas e tradicionais. Estas atividades terão em conta os interesses e necessidades provenientes das</p>		
--	--	--	--	--

			situações do quotidiano. Será ainda realizado um apoio diferenciado, sempre que possível, a determinadas crianças de modo a colmatar algumas dificuldades das mesmas.		
<i>Área de expressão e comunicação</i>	<b>Domínio da expressão motora</b>	As crianças devem ser capazes de: - Tomar consciência do corpo em relação ao exterior; - Desenvolver a motricidade fina; - Controlar voluntariamente os seus movimentos; - Manipular corretamente os materiais da atividade;	<i>2º Momento: O quadro do outono</i> <i>4º Momento: Vestuário de outono</i> <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Cartolina Branca; -Imagens referentes às estações do ano; -Folhas brancas; -Cola; -Imagens de vestuário de verão e de outono; -Tesouras; -Coluna Portátil; -Mp3; -5 tipos de frutos incluindo as castanhas; -Imagens alusivas ao outono; -Recipiente com terra húmida; -Pinhas; -Folhas de árvore;

<p><b><i>Domínio da expressão plástica</i></b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explorar os materiais e instrumentos;</li> <li>- Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;</li> <li>-Desenvolver o sentido estético;</li> </ul>	<p><i>2º Momento: O quadro do outono</i>  <i>4º Momento: Vestuário de outono</i>  <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cartolina Branca;</li> <li>-Imagens referentes às estações do ano;</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Imagens de vestuário de verão e de outono;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> <li>-5 tipos de frutos incluindo as castanhas;</li> <li>-Imagens alusivas ao outono;</li> <li>-Recipiente com terra húmida;</li> <li>-Pinhas;</li> <li>-Folhas de árvore;</li> </ul>
<p><b><i>Domínio da expressão musical</i></b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes sons;</li> <li>- Identificar e produzir sons;</li> <li>-Relembrar uma canção já aprendida;</li> <li>-Associar músicas à época festiva;</li> <li>-Criar formas de movimento através da</li> </ul>	<p><i>Ao longo do projeto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> </ul>

	<p>música;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto;</li> <li>- Saber fazer silêncio para escutar e identificar sons;</li> </ul>			
<b>Domínio da expressão dramática</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em situações de jogo simbólico /dramático;</li> <li>- Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico;</li> <li>-Criar situações de comunicação verbal e não verbal;</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto</i>  <i>3º Momento: Vídeo do conto</i>  <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro;</li> <li>-DVD (imagens digitalizadas);</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> <li>-5 tipos de frutos incluindo as castanhas;</li> <li>-Imagens alusivas ao outono;</li> <li>-Recipiente com terra húmida;</li> <li>-Pinhas;</li> <li>-Folhas de árvore;</li> </ul>
<b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se oralmente com os colegas e adultos;</li> <li>-Partilhar oralmente as vivências;</li> <li>-Adquirir novo vocabulário e utilizá-</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto</i>  <i>2º Momento: O quadro do outono</i>  <i>3º Momento: Vídeo do conto</i>  <i>4º Momento: Vestuário de outono</i>  <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro;</li> <li>-Cartolina Branca;</li> <li>-Imagens referentes às estações do ano;</li> <li>-DVD (imagens digitalizadas);</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Imagens de vestuário</li> </ul>

		<p>lo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Construir frases mais corretas e complexas;</li> <li>-Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos;</li> <li>-Utilizar a comunicação não verbal como suporte da comunicação oral;</li> <li>-Ouvir indicações e compreendê-las;</li> <li>- Interpretar imagens ou gravuras;</li> </ul>			<p>de verão e de outono;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tesouras;</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> <li>-5 tipos de frutos incluindo as castanhas;</li> <li>-Imagens alusivas ao outono;</li> <li>-Recipiente com terra húmida;</li> <li>-Pinhas;</li> <li>-Folhas de árvore;</li> </ul>
	<b>Domínio da matemática</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e representar diferentes noções espaciais;</li> <li>- Reconhecer semelhanças e diferenças;</li> <li>- Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais;</li> <li>-Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;</li> <li>-Classificar objetos de</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Conto</i>  <i>2º Momento: O quadro do outono</i>  <i>3º Momento: Vídeo do conto</i>  <i>4º Momento: Vestuário de outono</i>  <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro;</li> <li>-Cartolina Branca;</li> <li>-Imagens referentes às estações do ano;</li> <li>-DVD (imagens digitalizadas);</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Imagens de vestuário de verão e de outono;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> <li>-5 tipos de frutos incluindo as castanhas;</li> </ul>

		acordo com as suas propriedades; -Formar conjuntos;			-Imagens alusivas ao outono; -Recipiente com terra húmida; -Pinhas; -Folhas de árvore;
<b>Área de conhecimento do mundo</b>	As crianças devem ser capazes de: -Ter curiosidade pelo mundo que a rodeia; -Revelar desejo pela experimentação; -Conhecer e identificar a realidade envolvente, natural e social; - Aplicar algumas noções sobre meteorologia; - Reconhecer e nomear diferentes sons e cores;	<i>1º Momento: Conto</i> <i>2º Momento: O quadro do outono</i> <i>3º Momento: Vídeo do conto</i> <i>4º Momento: Vestuário de outono</i> <i>5º Momento: O outono e os 5 sentidos</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Livro; -Cartolina Branca; -Imagens referentes às estações do ano; -DVD (imagens digitalizadas); -Folhas brancas; -Cola; -Imagens de vestuário de verão e de outono; -Tesouras; -Coluna Portátil; -Mp3; -5 tipos de frutos incluindo as castanhas; -Imagens alusivas ao outono; -Recipiente com terra húmida; -Pinhas; -Folhas de árvore;	

**Anexo 3- Projeto “Alimentação saudável”**

Planificação “Alimentação saudável” – 10 a 14 de outubro de 2011

EB1/PE de São Martinho, Sala do Pré-escolar II

Educadora Cooperante: Lucybel da Silva

Educadora Estagiária: Janina Jesus

<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Competências</i>	<i>Atividades/ Estratégias</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Recursos materiais</i>
<i>Área de formação pessoal e social</i>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumprir as regras acordadas;</li> <li>-Utilizar expressões de saudação;</li> <li>-Utilizar expressões de agradecimento;</li> <li>-Participar democraticamente na vida do grupo;</li> <li>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</li> <li>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Álbum da alimentação saudável</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogo em grande grupo sobre a alimentação saudável (ligação ao conto);</li> <li>-Identificação dos alimentos saudáveis;</li> <li>-Explicação da atividade a realizar;</li> <li>-Distribuir e organizar as crianças, pela mesa de trabalho e áreas, de forma a garantir apoio e acompanhamento (grupos de 4 elementos);</li> <li>-As crianças retiram de um saco uma imagem e identificam o alimento como saudável ou pouco saudável;</li> <li>-Desenham numa folha o alimento;</li> <li>-Colam o nome do alimento na parte superior da folha (as imagens estão legendadas e como tal, serão dadas duas opções de etiquetas para que a criança escolha a correta consoante o grafismo presente na imagem);</li> <li>-Exposição dos desenhos na parede;</li> <li>-Criação em grande grupo de um álbum sobre a alimentação saudável;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fantoches de cartolina;</li> <li>-Livros alusivos ao tema;</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Lápis de cor,</li> <li>-Cola;</li> <li>-Saco com imagens de alimentos;</li> <li>-Etiquetas com os nomes dos alimentos;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Jogo do bingo alusivo à alimentação saudável;</li> <li>-Feijões;</li> <li>-Frutas variadas;</li> <li>-Espetos;</li> <li>-Folhas para as receitas;</li> <li>-Tabela da alimentação;</li> <li>-Papel cenário;</li> <li>-Gravuras e imagens de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar-se e cooperar na arrumação;</li> <li>-Promover a responsabilidade pelo material;</li> <li>-Partilhar o material;</li> <li>-Ser independente em relação à higiene e alimentação.</li> </ul>	<p>Observação momento um: esta atividade é projetada para trabalhar em pequenos grupos e como tal, será realizada em dois dias (10 e 11 de outubro).</p> <p>Como motivação, nestes dois dias serão explorados dois contos alusivos ao tema. O primeiro com recurso ao livro e as suas imagens e o segundo com recurso a fantoches de cartolina.</p> <p><i>2º Momento: O bingo dos alimentos saudáveis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;</li> <li>-Distribuição das crianças pelas mesas;</li> <li>-Jogo do bingo: identificação da imagem através das pistas fornecidas;</li> <li>-Contagem de feijões com carácter lúdico;</li> </ul> <p><i>3º Momento: Cartaz das refeições saudáveis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;</li> <li>-Exposição de papel de cenário na parede;</li> <li>-Demonstração de imagens de vários alimentos (saudáveis e pouco saudáveis);</li> <li>-As crianças escolhem e justificam quais são os alimentos que devem fazer parte das refeições (pequeno almoço, lanche, almoço e jantar);</li> <li>-As crianças colocam as imagens no cartaz;</li> <li>-No decorrer desta atividade centrar a atenção para as regras de comportamento à mesa, hábitos alimentares saudáveis e o uso correto dos talheres;</li> <li>-Informar que ao almoço, as crianças serão fotografadas com o intuito de completar este cartaz com essas mesmas fotografias (dia seguinte) sobre a postura física à mesa, o uso adequado dos talheres, entre outras;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>alimentos;</li> <li>-Bostik;</li> <li>-Fotografias;</li> <li>-Coluna Portátil;</li> <li>-Mp3;</li> </ul>
--	--	--	--	---

