

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Tanya Zita Ribeiro da Silva

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa, queria prestar o meu agradecimento a todas as pessoas que acompanharam o meu percurso académico. Em primeiro lugar, à minha orientadora de estágio e de relatório Mestre Guida Mendes e ao Professor Doutor Paulo Brazão orientador da prática de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Gostaria de agradecer a orientação e colaboração da educadora cooperante da EB1/PE da Pena que me recebeu na sua sala, à diretora da instituição e a toda a equipa que me apoiou durante a minha prática na vertente de educação pré-escolar. Ainda aqui, aos pais das crianças da sala da Pré-A, pela sua participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas, à diretora do lar “Vale Formoso” que abriu as portas às nossas crianças e aos idosos que as receberam com carinho. Também presto os meus sinceros agradecimentos ao instrutor Tiago Losa Faria, pela sua disponibilidade e dedicação em proporcionar uma sessão de *Qi Gong* aos docentes da EB1/PE da Pena.

Agradeço, de igual modo, a orientação e colaboração da professora cooperante da EB1/PE do Galeão, à diretora e a toda a comunidade escolar. Ao coordenador do programa Eco-escolas da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Doutor José Manuel Silva engrandeço a sua disponibilidade e prontidão na coorganização do projeto sobre a energia, bem como ao coordenador de eficiência energética, Hélder Nunes e aos seus três alunos por se deslocarem à EB1/PE do Galeão e apresentarem os seus projetos.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família pelo apoio psicológico e financeiro prestado durante todo o meu percurso académico e, ainda, a colaboração e a amizade da minha colega de estágio na vertente do 1º ciclo, Sara Moreira, por ter acompanhado e auxiliado a minha prestação nesta última etapa de intervenção pedagógica.

III RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório de estágio resulta da intervenção pedagógica em contexto de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, no âmbito do 2º ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, e da necessidade de se organizar e transcrever todo o trabalho realizado durante este período para fins de obtenção do grau de mestre.

O estágio pedagógico circunscreveu-se, portanto, numa primeira fase na valência pré-escolar na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Pena na sala da Pré-A e numa segunda fase na valência do 1º ciclo do ensino básico na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar do Galeão na turma do 4º 1. Nesta última o estágio foi compartilhado com uma colega do mesmo curso em regime alternado no que concerne às respetivas intervenções pedagógicas.

No âmbito das intervenções realizadas em ambas as valências e tendo em conta o período de estágio decorrido nestes dois contextos, ou seja, aproximadamente 100 horas em cada um deles, e ainda o enfoque metodológico nas interações pontuais entre o grupo e nas aprendizagens através de projeto, os resultados obtidos e apresentados no presente relatório apontam, de uma forma geral, para uma ligeira evolução e estabilidade das crianças relativamente ao bem-estar emocional, à sua implicação nas tarefas diárias e ao seu desempenho perante novas situações e/ou experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: estágio; intervenção pedagógica; educação pré-escolar; 1º ciclo do ensino básico

Abstract

This internship report is a result of the pedagogical intervention in the context of preschool and 1st cycle of basic education, under the 2nd cycle of studies in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino básico, promulgated by the University of Madeira. It also represents the need to organize and transcribe all the work done during this period for the purpose of obtaining a master's degree.

In the first part, the pedagogical internship was limited to the pre-school cycle and it took place at Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Pena in classroom Pre-A. The second part, in the valence of the 1st cycle of basic education, took place at Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, class 4º 1. This last part of the internship was shared with a colleague from the same course and each one alternated in terms of educational interventions.

In the sphere of the interventions done in both valences and taking into account the period of time elapsed in these two contexts, which was approximately 100 hours each, the methodological focused on specific interactions between the group and the learning by project, the results presented in this report indicate that, in general, there was a slight evolution and stability of the children in relation to their emotional well-being, their involvement in the daily tasks and their performance when facing new situations and / or learning experiences .

Keywords: internship; pedagogical intervention; pre-school education; 1º cycle of the basic education

Lista de Abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

MEPEE1CEB - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Introdução	1
A Educação das Crianças	2
A Educação Pré-Escolar	10
O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	12
O Perfil Geral do Desempenho Docente	14
Princípios Orientadores da Ação Pedagógica	19
Parte I	24
Estágio na Valência de Educação Pré-Escolar	25
Contexto de Estágio	25
A Instituição	25
Recursos Humanos	26
A Sala	27
O Grupo	28
Intervenção Pedagógica	30
Planificações.....	32
Avaliações	68
Avaliação de Uma Criança.....	71
Avaliação do Grupo.....	76
Avaliação das Metas de Aprendizagem.....	80
Reflexão Sobre a Intervenção Pedagógica	88
A Problemática da Distribuição do Grupo pelas Diferentes Áreas da Sala.....	89
O (In)Cumprimento das Regras da Sala: O Diálogo em Grande Grupo e a Conclusão de Tarefas	92
Comportamentos da Criança: O Medo do Insucesso.....	95
Intervenção com a Comunidade.....	99

Parte II.....	108
Estágio na Valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	109
Contexto de Estágio	109
A Instituição	109
Recursos Humanos	111
A Sala	112
A Turma.....	113
Intervenção Pedagógica	114
Planificações.....	122
Avaliações	172
Reflexões Sobre a Intervenção Pedagógica	180
Prós e Contras do Apoio Pedagógico Acrescido (APA)	180
Intervenção com a Comunidade	183
Considerações Finais	189
Referências	193
Anexos.....	198

Índice de Figuras

Figura 1. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena.....	25
Figura 2. Área da Casinha.....	27
Figura 3. Área do Tapete.....	27
Figura 4. Planta da Sala da Pré-A.....	28
Figura 5. Confeção do Bolo.....	105
Figura 6. Visita ao Lar de Idosos.....	107
Figura 7. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.....	110
Figura 8. Sala do 4º 1.....	112
Figura 9. Planta da Sala do 4º 1.....	113
Figura 10. Construção do Forno Solar.....	187
Figura 11. Ação de Sensibilização.....	188

Índice de Tabelas

Tabela 1. Planificação Semanal 1 – Pré-Escolar.....	37
Tabela 2. Planificação Semanal 2 – Pré-Escolar.....	44
Tabela 3. Planificação Semanal 3 – Pré-Escolar.....	52
Tabela 4. Planificação Semanal 4 – Pré-Escolar.....	60
Tabela 5. Avaliação-Diagnóstico Individual do Bem-Estar Emocional e da Implicação.....	73
Tabela 6. Avaliação Final Individual do Bem-Estar Emocional e da Implicação....	75
Tabela 7. Avaliação-Diagnóstico do Grupo Sobre o Bem-Estar Emocional e a Implicação.....	78
Tabela 8. Avaliação Final do Grupo Sobre o Bem-Estar Emocional e a Implicação.....	79
Tabela 9. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.....	84
Tabela 10. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática.....	85
Tabela 11. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Expressão Musical e Expressão Motora.....	86
Tabela 12. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Expressão Plástica e Expressão Dramática.....	87
Tabela 13. Plano de Ação de Intervenção com a Comunidade.....	102
Tabela 14. Planificação Semanal 1 – 1º CEB.....	126
Tabela 15. Planificação Semanal 2 – 1º CEB.....	139
Tabela 16. Planificação Semanal 3 – 1º CEB.....	152
Tabela 17. Planificação Semanal 4 – 1º CEB.....	165
Tabela 18. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Língua Portuguesa.....	174
Tabela 19. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Matemática e Estudo do Meio.....	175
Tabela 20. Avaliação das Competências Sociais.....	179
Tabela 21. Plano de Ação de Intervenção com a Comunidade.....	185

Índice de Anexos

Anexo A. Plano Mensal de Atividades da Pré-A.....	198
Anexo B. Plano Semanal de Atividades da Pré-A.....	202
Anexo C. Organização do Estágio na Componente de Educação de Infância.....	203
Anexo D. Indicadores para a Avaliação do Bem-Estar Emocional e da Implicação...	205
Anexo E. Indicadores para a Avaliação das Metas de Aprendizagem.....	207
Anexo F. Questionário para Avaliar as Competências Sociais.....	208
Anexo G. Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	209

Introdução

O presente trabalho surge como resultado da unidade curricular Estágio e Relatório e tem como principais objetivos dar a conhecer todo o processo que envolveu o período de intervenção pedagógica no âmbito do estágio na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (CEB) para a obtenção do grau de mestre, segundo a estrutura curricular e plano de estudos apresentados pela lei n.º 242 — 16 de Dezembro de 2008 que aprova a criação do curso. A mesma legislação prevê um período de estágio de 100 horas em cada uma das componentes de educação pré-escolar e de 1º CEB. Como tal, o presente relatório abrange a fundamentação do estágio de cada uma das vertentes, apresentando na parte inicial um enquadramento teórico comum e, posteriormente, os conteúdos referentes à intervenção pedagógica em cada uma das valências em duas partes distintas.

A primeira parte do relatório circunscreve todo o trabalho desenvolvido em contexto pré-escolar, onde se incluem, num primeiro ponto, as características do contexto de estágio, nomeadamente a caracterização do meio, da instituição, da sala onde foi desenvolvida a prática e do grupo em questão, ressaltando a identidade de cada uma das crianças através da atribuição de nomes fictícios. Num outro ponto é explanada toda a intervenção pedagógica, da mesma vertente, onde se apresentam informações acerca das atividades desenvolvidas, do planeamento e respetiva organização. As avaliações efetuadas concernem o grupo de intervenção no geral, e uma criança em particular, e têm por base as metas de aprendizagem homologadas pelo Ministério da Educação (ME) em 2011 e o bem-estar emocional e implicação segundo as perspetivas de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010). Apresenta-se, ainda, em formato de tabela, as atividades realizadas em parceria com a família, com a comunidade e com a equipa, fazendo, de seguida, um parecer geral do resultado das mesmas. Para finalizar a primeira parte elaboram-se algumas reflexões relativamente a alguns pontos emergentes

da intervenção pedagógica na EB1/PE da Pena. A segunda parte do relatório é semelhante na estrutura supramencionada, com a exceção do processo de avaliação que, no 1º ciclo, foi feita apenas ao grupo, no geral, e da intervenção com a comunidade que, neste âmbito, teve como principal incidência os membros da comunidade envolvente, incluindo as famílias das crianças da EB1/PE do Galeão.

No final do relatório, em jeito de conclusão, apresentam-se alguns pontos incidentes sobre todo o percurso efetuado em contexto de estágio bem como algumas limitações deparadas durante o mesmo.

A Educação das Crianças

Maria do Céu Roldão, no relatório nacional sobre *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* editado pelo Conselho Nacional de Educação a 20 de Maio de 2008, levanta a problemática da complexidade do desenvolvimento no período correspondente à infância, isto é, dos 0 aos 12 anos de idade e dos fatores que influenciam, positiva ou negativamente, este processo, afirmando que a responsabilidade primordial do mesmo recai, regularmente, sobre as entidades e os profissionais de ação educativa.

Tendo presente os objetivos enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 2005 para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico, há que considerar determinados fatores importantes durante as primeiras etapas do processo educativo referenciadas por Gabriela Portugal (2008) no respetivo relatório do estudo e que vão ao encontro de tais objetivos, estabelecendo como finalidade educativa a criação de um cidadão emancipado¹. São eles a autoestima positiva e/ou saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, o raciocínio e pensamento conceptual e

¹ Portugal (2008) cita Laevers (1995) na definição de cidadão emancipado, sendo este considerado como “autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (p. 52).

3 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

matemático, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e o desenvolvimento da atitude básica de ligação ao mundo.

A autoestima positiva, interligada com a saúde emocional, corresponde a uma área do desenvolvimento que garante o bem-estar emocional da criança, revelando-se como uma dimensão básica para a realização de cada indivíduo. Uma boa autoestima permite que a criança experiencie situações de segurança e de conforto que lhe permite atuar única e espontaneamente em diversos momentos, retirando prazer e demonstrando alegria perante atividades e presença de outras pessoas, evidenciando atitudes de serenidade, vitalidade e receptividade em relação ao contexto envolvente e adaptando-se a diversas situações, compreendendo e expressando os seus próprios sentimentos de forma adequada (Portugal, 2008).

O desenvolvimento físico e motor encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento da autoestima segundo Portugal (2008), uma vez que o crescimento e o controlo sobre o corpo resultam em sentimentos de confiança e alegria e, portanto, de uma boa autoestima. O desenvolvimento físico e motor subentende o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade grossa e fina e diz respeito à forma como a criança se movimenta e utiliza o corpo para alcançar determinados objetivos.

Diversificar as formas de utilização e exploração do corpo permite a aprendizagem do controlo voluntário do movimento, por sua vez, a inibição do movimento permite igualmente um controlo voluntário sobre o mesmo. Todo este processo é desencadeado em função do trabalho realizado nas instituições educativas ao nível da motricidade global, principalmente as de educação pré-escolar (ME, 1997). Do mesmo modo, o controlo do movimento possibilita coordenar as diferentes partes do corpo e controlar o sistema neuromuscular perante a variedade de espaços, objetos, sinais e tarefas o que, por sua vez, exige uma consciência das sensações corporais e do

esquema corporal, isto é, das tensões musculares, das posturas e das posições corporais (Portugal, 2008).

Quanto à particularidade da motricidade fina, esta implica uma capacidade de manipulação de objetos de pequenas dimensões e de instrumentos que exigem um controlo focalizado da mão e dos dedos, bem como uma coordenação de pequenos movimentos, por exemplo, a utilização do lápis ou da caneta na caligrafia (Portugal, 2008). Apesar de este tipo de trabalho ter maior incidência no 1º ciclo do ensino básico, o desenvolvimento da motricidade fina é fomentado na educação pré-escolar com a manipulação de objetos que exija tal motricidade, como arremessar e apanhar bolas utilizando as mãos ou os pés ou a própria utilização de lápis de cor para o desenho e coloração (ME, 1997; 2004).

O desenvolvimento do raciocínio e do pensamento conceptual e matemático subentende “a capacidade de transcender o concreto”, isto é, usufruir da capacidade de abstração (Portugal, 2008, p. 54). Esta competência possibilita lidar com o número, enquanto representação de quantidade, ordenando-o, categorizando-o e seriando-o. Também permite utilizar e lidar com conceitos relacionados com o tempo e espaço, com o mundo físico, psicológico e social, com as artes e com a linguagem. O pensamento conceptual permite, ainda, meditar sobre questões filosóficas, descobrir padrões, fazer generalizações e retirar conclusões com base no raciocínio lógico e crítico. Todavia, há que considerar, neste ponto, as conceções de Piaget (1993, citado por Sprinthall & Sprinthall) sobre a teoria do desenvolvimento e confrontá-la com os princípios estipulados pelo sistema educativo atual.

Segundo a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget (1993, citado por Sprinthall & Sprinthall), a criança está apta para realizar operações e classificações numéricas a partir do estágio das operações concretas, ou seja, entre os 7 e os 11 anos de idade, contudo, o poder de abstração e de distanciamento do concreto, segundo o

5 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

mesmo, inicia-se aos 11/12 anos, ou seja, quando a criança se encontra na fase de desenvolvimento seguinte, correspondente à das operações formais e, em termos de ciclos educativos, encontra-se a transitar para o 2º ciclo do ensino básico (Piaget, n.d, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para Sprinthall e Sprinthall (1993), o sistema educativo falha neste sentido, uma vez que as crianças que se encontram no estágio de desenvolvimento correspondente às operações concretas possuem, como a própria denominação indica, um pensamento concreto e, portanto, “não dispõem de um equipamento mental que lhes permita compreender abstrações cognitivas, traduzem as abstrações em termos concretos e altamente específicos” (p. 110). Ainda assim, há que considerar que o raciocínio e o pensamento conceptual matemático referido por Gabriela Portugal (2008) envolve a área do conhecimento do mundo relativamente à curiosidade e o desejo de aprender sobre todos os aspetos inerentes ao meio próximo e/ou distante e que exija um raciocínio mental para além do concreto (Portugal, 2008 & ME, 1997). Acresce-se dizer que os objetivos enunciados por Portugal (2008) sob o título “O que pretendemos que as nossas crianças/cidadãos desenvolvam?” abrangem, não só os estádios de desenvolvimento correspondentes ao período da infância, ou seja, dos 0 aos 12 anos, mas também aos estádios de desenvolvimento seguintes e que se propagam “ao longo de todas as etapas educativas”, daí que se subentende o pensamento abstrato como um processo que se inicia na infância e que se desenvolve com maior rigor durante toda a idade adulta, sendo uma particularidade desta última (p. 52).

Um outro objetivo enunciado por Portugal (2008) no relatório de estudo é o ímpeto exploratório. Este passa pela predisposição da(o) criança/indivíduo em efetuar novas aprendizagens ao longo da vida, partindo de uma forte motivação intrínseca. Caracteriza-se pela curiosidade e pela abertura em relação ao mundo circundante, possibilitando diversas formas de envolvimento e concentração. Intimamente ligado ao

raciocínio e ao pensamento conceptual matemático, o ímpeto exploratório é o que impulsiona a compreensão do mundo físico e social e desenvolve a capacidade de dar significado ao mesmo através da construção de conhecimentos, constituindo-se uma das dimensões básicas do currículo (ME, 1997; 2004). Cabe ao educador/professor estimular essa motivação intrínseca através da diferenciação do processo de aprendizagem e da apresentação de situações estimulantes e desafiadoras, de modo a que tal impulso se expanda a todos os domínios do currículo (Portugal, 2008 & ME, 1997; 2004).

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia” (ME, 1997, p. 79). O conhecimento do mundo ou a compreensão do mundo físico e social, como designado por Portugal (2008), subentende, relativamente ao mundo físico, um ímpeto exploratório pelas coisas da natureza, da ciência e da tecnologia e a compreensão de diversos aspetos da realidade e do mundo circundante. Tal implica conhecer algumas características dos materiais e dos seres vivos e o modo como se comportam perante determinados estímulos, implica, também, uma atitude de respeito, cuidado e proteção para com os mesmos. A nível social pressupõe um conhecimento sobre os diversos modos de vida de determinadas populações, nomeadamente a compreensão de hábitos, regras e condições próprias de funcionamento do grupo bem como a compreensão de processos basilares relacionados com a economia, com a saúde, com a justiça, com a política e com a comunicação, reconhecendo as suas diversidades (Portugal, 2008). Na mesma linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 1997 atestam que todas as áreas de conteúdo constituem, portanto, diversas formas de conhecimento do mundo. A título de exemplo tem-se a área de expressão e comunicação que possibilita a exploração das capacidades e limitações do corpo em si ou na relação com o espaço e os materiais, proporcionando os meios necessários para utilizar e melhorar a expressão e a

7 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

comunicação, contribuindo para a compreensão do mundo e da atribuição de significado ao mesmo. Relativamente à área de formação pessoal e social, este conhecimento proporciona diferentes oportunidades para a criança se situar num determinado meio e relacionar-se consigo mesma, com os outros e com o mundo social e físico. Já no 1º ciclo do ensino básico, a compreensão do mundo físico e social insere-se na área curricular do Estudo do Meio, uma vez que esta área abrange conceitos respeitantes a várias disciplinas (História, Geografia, Ciências da Natureza, Etnografia, etc.) organizadas de maneira a contribuir para uma progressiva compreensão das inter-relações entre o mundo natural e social (ME, 2004).

A competência social é um aspeto que Gabriela Portugal (2008) releva na abordagem feita sobre a compreensão do mundo social visto que este implica o desenvolvimento da competência social como condição para estabelecer uma ligação com os outros. Para tal há que ministrar sentimentos de respeito e compreensão para com as necessidades do outro, em consonância com as necessidades individuais e expressar comportamentos de cooperação e interajuda a partir da adoção de um comportamento individual em conformidade com o papel que representa numa determinada comunidade, respeitando as regras e os princípios da vida comum. Também relacionada com o desenvolvimento de competências sociais está a comunicação que atua sobre a aptidão de reconhecer e interpretar sentimentos e significados e expressá-los linguisticamente ou artisticamente. O domínio da linguagem oral é um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar e, como tal, requer a criação de “um clima de comunicação em que a linguagem do educador [ou professor], ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” sob a conceção de que a linguagem oral se desenvolve a partir das interações e das trocas linguísticas que se estabelecem entre crianças e adultos e entre as próprias crianças (ME, 1997, p. 66). As crianças, quando comunicam com

outros adultos em diversos contextos (instituição educativa, meio, casa, etc.) estão experienciando diversas situações de comunicação o que permite que a criança se aproprie da linguagem de forma sistemática e progressiva, adequando-a a cada situação (ME, 1997). Assim, o domínio da linguagem, enquanto instrumento de expressão de ideias, sentimentos e percepções, permite não só estruturar o pensamento e expressá-lo de forma adequada, tornando-o acessível aos outros, mas também permite, por sua vez, compreender o que os outros expressam, oralmente, por escrito e/ou por gestos.

Ao entrar para a escola, a criança já tem construídas ideias acerca da leitura e da escrita, logo, é da responsabilidade do docente atender ao nível de compreensão que a criança manifesta em relação a esta forma de comunicação e fomentar o gosto pela leitura e pela escrita proporcionando situações de prazer e de reforço da autoconfiança da criança. (Portugal, 2008 & ME, 2004).

A comunicação não-verbal, enquanto suporte da comunicação oral, está associada ao jogo dramático em que, através da interação com os outros, com o espaço e com os objetos circundantes, a criança explora a dimensão não-verbal da linguagem surgidas espontaneamente a partir das suas próprias improvisações e/ou a partir da observação e interpretação de histórias, contos ou dramatizações que também são interpretadas pela criança (ME, 1997; 2004). Aponta-se para o interesse em utilizar, simultaneamente, a comunicação verbal e gestual, uma vez que, ao explorar estas duas dimensões da linguagem, a criança potencializa as suas capacidades expressivas, facilitando a sua comunicação (Portugal, 2008 & ME, 2004). Porém, Portugal (2008) alerta para a avaliação da competência linguística da criança, visto que se torna necessário averiguar se a criança manifesta interesse, ou não, em participar numa determinada atividade em que a linguagem tem um papel determinante.

A auto-organização e capacidade de iniciativa é também um aspeto importante realçado pela autora e que, segundo a mesma, é frequentemente descurado pela

9 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

comunidade educativa. Esta dimensão está relacionada com o modo como nos organizamos de modo a utilizar de forma consciente, as nossas capacidades e limitações, e os recursos disponíveis no meio físico e social circundante. Tal inclui aspetos como a motivação ou capacidade de alcançar determinadas metas, de escolher e definir, efetivamente, aquilo que se pretende, desenvolver um plano de ação com vista a atingir determinados objetivos e refletir sobre o mesmo ajustando-o se necessário. A criatividade, junto com a flexibilidade, tem aqui um papel de realce na competência “auto-organizativa”, pois implica olhar para as situações segundo diferentes perspetivas de forma flexível e original, desenvolvendo, assim, a capacidade de iniciativa (Laevers, 2004a citado por Portugal, 2008, p.57).

Por fim, e não menos importante, a atitude básica de ligação ao mundo diz respeito ao desenvolvimento de valores de vida e de tomada de uma atitude positiva em relação a si mesmo, aos outros, e à natureza (Portugal, 2008). Tal pressupõe a construção da identidade e da relação com o mundo a partir do respeito pela diferença e da valorização da diversidade de contributos no enriquecimento do grupo, atribuindo sentido à educação. O mesmo favorece a autoestima e o sentimento de pertença a um grupo (ME, 1997 & Portugal, 2008).

Gabriela Portugal (2008) acentua que todas estas finalidades educativas são indispensáveis a qualquer nível educativo, porém ganha principal destaque nos primeiros anos correspondentes à infância, isto é, dos 0 aos 12 anos, pois assumem-se como “experiências fundacionais, globalizantes e articuladas”. Se tais objetivos forem atingidos e perpetuados em cada nível ou ciclo de ensino pode-se afirmar, segundo as palavras da autora, que estamos perante cidadãos emancipados, possuidores de

Uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante,

protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, [e] genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo. (2008, p. 58)

Reconhecidos os objetivos enunciados por Gabriela Portugal (2008) no relatório supracitado e considerando a sua perspectiva de formação de um indivíduo emancipado, crê-se ser imprescindível debruçar sobre o sistema educativo em Portugal e o modo como este se encontra organizado em função da formação dos cidadãos, particularmente, das crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

A Educação Pré-Escolar

A LBSE (2005) emerge no sentido de garantir uma ação formativa permanente que se constrói de maneira a favorecer o desenvolvimento “pleno e harmonioso” da personalidade dos indivíduos e promover a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários” e com um papel ativo no progresso da sociedade e na sua democratização (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Considerando que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, p.670), revela a importância desta primeira etapa no percurso educativo de todo o indivíduo, no sentido em que cria condições para o sucesso da aprendizagem, numa idade precoce (entre os 3 e os 6 anos de idade) através da promoção da autoestima e da autoconfiança (ME, 1997). É, portanto, relevante salientar o que se pretende com a educação pré-escolar e desviar a ideia de que esta se institui em função da preparação para a escolaridade obrigatória, tal como alertado pelo ME nas OCEPE (1997).

11 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A LBSE (2005) prevê o desenvolvimento do processo educativo na educação pré-escolar visando determinados objetivos que consistem em estimular as capacidades das crianças em todas as áreas e domínios² com vista a um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e das suas potencialidades; promover a estabilidade e segurança afetivas da criança; desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade, em associação com o da liberdade; inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; auxiliar na observação e compreensão do meio natural e humano com vista a uma plena integração e participação da criança, bem como, promover a sociabilidade através da integração da criança em diversos grupos sociais complementares da família; proceder à despistagem de irregularidades na adaptação, de deficiências ou de precocidades, fomentar um melhor encaminhamento da criança e, principalmente, contribuir para uma melhor estabilidade e segurança afetivas da criança.

Atende-se ao facto de que o educador, ao encarar a heterogeneidade dos grupos em contexto pré-escolar, ao nível das idades, dos níveis de desenvolvimento e, portanto, dos diferentes conhecimentos e competências das crianças, organize a sua ação educativa consoante as características de cada uma delas e os objetivos que prevê que as mesmas atinjam, de maneira a promover a sua evolução no grupo. Segundo as OCEPE (1997) o educador deve ter em conta que as crianças têm a possibilidade de progredir a partir do nível em que se encontram se se proceder à diferenciação das situações de aprendizagem, salvaguardando para que a criança que se mantém na valência pré-escolar não encare atividades repetidas e com um mesmo grau de dificuldade e exigência. Logo, requer-se, por parte do educador, um cuidado especial, frisando uma vez mais que, num mesmo grupo, podem-se encontrar crianças que estão em fase de

² As áreas referem-se aos estipulados pelas OCEPE (1997): formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação, e respetivos domínios.

iniciação no âmbito da educação pré-escolar e crianças que estão em fase de transição para a escolaridade obrigatória, isto é, para o 1º ciclo do ensino básico (ME, 1997).

Uma vez alcançados os objetivos propostos para a educação pré-escolar, supõe-se que estão criadas as condições necessárias para que as crianças possam iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso, contudo, na realidade, nem sempre isso acontece pois grande parte das dificuldades de adaptação a um novo ciclo educativo advém das diferentes necessidades, ritmos e percursos individuais das crianças.

“O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição a uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 91). Daí que se apele a uma articulação entre estas duas etapas educativas criando condições favoráveis à entrada e adaptação da criança no 1º CEB, com vista a atingir, de forma ampla, os objetivos estipulados para este ciclo, consoante a particularidade de conteúdos de cada ano letivo. Tais condições, segundo as OCEPE (1997), incluem o comportamento da criança no grupo no que concerne à aceitação e cumprimento de regras de convivência social, as suas atitudes relativamente à curiosidade e o desejo de aprender e, ao nível das aprendizagens, as competências necessárias para iniciação da leitura e da escrita no que diz respeito à evolução da compreensão e da comunicação oral, e da matemática em termos de noção espacial, temporal e de quantidade.