		<p><i>4º Momento: Confeção de espetada de fruta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;</li> <li>-Distribuição do grupo à volta da mesa grande;</li> <li>-Identificação das frutas a utilizar;</li> <li>-Contagens dos pedacinhos de fruta colocados;</li> <li>-Ao almoço as crianças poderão saborear a espetada de fruta como sobremesa;</li> </ul> <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No dia 11 será introduzida uma tabela de dupla entrada (nomes e dias da semana) com o intuito de consciencializar o grupo para a alimentação saudável e equilibrada. Esta tabela irá ser preenchida pelo grupo após o almoço.</li> <li>• Nos dias 10 e 11 serão entregues aos encarregados de educação uma folha A4 (espaço para desenhar e para escrever uma receita simples dentro dos parâmetros de uma alimentação equilibrada). Ao longo da semana as crianças serão acompanhadas na realização da representação gráfica da receita. Quando estiverem todas as receitas finalizadas será produzido um livro de receitas da sala.</li> <li>• No momento das atividades livres serão realizadas algumas atividades pedagógicas orientadas, que podem incluir atividades de relaxamento, movimento, concentração, musicais, mímicas e tradicionais. Estas atividades terão em conta os interesses e necessidades provenientes das situações do quotidiano. Será ainda realizado um apoio diferenciado, sempre que possível, a</li> </ul>		
--	--	---	--	--

			determinadas crianças de modo a colmatar algumas dificuldades das mesmas.		
<i>Área de expressão e comunicação</i>	<b>Domínio da expressão motora</b>	As crianças devem ser capazes de: - Tomar consciência do corpo em relação ao exterior; -Desenvolver a motricidade fina; -Controlar voluntariamente os seus movimentos; -Manipular corretamente os materiais da atividade;	<i>1º Momento: Álbum da alimentação saudável</i> <i>2º Momento: O bingo dos alimentos saudáveis</i> <i>4º Momento: Confeção de espetada de fruta</i>  -Atividades livres no pátio;	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Fantoches de cartolina; -Livros alusivos ao tema; -Folhas brancas; -Lápis de cor, -Cola; -Saco com imagens de alimentos; -Etiquetas com os nomes dos alimentos; -Cola; -Jogo do bingo alusivo à alimentação saudável; -Feijões; -Frutas variadas; -Espetos; -Folhas para as receitas; -Coluna Portátil; -Mp3;

<p><b><i>Domínio da expressão plástica</i></b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:  -Explorar corretamente os materiais e instrumentos das atividades;  - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;  -Desenvolver o sentido estético;</p>	<p><i>1º Momento: Álbum da alimentação saudável</i>  <i>3º Momento: Cartaz das refeições saudáveis</i></p>	<p>-Educadora;  -Estagiária;  -Ajudante de ação socioeducativa;</p>	<p>-Folhas brancas;  -Lápis de cor,  -Cola;  -Saco com imagens de alimentos;  -Etiquetas com os nomes dos alimentos;  -Cola;  -Papel cenário;  -Gravuras e imagens de alimentos;  -Bostik;  -Fotografias;</p>
<p><b><i>Domínio da expressão musical</i></b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:  -Relembrar uma canção já aprendida;  -Criar formas de movimento através da música;  -Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto;</p>	<p>Ao longo da semana, nas atividades orientadas ou de rotina</p>	<p>-Educadora;  -Estagiária;  -Ajudante de ação socioeducativa;</p>	<p>-Coluna Portátil;  -Mp3;</p>
<p><b><i>Domínio da expressão dramática</i></b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:  - Participar em situações de jogo</p>	<p>Ao longo da semana, nas atividades orientadas ou de rotina</p>	<p>-Educadora;  -Estagiária;  -Ajudante de ação socioeducativa;</p>	<p>-Fantoches de cartolina;  -Livros alusivos ao tema;</p>

	<p>simbólico /dramático;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico;</li> <li>-Criar situações de comunicação verbal e não verbal;</li> </ul>			
	<p><b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se oralmente com os colegas e adultos;</li> <li>-Partilhar oralmente as vivências;</li> <li>-Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;</li> <li>-Construir frases mais corretas e complexas;</li> <li>-Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos;</li> <li>-Utilizar a comunicação não verbal como suporte da comunicação oral;</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Álbum da alimentação saudável</i></p> <p><i>2º Momento: O bingo dos alimentos saudáveis</i></p> <p><i>3º Momento: Cartaz das refeições saudáveis</i></p> <p><i>4º Momento: Confeção de espetada de fruta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fantoches de cartolina;</li> <li>-Livros alusivos ao tema;</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Lápis de cor,</li> <li>-Cola;</li> <li>-Saco com imagens de alimentos;</li> <li>-Etiquetas com os nomes dos alimentos;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Jogo do bingo alusivo à alimentação saudável;</li> <li>-Feijões;</li> <li>-Frutas variadas;</li> <li>-Espetos;</li> <li>-Folhas para as receitas;</li> <li>-Tabela da alimentação;</li> <li>-Papel cenário;</li> <li>-Gravuras e imagens de alimentos;</li> <li>-Bostik;</li> <li>-Fotografias;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ouvir indicações e compreendê-las;</li> <li>- Interpretar imagens ou gravuras;</li> <li>-Imitar a escrita;</li> <li>- Fazer comparações entre letras, palavras;</li> </ul>			
	<b>Domínio da matemática</b>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer semelhanças e diferenças;</li> <li>- Resolver problemas lógicos e quantitativos;</li> <li>-Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;</li> <li>-Formar conjuntos;</li> <li>-Ter noção da capacidade;</li> <li>-Classificar os objetos com diferentes qualidades;</li> </ul>	<p><i>2º Momento: O bingo dos alimentos saudáveis</i>  <i>3º Momento: Cartaz das refeições saudáveis</i>  <i>4º Momento: Confeção de espetada de fruta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jogo do bingo alusivo à alimentação saudável;</li> <li>-Feijões;</li> <li>-Frutas variadas;</li> <li>-Espetos;</li> <li>-Folhas para as receitas;</li> <li>-Papel cenário;</li> <li>-Gravuras e imagens de alimentos;</li> <li>-Bostik;</li> <li>-Fotografias;</li> </ul>