O 1º Ciclo do Ensino Básico

A LBSE (2005) determina a universalidade do ensino básico e a gratuidade do mesmo no que concerne a propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula e certificação, bem como ao uso de manuais e materiais escolares, transporte, alimentação e alojamento, se tal for requerido (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

13 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

São objetivos do ensino básico, de acordo com o artigo 7.º da LBSE (2005), assegurar uma formação geral comum que inter-relacione a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana e que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos interesses, aptidões, valores morais e sensibilidade estética dos alunos; promover o desenvolvimento físico e motor valorizando e estimulando as atividades manuais e a educação artística como meios de sensibilização para a expressão estética; valorizar as características da identidade, língua, história e cultura portuguesas; proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; proporcionar a aquisição de conhecimentos que permitam a transição e a inserção do aluno em diferentes etapas formativas, facilitando a aquisição e desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoais; fomentar o interesse pela atualização de conhecimentos; favorecer a consciência nacional e a solidariedade numa perspetiva de interação e cooperação internacional; propiciar a aquisição de noções e de maturidade cívica, moral e sócio afetiva dos alunos, bem como a aquisição de atitudes autónomas; assegurar as condições adequadas ao pleno desenvolvimento e aproveitamento das capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais, a nível físico e/ou mental; promover o sucesso escolar e educativo dos alunos e participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (LBSE, 2005).

Uma vez que o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, os objetivos enunciados devem ser considerados como “objetivos de desenvolvimento”, segundo a Organização Curricular e Programas (OCP) de 2004 (p. 16). Estes constituem objetivos que são alcançados gradualmente ao longo da escolaridade obrigatória que compreende os 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos de ensino, cada um deles com a função de “complementar, aprofundar e alargar” o ciclo precedente segundo uma perspetiva de “unidade global do ensino básico” (LBSE, 2005, p. 5127; ME, 2004). Particularmente para o 1º ciclo do ensino básico, os objetivos homologados pela LBSE (2005), correspondem, de um

modo geral, ao desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e domínio da leitura e da escrita, o aperfeiçoamento das expressões plástica, dramática, musical e motora e o desenvolvimento de noções essenciais sobre o meio físico e social e, ao nível da matemática, sobre a aritmética e o cálculo.

Uma vez presente os objetivos aspirados para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, no sentido de se garantir as condições necessárias para uma intervenção pedagógica de qualidade durante estas etapas educativas por parte do docente, acresce-se fazer menção ao seu próprio desempenho enquanto profissional, traçando um perfil que, embora decretado especificamente para cada uma das valências nos anexos n.º 1 e n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241 de 30 de Agosto de 2001, importa considerá-lo como um todo no contexto do ciclo de estudos a que se reflete o presente relatório.

O Perfil Geral do Desempenho Docente

Tendo presente o princípio enunciado por Portugal e Laevers (2010) de que a qualidade na educação é reconhecida a partir de indicadores de bem-estar emocional e implicação da criança, constatados pela observação do seu comportamento e da sua forma de estar, destaca-se a importância de o educador/professor garantir a qualidade da sua intervenção pedagógica, regulamentando a sua ação em prol das necessidades das crianças. Como tal, não se deve descurar nem desagregar a formação do docente do conceito de qualidade em educação. Teresa Vasconcelos (2008) salienta que a atribuição dos graus de licenciado ou mestre a todos os docentes, incluindo educadores de infância, “constitui um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância” (p. 151). A educação de

infância³ assume, portanto, uma relação co dependente com as políticas educativas de formação e de capacitação dos (futuros) docentes.

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto aprova o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, delegando princípios comuns à atividade docente de qualquer nível educativo (educação pré-escolar; 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino profissionalizante e ensino superior). O mesmo aponta determinadas regras para a orientação dos projetos relativos à formação docente e ao reconhecimento da respetiva habilitação profissional. Atende-se, então, às três grandes dimensões respeitantes ao reconhecimento da habilitação profissional docente, anuídas pelo referido decreto-lei.

A dimensão profissional, social e ética concerne a promoção das aprendizagens curriculares pelo docente que fundamenta a sua prática profissional segundo a produção e o uso de diversos saberes integrados em função das ações da mesma prática, social e eticamente situada. Desta feita, o docente assume-se como um profissional de educação cuja prática deverá basear-se no conhecimento que tem sobre a própria profissão acrescido da investigação e reflexão da prática e da política educativa vigente. Exerce a sua atividade profissional, na instituição educativa, tendo por base um currículo definido segundo uma perspectiva de escola inclusiva e reconhecido como necessário ao desenvolvimento integral dos educandos. Segundo este pressuposto, o profissional de educação fomenta a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo de forma a garantir o bem-estar do educando, o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural, respeitando-as, e a sua inclusão na sociedade através da promoção do desenvolvimento da sua autonomia e da contenção dos processos de exclusão e discriminação na comunidade educativa. Ainda na dimensão profissional, social e ética, o docente assume uma posição cívica e formativa das suas funções, com as exigências

³ Entende-se por educação de infância a educação prestada às crianças dos 0 aos 12 anos.

deontológicas essenciais associadas, e manifesta uma capacidade de relação, comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da sua atividade profissional.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem refere-se, precisamente, à promoção das aprendizagens pelo docente no âmbito do currículo, tendo por base as áreas que o fundamentam e seguindo o rigor científico e metodológico necessário a uma pedagogia de qualidade. Neste contexto, o docente organiza e promove, individualmente ou em equipa, as opções pedagógicas e didáticas, com a sua devida fundamentação, e as aprendizagens relativas às áreas do conhecimento, de acordo com os objetivos do projeto curricular de sala ou de turma. Perspetivando o sucesso e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o docente incute a aprendizagem sistemática dos procedimentos relativos ao trabalho intelectual, bem como das diversas formas de o organizar e comunicar, e incita a participação ativa dos educandos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo. Incentiva, de igual modo, a intervenção dos mesmos na elaboração de regras de convivência democrática, gerindo, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos de natureza diversa. Ainda na promoção das aprendizagens, o docente desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas de acordo com a diversidade sociocultural e a heterogeneidade dos indivíduos em termos de contextos e percursos individuais. Neste domínio, assegura a realização de atividades educativas de apoio diversas, como forma de detetar e acompanhar as crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.

Do perfil geral de desempenho profissional docente, relativamente à dimensão supramencionada, enquadram-se os conhecimentos próprios, transversais e multidisciplinares do educador/professor, que são utilizados adequadamente consoante o nível de ensino em que exerce a sua especialização. Tal pressupõe a utilização da língua portuguesa de forma correta, nas suas vertentes oral e escrita. Em função das

17 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

diferentes situações, o docente integra linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação e utiliza a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade da aprendizagem das crianças/jovens, da ação pedagógica do docente e da sua própria formação profissional.

A participação na escola e relação com a comunidade é outra das dimensões homologadas pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001. Segundo o mesmo, o docente exerce a sua atividade profissional em contexto com a comunidade onde a instituição educativa se insere, perspetivando-as como espaços de educação inclusiva e de intervenção social no quadro de uma formação integral dos indivíduos para a cidadania. Logo, valoriza a instituição educativa enquanto pilar do desenvolvimento social e cultural e coopera com outras instituições da comunidade, participando nos seus projetos e realizando estudos de intervenção integrados na escola e no seu contexto. Participa, de igual modo, na construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos da instituição e dos seus projetos curriculares, integrando, neste último, saberes e práticas sociais da comunidade. Segundo a mesma dimensão, o profissional de educação intervém nas atividades de administração e gestão escolar, salvaguardando a articulação entre os diferentes níveis de ensino e colaborando com todos os intervenientes na ação educativa. Tal, favorece a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, não docentes, crianças/alunos, encarregados de educação e outras instituições da comunidade. Assim, promove, com maior facilidade, a interação com as famílias no âmbito dos projetos de vida e de formação dos respetivos educandos.

Mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e a investigação em cooperação com outros profissionais, o docente toma consciência das realizações e das necessidades da sua intervenção educativa e incorpora a sua formação como um elemento integrante da

prática profissional. Esta é a dimensão que diz respeito ao *desenvolvimento profissional ao longo da vida* e que prevê a reflexão do docente sobre a sua prática e sobre os aspetos deontológicos inerentes à profissão, recorrendo à sua própria experiência profissional, à investigação e a outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional. Segundo esta dimensão, o docente participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos e desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando o trabalho em equipa como um fator inerente a esse desenvolvimento, pois privilegia a partilha de saberes e de experiências essenciais à sua formação.

No que se refere às especificidades dos perfis do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico sobre a conceção, desenvolvimento e integração do currículo, a diferença que mais se destaca recai sobre a primeira dimensão referida, uma vez que, no caso do educador, é ele quem concebe e desenvolve o respetivo currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p.5572). Em contrapartida, o professor do 1º ciclo desenvolve o respetivo currículo em conformidade com a OCP anuído pelo ME (2004) “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p. 5574).

Uma vez constatada a particularidade do perfil do educador de infância no que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, reconhece-se a necessidade de se refletir sobre a sua intervenção no sentido de averiguar que aspetos metodológicos deve ter presentes aquando da sua ação pedagógica no contexto pré-escolar.

Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

Nas OCEPE (1997) estão dispostas as orientações globais que o educador deve ter presente aquando da sua intervenção pedagógica. Destas fazem parte a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação.

A observação constitui um método sistemático de obtenção de informação sobre a criança, sobre os seus interesses e necessidades e sobre o contexto social e familiar em que se insere, uma vez que estes afetam, direta ou indiretamente, a sua evolução educativa. Conhecer a criança e a sua evolução possibilita, igualmente, estabelecer uma margem de manobra em termos de diferenciação pedagógica. Neste sentido, o profissional parte dos conhecimentos da própria criança, estabelece metas e adota estratégias de forma que esta possa prorrogar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (ME, 1997). Cita-se o ME (1997) e focaliza-se a conceção de que o conhecimento da criança “resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo”, ou seja, “trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 25).

A planificação do processo educativo constitui uma base para a promoção de aprendizagens diversificadas e significativas e permite ao educador refletir sobre as suas intenções educativas e sobre o modo de as adequar ao grupo, bem como, verificar e organizar os recursos humanos e materiais necessários para uma determinada atividade (ME, 1997). A ação é, portanto, colocar em prática as intenções educativas do docente. Este procedimento permite “alargar as interações das crianças” e “enriquecer o processo educativo” quando envolve a participação de outros adultos, sejam eles auxiliares de

ação educativa, encarregados de educação ou outros membros da comunidade. A avaliação surge aqui como forma de tomar consciência da ação e adequar o processo educativo às necessidades do grupo e à sua evolução (ME, 1997, p. 27).

Acresce-se dizer que a reflexão sobre a intervenção pedagógica é outro procedimento a ter em conta nos processos de planificação, de ação e de avaliação supramencionados sob a perspectiva de melhorar, não só a qualidade do ambiente educativo, mas também, o seu próprio desempenho enquanto profissional de ação educativa. John Dewey (1989) e Zabalza (1994) apontam para a importância do pensamento reflexivo para a educação. Neste contexto, Dewey (1989) aborda o pensamento como um elemento substancial à capacidade de organização e planificação das atividades de acordo com os objetivos e as finalidades educativas previstas, presumindo os respetivos resultados. Da mesma maneira Zabalza (1994) afirma que o pensamento do docente é que dirige a sua atuação, isto é, a ação pedagógica é administrada a partir das suas previsões e do seu entendimento no que concerne ao contexto educativo, sob a perspectiva de que “os professores são profissionais racionais” (p. 30). Daí que nas OCEPE (1997) sugere-se, a respeito da intencionalidade educativa, um pensamento reflexivo anterior à ação, no sentido de se planejar atividades ou projetos que acompanhem a ação e se adequem às necessidades e interesses das crianças de modo a dar resposta às situações imprevistas e, do mesmo modo, um pensamento reflexivo posterior à ação como forma de se tomar consciência de todo o processo educativo. Saliente-se, neste contexto, a importância da documentação enquanto instrumento para a uma intervenção pedagógica reflexiva e democrática que permite ao educador/professor assumir a responsabilidade pela construção da sua intencionalidade educativa e chegar às suas próprias decisões sobre o efeito da sua intervenção. É, também, importante citar que, ao refletir sobre a sua intervenção e sobre outros aspetos decorrentes da sua profissão, o docente expande o seu “horizonte social” e constrói

21 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“outro relacionamento para a vida, para o trabalho e para a criatividade” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 190). Tal permite um progresso sistemático do docente relativamente à sua forma de pensar, de intervir pedagogicamente e de encarar a profissão.

Dewey (1989) atesta a divisão do pensamento reflexivo em duas fases principais, a primeira corresponde a uma fase de dúvida, de hesitação, de perplexidade e de dificuldade mental onde se origina o pensamento, a segunda corresponde à ação em termos de procura e de investigação, a fim de encontrar algum material que esclareça a dúvida e que dissipe a perplexidade. Porém, o mesmo autor adverte que o pensamento reflexivo só é concretizado quando o sujeito está disposto a suportar o “suspense” e a prosseguir para uma pesquisa sistemática e rigorosa a fim de encontrar uma justificação verosímil para a sua crença.

Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos e mantener y prolongar esse estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen. (Dewey, 1989, p. 31)

Debruçando, ainda, sobre as orientações globais para a intervenção pedagógica do educador de infância ditadas pelas OCEPE (1997), a comunicação surge como um outro parâmetro que influencia o conhecimento que o educador adquire da criança e da sua evolução, uma vez que permite a partilha de informações com outros adultos que contribuem, efetivamente, na sua educação, particularmente, colegas de equipa, auxiliares de ação educativa e família.

Um último aspeto a considerar no mesmo âmbito é a articulação. Esta prevê estabelecer a continuidade educativa entre o processo de entrada na educação pré-escolar e a transição para o 1º ciclo do ensino básico. Cabe ao educador proporcionar as condições necessárias para que a criança assimile, com sucesso, novas aprendizagens e se adapte mais facilmente à escolaridade obrigatória, com colaboração dos pais e dos docentes do 1º ciclo (ME, 1997).

Apesar de o ME, nas OCEPE (1997) explicitar o direcionamento das orientações globais acima explanadas sobre o educador de infância, considera-se, a partir da experiência académica pessoal dos 1ºs e 2ºs ciclos de estudo, que tais orientações são transversais aos professores do 1º ciclo, uma vez que todas estas etapas são também relevantes na promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, previstas na OCP (2004) para o ensino básico, destacando que com as OCEPE (1997) os professores de 1º ciclo podem encontrar referências “que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas da educação pré-escolar” (p. 89). Por sua vez, as OCEPE (1997) patenteiam a ideia de que, ao analisar o programa do 1º ciclo do ensino básico, “os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares” (p. 89).

A OCP (2004) explicita que o professor terá de centralizar a sua atenção nas múltiplas competências, potencialidades e motivações dos alunos (observação), construir e utilizar instrumentos de registo que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno (planificação e avaliação) e adequar a sua intervenção educativa (ação) consoante a evolução dos percursos escolares dos seus alunos nas diferentes áreas do currículo (ME, 1997; 2004). Relativamente à comunicação, considera-se necessária e imprescindível a todos os níveis de ensino, uma vez que a comunicação e a troca de opiniões com os parceiros educativos permitem um melhor

23 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

conhecimento do aluno e dos demais contextos que influenciam a sua educação, a família e a comunidade. Sobre a articulação de conteúdos, esta é pragmática em qualquer nível de ensino, uma vez que a finalidade é preparar o aluno para o nível de escolaridade seguinte. Portanto, tais orientações permitirão, igualmente, ao professor de 1º ciclo, “uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito (...) dos alunos e dos professores” (ME, 2004, p. 25).

Parte I

Estágio Na Valência De Educação Pré-Escolar

Contexto de Estágio

A primeira fase do estágio realizada em contexto pré-escolar, foi efetuada na EB1/PE da Pena, Funchal, e decorreu no período compreendido entre 28 de Setembro de 2011 a 28 de Outubro do mesmo ano, portanto, com a duração de um mês.

Figura 1. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena



A Instituição

A escola funciona em regime de tempo total, ou seja, das 8h às 18h30m e encontra-se localizada na freguesia de Santa Luzia, pertencente ao concelho do Funchal, portanto, enquadra-se num meio tipicamente urbano. Situa-se num espaço próximo a outras instituições, nomeadamente de escolas de diversos níveis de ensino, do Centro de Saúde Bom Jesus, do Centro de Segurança Social da Madeira, do Centro de Equipamento Social, do Centro Cívico, do Lar de terceira idade “Vale Formoso”, da Igreja de Santa Luzia e da Junta de Freguesia de Santa Luzia.

Em termos de estrutura física, a escola encontra-se dividida em dois edifícios interligados. O Edifício 59 possui quatro salas de ensino curricular do 1º Ciclo, uma sala de informática, uma sala de inglês, uma sala de biblioteca, uma sala de professores, um gabinete de apoio administrativo e o gabinete da diretora. O outro edifício, Edifício 60, é constituído por uma sala de ensino curricular, três salas de pré-escolar, uma sala de expressão plástica, uma sala de expressão dramática comum à área de expressão musical, uma cantina, uma cozinha, uma despensa e quatro arrecadações e balneários convertidos em sala de apoio e de ocupação de tempos livres, possui ainda uma sala de ensino especial, uma arrecadação geral e outra para materiais de educação físico-motora. Para além destes espaços, a escola possui, no seu exterior, dois campos descobertos e dois jardins.

Recursos Humanos

Os recursos, sejam eles humanos ou materiais, implicam a prospeção destes meios como forma de melhorar as funções educativas das instituições no que concerne às suas potencialidades como ambientes de aprendizagem (OCEPE, 1997; Formosinho, 2009)

Relativamente aos recursos humanos da EB1/PE da Pena, designadamente docentes e funcionários, a instituição dispõe de uma diretora, 28 docentes e 18 não docentes. Entre os docentes há três educadoras de infância, oito professores de ensino curricular do 1º ciclo, duas professoras de estudo e de apoio pedagógico acrescido, dois professores de inglês, uma professora de informática, uma professora de expressão plástica, dois professores de expressão físico-motora, um professor de educação e expressão musical e dramática e duas professoras de educação especial.

Entre o pessoal não docente existe uma técnica superior de biblioteca, uma assistente técnica, uma assistente operacional encarregada de coordenação de serviços

gerais, quatro assistentes operacionais de cozinha, nove assistentes operacionais gerais e sete ajudantes socioeducativa da educação pré-escolar.

A Sala

A sala onde decorreu o estágio denomina-se Pré-A e tem uma equipa de trabalho constituída por uma educadora e por duas assistentes operacionais. Este espaço encontra-se provido de uma grande variedade de equipamentos e materiais que, de uma forma geral, correspondem aos critérios de qualidade alistados pelo Ministério da Educação relativamente à aquisição de equipamentos e materiais que vão ao encontro do projeto pedagógico e das necessidades das crianças (ME, 1997). Assim, pode-se

encontrar a sala dividida em várias áreas, nomeadamente a área da Casinha que possui uma cama e um armário de pequenas dimensões apetrechadas de materiais de quarto de dormir e de utensílios de cozinha respetivamente, a área do Computador, este equipado com

Figura 2. Área da Casinha



colunas, impressora e acesso à internet, a área da Biblioteca, composta por uma pequena estante preenchida com diversos livros adequados à faixa etária em questão (de 3 a 5/6 anos), a área da Televisão, esta situada num armário provido com outros equipamentos

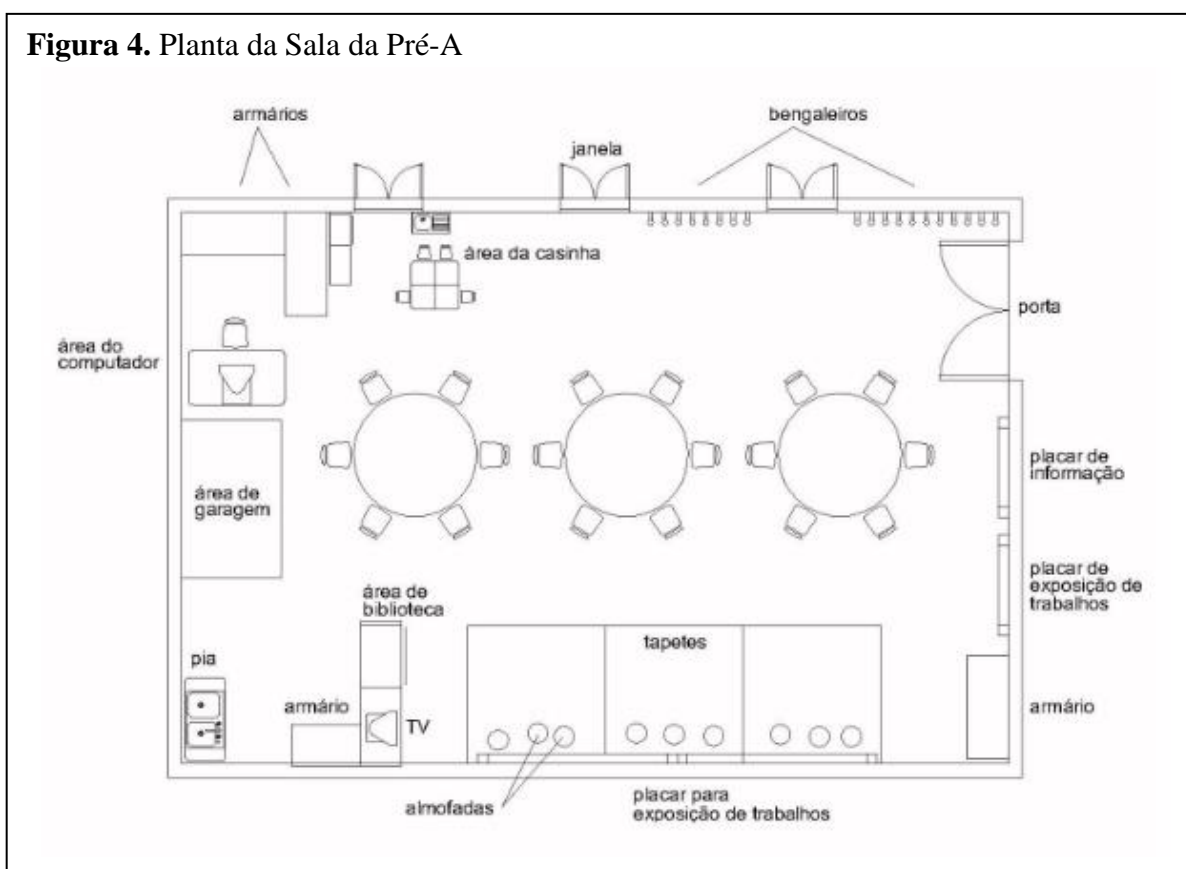
Figura 3. Área do Tapete



audiovisuais (leitor de DVD's, DVD's e rádio CD), a área do Tapete, com um total de três tapetes unidos e munidos de almofadas e, ainda, a área dos Jogos que dispõe de uma estante equipada com materiais de construção, puzzles, cartões ilustrados e

computadores de uso infantil.

A sala possui ainda uma pia, dois armários para arrecadação de materiais didáticos, maioritariamente de expressão plástica, três mesas redondas dispostas no centro da sala, com cadeiras de dimensões adequadas às crianças e duas divisões, junto à porta de entrada, devidamente identificadas para a colocação das mochilas e dos adereços pessoais das crianças.



O Grupo

Tendo presente a importância do conhecimento das características das crianças e da sua implicação na organização do processo educativo por parte do educador (OCEPE, 1997), procedeu-se à caracterização das crianças da sala da Pré-A a partir das informações fornecidas pela educadora cooperante, dos dados consultados nas fichas

das crianças e das observações que complementaram determinados aspectos relacionados com a caracterização do grupo.

Verifica-se que o grupo, em questão, é constituído por 21 crianças, dos quais 9 são do sexo masculino e 12 são do sexo feminino, cuja composição etária compreende os 2 e os 4 anos de idade. É de referir, contudo, que as que têm 2 anos de idade completam os 3 antes no final do ano de 2011.

Constata-se a existência de uma criança na sala com necessidades educativas especiais ao nível da expressão oral. Reconhece-se que esta criança compreende as comunicações estabelecidas com o adulto e com outras crianças mas ela própria não articula completamente as palavras, ficando-se pela primeira sílaba, por exemplo, quando quer dizer “carro”, apenas diz “ca”. Por esta razão, a mesma usufrui de apoio pedagógico com uma docente de educação especial.

Uma outra criança também apresenta grandes dificuldades ao nível da comunicação. Esta parece não comunicar, de todo, com os adultos ou com os seus colegas, nem segue as indicações dos adultos no decorrer das rotinas diárias, apesar de a mãe afirmar que a criança não apresenta quaisquer dificuldades em se expressar verbalmente quando se encontra no meio familiar.

Há ainda uma criança que apresenta grandes dificuldades na adaptação ao meio escolar, chorando, diariamente, pela ausência da mãe e solicitando, constantemente, o colo do adulto. Não interage com as outras crianças, recusa-se a participar em qualquer atividade e rejeita, com frequência, as refeições servidas na instituição.

O restante grupo apresenta comportamentos, atitudes e competências comuns à faixa etária em que se inserem, sendo que, como é natural, uns demonstram maior facilidade na execução de determinadas tarefas e no cumprimento das regras do que outros. Destes últimos destacam-se quatro crianças que manifestam, com alguma regularidade, atitudes de violência física e verbal para com os colegas.

Intervenção pedagógica

Verificou-se que o plano mensal de atividades (ver Anexo A) previamente elaborado pelas profissionais da instituição, apresenta como principais competências a atingir na área de formação pessoal e social o estabelecimento de relações afetivas entre crianças e entre estas e o adulto. Considerando a idade das crianças (2, 3 e 4 anos), o período de estágio corresponder ao início do ano letivo (Setembro-Outubro) e de este ser o primeiro ano de frequência do grupo na educação pré-escolar, à exceção de uma criança com necessidades educativas especiais cujo período de frequência corresponde a dois anos, estabeleceu-se como principal prioridade, e em consonância com a educadora cooperante, a adaptação eficaz das crianças ao meio através do desenvolvimento das relações afetivas.

Ao trabalhar com um grupo de crianças que está a iniciar a educação pré-escolar o educador, dificilmente prevê a diversidade de comportamentos provenientes da transição das crianças para um meio mais ou menos novo com adultos que não conhece, pelo que esta fase inicial, segundo as OCEPE (1997), exige especial atenção por parte do educador. “A diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (OCEPE, p. 88). Posto isto, crê-se que as relações afetivas, uma vez estabelecidas, contribuem em grande medida para a adaptação das crianças ao meio pré-escolar na medida em que permitem ao educador conhecer cada criança e as suas necessidades e, portanto, as necessidades gerais do grupo, atuando de forma a promover o desenvolvimento das demais competências previstas para as crianças desta faixa etária aos níveis das áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo, tendo subjacente uma preocupação com a qualidade na educação.

Leavers (2003, citado por Portugal & Leavers, 2010) refere que a qualidade na educação, em qualquer nível educativo, passa pela ascensão dos educandos em duas dimensões essenciais, o bem-estar emocional e a implicação. Define bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 20). Já a implicação é vista “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25).

Ambas as dimensões, anteriormente referidas, constituem pontos de referência para a melhoria da qualidade do trabalho dos profissionais que visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, através da observação direta, foi possível averiguar o grau de recetibilidade das crianças perante determinadas situações, a sua espontaneidade, vitalidade e autoconfiança (Leavers, 2003, citado por Portugal, 2010) e permitiu apurar quais as que apresentavam um bem-estar emocional satisfatório. Daqui, partiu-se para um processo de desenvolvimento de atividades que teve como enfoque favorecer o envolvimento das crianças nas mesmas, e portanto, contribuir para um nível de implicação igualmente satisfatório, atingindo determinadas metas de aprendizagem definidas para o grupo.

A observação permitiu, de igual modo, fazer um diagnóstico da situação - que será objeto de análise numa fase posterior do relatório, no ponto referente à avaliação - de modo a verificar, em oposição ao que foi constatado anteriormente, quais as crianças que apresentavam um maior défice em termos de bem-estar emocional e trabalhar com elas nesta dimensão, promovendo o seu progresso, antes de as envolver em qualquer outra atividade. Saliente-se contudo, que estas crianças foram sempre estimuladas, tanto

pela estagiária como pela educadora cooperante, a participar das atividades planeadas, consoante a seu interesse.