<p><b>Área de conhecimento do mundo</b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ter curiosidade pelo mundo que a rodeia;</li> <li>-Revelar desejo pela experimentação;</li> <li>-Conhecer e identificar a realidade envolvente, natural e social;</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Álbum da alimentação saudável</i>  <i>2º Momento: O bingo dos alimentos saudáveis</i>  <i>3º Momento: Cartaz das refeições saudáveis</i>  <i>4º Momento: Confeção de espetada de fruta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fantoches de cartolina;</li> <li>-Livros alusivos ao tema;</li> <li>-Folhas brancas;</li> <li>-Lápis de cor,</li> <li>-Cola;</li> <li>-Saco com imagens de alimentos;</li> <li>-Etiquetas com os nomes dos alimentos;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Jogo do bingo alusivo à alimentação saudável;</li> <li>-Feijões;</li> <li>-Frutas variadas;</li> <li>-Espetos;</li> <li>-Folhas para as receitas;</li> <li>-Tabela da alimentação;</li> <li>-Papel cenário;</li> <li>-Gravuras e imagens de alimentos;</li> <li>-Bostik;</li> <li>-Fotografias;</li> </ul>
---	---	--	--	--

**Anexo 4- Projeto “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento”**

Planificação “Conhecer e cuidar do corpo em crescimento” –17 a 21 de outubro de 2011 EB1/PE de São Martinho, Sala do Pré-escolar II				
Educadora Cooperante: Lucybel da Silva			Educadora Estagiária: Janina Jesus	
<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Competências</i>	<i>Atividades/ Estratégias</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Recursos materiais</i>
<p><i>Área de formação pessoal e social</i></p>	As crianças devem ser capazes de: -Cumprir as regras acordadas; -Participar democraticamente na vida do grupo; -Demonstrar respeito por si e pelo outro; -Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas; -Organizar-se e cooperar na arrumação; -Partilhar o material; - Reconhecer e aceitar as	<p><i>1º Momento: Conto*</i></p> -Apresentação da capa, contracapa, lombada, título e autor do livro; -Exploração em grande grupo do livro referente aos cuidados a ter com o corpo; -Contextualizar as informações do livro com o tema a desenvolver. <p><i>*Livro: Lavar, Escovar e Esfregar de Mick Manning e Brita Ganstrom</i></p> <p><i>2º Momento: O rosto</i></p> - Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar; - Distribuir e organizar as crianças de forma a garantir um apoio diferenciado (4/5 crianças de cada vez na mesa de trabalho); -Dialogar com as crianças sobre as suas características faciais;	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Livro; -22 Cartões com forma circular desenhada; -Tesouras; -Cola; -Lã (castanha, amarela e preta); -Lápis de cor; -Painel; -22 Tiras de papel cenário; -Marcador; -Fita métrica; -Bostik; -Balança; -22 Folhas impressas versão B.I.;

	<p>diferenças do outro; - Possuir hábitos de higiene;</p>	<p>-As crianças recortam a cartolina para obter a forma circular da cara; -Desenham os olhos, lábios e nariz de acordo com as suas características; -Colam a lã (cabelo) de acordo com a sua situação; -Demonstração do resultado aos colegas da mesa e posterior exposição no painel;</p> <p>Observação momento 2: esta atividade é delineada para trabalhar em pequenos grupos e como tal, será realizada em dois dias (17 e 18 de outubro).</p> <p><i>3º Momento: Altura</i> -Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar; -Perguntar qual será a criança mais alta e a mais baixa; -Colocar as crianças (uma de cada vez) encostadas à tira de papel cenário e pedir a um colega o ajude a medir o seu comprimento com um marcador; -Pedir que o colega diga qual o número correspondente à altura do colega; -Escrever na tira de papel a altura em centímetros; -A criança que foi medida, coloca o seu trabalho do momento dois no extremo superior da tira de papel; -Após todos terem realizado esta atividade, explorar quem é a criança mais baixa, a mais alta e quais os que têm uma altura semelhante;</p> <p><i>4º Momento: Peso</i> -Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;</p>		
--	---	---	--	--

		<p>-Pedir às crianças que se pesem na balança e que identifiquem os números;          -Registrar o peso;          -Efetuar comparações entre os pesos;</p> <p><i>5º Momento: Identidade física e social</i>          -Diálogo em grande grupo sobre a atividade a realizar;          -As crianças preenchem o cartão (versão B.I.);          -Colocação do cartão de identidade junto à tira individual;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao longo deste projeto serão introduzidas duas músicas relativas aos cuidados a ter com o corpo.</li> <li>• No momento das atividades livres serão realizadas algumas atividades pedagógicas orientadas que deverão remeter para determinados cuidados a ter com o corpo (higiene do cabelo, unhas, dentes e mãos) como também atividades pedagógicas que podem incluir atividades de relaxamento, movimento, concentração, musicais, mímicas e tradicionais. Estas atividades terão em conta os interesses e necessidades provenientes das situações do quotidiano. Será ainda realizado um apoio diferenciado, sempre que possível, a determinadas crianças de modo a colmatar algumas dificuldades das mesmas.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

<b>Área de expressão e comunicação</b>	<b>Domínio da expressão motora</b>	As crianças devem ser capazes de: - Tomar consciência do corpo em relação ao exterior; - Desenvolver a motricidade fina; - Controlar voluntariamente os seus movimentos; - Ter noção do esquema corporal; - Manipular corretamente os materiais da atividade;	<i>Ao longo do projeto</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	
	<b>Domínio da expressão plástica</b>	As crianças devem ser capazes de: - Explorar os materiais e instrumentos; - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; - Desenvolver o sentido estético;	<i>2º Momento: O rosto</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-22 Cartões com forma circular desenhada; -Tesouras;

	<b><i>Domínio da expressão musical</i></b>	As crianças devem ser capazes de: - Explorar diferentes sons; -Relembrar uma canção já aprendida; -Criar formas de movimento através da música; -Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto;	<i>Ao longo do projeto</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	
	<b><i>Domínio da expressão dramática</i></b>	As crianças devem ser capazes de: - Participar em situações de jogo simbólico /dramático; - Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico; -Criar situações de comunicação verbal e não verbal; - Utilizar objetos livremente, atribuindo significados múltiplos;	<i>Ao longo do projeto</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	

	<p><b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se oralmente com os colegas e adultos;</li> <li>-Partilhar oralmente as vivências;</li> <li>-Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;</li> <li>-Construir frases mais corretas e complexas;</li> <li>-Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos;</li> <li>-Utilizar a comunicação não verbal como suporte da comunicação oral;</li> <li>-Ouvir indicações e compreendê-las;</li> <li>- Interpretar imagens ou gravuras;</li> <li>- Imitar a escrita;</li> <li>-Reproduzir o formato do texto escrito;</li> <li>-Escrever o seu nome;</li> <li>-Reconhecer o seu nome / dos colegas;</li> </ul>	<p>5º Momento: <i>Identidade física e social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<p>-22 Folhas impressas versão B.I.;</p>
--	---	--	--	--	--

	<p><b>Domínio da matemática</b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e representar diferentes noções espaciais;</li> <li>- Reconhecer semelhanças e diferenças;</li> <li>- Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais;</li> <li>- Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;</li> <li>- Formar conjuntos;</li> <li>- Classificar ordenadamente diferentes qualidades (altura e peso);</li> </ul>	<p>2º Momento: <i>O rosto</i>  3º Momento: <i>Altura</i>  4º Momento: <i>Peso</i>  5º Momento: <i>Identidade física e social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-22 Cartões com forma circular desenhada;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Lã (castanha, amarela e preta);</li> <li>-Lápis de cor;</li> <li>-Painel;</li> <li>-22 Tiras de papel cenário;</li> <li>-Marcador;</li> <li>-Fita métrica;</li> <li>-Bostik;</li> <li>-Balança;</li> <li>-22 Folhas impressas versão B.I.;</li> </ul>
<p><b>Área de conhecimento do mundo</b></p>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ter curiosidade pelo mundo que a rodeia;</li> <li>-Revelar desejo pela experimentação;</li> <li>-Conhecer e identificar a realidade envolvente, natural e social;</li> <li>-Saber o seu nome completo, a idade e</li> </ul>	<p>5º Momento: <i>Identidade física e social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-22 Folhas impressas versão B.I.;</li> </ul>	