Subjacente à preocupação anteriormente explicitada procurou-se desenvolver atividades que fossem ao encontro das preferências das crianças, constatadas através da conversação com as mesmas e da observação do grupo nos momentos de brincadeira livre. Dada a diversidade das observações/constatações realizadas neste âmbito, verificou-se a preferência das crianças por jogos desenvolvidos em contexto de grande grupo, pela visualização de DVD's animados e pela composição de trabalhos utilizando diversos materiais que apelam à expressão plástica.

Planificações

O docente necessita de planificar a sua ação pois esta serve de suporte à sua prática, permitindo uma melhor organização da mesma. Uma vez que, no caso da educação pré-escolar, o educador concebe e desenvolve o próprio currículo, a planificação assume um papel essencial no sentido em que incita a uma reflexão cuidada sobre as atividades realizadas e permite adequá-las em função dos resultados obtidos da avaliação realizada (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Tendo por base o perfil específico de educador de infância no que concerne à planificação da intervenção educativa expressa nas alíneas c) e d) do 3.º ponto da conceção e desenvolvimento do currículo, a planificação das atividades da intervenção pedagógica, em questão, decorreu no sentido de a fazer corresponder aos dados recolhidos na observação e ir ao encontro das temáticas e das situações imprevistas decorrentes do processo educativo, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, respetivamente (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Para além dos princípios subjacentes na conceção do perfil específico do educador de infância em relação à planificação da ação pedagógica, é de salientar que

esta foi também realizada em conformidade com o plano anual de atividades⁴, com o projeto educativo de escola⁵, com o plano semanal de atividades da sala (ver Anexo B) e com as orientações da educadora cooperante da sala e a participação das restantes educadoras da instituição que colaboram, em conjunto, no planeamento semanal das atividades a realizar nas respetivas salas.

Apresentam-se, no presente trabalho, as planificações semanais elaboradas no contexto da intervenção pedagógica no estágio na educação pré-escolar. Estas encontram-se formatadas em tabelas, cada uma com a descrição das atividades diárias desenvolvidas ao longo de cada semana de intervenção. De uma forma mais específica, a primeira coluna de cada tabela corresponde às áreas de conteúdo, aos domínios de cada uma das áreas e às respetivas metas de aprendizagem. Para o ME e a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010), as metas de aprendizagem na educação pré-escolar refletem a crescente preocupação de se estabelecer determinadas aprendizagens que as crianças devem ter assimiladas no final desta etapa educativa de forma a contribuir e a promover as condições favoráveis para o sucesso escolar, uma vez que a educação pré-escolar é reconhecida como sendo a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, p. 670). A definição de tais metas prevê, ainda, constituir “um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo”, principalmente os que trabalham com as crianças do primeiro ano deste ciclo de ensino, pois, cabe a estes últimos, estabelecer uma continuidade das aprendizagens realizadas até então. Porém, caso as crianças não beneficiem de uma educação pré-escolar, é também papel do

⁴ Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepena/Aescola/PLANOANUALDEATIVIDADES/tabid/11872/Default.aspx>

⁵ Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepena/Aescola/ProjectoEducativo/tabid/2973/Default.aspx>

professor garantir que as metas previstas para esta fase sejam alcançadas (ME, 2010, s.p.).

Apesar de as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar se encontrarem organizadas por áreas de conteúdo, semelhantes às apresentadas nas OCEPE (1997), diferem na sua apresentação e organização interna. Esta possui algumas especificações, uma vez que adota, nas diferentes áreas de conteúdo, domínios definidos para todo o ensino básico, bem como alguns conteúdos pouco eminentes nas OCEPE (1997). Segundo o ME (2010) “esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico” (s.p.), assim, a preferência de se optar pelas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar no decorrer da ação pedagógica, emerge da necessidade de se articular estes dois ciclos educativos “numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB, 2007, n.p.).

Gabriela Portugal (2008) salienta a importância de se ter uma visão holística do desenvolvimento da criança mesmo que se o considere segmentado em áreas desenvolvimentais ou curriculares. Cita Laevers (2004a) ao afirmar que, mesmo atendendo aos comportamentos específicos de cada etapa desenvolvimental, é importante orientar a ação pedagógica de modo a ajudar as crianças a desenvolver competências e atingir determinadas metas dentro das finalidades educativas e desenvolvimentais amplas e contextualizadas. Esta visão evita encarar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de diferentes faixas etárias, de uma forma automatizada e aquém do contexto educativo (Greig, 2001 citado por Alarcão, 2008). Analisando as perspetivas do ME (2010) e as considerações citadas por Portugal (2008), conclui-se que a reorganização das competências em metas de aprendizagem,

tanto para a educação pré-escolar como para o 1º ciclo do ensino básico, sobrevém no sentido de facilitar, não só a articulação de conteúdos entre estes dois níveis educativos, como já mencionado, mas também facilitar a tal visão abrangente acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, independentemente da respetiva etapa em que se inserem.

Em relação às metas de aprendizagem constadas nas planificações semanais, é de salientar que algumas delas foram adaptadas ao contexto e às atividades desenvolvidas e, por essa mesma razão, algumas delas não constam em determinadas áreas de conteúdo e respetivos domínios apresentados. Alerta-se, ainda, que determinadas metas de aprendizagem, apesar de não estarem evidenciadas nas atividades planeadas, são transversais a qualquer uma delas, nomeadamente as que dizem respeito às áreas de formação pessoal e social e de conhecimento do mundo.

Uma vez mencionadas, as atividades desenvolvidas, bem como as estratégias abordadas, constam da segunda coluna das tabelas de planificação semanal e surgem como meio facilitador para a organização dos procedimentos a ter antes e no decorrer de cada atividade. Estes encontram-se numerados por uma questão de coadjuvar o processo de leitura da coluna sobre a observação/avaliação (a qual abordar-se-á de seguida) relativamente às situações ocorridas em determinados pontos das atividades desenvolvidas. Cada atividade encontra-se identificada com o respetivo título e situada no espaço correspondente ao dia da semana em que a atividade é desenvolvida.

A terceira coluna diz respeito aos recursos materiais e humanos previstos para o desenvolvimento das atividades. Esta coluna auxilia a estagiária a preparar os materiais necessários para cada atividade, antecipadamente, e verificar a que alternativas deve recorrer caso não seja possível obter determinados recursos.

A terceira e última coluna das tabelas de planificação das intervenções pedagógicas designa-se por *Observação/Avaliação* e nesta consta algumas observações feitas aos comportamentos das crianças no decorrer de determinada atividade. Algumas destas observações são realizadas com base nas metas de aprendizagem previstas para a semana em questão, pelo que quando se redige certas observações está-se a avaliar se o grupo e/ou a criança atingiu determinadas metas de aprendizagem e a descrever o modo como estas foram atingidas. Assim sendo, este é um procedimento realizado a posteriori no que concerne à etapa de planificação das atividades. Esta última coluna revela, portanto, ser significativa nos momentos de avaliação do grupo e nos aspetos a ter em conta aquando da reflexão sobre a intervenção pedagógica, designadamente sobre determinadas situações vivenciadas e dificuldades emergidas no decorrer do estágio pedagógico nesta valência e que se encontram expostas num ponto mais adiante.

Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 1. – Planificação Semanal 1 – Pré-Escolar

“O outono”

Instituição: EB1/PE da Pena

Sala: Pré-A

Educadora Cooperante: Eliana Freitas

Estudante Estagiária: Tanya Silva

Semana de: 03/10/2011 a 07/10/2011

Idades: 2, 3 e 4 anos

Orientador(a) de Estágio: Guida Mendes

ÁREAS DE CONTEÚDO	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/ Avaliação
<p>Domínio Metas de Aprendizagem</p>	<p><u>Segunda-feira</u> 1. Acolhimento: adultos e crianças dão os bons dias dentro da sala, normalmente, ou através de uma canção;</p>	<p>Placar das</p>	<p>2. As crianças</p>
<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>			
<p>Identidade/ Autoestima Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada;</p>			

<p>Reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros);</p> <p>Independência/Autonomia</p> <p>Identifica e compreende os diferentes momentos da rotina diária da sala, reconhecendo a sua sucessão;</p> <p>Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;</p> <p>Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;</p> <p>Conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade;</p> <p>Aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.</p> <p>Cooperação</p> <p>Partilha brinquedos e outros materiais com colegas;</p> <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;</p> <p>Convivência Democrática/ Cidadania</p> <p>Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;</p> <p>Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo;</p> <p>Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus;</p> <p>Manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente;</p> <p>Solidariedade/ Respeito pela Diferença</p> <p>Aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa;</p>	<p>2. Marcação das presenças pelas crianças;</p> <p>2.1. Em grupo, identificam o dia da semana e o tempo, enquanto a educadora assinala no placar;</p> <p>3. Brincam livremente pelas diferentes áreas.</p> <p style="text-align: center;">O Outono</p> <p>1. Ouvem a música do outono e cantam-na em grupo;</p> <p>1.1. Mimam a música com o auxílio do adulto.</p> <p>2. Conto da história <i>A Quica vai à escola</i>;</p> <p>2.1. Colocar questões às crianças sobre a história;</p> <p>2.2. Explorar oralmente, com as crianças sentadas no tapete, a relação entre o começo da “escola” e o</p>	<p>presenças e do tempo</p> <p>História: <i>A Quica vai à Escola</i> de Carmen Rojo (<i>et.al.</i>);</p> <p>Ilustrações de folhas do outono;</p> <p>Tintas;</p> <p>Rolhas;</p> <p>Papel crepe;</p>	<p>encarregaram-se das tarefas que se comprometeram realizar, mas ainda não as executam autónoma e espontaneamente sem a orientação do adulto.</p> <p>2.1. Apenas uma criança distinguiu, corretamente, o dia da semana e a estação do ano.</p> <p>1.1. A grande maioria do grupo utilizou, de diferentes modos, os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos pelo adulto</p> <p>2. A maioria das</p>
--	--	--	--

CONHECIMENTO DO MUNDO

Localização no Espaço e no Tempo

Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala de atividades, escola, habitação, outros);

Identifica elementos conhecidos numa fotografia e confrontados com a realidade observada;

Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano);

Nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal;

Conhecimento do Ambiente Natural e Social

Identifica elementos do ambiente natural;

Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano;

Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...);

Expressa um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo;

A criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes;

Dinamismo das Inter-relações Natural-Social

Situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural;

Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas;

início do outono e os fenómenos naturais que ocorrem nesta época: chuva, frio, queda e mudança de cor das folhas das árvores.

3. Organizar o grupo nas mesas de trabalho, sugerindo que fiquem quatro ou cinco crianças em cada mesa;

3.1. Informar as crianças que irão participar na elaboração de um placar para a sala referente ao outono;

3.2. As crianças iniciam o processo de estampagem, rasgagem e colagem de materiais.

Papel de lustró;
Cola.

Papel crepe;
Papel de lustró;
Cola.
Cores de pau
Apara-lápis

crianças procurou predizer os acontecimentos da história através das ilustrações;

2. A Ana, a Joana e o Hugo fizeram comentários ao longo da história, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente;

2.1. Apenas as quatro crianças referidas conseguiram descrever, corretamente, as personagens/objetos da história. O restante grupo repetia o que

<p>Identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar);</p> <p>Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança;</p>	<p><u>Terça-feira</u></p> <p>1. As crianças ouvem um CD com canções sobre o outono, enquanto brincam nas diferentes áreas por elas escolhidas.</p>	<p>Livro PC Papel crepe; Papel de lustro; Cola; Cores de pau; Apara-lápis. Computador com acesso à</p>	<p>estas crianças diziam;</p> <p>2.2. Identificaram elementos nas imagens e confrontaram-nas com a realidade observada;</p> <p>3.2. Utilizaram, de forma autónoma, os diferentes materiais disponibilizados.</p> <p>Houve duas crianças que demonstraram grande dificuldade na rasgagem.</p> <p>2. Cerca de três crianças (Joana, Hugo e Ana) distinguiram unidades de tempo básicas relacionadas com as estações do ano.</p>
<p style="text-align: center;">EXPRESSÃO PLÁSTICA</p>	<p><u>Quinta-feira</u></p> <p>1. Continuação das atividades de rasgagem, estampagem e colagem de materiais pelas crianças que ainda não tinham concluído os seus trabalhos para a conclusão do placar do outono;</p> <p>2. Com o restante grupo sentado no tapete, a estagiária relembra algumas características da estação do ano vigente (mudança do tempo, da temperatura, o</p>		
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos);</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos), indicando alguns critérios da sua avaliação;</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão;</p>	<p style="text-align: center;">EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano;</p> <p>Exprime opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p>		

<p>Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do cotidiano;</p> <p>Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;</p> <p>Expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação;</p>	<p>que acontece às folhas de algumas árvores, roupa e acessórios que devemos usar e os frutos característicos da época);</p> <p>3. Pintura de ilustrações de frutos do outono com lápis de pau e/ou com as aparas das cores, consoante a preferência de cada criança.</p> <p style="text-align: center;">Sexta-Feira</p> <p>1. Relembrar algumas características do outono, explorando, em grande grupo, as imagens de um livro da área da biblioteca, alusivas à época (folhas a cair das árvores, as roupas dos meninos, guarda-chuvas, frutos, etc.);</p>	<p>internet;</p> <p>Folha branca A4;</p> <p>Cores</p>	
<p>EXPRESSÃO MUSICAL</p>			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Reproduz motivos rítmicos em métrica binária e ternária, em simultâneo com um modelo dado e em eco, utilizando a voz e o corpo;</p> <p>Reproduz motivos melódicos sem texto (onomatopeias);</p> <p>Interpreta canções de caráter diferente e em estilos diversos, controlando elementos expressivos de intensidade e de andamento;</p> <p>Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples;</p>			
<p>EXPRESSÃO MOTORA</p>			
<p>Comunicação e Interpretação</p> <p>Controla elementos expressivos de intensidade e de andamento;</p>			