	perceber que está a crescer;			
--	------------------------------	--	--	--

**Anexo 5- Projeto “Pão por Deus”**

Planificação “Pão por Deus” – 24 a 28 de outubro de 2011				
EB1/PE de São Martinho, Sala do Pré-escolar II				
Educadora Cooperante: Lucybel da Silva			Educadora Estagiária: Janina Jesus	
<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Competências</i>	<i>Atividades/ Estratégias</i>	<i>Recursos humanos</i>	<i>Recursos materiais</i>
<i>Área de formação pessoal e social</i>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumprir as regras acordadas;</li> <li>-Participar democraticamente na vida do grupo;</li> <li>-Demonstrar respeito por si e pelo outro;</li> <li>-Ser capaz de interagir e cooperar com os colegas;</li> <li>-Organizar-se e cooperar na arrumação;</li> <li>-Partilhar o material;</li> <li>- Reconhecer e aceitar as</li> </ul>	<p><i>1º Momento: Educação Física (parceria)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de aquecimento;</li> <li>-Realização da atividade 1;</li> <li>-Realização da atividade 2;</li> <li>-Realização da atividade 3;</li> <li>-Relaxamento mediante a situação;</li> </ul> <p>Observação momento 1: Ver a descrição das atividades na planificação da aula de Educação Física (anexo 1).</p> <p><i>2º Momento: Conhecimentos do Pão por Deus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dialogar com o grande grupo sobre a data festiva;</li> <li>-Identificar conhecimentos sobre o tema;</li> <li>-Explinar dúvidas emergentes do diálogo;</li> <li>-Introdução de uma canção;</li> </ul> <p><i>3º Momento: Cesto do pão por Deus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conversa em grande grupo sobre a atividade a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiária;</li> <li>-Ajudante de ação socioeducativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-22 Bases de garrações de água com 12 centímetros de altura;</li> <li>-Trapilho verde;</li> <li>-Revistas;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Tesouras;</li> <li>-22 Cartões;</li> <li>-Fantoches de vara;</li> <li>-Arcos;</li> <li>-Pandeireta;</li> <li>-Lenços;</li> <li>-Cordas;</li> </ul>

	diferenças do outro;	<p>realizar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Distribuir e organizar as crianças, pela mesa de trabalho (3/4) e áreas (restantes) -processo rotativo;</li> <li>-Exemplificar o procedimento da atividade;</li> <li>-As crianças devem introduzir o trapilho nos orifícios previamente (enfiamento) realizados contornando todo o limite do cesto;</li> <li>-As crianças procuram, identificam e cortam de revistas, as letras correspondentes ao “Pão por deus” e colam num cartão respeitando o exemplo exposto na mesa;</li> <li>-Colar o cartão no cesto;</li> <li>-Identificar o cesto com o nome;</li> </ul> <p>Observação momento 3: esta atividade é delineada para trabalhar em pequenos grupos e como tal, será realizada em vários dias respeitando os diferentes ritmos das crianças; Os acabamentos serão realizados pela equipa de sala;</p> <p><i>4º Momento: Dramatização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dramatizar uma história alusiva ao tema com fantoches de vara;</li> <li>-Questionar o grupo sobre a ação e personagens da dramatização;</li> </ul> <p><i>5º Momento: Jogos didáticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realização de jogos de movimento, tradicionais e mímica adaptados ao tema;</li> </ul> <p>Observação momento 5: Estes jogos serão</p>		
--	----------------------	---	--	--

		<p>realizados quando todas as crianças tiverem realizado o momento 2 ou mediante o tempo de atividades livres;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No momento das atividades livres serão realizadas atividades pedagógicas que podem incluir atividades de relaxamento, movimento, concentração, musicais, mímicas e tradicionais. Estas atividades terão em conta os interesses e necessidades provenientes das situações do quotidiano.</li> <li>• Os Encarregados de Educação serão solicitados a trazer frutos alusivos ao Pão por Deus para que as crianças possam colocar os frutos nos seus cestos;</li> </ul>		
--	--	---	--	--

<b>Área de expressão e comunicação</b>	<b>Domínio da expressão motora</b>	As crianças devem ser capazes de: - Tomar consciência do corpo em relação ao exterior; - Controlar voluntariamente os seus movimentos; - Ter noção do esquema corporal; - Diversificar as formas de utilizar e de sentir o seu corpo; - Possuir controlo motor e de socialização;	<i>1º Momento: Educação Física (parceria)</i> <i>5º Momento: Jogos didáticos</i>	- Educadora; - Estagiária; - Ajudante de ação socioeducativa;	- Arcos; - Pandeireta; - Lenços; - Cordas;
	<b>Domínio da expressão plástica</b>	As crianças devem ser capazes de: - Explorar os materiais e instrumentos; - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; - Desenvolver o sentido estético;	<i>3º Momento: Cesto do pão por Deus</i>	- Educadora; - Estagiária; - Ajudante de ação socioeducativa;	- 22 Bases de garrações de água com 12 centímetros de altura; - Trapilho verde; - Revistas; - Cola; - Tesouras; - 22 Cartões;

	<b><i>Domínio da expressão musical</i></b>	As crianças devem ser capazes de: -Relembrar uma canção já aprendida; -Criar formas de movimento através da música; -Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto;	<i>Ao longo de toda a semana</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	
	<b><i>Domínio da expressão dramática</i></b>	As crianças devem ser capazes de: - Participar em situações de jogo simbólico /dramático; - Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico; -Criar situações de comunicação verbal e não verbal;	<i>4º Momento: Dramatização 5º Momento: Jogos didáticos</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	

	<b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b>	As crianças devem ser capazes de: -Expressar-se oralmente com os colegas e adultos; -Partilhar oralmente as vivências; -Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo; -Construir frases mais corretas e complexas; -Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos; -Ouvir indicações e compreendê-las; -Fazer comparações entre letras, palavras;	<i>2º Momento: Conhecimentos do Pão por Deus</i> <i>3º Momento: Cesto do pão por Deus</i> <i>4º Momento: Dramatização</i> <i>5º Momento: Jogos didáticos</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-22 Bases de garrações de água com 12 centímetros de altura; -Trapilho verde; -Revistas; -Cola; -Tesouras; -22 Cartões;
	<b>Domínio da matemática</b>	As crianças devem ser capazes de: - Reconhecer semelhanças e diferenças;	<i>3º Momento: Cesto do pão por Deus</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Revistas; -Cola; -Tesouras; -22 Cartões;
<b>Área de conhecimento do</b>		As crianças devem ser capazes de: -Ter curiosidade pelo mundo que a rodeia;	<i>2º Momento: Conhecimentos do Pão por Deus</i> <i>4º Momento: Dramatização</i>	-Educadora; -Estagiária; -Ajudante de ação socioeducativa;	-Fantoches de vara;

<i>undo</i>	-Revelar desejo pela experimentação; -Conhecer alguns aspetos do ambiente social;			
-------------	--	--	--	--

## **Anexo 5.1 - Proposta para a aula de educação física**

### **Atividade nº 1– Os coelhos e as tocas**

Objetivo específico: Estimular a velocidade de reação e a atenção;

Recursos Materiais: 22 arcos e uma pandeireta;

Desenvolvimento: os arcos estão previamente espalhados pelo espaço. Cada criança imagina-se um coelho que vai estar dentro da sua toca (arco).

Cada arco corresponde a uma criança. Nesta fase, o adulto informa o grupo que vai retirar um arco, quando começar o jogo. Ao início do toque da pandeireta as crianças saem dos arcos e correm pelo espaço livremente. Quando a pandeireta parar de tocar, cada “coelho” deve ocupar uma toca.

Em cada jogada, é retirado um arco.

### **Atividade nº 2 – Estafeta**

Objetivo específico: Estimular a velocidade de reação, concentração e coordenação motora;

Recursos Materiais: dois lenços, dois arcos;

Desenvolvimento: este jogo deverá ser realizado em paralelo para dois grupos de 11 crianças cada. A primeira criança corre em direção ao posto (arco) devidamente assinalado e salta para o seu interior. O regresso é realizado aos saltos e a criança entrega o lenço na mão do colega que deverá repetir o procedimento.

### **Atividade nº 3 – Passagem no rio**

Objetivo específico: desenvolver o equilíbrio e postura corporal;

Recursos materiais: cordas e arcos;

Desenvolvimento: este jogo deverá ser realizado em paralelo para dois grupos de 11 crianças cada.

O adulto explica oralmente às crianças que terão de passar a ponte sem cair (cordas), porque em baixo está um rio cheio de crocodilos e, posteriormente, saltar pelas rochas (arcos). Após a explicação oral, faz a demonstração do percurso assumindo o jogo simbólico anteriormente explicado. Uma a uma, as crianças vão realizar o percurso e tentar manter o equilíbrio.

Anexo 6- Ficha de avaliação diagnóstica

Escola EB1/PRE São Martinho –Pré II	<b>Ficha de avaliação diagnóstica</b>	Período de observação: outubro de 2011
-------------------------------------	---------------------------------------	--

Áreas de conteúdo	Competências	Nomes	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 10	Criança 11	Criança 12	Criança 13	Criança 14	Criança 15	Criança 16	Criança 17	Criança 18	Criança 19	Criança 20	Criança 21	Criança 22
		Idade																						
<b>1. Formação pessoal e social</b>	Participa e colabora com os adultos																							
	Cumpra as regras da sala																							
	Respeita os outros																							
	Toma decisões e assume preferências																							
	Relaciona-se bem com os colegas																							
	Arruma o material que utiliza																							
	Espera a sua vez para falar																							
	Sabe comer sozinha																							
	Utiliza os talheres																							
	Possui hábitos de higiene																							
	É capaz de vestir-se e despir-se																							
	Colabora em atividades																							
	Completa as tarefas sem ajuda																							
	Partilha os materiais																							

Áreas de conteúdo	Competências	Nomes		Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 9	Criança 11	Criança 12	Criança 13	Criança 14	Criança 15	Criança 16	Criança 17	Criança 18	Criança 19	Criança 20	Criança 21	Criança 22	
		Idade																								
<b>2. Expressão e comunicação</b>	<b>2.1. Expressão motora</b>																									
	Diversifica as formas de utilizar o																									
	Controla voluntariamente os seus movimentos																									
	Identifica as diferentes partes do																									
	Participa em jogos de movimento																									
	Tem definida a mão dominante																									
	Tem noção da lateralidade																									
	<b>2.2. Expressão Plástica</b>																									
	Conhece e cumpre as regras de utilização dos materiais																									
	Representa a figura humana																									
	Preenche corretamente espaços limitad																									
	Utiliza corretamente o lápis																									
	Utiliza corretamente o pincel																									
Utiliza corretamente a tesoura																										

Áreas de conteúdo	Competências	Nomes	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 10	Criança 11	Criança 12	Criança 13	Criança 14	Criança 15	Criança 16	Criança 17	Criança 18	Criança 19	Criança 20	Criança 21	Criança 22			
		Idade																									
<b>2. Expressão e comunicação</b>	Consegue modelar figuras perceptíveis																										
	Revela sentido estético																										
	<b>2.3. Expressão dramática</b>																										
	Mima e dramatiza vivências do seu cotidiano																										
	Participa em situações de jogo simbólico/dramático																										
	Recria experiências da vida																										
	Explora diferentes possibilidades da																										
	Atribui diferentes significados aos objetos																										
	<b>2.4. Expressão musical</b>																										
	Aprende e canta canções																										
	Revela sentido de ritmo																										
	Discrimina e identifica sons																										
	Movimenta-se através da																										
	Reconhece aspetos que caracterizam sons(Forte/fraco)																										

Áreas de conteúdo	Competências	Nomes	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 10	Criança 11	Criança 12	Criança 13	Criança 14	Criança 15	Criança 16	Criança 17	Criança 18	Criança 19	Criança 20	Criança 21	Criança 22	
		Idade																							
<b>2. Expressão e comunicação</b>	<b>2.5.Linguagem oral e abordagem à escrita</b>																								
	Utiliza uma linguagem compreendida adequada																								
	Revela capacidade de																								
	Constrói frases simples e corretas																								
	Participa nos diálogos																								
	Desenvolve uma ideia ou raciocínio ordenando-os																								
	Reconta uma história																								
	Identifica e nomeia algumas letras																								
	Sabe escrever o nome																								
	Procura a área da biblioteca																								
	<b>2.6. Matemática</b>																								
	Compara objetos segundo o tamanho, cor, forma e espessura																								
	Conta até 10																								

Áreas de conteúdo	Competências	Nomes		Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 10	Criança 11	Criança 12	Criança 13	Criança 14	Criança 15	Criança 16	Criança 17	Criança 18	Criança 19	Criança 20	Criança 21	Criança 22	
		Idade																								
3. Área de conhecimento do mundo	Identifica e nomeia alguns algarismos																									
	Identifica as principais formas geométricas																									
	Forma conjuntos através das características (classificação)																									
	Sabe as cores primárias																									
	Sabe o seu nome e idade																									
	Compreende os períodos do dia																									
	Identifica o estado do tempo																									
	Revela interesse em observar/experimentar/saber																									
	Reconhece os diferentes espaços da casa/escola																									
	Faz perguntas sobre o que a rodeia																									

Código: Competências adquiridas  Competências a reforçar  Competências não adquiridas  Competências não observadas 

## Anexo 7- Ficha de anamnese

### Ficha de Anamnese

#### Identificação da criança:

Nome: _____
Data de Nascimento: ___/___/___
Morada: _____ _____
Freguesia: _____ Naturalidade: _____
Contactos: _____

#### Agregado Familiar:

<b>Mãe</b>			
Nome _____	Idade: _____		
Profissão: _____	Habilitações Escolares: _____		
Habita com a criança: _____	Se não, morada: _____		
<b>Pai</b>			
Nome _____	Idade: _____		
Profissão: _____	Habilitações Escolares: _____		
Habita com a criança: _____	Se não, morada: _____		
Estado civil dos Pais _____			
<b>Agregado familiar</b>			
Parentesco	Idade	Habilitações escolares	Profissão/situação

## Gravidez

Planeada

Não planeada, mas aceite

Não aceite

### Vigilância durante a gravidez

Médico

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

### Saúde da mãe durante a gravidez:

Boa sem complicações

Com complicações  Quais? \_\_\_\_\_

Houve durante a gravidez, quedas ou acidentes?

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

### Consumos desaconselháveis

Álcool

Tabaco

Medicamentos  Quais? \_\_\_\_\_

Drogas  Quais? \_\_\_\_\_

## **Parto**

<b>Gestação</b> Tempo completo <input type="checkbox"/>  Antes do tempo (premature) <input type="checkbox"/> Mês: _____	<b>Parto:</b>  Não assistido <input type="checkbox"/> Assistido <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Hospital <input type="checkbox"/>  Tipo: _____  <b>Complicações:</b>  _____ _____ _____
<b>Preparação prévia:</b>  Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>  Qual: _____	

## **Psicomotricidade da criança**

Primeiro sorriso: _____ meses	Segurar a cabeça: _____ meses
Sentar-se: _____ meses	Gatinhar: _____ meses
De pé, com apoio: _____ meses	De pé sem apoio: _____ meses
Primeiros passos: _____ meses	Dextro ou esquerdino? _____
Observações: _____	
_____	

## **Alimentação**

Amamentação <input type="checkbox"/>	Até ___ meses
Mista <input type="checkbox"/>	Até ___ meses
Artificial <input type="checkbox"/>	Até ___ meses
Passagem à papa com _____	meses
Passagem a sólidos com _____	meses
Come sem ajuda desde _____	
Come com colher <input type="checkbox"/>	
Come com garfo <input type="checkbox"/>	
Comportamento atual: _____	
_____	

## **Linguagem**

Primeira palavra: \_\_\_\_\_ meses

Primeira frase: \_\_\_\_\_ meses

Tem dificuldades auditivas? Quais?

\_\_\_\_\_

Tem dificuldades na articulação de palavras?