<p>Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Realiza ações motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao caráter, ao ritmo, à intensidade e à organização formal de uma canção ou de obras musicais gravadas;</p> <p>Utiliza, de diferentes modos, os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco);</p> <p>Identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer);</p> <p>Conhece, e interpreta com o corpo, trajetórias curvas e retilíneas</p> <p>Pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p>	<p>1.1. Dialogar com as crianças sobre algumas características das restantes estações do ano que se distinguem das do outono, com o apoio das imagens presentes no mesmo livro.</p> <p>2. Propor um jogo relacionado com os diferentes comportamentos a ter na mudança de estações do ano.</p> <p>2.1. Jogo do outono:</p> <p>2.1.1. Explicar e exemplificar o jogo: a estudante estagiária diz, em voz alta, o estado do tempo, chuva, sol ou vento, e as crianças representam cada um dos conceitos, andando em bicos de pés, passeando normalmente e rodopiando,</p>		<p>2. No jogo, distinguiram as unidades de tempo representando-as corretamente, através dos movimentos do corpo, embora algumas crianças imitassem o restante grupo;</p> <p>2.1.2. A maioria interpretou as diferentes intensidades da música e controlou os elementos expressivos de intensidade e de</p>
<p>LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA</p>			
<p>Conhecimento das Convenções Gráficas</p> <p>Sabe como pegar corretamente num livro;</p> <p>Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;</p> <p>Atribui significado à escrita em contexto;</p> <p>Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;</p> <p>Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</p> <p>Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p>			

<p>Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;</p> <p>Relata e recria experiências e papéis;</p> <p>Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;</p> <p>Reconta narrativas ouvidas;</p> <p>Descreve pessoas, objetos e ações;</p> <p>Partilha informação oralmente através de frases coerentes;</p> <p>Recita rimas simples e canções.</p>	<p>respetivamente, ao ritmo da música;</p> <p>2.1.2. Colocar a música de Vivaldi, <i>Quatro Estações</i> e dar início ao jogo;</p> <p>Em continuidade do jogo anterior, as crianças</p>		<p>andamento, instintivamente;</p> <p>2.1.2. Ao representarem o movimento ao meio da roda, apenas uma criança ficou parada,</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>formam uma roda e cada uma, à vez, dirige-se ao centro e representa um dos</p>		<p>as restantes representaram um dos movimentos à sua escolha.</p>
<p>Números e Operações</p> <p>Conta quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras e desenhos;</p> <p>Enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares;</p> <p>Geometria e Medidas</p> <p>Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a;</p> <p>Usa expressões como maior do que e menor do que;</p> <p>Usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo;</p> <p>Conhece a rotina da semana e do dia da sua sala.</p>	<p>três movimentos (sol, chuva ou vento) a gosto;</p> <p>3. As crianças que tenham trabalhos por terminar, para colocar no painel do outono, terminam-nos. As restantes optam por brincar livremente pela sala ou fazer um desenho livre.</p>		

Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 2. – Planificação Semanal 2 – Pré-Escolar

“O outono” e “O número 1”

Instituição: EB1/PE da Pena

Sala: Pré-A

Educadora Cooperante: Eliana Freitas

Estudante Estagiária: Tanya Silva

Semana de: 11/10/2011 a 14/10/2011

Idades: 2, 3 e 4 anos

Orientador(a) de Estágio: Guida Mendes

ÁREAS DE CONTEÚDO	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
<p>Domínio Metas de Aprendizagem</p>	<p>Terça-Feira 1. Acolhimento: adultos e crianças dão os bons dias dentro da sala, normalmente, ou através de uma canção;</p>		
<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>			

Identidade/ Autoestima

Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada;

Reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros);

Independência/Autonomia

Identifica e compreende os diferentes momentos da rotina diária da sala, reconhecendo a sua sucessão;

Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;

Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;

Conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade;

Aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.

Cooperação

Partilha brinquedos e outros materiais com colegas;

Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;

Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;

Convivência Democrática/ Cidadania

Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;

Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo;

Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros

2. Marcação das presenças pelas crianças;

2.1. Em grupo, identificam o dia da semana e o tempo, enquanto a educadora assinala no placar;

O Outono

1. As crianças sentam-se no tapete e observam diversos cartões com imagens de frutos próprios da época;

1.1 A estagiária questiona o nome das frutas ao grupo;

1.2. Explora, com as crianças, algumas características físicas dos frutos e refere que os mesmos são típicos da época (outono);

1.3. Coloca os cartões em cima da mesa, chama uma criança e sussurra-lhe ao ouvido o nome de uma fruta;

1.4. A criança, dirige-se à mesa e escolhe o cartão com o fruto indicado;

1.5. Procedo do mesmo modo com as

Placar das presenças e do tempo

- Cartões com imagens de frutas

1.1. Apenas 4 ou 5 crianças identificaram quase todos os frutos, os restantes elementos do grupo apenas imitavam aquilo que os colegas diziam. A castanha e a noz foram os frutos que mais tiveram dificuldade em identificar.

1.2. Demonstraram comportamentos de

<p>(crianças e adultos), esperando que respeitem os seus;</p> <p>Manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente;</p> <p>Solidariedade/ Respeito pela Diferença</p> <p>Aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa;</p>	<p>crianças que se mostrarem predispostas a intervir no jogo.</p>		<p>apoio e entreaduda, por iniciativa própria sempre que algum colega tinha dificuldades em identificar o fruto;</p>
<p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>			
<p>Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/ longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita.);</p> <p>Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala de atividades, escola, habitação, outros);</p> <p>Identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada;</p> <p>Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano);</p> <p>Nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal;</p> <p>Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p> <p>Identifica elementos do ambiente natural;</p> <p>Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano;</p> <p>Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas</p>	<p>Quarta-Feira</p> <p>1. Acolhimento;</p> <p>2. Em pequenos grupos de quatro ou cinco crianças, e com o acompanhamento do adulto, as crianças cortam pequenos fragmentos de lã e preenchem a ilustração de um esquilo;</p> <p>2.1. Colam a lã na cauda do esquilo e pintam o corpo do animal com cores;</p> <p>2.2. Os adultos recortam os esquilos decorados pelas crianças e colocam no painel do outono.</p> <p>Quinta-Feira</p> <p>1. Acolhimento;</p> <p>2. A educadora seleciona o “chefe” do dia. Este marca o tempo no placar e ficará responsável por chamar os colegas e orientá-los na deslocação, dirigindo o</p>	<p>Lã de cor castanha;</p> <p>Tesouras;</p> <p>Cola;</p> <p>Cores de pau;</p> <p>Cores de cera</p>	<p>2. O grupo revelou grande curiosidade e desejo em utilizar a tesoura. Algumas crianças mostraram dificuldades em posicionar a tesoura de forma correta e a recortar a lã, contudo houve muitos sucessos no meio de várias tentativas.</p> <p>2. O “chefe” do dia encarregou-se das tarefas e executou-as, inicialmente, de forma autónoma. Contudo, num momento posterior,</p>

<p>propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...); Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas; Reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplos: contos de fadas, homem aranha...); A criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes;</p> <p>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</p> <p>Situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural; Identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar); Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança;</p>	<p>“comboio”. Este procedimento terá continuidade todos os dias da semana.</p> <p>3. As crianças brincam nas áreas da sala, consoante a orientação da educadora e da estagiária.</p> <p>4. A estudante estagiária apresenta um cesto com diversas frutas da época;</p> <p>4.1. Cada criança retira uma peça de fruta de dentro do cesto e mostra-a ao restante grupo. Os mesmos identificam o nome da fruta;</p> <p>4.2. A estagiária explora os frutos com o grupo, questionado sobre a cor e o tamanho.</p>	<p>Cesto com: Maçãs; Laranjas; Uvas; Bananas; Kiwis; Nozes; Castanhas</p>	<p>recusou-se a cumprir com o seu papel e depois quis, novamente, assumir o cargo.</p> <p>4.1. Apesar de o contacto direto com os frutos, algumas crianças demonstraram não reconhecer a castanha e a noz.</p> <p>4.2. A grande maioria estabeleceu semelhanças e diferenças entre os frutos, segundo algumas propriedades simples (cor e tamanho).</p> <p>1.4. As crianças revelaram grande interesse e concentração</p>
<p>EXPRESSÃO PLÁSTICA</p>	<p><u>Sexta-Feira</u></p>		
<p>Compreensão das Artes no Contexto</p> <p>Descreve o que vê em diferentes formas visuais através do contacto com diferentes modalidades expressivas e em diferentes contextos;</p> <p>Apropriação da Linguagem Elementar das Artes</p> <p>Identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais e utiliza-os nas suas composições plásticas;</p>	<p>1. Introdução ao número 1:</p> <p>1.1. O grupo senta-se no tapete enquanto reflete, junto com a estudante estagiária, sobre a importância dos números para quantificação de objetos;</p> <p>1.2. É apresentado um cartaz com a</p>	<p>Cartaz com</p>	

<p>Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou <i>per si</i>;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Emitte juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos);</p>	<p>representação do número um (1);</p> <p>1.3. O adulto pede que as crianças representem, com o número correto de dedos da mão, o número um.</p> <p>1.4. Conto da história do número 1;</p> <p>1.5. Reconto oral da história pelas crianças, com o auxílio do adulto;</p> <p>2. Apresentação de uma ilustração com o número 1 e pintura do mesmo pelas crianças;</p> <p>2.1. Apresentação de uma ficha com vários grafismos do número 1 e de outros números para as crianças identificarem e pintarem apenas os números 1.</p> <p>2.2. As crianças optam pela que querem fazer.</p>	<p>o número 1;</p> <p>História do número 1;</p> <p>Ilustrações com o número 1;</p> <p>Cores de pau;</p> <p>Cores de cera</p>	<p>no conto da história;</p> <p>1.4. Três crianças expressaram-se constantemente ao longo da história a fim de prever os acontecimentos através das ilustrações, descrever;</p> <p>1.4. A maioria fez perguntas e respondeu, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p> <p>1.4. Questionaram para obter informação sobre um momento ou outro que lhe interessou mais e cerca de cinco crianças partilharam informação oralmente através de frases coerentes;</p>
EXPRESSÃO DRAMÁTICA			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano;</p> <p>Exprime opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano;</p> <p>Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;</p>			
EXPRESSÃO MUSICAL			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se</p>			

<p>de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Utiliza de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco);</p> <p>Apropriação da Linguagem Elementar da Música/Dança</p> <p>Reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais;</p> <p>Identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer);</p>			<p>2. Utilizaram de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão;</p> <p>2.1. Reconheceram o número 1 e utilizaram, oralmente, os números ordinais, espontaneamente.</p>
<p>EXPRESSÃO MOTORA</p>			
<p>Comunicação e Interpretação</p> <p>Controla elementos expressivos de intensidade e de andamento;</p> <p>Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Realiza ações motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao caráter, ao ritmo, à intensidade e à organização formal de uma canção ou de obras musicais gravadas;</p> <p>Utiliza, de diferentes modos, os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco);</p>			

Identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer);

Conhece, e interpreta com o corpo, trajetórias curvas e retilíneas

Pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.

LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Reconhecimento e Escrita de Palavras

Usa diversos instrumentos de escrita;

Conhecimento das Convenções Gráficas

Sabe como pegar corretamente num livro;

Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;

Atribui significado à escrita em contexto;

Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;

Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;

Relata e recria experiências e papéis;

Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;

Reconta narrativas ouvidas;

Descreve pessoas, objetos e ações;

Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

MATEMÁTICA

Números e Operações

Conta quantos objetos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras e desenhos;

Enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares;

Utiliza, oralmente, os números ordinais em diferentes contextos (até 5);

Reconhece os números como identificação do número de objetos de um conjunto;

Reconhece o número 1;

Geometria e Medidas

Criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios;

Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a;

Usa expressões como maior do que e menor do que;

Usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo;

Conhece a rotina da semana e do dia da sua sala;

Compreende que os objetos têm atributos medíveis, como comprimento ou volume ou massa;

Organização e Tratamento de Dados

Evidencia os atributos dos objetos utilizando linguagens ou representações adequadas;

Interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.



Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade Curricular de Supervisão Pedagógica

2º Semestre – 2010/ 2011

Tabela 3. – Planificação Semanal 3 – Pré-Escolar

“O pão por Deus”/ “O número 1”

Instituição: EB1/PE da Pena

Sala: Pré-A

Educadora Cooperante: Eliana Freitas

Educadoras Estagiária: Tanya Silva

Semana de: 17/10/2011 a 21/10/2011

Idades: 2, 3 e 4 anos

Orientador(a) de Estágio: Guida Mendes

ÁREAS DE CONTEÚDO	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
<p>Domínio Metas de Aprendizagem</p>	<p><u>Segunda-Feira</u> 1. Acolhimento: adultos e crianças dão os bons dias dentro da sala, normalmente, ou através de uma</p>		
<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>			

Identidade/ Autoestima

Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada;

Reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros);

Independência/Autonomia

Identifica e compreende os diferentes momentos da rotina diária da sala, reconhecendo a sua sucessão;

Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;

Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;

Conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade;

Aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.