\_\_\_\_\_

Compreende bem o que se lhe diz?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outros Aspectos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Controlo de esfíncteres**

### **Controlo da urina:**

Diurno \_\_\_\_\_ anos

Noturno \_\_\_\_\_ anos

### **Controlo de fezes:**

Diurno \_\_\_\_\_ meses

Noturno \_\_\_\_\_ meses

Comportamento atual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Reação da criança: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Sono**

Hora habitual de deitar: _____	Hora habitual de levantar: _____	
Dificuldade em adormecer	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Usa fraldas durante o sono	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Utiliza algum objeto para dormir		
Se sim, qual: _____		
Acorda durante a noite:		
Raramente <input type="checkbox"/>	Muitas vezes <input type="checkbox"/>	Quase sempre <input type="checkbox"/>
Apresenta agitação durante o sono?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Com gritos <input type="checkbox"/>	Sem gritos <input type="checkbox"/>	
Terros noturnos? _____		
Sonambulismo? _____		
Dorme de dia	Sim <input type="checkbox"/>	
	Não <input type="checkbox"/>	
Se sim quantas horas? _____		
Situação atual _____		
Observações: _____		
_____		
_____		

## **Atividade Lúdica**

Brinca só <input type="checkbox"/>	Brinca com outras crianças <input type="checkbox"/>	Brinca com adultos <input type="checkbox"/>
Brinquedos preferidos: _____		
Locais/ situações preferidas para brincar? _____		
_____		
Comportamentos relevantes: _____		
_____		

**Estado de Saúde:**

Doenças a assinalar ao longo do desenvolvimento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Exames médicos já realizados: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Estado físico atual: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Situação Escolar:**

Frequentou: Ama  Outro Estabelecimento  Qual? \_\_\_\_\_

Desde que idade? \_\_\_\_\_

Adaptação Boa  Má

Comportamento nos diversos estabelecimentos que frequentou: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dificuldades Especificas \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Situação atual \_\_\_\_\_

Data da recolha dos dados

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Efetuada por:

\_\_\_\_\_

**Anexo 8- Planificação semanal: 21-23 de novembro de 2011**

<i>Planificação semanal: 21-23 de novembro de 2011 EB1/PE da Nazaré</i>				<i>Docente: Tânia Serrão Turma: 3°C</i> <i>Professora Estagiária: Janina Jesus</i>	
Dia	Área	Temas /Conteúdos	Competências		Processo de operacionalização
			Essenciais	Transversais	
<b>Segunda-feira</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	O texto instrucional 13:30-14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura;</li> <li>-Distinguir o tipo de texto;</li> <li>- Ler e interpretar instruções;</li> <li>-Compreender e interpretar os esquemas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se, por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral;</li> <li>-Expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo;</li> <li>-Avaliar a adequação de saberes e conhecimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários;</li> <li>-Identificar as finalidades da tarefa a executar;</li> <li>-Auto-regular os desempenhos exigidos por cada tarefa;</li> <li>-Auto-avaliar processos e resultados das aprendizagens;</li> <li>-Identificar situações problemáticas;</li> <li>-Prestar atenção a situações e problemas, manifestando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indagar sobre a importância das instruções no quotidiano;</li> <li>-Demonstrar um exemplo prático;</li> <li>-Distribuir um texto instrucional – Receita de culinária típica da região;</li> <li>-Ler o texto (leitura silenciosa e leitura alternada com orientação);</li> <li>-Explorar as palavras desconhecidas;</li> <li>-Identificar as diferentes partes do texto;</li> <li>-“Confeção da receita” – Um aluno lê e outro escreve na cartolina (forma de recipiente) os ingredientes e quantidades;</li> <li>-Solicitar a identificação de outros tipos de textos instrucionais no quotidiano;</li> <li>-Explorar o outro exemplo da folha;</li> </ul> <p style="text-align: right;">OBS: A folha a distribuir também terá outro exemplo de texto instrucional no verso;</p>

	<b>Matemática</b>	<p>Dezena de milhar</p> <p>16:00-17:30</p>	<p>-Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes;</p> <p>- Ler e escrever números.</p>	<p>envolvimento e curiosidade;</p> <p>-Estabelecer e respeitar as regras para o uso coletivo de espaços;</p> <p>-Questionar a realidade observada;</p> <p>-Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;</p> <p>-Planear e organizar as suas atividades de aprendizagem;</p> <p>-Transformar informação oral e escrita em conhecimento;</p> <p>-Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva;</p> <p>-Comunicar, discutir e defender ideias próprias;</p> <p>-Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados;</p> <p>-Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;</p> <p>-Expressar-se, oralmente e por escrito, de uma forma confiante, autónoma e criativa;</p>	<p>-Indagar sobre a soma de 9999 unidades + 1 unidade;</p> <p>-Introduzir a dezena de milhar, recorrendo a uma imagem bidimensional de um comboio (carruagens = classes e janelas = ordens); *</p> <p>-Explorar algumas leituras (exemplos);</p> <p>-Realizar um jogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tirar de um saco um papel numerado;</li> <li>-ler por extenso o número;</li> <li>-colocar no quadro o número, respeitando a ordem crescente;</li> <li>-solicitar a opinião da turma em todo o processo do jogo;</li> <li>-orientar o registo no caderno;</li> </ul> <p>-Escrever algarismos (unidades) no quadro e solicitar que descubram qual o maior e menor número que se pode formar com esses algarismos;</p>
<b>Terça-feira</b>	<b>Língua Portuguesa /Expressão Plástica</b>	<p>Construção de um texto instrucional</p> <p>13:30-15:30</p>	<p>-Contar, elaborar, completar e recriar narrativas em grupo;</p> <p>-Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita;</p> <p>- Ler e interpretar instruções;</p> <p>-Compreender e interpretar os esquemas;</p> <p>-Conhecer técnicas básicas de organização textual;</p> <p>-Registar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;</p>		<p>-Contextualizar os conteúdos sobre o texto instrucional;</p> <p>-Escrever, no quadro, um texto instrucional coletivo referente ao jogo “Quantos queres?”</p> <p>-Distribuir o material necessário;</p> <p>-Realizar individualmente a atividade descrita no texto;</p> <p>-Permitir uma breve exploração do jogo;</p> <p>-Realizar um cartaz com o texto instrucional do jogo para expor na escola;</p> <p>OBS: A realização do cartaz instrucional dependerá da dinâmica da aula do professor de música.</p>

	<b>Matemática</b>	Classe e ordens  16:00-17:30	-Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes; - Ler e escrever números; -Explorar e usar regularidades e padrões na adição;		-Explorar as ordens e classes através do comboio; * -Exemplificar as diferentes leituras (classe, ordem) e decomposição; -Realizar exercícios; -Corrigir os exercícios no quadro; -Efetuar contagens coletivas de 100 em 100, 1000 em 1000 e 500 em 500, com incidência no acréscimo de uma nova ordem;
	<b>Estudo do Meio</b>	“Vamos proteger o nosso corpo”  17:30-18:30	-Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas; -Distinguir o tipo de texto; -Ler e interpretar textos narrativos; -Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas; - Estabelecer a sequência de acontecimentos; -Localizar a ação no espaço e no tempo; -Registar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;		-Explorar imagens (tabaco, álcool, drogas) coletivamente e escrever no quadro palavras associadas às mesmas (“Brainstorming”); -Dialogar sobre os perigos do consumo de álcool, tabaco e drogas; -Ler o texto <sup>12</sup> do manual (leitura silenciosa e leitura alternada com orientação) e explorar as palavras desconhecidas; -Contextualizar o tempo, espaço, ação e personagens; -Consolidar todas as informações do tema em debate oral; -Registar um esquema sobre o tema no caderno;

<sup>12</sup> *Droga não, Rui* - Manual de Língua Portuguesa, página 34

<b>Quarta-feira</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	Género e número; Frases e não frases  13:30-15:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>-Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Estabelecer a sequência de acontecimentos;</li> <li>-Localizar a ação no espaço e no tempo;</li> <li>-Identificar o género, o número dos nomes pelas marcas e pelo contexto;</li> <li>-Distinguir o tipo de texto;</li> <li>-Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita no decurso do aperfeiçoamento de texto;</li> <li>-Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explorar o texto<sup>13</sup> (leitura silenciosa e leitura alternada com orientação) e identificar/explicar as palavras desconhecidas;</li> <li>-Contextualizar o tempo, espaço, ação e personagens;</li> <li>-Procurar no texto palavras no feminino e no masculino;</li> <li>-Exemplificar a formação do feminino e masculino;</li> <li>-Registar no caderno;</li> <li>-Transformar as palavras anteriores no plural;</li> <li>-Registar no caderno;</li> </ul> <hr style="width: 10%; margin: 5px auto;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação de uma não frase;</li> <li>-Identificar quais os elementos necessários para validar uma frase;</li> <li>-Distribuição de palavras e construção coletiva de frases no quadro;</li> </ul>
	<b>Matemática</b>	Consolidação das operações e dos números até 11000  15:00-17:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registar tendo em conta a apresentação gráfica;</li> <li>-Explorar e usar regularidades e padrões na adição, subtração e multiplicação;</li> <li>-Ler e escrever números;</li> </ul>	