Cooperação

Partilha brinquedos e outros materiais com colegas;

Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;

Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;

Convivência Democrática/ Cidadania

Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;

Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo;

Solidariedade/ Respeito pela Diferença

canção;

2. Marcação das presenças pelas crianças;

3. Marcação do tempo pelo “chefe”

4. As crianças brincam nas áreas, consoante a orientação do adulto e/ou visualizam um DVD com desenhos animados.

5. As crianças decoram os cestos para o pão por Deus, previamente cortados pelos adultos, com papel de seda de várias cores;

5.1. Identificam-se cada um dos cestos e deixa-se a secar.

Terça-Feira

1. Continuação da decoração dos cestos do pão por Deus com papel de seda;

1.1. As crianças que tiverem terminado a atividade anterior, procedem à coloração de imagens de frutos para,

Placar das presenças;

Placar do tempo

DVD
Garrafas de 5L de água

com a base recortada;

Papel de seda recortado aos quadrados;

Cola branca;
Pincéis

5. O grupo demonstrou empenho na atividade realizada, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;

5. Algumas crianças emitiram juízos sobre os seus trabalhos e sobre os trabalhos dos colegas, por iniciativa própria;

5. A maioria das crianças utilizou, de forma autónoma, os diferentes materiais.

5. Poucas necessitaram da intervenção do adulto

<p>Aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa;</p>	<p>depois de recortados pelo adulto, as crianças colarem nos seus cestos, a seu gosto.</p>	<p>Fita adesiva de cor; Representações de pés em cartolina PC; Música</p>	<p>para aplicar a cola. As crianças mais novas apresentaram dificuldades em manusear o pincel;</p> <p>5. O Afonso, após concluir o seu cesto, demonstrou comportamentos de apoio e entreadjuada, por iniciativa própria, na decoração do cesto do colega;</p> <p>Jogo do número 1</p> <p>1. A atividade com o número 1 não fluiu como esperava, pois as crianças demonstraram grande agitação e o tempo destinado ao jogo foi reduzido;</p> <p>1.1. As crianças, no</p>
<p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>	<p style="text-align: center;"><u>Quarta-Feira</u></p> <p>1. Jogo do número 1:</p> <p>1.1. A estagiária representa, no chão da sala, o número 1 e pede que uma criança de cada vez faça o percurso correto, indicado pela orientação dos pés representados no chão.</p> <p>1.2. As crianças deitam-se de costas no tapete da sala ou no chão e ouvem uma melodia relaxante;</p> <p>1.3. A estagiária solicita que, uma a uma, cada criança se levante, repita o percurso do número 1 representado no chão e se dirija à porta da sala para formar o “comboio” para poderem ir almoçar.</p> <p style="text-align: center;"><u>Sexta-Feira</u></p>		
<p>Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/ longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita.);</p> <p>Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala de atividades, escola, habitação, outros);</p> <p>Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano);</p> <p>Nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal;</p> <p>Representa (através de desenho ou de outros meios) lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente;</p> <p>Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p> <p>Identifica elementos do ambiente natural;</p> <p>Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano;</p> <p>Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...);</p> <p>Criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes;</p>			

Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social

Situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural;

Identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar);

Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança;

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos);

Compreensão das Artes no Contexto

Descreve o que vê em diferentes formas visuais através do contacto com diferentes modalidades expressivas e em diferentes contextos;

Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais e utiliza-os nas suas composições plásticas;

Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou *per si*;

Produz plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas;

A Castanha

1. Exploração da castanha através do diálogo com as crianças que, sentadas no tapete, observam e manipulam as castanhas e tocam, com cuidado, nos ouriços;

1.1. O diálogo desenvolver-se-á em torno das características da castanha, do ouriço, do modo como a castanha pode ser consumida, da denominação da árvore que abona este fruto, etc.

1.2. Conto da história: *Maria Castanha*;

1.3. Reconto da história pelas crianças, com o auxílio do adulto;

1.4. Registo da história através do desenho;

1. Jogo da castanha:

1.1. As crianças sentam-se nas cadeiras, formando uma roda;

1.2. Ao som de uma música, a castanha é dada a uma criança que terá

Ouriços
Castanhas

História da
Maria

Castanha;

Folhas

brancas A4;

Cores de pau;

Cores de cera.

geral, cumpriram com as regras do jogo, realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características do mesmo, designadamente: posições de equilíbrio e deslocamentos em passo lento;

A Castanha

1.2. As crianças questionaram para obter informação sobre algo que lhes interessou e responderam, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente durante o conto da história;

1. 2. Descreveram

<p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos), indicando alguns critérios da sua avaliação;</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão;</p>	<p>de passá-la ao colega, sentado ao lado, o mais rapidamente possível. Para tal a estagiária pede que imaginem que a castanha foi assada e está quente;</p> <p>1.3. Quando a música parar, a criança que tiver a castanha na mão senta-se no tapete.</p>		<p>pessoas, objetos e ações;</p> <p>Jogo da Castanha</p> <p>1. O jogo foi realizado com uma bola, uma vez que a castanha possui pequenas dimensões e, num jogo que envolvia rapidez, foi mais fácil realizá-lo com um objeto maior;</p> <p>1. A Catarina recusou-se a participar no jogo, inicialmente, só queria participar se o adulto se sentasse a seu lado e cooperasse com ela no jogo;</p> <p>1.2. Utilizaram o objeto, atribuindo-lhe significados múltiplos</p>
<p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p>			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano;</p> <p>Exprime opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano;</p> <p>Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;</p> <p>Expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação;</p>			

<p>EXPRESSÃO MUSICAL</p>			<p>em situação imaginária; 1.3. A Maria e o Manuel mostraram alguma frustração por terem sido excluídas do jogo;</p>
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade Realiza ações motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao caráter, ao ritmo, à intensidade e à organização formal de uma canção ou de obras musicais gravadas;</p> <p>Apropriação da Linguagem Elementar da Música/Dança Reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais; Identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer); Conhece, e interpreta com o corpo, trajetórias curvas e retilíneas;</p>			
<p>EXPRESSÃO MOTORA</p>			
<p>Comunicação e Interpretação Controla elementos expressivos de intensidade e de andamento; Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se</p>			

de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;
Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples;

Desenvolvimento da Criatividade

Realiza ações motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao caráter, ao ritmo, à intensidade e à organização formal de uma canção ou de obras musicais gravadas;

Utiliza, de diferentes modos, os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco);

Identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer);

Conhece, e interpreta com o corpo, trajetórias curvas e retilíneas

Pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.

LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Conhecimento das Convenções Gráficas

Sabe como pegar corretamente num livro;
Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
Atribui significado à escrita em contexto;
Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;

Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;
 Relata e recria experiências e papéis;
 Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;
 Reconta narrativas ouvidas;
 Descreve pessoas, objetos e ações;
 Partilha informação oralmente através de frases coerentes;

MATEMÁTICA

Números e Operações

Utiliza, oralmente, os números ordinais em diferentes contextos (até 5);

Geometria e Medidas

Identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios;
 Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a;

Usa expressões como maior do que e menor do que;

Usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo;

Conhece a rotina da semana e do dia da sua sala;

Organização e Tratamento de Dados

Evidencia os atributos dos objetos utilizando linguagens ou representações adequadas;

Interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.

Centro de Competência de Ciências Sociais
 2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
 Estágio e Relatório
 Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 4. – Planificação Semanal 4 – Pré-Escolar

“O outono” e “O pão por Deus”

Instituição: EB1/PE da Pena

Sala: Pré-A

Educadora Cooperante: Eliana Freitas

Estudante Estagiária: Tanya Silva

Semana de: 24/10/2011 a 28/10/2011

Idades: 2, 3 e 4 anos

Orientador(a) de Estágio: Guida Mendes

ÁREAS DE CONTEÚDO	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
Domínio Metas de Aprendizagem			
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	<u>Segunda-Feira</u>		
Identidade/ Autoestima Expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada; Reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros);	1. Acolhimento: adultos e crianças dão os bons dias dentro da sala, normalmente, ou através de uma canção;		

<p>Identifica e compreende os diferentes momentos da rotina diária da sala, reconhecendo a sua sucessão;</p> <p>Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;</p> <p>Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;</p> <p>Conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade;</p> <p>Aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.</p> <p>Cooperação</p> <p>Partilha brinquedos e outros materiais com colegas;</p> <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;</p> <p>Convivência Democrática/ Cidadania</p> <p>Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;</p> <p>Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo;</p> <p>Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus;</p> <p>Manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente;</p> <p>Solidariedade/ Respeito pela Diferença</p>	<p>2. Marcação das presenças pelas crianças;</p> <p>3. Marcação do tempo pelo “chefe”</p> <p>4. Conversar com o grupo todo, no tapete, sobre o que fizeram no fim-de-semana.</p> <p>O Lápis Perdido</p> <p>1. A estagiária conta uma história, apresentada em multimédia, sobre um esquilo que elabora uma obra de arte sobre o outono com vários objetos recolhidos na floresta;</p> <p>1.1. Solicita a participação das crianças, em pequenos grupos, na elaboração de uma “obra de arte” a seu gosto, utilizando os mesmos materiais abordados na história.</p> <p><u>Terça-Feira</u></p> <p>1. As crianças ouvem e cantam, com a educadora e a estudante estagiária, uma canção sobre castanhas;</p> <p>2. Brincam nas áreas da sala consentidas pelo adulto.</p> <p>Teatro de fantoches sobre os frutos e o Pão por Deus, com a intervenção de todas as</p>	<p>Placar das presenças e do tempo</p> <p>Computador;</p> <p>Televisão;</p> <p>Cabo de ligação;</p> <p>Folhas A3;</p> <p>Tintas;</p> <p>Pincéis;</p> <p>Recipientes de plástico;</p> <p>Cola líquida;</p> <p>Folhas secas;</p> <p>Castanhas;</p> <p>Biombo;</p> <p>Fantoches de frutos.</p>	<p>O Lápis Perdido</p> <p>1. As crianças revelaram grande interesse e concentração no conto da história;</p> <p>1. Expressaram-se constantemente ao longo da história a fim de prever os acontecimentos através das imagens;</p> <p>1. A maioria fez perguntas e respondeu, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p> <p>1. Questionaram para obter informação sobre</p>
---	--	---	--

<p>Aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa;</p>	<p>educadoras da instituição, incluindo a estudante estagiária</p>		<p>um momento ou outro que lhe interessou mais;</p>
<p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>			
<p>Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observador (exemplos: em cima/em baixo, dentro/fora, entre, perto/ longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita.);</p> <p>Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala de atividades, escola, habitação, outros);</p> <p>Identifica elementos conhecidos numa fotografia/vídeo e confronta-os com a realidade observada;</p> <p>Distingue unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano);</p> <p>Nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal;</p> <p>Representa (através de desenho ou de outros meios) lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente;</p> <p>Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p> <p>Identifica elementos do ambiente natural;</p> <p>Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano;</p> <p>Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo</p>	<p><u>Quarta-Feira</u></p> <p>1. As crianças relembram a canção aprendida sobre as castanhas e cantam-na com o auxílio da educadora e da estagiária, mimando-a.</p> <p>1.1. A estagiária coloca a música da canção aprendida;</p> <p>1.2. As crianças ouvem o som e, com o auxílio dos adultos, cantam a canção acompanhando a música;</p> <p>1.3. As crianças formam uma roda e imitam os movimentos de dança sugeridos pela estagiária, enquanto cantam a canção.</p> <p><u>Quinta-Feira</u></p> <p>Confeção de um Bolo</p> <p>1. Na sala, as crianças, juntamente com os pais, participam na elaboração de um bolo;</p> <p>1.1. As crianças devem seguir a receita com</p>	<p>Computador</p> <p>Música das Castanhinhas</p> <p>Ingredientes para o bolo (trazidos pelos pais);</p> <p>Batedeira elétrica;</p> <p>Colher de pau;</p> <p>3 taças;</p> <p>Abre-latas;</p> <p>Faca;</p> <p>Raspador.</p>	<p>Partilharam informação oralmente através de frases coerentes;</p> <p>1. Descreveram pessoas, objetos e ações da narrativa;</p> <p>1.1. Demonstraram grande entusiasmo na utilização de novos materiais de pintura e verificou-se a intenção que tinham de elaborar uma obra de arte semelhante à da personagem da história.</p> <p>1. Cantaram a canção, utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura</p>

<p>algumas propriedades simples (exemplos: textura, cor, cheiro, resistência, dureza, som que produzem...);</p> <p>Antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presentes;</p> <p>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</p> <p>Situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural;</p> <p>Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas;</p> <p>Identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (a noite e o dia, as estações do ano, os estados do tempo, com a forma de vestir, com as atividades a realizar);</p> <p>Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança;</p> <p>Reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade;</p>	<p>as imagens dos ingredientes e as quantidades ilustradas, com a colaboração da estagiária;</p> <p>1.2. Os pais devem apoiar-se nas instruções das crianças;</p> <p>1.3. A estudante estagiária deve certificar-se de que as instruções dadas pelas crianças estão corretas, acompanhando-as;</p> <p>1.4. As crianças colocam no recipiente os ingredientes medidos juntamente com os pais ou familiares;</p> <p>1.5. O produto final é colocado em duas formas separadas;</p> <p>2. A estagiária, juntamente com as crianças, agradece a presença e colaboração dos pais;</p> <p>2.1. A estagiária dirige-se à cozinha e coloca o bolo no forno. Depois de cozido, um deles é partilhado com os familiares, à medida que vão buscando os educandos à instituição, e com a equipa que colaborou direta e indiretamente na confeção do bolo.</p>	<p>Bolo</p> <p>Forno</p>	<p>rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração, bem como os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos pelo adulto (que mima a canção);</p> <p>Confeção de um Bolo</p> <p>1.1. A receita com as imagens foi explorada antes de se dar início à confeção do bolo, pois as crianças desconheciam alguns dos ingredientes pelo que houve a necessidade de deixá-las observar e provar alguns deles;</p> <p>1.2. Quando os pais começaram a fazer o bolo, as crianças</p>
<p>EXPRESSÃO PLÁSTICA</p>			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos);</p> <p>Compreensão das Artes no Contexto</p> <p>Descreve o que vê em diferentes formas visuais através do contacto com diferentes</p>			

<p>modalidades expressivas e em diferentes contextos;</p> <p>Apropriação da Linguagem Elementar das Artes</p> <p>Identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais e utiliza-os nas suas composições plásticas;</p> <p>Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou <i>per si</i>;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos), indicando alguns critérios da sua avaliação;</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão;</p>	<p style="text-align: center;"><u>Sexta-Feira</u></p> <p style="text-align: center;">Visita ao Lar</p> <p>1. Saída ao exterior da Pré-A, com visita ao lar de idosos;</p> <p>2. As crianças cantam a canção das Castanhinhas aos idosos;</p> <p>2.1. Oferecem o bolo à instituição e fazem um pequeno lanche com partilha do bolo confeccionado pelas crianças e familiares no dia anterior.</p>	<p>quiseram logo observar e participar, facto que levou ao descontrolo da organização do grupo na sala;</p> <p>1.4. Todas as crianças demonstraram grande implicação na preparação do bolo, exceto a Maria que preferiu brincar nas áreas;</p>
<p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p>		
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal;</p> <p>Exprime opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano;</p> <p>Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de</p>		<p style="text-align: center;">Visita ao Lar</p> <p>1. A primeira saída das crianças, ao exterior, foi organizada e as crianças cumpriram com as regras abordadas na sala, antes da saída, reconhecendo a sua razão e necessidade de cumpri-las, embora houvesse sempre o controlo do adulto</p>

<p>concretização;</p> <p>Expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação;</p> <p>Compreensão das Artes no Contexto</p> <p>Comenta os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal.</p>			<p>durante o percurso.</p> <p>2. As crianças demonstraram sentimentos de bem-estar e entusiasmo durante e após a visita.</p>
EXPRESSÃO MUSICAL			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração;</p> <p>Sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrida e com estruturas rítmicas simples;</p> <p>Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Realiza ações motoras diferenciadas e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reação ao caráter, ao ritmo, à intensidade e à organização formal de uma canção ou de obras musicais gravadas;</p>			
EXPRESSÃO MOTORA			
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Experimenta movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimenta-se e expressa-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas;</p>			

Desenvolvimento da Criatividade

Utiliza de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco);

LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Conhecimento das Convenções Gráficas

Sabe como pegar corretamente num livro;

Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;

Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações;

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;

Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa;

Relata e recria experiências e papéis;

Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;

Reconta narrativas ouvidas;

Descreve pessoas, objetos e ações;

Partilha informação oralmente através de frases coerentes;

MATEMÁTICA

Números e Operações

Utiliza, oralmente, os números ordinais em diferentes contextos (até 5);

Geometria e Medidas

Identifica semelhanças e diferenças entre objetos

Descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a;

Usa expressões como maior do que e menor do que;

Usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo;

Conhece a rotina da semana e do dia da sua sala;

Organização e Tratamento de Dados

Evidencia os atributos dos objetos utilizando linguagens ou representações adequadas;

Interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu cotidiano.