<sup>13</sup> *Infância* - Manual de Língua Portuguesa, página 48

	<b>Estudo do Meio/Estudo acompanhado/Formação Cívica</b>	<p>“Vamos proteger o nosso corpo”</p> <p>17:00-18:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar os perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas;</li> <li>-Apresentar e apreciar trabalhos de grupo, dar sugestões para os melhorar ou continuar;</li> <li>- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);</li> <li>- Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela concretização do projeto em curso;</li> <li>-Recolher documentação de manuais de diferentes disciplinas;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar um trabalho de grupo (4 grupos) sobre o tema, utilizando os materiais fornecidos e as informações do livro;</li> <li>-Apresentar os trabalhos aos restantes grupos;</li> </ul>
<b>Atividades extra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jogo “Quem quer ganha”, com questões dos temas abordados;</li> <li>-Resolução de atividades dos manuais adotados;</li> <li>-Jogo de adivinhas;</li> </ul>				

**Anexo 9- Planificação semanal: 5 a 7 de dezembro**

<i>Planificação semanal: 5 a 7 de dezembro de 2011 EB1/PE da Nazaré</i>					<i>Docente: Tânia Serrão Turma: 3°C</i> <i>Professora Estagiária: Janina Jesus</i>	
Dia	Área	Temas /Conteúdos	Competências		Processo de operacionalização	
			Essenciais	Transversais		
Segunda-feira	Língua Portuguesa	A carta 13:30-14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Registrar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;</li> <li>-Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura;</li> <li>-Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> <li>-Distinguir o tipo de texto;</li> <li>-Explorar a evolução das comunicações pessoais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar-se, por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral;</li> <li>-Expressar-se, de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo;</li> <li>-Avaliar a adequação de saberes e conhecimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários;</li> <li>-Identificar as finalidades da tarefa a executar;</li> <li>-Auto-regular os desempenhos exigidos por cada tarefa;</li> <li>-Auto-avaliar processos e resultados das aprendizagens;</li> <li>-Identificar situações problemáticas;</li> <li>-Prestar atenção a situações e problemas, manifestando envolvimento e curiosidade;</li> <li>-Estabelecer e respeitar as regras para o uso coletivo de espaços;</li> <li>-Questionar a realidade observada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dialogar sobre o fim de semana;</li> <li>-Entregar uma carta na sala (convite para a feira de Natal);</li> <li>-Abrir e ler a carta;</li> <li>-Expor no quadro;</li> <li>-Descobrir o sentido das palavras desconhecidas;</li> <li>-Explorar as diferentes componentes da carta (local, data, saudação, conteúdo, despedida, assinatura, P.S.);</li> <li>-Indagar sobre as funções dessas componentes;</li> <li>-Registrar, no exemplar, os elementos constituintes da carta;</li> <li>-Desenhar um envelope e registar os elementos do mesmo (remetente, destinatário e selo);</li> <li>-Contextualizar os tipos de comunicação pessoal (antigamente e atualmente);</li> </ul>	

	<b>Matemática</b>	<p>Círculo, circunferência e compasso</p> <p>16:00-17:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar livremente o compasso;</li> <li>- Distinguir círculo de circunferência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;</li> <li>-Planejar e organizar as suas atividades de aprendizagem;</li> <li>-Transformar informação oral e escrita em conhecimento;</li> <li>-Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva;</li> <li>-Comunicar, discutir e defender ideias próprias;</li> <li>-Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados;</li> <li>-Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;</li> <li>-Expressar-se, oralmente e por escrito, de uma forma confiante, autónoma e criativa;</li> <li>-Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados e desejos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Colocar no quadro um círculo em cartolina;</li> <li>-Explorar a noção de círculo e circunferência;</li> <li>-Registar o conceito de círculo e circunferência;</li> <li>-Identificar os cuidados a ter com o compasso;</li> <li>-Demonstrar o uso do compasso;</li> <li>-Experimentar livremente o compasso numa folha;</li> <li>-Pedir para reproduzirem as circunferências desenhadas no quadro;</li> <li>-Cobrir o tracejado das circunferências, do exercício a distribuir, utilizando o compasso;</li> <li>-Exemplificar o “compasso humano”;</li> </ul>
--	-------------------	--	---	---	--

<b>Terça-feira</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<p>Carta ao Pai Natal</p> <p>13:30-14:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar, em grupo, na elaboração de textos;</li> <li>- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas;</li> <li>- Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas;</li> <li>- Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> <li>- Registrar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contextualizar os elementos de uma carta;</li> <li>-Redigir coletivamente uma carta, atendendo aos elementos necessários;</li> <li>-Registrar no caderno a carta e os dados do envelope;</li> </ul>
	<b>Matemática</b>	<p>Consolidação de conteúdos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dezena de milhar;</li> <li>- Pares e ímpares;</li> <li>- Faces, arestas e vértices;</li> <li>-Decomposição de números;</li> <li>-Operações;</li> <li>-Horas;</li> <li>-Numerais multiplicativos;</li> <li>-Dúzia, meia dúzia;</li> </ul> <p>16:00-17:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registrar, tendo em conta a apresentação gráfica;</li> <li>-Explorar e usar regularidades e padrões na adição, subtração e multiplicação (com empréstimo e transporte, respetivamente);</li> <li>-Ler e escrever números;</li> <li>-Comparar e identificar propriedades dos seguintes sólidos geométricos: cubo, esfera, cilindro e paralelepípedo;</li> <li>-Explorar os números multiplicativos;</li> <li>- Identificar números pares e números ímpares;</li> <li>-Relacionar a hora, o minuto e o segundo;</li> <li>-Utilizar instrumentos da vida corrente relacionados com o tempo;</li> <li>-Ler e escrever as horas;</li> <li>- Compor e decompor números em somas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distribuir folhas de exercícios práticos por temas;</li> <li>-Rever e resolver os exercícios por tema;</li> <li>-Corrigir os exercícios;</li> <li>-Agrafar as folhas para criar um pequeno dossier com os exercícios sobre os conteúdos lecionados;</li> </ul>

	<b>Estudo do Meio</b>	Relações de parentesco 17:30-18:30	-Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...);		-Explorar as relações de parentesco através do datashow (power point); -Exemplificar e indagar sobre os graus de parentesco na árvore genealógica a apresentar; -Realizar um jogo com uma sopa de letras (tamanho A1) para toda a turma;  Obs. do jogo: Os alunos respondem à adivinha e depois procuram a palavra na sopa de letras;
<b>Quarta-feira</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	Tipos de frase Interpretação escrita do texto 16:00-17:15	-Ler e interpretar textos narrativos; -Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas; - Estabelecer a sequência de acontecimentos; - Localizar a ação no espaço e no tempo. -Registrar (por cópia) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica; -Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita no decurso do aperfeiçoamento de texto; -Conhecer técnicas básicas de organização textual; -Distinguir, em frases simples, os elementos fundamentais; -Identificar os tipos de frases;		-Rever o conceito de frase; -Recapitular os sinais de pontuação; -Escrever uma frase no quadro e explorar os diferentes tipos de frase a obter, consoante o uso dos sinais de pontuação; -Dialogar sobre os tipos de frase que existem; -Colar no caderno um texto informativo sobre os tipos de frases; -Ler o texto <sup>14</sup> (leitura em voz alta pela estagiária e leitura alternada com orientação); -Explorar as palavras desconhecidas; -Contextualizar o tempo, espaço, ação e personagens; -Identificar os vários tipos de frase e registar com código de cores; -Realizar a interpretação escrita do texto (exercícios) <sup>15</sup> ; -Correção coletiva dos exercícios;

<sup>14</sup> *Infância* - Manual de Língua Portuguesa, página 48

<sup>15</sup> *Infância* – Ficha de trabalho, página 69

	<b>Estudo do Meio</b>	Árvore genealógica 17:15-18:00	-Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...): construir uma árvore genealógica simples (até à 3ª geração — avós). -Conhecer técnicas básicas de organização textual; -Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis e feltros;		-Construir individualmente a sua árvore genealógica (desenhar ou colar as fotos);
<b>Atividades extra</b>	-Liga das tabuadas; -Ditado de números; -Leitura de trava-línguas;				

**Anexo 10- Planificação diária: 12 de dezembro de 2011**

<i>Planificação diária: 12 de dezembro de 2011 EB1/PE da Nazaré</i>				<i>Docente: Tânia Serrão Turma: 3°C</i> <i>Professora Estagiária: Janina Jesus</i>	
Dia	Área	Temas /Conteúdos	Competências		Processo de operacionalização
			Essenciais	Transversais	
<b>Segunda-feira</b>	<b>Língua portuguesa</b>	<p>Texto de Natal: -Parágrafo; -Período; -Formas verbais; -Área vocabular;</p> <p>13:30-14:30 e 16:00-16:20</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas;</li> <li>- Registrar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;</li> <li>- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela leitura;</li> <li>- Conhecer técnicas básicas de organização textual;</li> <li>- Distinguir o tipo de texto;</li> <li>- Identificar verbos;</li> <li>- Recontar um texto;</li> <li>- Ler e interpretar textos narrativos;</li> <li>- Estabelecer a sequência de acontecimentos;</li> <li>- Localizar a ação no espaço e no tempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se, por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral;</li> <li>- Expressar-se, de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo;</li> <li>- Avaliar a adequação de saberes e conhecimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários;</li> <li>- Identificar as finalidades da tarefa a executar;</li> <li>- Auto-regular os desempenhos exigidos por cada tarefa;</li> <li>- Auto-avaliar processos e resultados das aprendizagens;</li> <li>- Identificar situações problemáticas;</li> <li>- Prestar atenção a situações e problemas, manifestando envolvimento e curiosidade;</li> <li>- Estabelecer e respeitar as regras para o uso coletivo de espaços;</li> <li>- Questionar a realidade observada;</li> <li>- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;</li> <li>- Planear e organizar as suas atividades de aprendizagem;</li> <li>- Transformar informação oral e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre o fim de semana;</li> <li>- Ler o texto (leitura em voz alta pela estagiária e leitura alternada com orientação);</li> <li>- Explorar as palavras desconhecidas;</li> <li>- Contextualizar o tempo, espaço, ação e personagens;</li> <li>- Identificar o tipo de texto;</li> <li>- Registrar os parágrafos e períodos do texto com código de cores;</li> <li>- Identificar as formas verbais presentes no texto e escrever no quadro;</li> <li>- Registrar os exemplos na tabela;</li> <li>- Explorar o presente, passado e futuro dos verbos;</li> <li>- Contextualizar o conceito de área vocabular;</li> <li>- Explorar e registar a área vocabular da palavra “Natal”;</li> </ul>

	<b>Expressão Plástica</b>	Recipiente de Natal (Broas)  16:20-17:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica;</li> <li>-Pintar adereços;</li> <li>-Explorar as possibilidades de diferentes materiais;</li> </ul>	escrita em conhecimento; <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva;</li> <li>-Comunicar, discutir e defender ideias próprias;</li> <li>-Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados;</li> <li>-Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;</li> <li>-Expressar-se, oralmente e por escrito, de uma forma confiante, autónoma e criativa;</li> <li>-Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados e desejos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contextualizar a atividade a realizar;</li> <li>-Explicar as regras e organização da atividade;</li> <li>-Escrever mensagens de Natal;</li> <li>-Registrar uma mensagem no cartão e colocar o nome e turma;</li> <li>-Colorir uma imagem natalícia; *</li> <li>-Distribuir as garrafas e o trapilho;</li> <li>-Realizar o enfiamento e finalizar com um laço;</li> <li>-Colocar o cartão na garrafa;</li> <li>-Colar a imagem na garrafa;</li> </ul> <p>*Obs.: Poderão ser acrescentados outros materiais como fita de embrulho e algodão.</p>
<b>Atividades extra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adivinhas de Natal;</li> <li>-Realizar um verso coletivo para colocar na barraca do mercado (dias 15 e 16 de dezembro);</li> </ul>				

Anexo 11- Planificação diária: 13 de dezembro de 2011

<i>Planificação diária: 13 de dezembro de 2011 EBI/PE da Nazaré</i>		<i>Docente: Tânia Serrão Turma:3ºC Professora Estagiária: Débora Nunes e Janina Jesus</i>			
Dia	Área	Temas /Conteúdos	Competências		Processo de operacionalização
			Essenciais	Transversais	
Terça - feira	Língua Portuguesa 13.30h às 14.30h	Revisões: -Sílabas tónica e átona; -Área vocabular; -Feminino e masculino; -Período e parágrafo;	-Decompor palavras em sílabas; -Distinguir sílabas tónica e sílabas átona; -Estabelecer a diferença entre acento gráfico e acento fónico; -Relacionar palavras/vocábulos que se situam dentro da mesma área de significado de uma determinada palavra; -Identificar o género, o número dos nomes pelas marcas e pelo contexto; -Conhecer técnicas básicas de organização textual;	-Transformar informação oral e escrita em conhecimento; -Planear e organizar as suas atividades de aprendizagem; -Avaliar a adequação de saberes e conhecimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários; -Identificar as finalidades da tarefa a executar; -Auto-regular os desempenhos exigidos por cada tarefa; -Usar a Língua Portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento; -Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva; -Comunicar, discutir e defender ideias próprias; -Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa; -Comunicar de forma correta e adequada em contextos diversos e com objetivos diversificados; -Tomar iniciativa com vista à	-Relembrar o que são sílabas em grande grupo; -Explorar, através de leitura de palavras, as sílabas tónicas e átonas; -Diferenciar acento tónico de acento gráfico; -Exercitar através de um jogo de palavras;  -Relembrar o que é uma área vocabular; -Realizar, em grande grupo, a área vocabular de inverno e Natal;  -Distribuir uma folha (tabela) e vários nomes (género feminino e masculino); -Identificar o género e colar na coluna correta; -Corrigir coletivamente no quadro, incidindo na formação do género;  -Explorar os conceitos de parágrafos e período; -Utilizar a carta recebida na sala para explorar os dois conceitos; -Registar no exemplar, com código de cores;

				<p>melhoria das aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*pedidos de esclarecimento;</li> <li>*pesquisa individual, com exploração de oportunidades de aprendizagem fora das aulas;</li> </ul> <p>-Utilizar orientações de trabalho propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*repetição;</li> <li>*tomada de notas;</li> <li>*memorização;</li> <li>*comparação entre realizações.</li> <li>*controlo da atenção na execução das tarefas;</li> <li>*cooperação com os parceiros na realização das tarefas e na resolução de problemas;</li> </ul> <p>-Expressar-se, por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral;</p> <p>-Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo;</p> <p>-Estabelecer e respeitar as regras para o uso coletivo de espaços;</p>	
	<p><b>Língua Portuguesa</b> 16h às 18,00h</p>	<p>-Teste de Avaliação;</p>	<p>-Colocar em prática conhecimentos adquiridos;</p>		<p>-Acompanhar os alunos durante a realização do teste de avaliação;</p>

	Língua Portuguesa /Expressão Plástica e Matemática 18.00h-18.30h	-Confeção de broas;	-Distinguir o tipo de texto; - Ler e interpretar instruções; -Compreender e interpretar os esquemas; -Medir a capacidade de recipientes; -Modelar usando apenas as mãos; -Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo;		-Contextualizar a atividade a realizar; -Dialogar sobre a importância da higiene; -Organizar as mesas; -Lavar as mãos; -Distribuir o texto instrucional (receita) e o material; -Seguir as instruções e confeccionar a receita em três pólos (um pólo para cada professora); -Colocar as broas no frigorífico;
<b>Atividades extra</b>	-Resolução de atividades dos manuais adotados; -Leitura de Trava-línguas;				