Avaliações

Para a avaliação do grupo de crianças, no geral, e de uma criança, em particular, como previsto e regulamentado no documento em anexo (ver Anexo C) sobre a organização do estágio na componente de educação de infância, elaborado pelas docentes Mestre Guida Mendes e Mestre Conceição Sousa, e pelas razões anteriormente referidas sobre a intervenção pedagógica, optou-se por utilizar dois tipos de avaliação, um que incide sobre o bem-estar emocional e implicação, segundo as perspetivas de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) e outra sobre as metas de aprendizagem homologadas pelo ME (2010).

A principal razão pela qual foram aplicadas dois tipos de avaliação incidiu nas particularidades que cada uma delas abrange, designadamente, o estado de espírito e as motivações da criança no que respeita ao bem-estar emocional e implicação, e os conhecimentos, habilidades e atitudes da criança no que concerne às metas de aprendizagem a serem alcançadas. Saliente-se que das metas de aprendizagem definidas para a educação pré-escolar constam determinadas descrições que possibilitam a avaliação do bem-estar emocional e da implicação da criança nas atividades, porém, não de uma forma tão precisa e clara como a que se apresenta no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)⁶ da autoria de Portugal e Laevers (2010).

Uma outra razão para se adotar dois instrumentos de avaliação é a grande heterogeneidade do grupo ao nível das idades (2, 3 e 4 anos) e da grande divergência de necessidades de cada uma delas. Para determinadas crianças pareceu fazer mais sentido avaliar o bem-estar emocional e a implicação nas atividades, uma vez que estavam a ter muitas dificuldades na adaptação à instituição e, por isso, não se mostravam recetivas às

⁶ O sistema de acompanhamento de crianças (SAC) foi construído com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, com principal incidência nos níveis de bem-estar emocional e de implicação, na organização do ambiente educativo e na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

atividades sugeridas, tanto pela estudante estagiária como pela educadora cooperante. Para outras, que já demonstravam uma relação positiva com o meio institucional⁷, procurou-se estabelecer metas que definissem as aprendizagens a realizar em cada uma das áreas de forma global e integrada, como prevê o ME (2010).

Para a avaliação do bem-estar emocional e implicação das crianças, segundo as perspectivas de Portugal e Laevers (2010), o educador tem como pontos de referência as expressões, as palavras e os gestos da criança e estes oferecem uma forma respeitadora de o adulto “sentir, pensar e fazer em educação de infância”, possibilitando uma adequação do processo de intervenção pedagógica, consoante os resultados obtidos.

Laevers (1997, 2005b, citado por Portugal & Laevers, 2010) considera a satisfação das necessidades básicas⁸ como sendo determinantes ao bem-estar emocional da criança, sendo, portanto, um indicador de que a relação existente entre ela e o contexto é uma relação de qualidade. Este indicador possibilita, igualmente, aos profissionais de educação melhorar a qualidade do seu trabalho com vista a promover o desenvolvimento e a aprendizagem (Laevers, 2003, citado por Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à implicação, o mesmo autor aponta para a necessidade do profissional de educação refletir sobre o nível de implicação dos seus educandos, uma vez que este depende, em grande medida, das ofertas educativas e das condições ambientais e do impacto que estas têm nas crianças. Por esta razão é que o nível de implicação, quer do grupo em geral, ou de uma criança em particular, reflete a

⁷ Meio institucional refere-se à instituição em si, aos profissionais de ação educativa, às outras crianças e às rotinas da sala.

⁸ Entende-se por necessidades básicas a satisfação adequada de alimentação, de repouso, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de respeito, bem como da necessidade de se sentir competente e ter objetivos de vida (Laevers et al., 1997, 2005b, citado por Portugal & Laevers, 2010).

qualidade do contexto educativo, como mencionado anteriormente (Portugal & Laevers, 2010).

É de frisar que o processo de avaliação da implicação, segundo Portugal e Laevers (2010) baseia-se num sistema intuitivo e empático, logo, pressupõe que o docente se coloque na pele da criança para que possa, de uma forma utópica, sentir e compreender aquilo que está a experienciar. Este procedimento denomina-se de atitude experiencial.

Assim, a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo. Trata-se de um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interação entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança (Portugal & Laevers, 2010, p.26).

Da necessidade de colocar em prática esta avaliação, Portugal e Laevers (2010) desenvolveram escalas próprias para a avaliação do bem-estar emocional e da implicação. Os autores propõem como principais indicadores do bem-estar emocional a abertura e recetividade, a flexibilidade em adaptar-se a diferentes situações, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, no sentido de se opor às pressões do grupo se estas colidirem com os seus interesses, a vitalidade, evidenciada pela sua forma de estar, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo mesma, conhecendo e aceitando as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Quanto à implicação nas atividades, sugere a observação de indicadores de concentração, de energia, de

complexidade e criatividade, de expressão facial e postura, de persistência, de precisão, não na execução em si, mas na preocupação com os pormenores, de tempo de reação que, quando implicadas e expostas a estímulos interessantes, é rápido, de expressão verbal e de satisfação, ambos evidenciados pelos comentários que a criança faz e pelo modo como toca e aprecia o seu trabalho, respetivamente.

Todos os indicadores expressos, quer para a avaliação do bem-estar emocional quer para a avaliação da implicação, são organizados, pelos mesmos autores, consoante diferentes níveis de carácter quantitativo, isto é, 1; 2; 3; 4 e 5, que se traduzem numa avaliação qualitativa correspondente aos níveis muito baixo; baixo; médio; alto e muito alto, respetivamente. Todavia, estas classificações apresentam características específicas de cada parâmetro que devem servir como ponto de referência para quem está a utilizar este método de avaliação (ver Anexo D).

Avaliação de uma Criança

O bem-estar emocional e a implicação nas atividades e nas rotinas do dia-a-dia relacionam-se diretamente com a adaptação da criança ao jardim-de-infância. Uma criança bem adaptada demonstra, pontualmente, sinais de bem-estar e interesse no desenvolvimento das atividades propostas e na execução de determinadas tarefas, já uma criança com dificuldades na adaptação apresenta alguma frustração e tristeza e, conseqüentemente, evita envolver-se nas atividades do grupo e nas tarefas solicitadas. Neste sentido, a opção de elaborar uma avaliação-diagnóstico e uma avaliação final dos níveis de implicação e de bem-estar emocional surgiu da necessidade de se constatar a evolução da criança, em relação a estes dois aspetos, durante o período de intervenção pedagógica. Considerando que este é correspondente ao período estipulado pela educadora cooperante para a adaptação das crianças à instituição, uma avaliação inicial

e final permite constatar o impacto que a intervenção da estudante estagiária teve, relativamente a este aspeto tão importante na vida desta e de todas as crianças do grupo.

As tabelas apresentadas seguidamente traduzem as apreciações feitas à criança escolhida para uma avaliação particular, a Paula. Na Tabela 5. consta a avaliação-diagnóstico individual aos níveis do bem-estar emocional e da implicação realizada entre a primeira e a segunda semana de estágio. Nesta primeira avaliação evidenciam-se muito baixos níveis de bem-estar emocional e de implicação. A Paula é uma criança que apresenta, constantemente, momentos de choro e aparenta ter grandes dificuldades em se envolver com o grupo e em participar das atividades desenvolvidas na sala. Este comportamento ocorre com maior frequência durante a parte da manhã, mais precisamente no momento em que a mãe a deixa na sala. Quando acarinhada e acompanhada pelo adulto, a criança estabiliza a sua crise de choro, contudo, passa a requerer a sua atenção exclusiva recusando-se a participar em qualquer atividade que envolva o restante grupo.

Tabela 5. - Avaliação-Diagnóstico Individual do Bem-Estar Emocional e da Implicação

Indicadores		Níveis					Avaliação
		1	2	3	4	5	
Bem-estar emocional	Abertura e recetividade		X				Não se mostra recetiva ao contexto nem disponível para interagir e explorar. Relaciona-se bem com o adulto mas evidencia comportamentos evitantes em relação a outras crianças.
	Flexibilidade	X					Resiste a situações novas ou diferentes, evidenciando alguma perturbação. Não se sente à vontade para se comprometer com as atividades desenvolvidas.
	Autoconfiança e autoestima	X					Apenas se expressa nos momentos de choro, revelando o motivo do seu desconforto. Quando confrontada com novos desafios, recusa-se a fazer parte deles.
	Assertividade				X		Adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto. Não aceita as sugestões do grupo se estas colidirem com o seu interesse pessoal.
	Vitalidade		X				Apresenta alguma lassidão e, por vezes, falta de iniciativa para se movimentar, permanecendo imóvel enquanto observa o grupo.
	Tranquilidade			X			Não evidencia tensão muscular nem movimentos bruscos. Apresenta-se calma quando não demonstra sinais de desconforto.
	Alegria	X					Demonstra sinais de descontentamento, com alguma frequência, em oscilação com comportamentos de serenidade e indiferença em determinados momentos. Não demonstra retirar prazer de qualquer situação.
	Ligação consigo próprio		X				Reconhece as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Frequentemente conhece sentimentos negativos e desagradáveis mas tem dificuldade em aceita-los e lidar com eles.
Implicação	Concentração	X					Não se envolve nas atividades. O olhar da criança fixa-se, essencialmente, no comportamento dos colegas e, por vezes, vagueia.
	Energia			X			Nas rotinas do dia-a-dia demonstra falta de energia, fisicamente. Pela expressão facial, parece revelar alguma energia mental que evidencia a sua concentração sobre algum objeto ou alguém. Contudo, esta concentração é limitada e superficial.
	Complexidade/criatividade	X					Não é observável pois a criança não se envolve nas atividades.
	Expressão facial e postura		X				Por vezes é possível distinguir olhos perdidos no vazio. A postura apresenta-se neutra e indiferente perante as atividades propostas.
	Persistência	X					Não se envolve nas atividades. Apenas demonstra persistência sobre aquilo que não quer fazer.
	Precisão	X					Não se aplica.
	Tempo de reação	X					Responde com neutralidade a estímulos relevantes.
	Expressão verbal	X					Comenta apenas o seu desconforto
Satisfação	X					Não demonstra grande prazer na realização de tarefas simples.	

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio/Neutro; 4 – Alto; 5 – Muito Alto

Na Tabela 6. consta a avaliação-final individual da criança aos níveis do bem-estar emocional e da implicação, realizada na última semana de estágio. A mesma sugere uma evolução geral positiva nos níveis de bem-estar e de implicação, sendo o primeiro parâmetro o que mais se evidencia. Verifica-se uma evolução significativa (do nível 1 para o nível 4) na alegria, na autoconfiança e na autoestima da Paula. Relaciona-se melhor com os colegas, manifesta momentos de alegria e confia que a mãe irá buscá-la no final do dia. Já participa nalgumas atividades e demonstra orgulho com o trabalho que faz, especialmente se este é elogiado pelo adulto. Quanto aos restantes indicadores, houve também uma melhoria geral, à exceção da *assertividade* que sempre demonstrou ter, da *expressão facial e postura*, pois ainda é possível distinguir um olhar perdido no vazio e uma postura ainda pouco receptiva no que se refere às atividades orientadas, e da *precisão*, apesar de atualmente participar nalgumas atividades orientadas e, como já referido, demonstrar satisfação ao ser elogiada pelo seu trabalho constata-se, ainda, alguma falta de preocupação com a qualidade dos trabalhos que faz.

Tabela 6. – Avaliação Final Individual do Bem-Estar Emocional e da Implicação

Indicadores		Níveis					Avaliação
		1	2	3	4	5	
Bem-estar emocional	Abertura e receptividade				X		Está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar. Já não tem comportamentos evitantes em relação a outras crianças. Apresenta receptividade a algumas atividades em oferta.
	Flexibilidade			X			Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa.
	Autoconfiança e autoestima				X		Expressa-se com algum à vontade e, quando confrontada com novos desafios tenta enfrentá-los, arriscando a possibilidade de insucesso. Demonstra e expressa a sua satisfação quando é capaz de cumprir com uma determinada tarefa autonomamente. Ex: comer sozinha.
	Assertividade				X		Adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto. Contudo aceita mais as sugestões do grupo, mesmo se estas colidirem com o seu interesse pessoal.
	Vitalidade				X		Demonstra vida e energia, claramente visíveis na sua expressão facial, postura e comportamento.
	Tranquilidade				X		Não evidencia tensão muscular nem movimentos bruscos. Apresentou-se, ocasionalmente, mais tranquila nos momentos mais críticos para si, quando se despedia da mãe.
	Alegria				X		Demonstra contentamento e retira prazer do que está a fazer e a experienciar, expressando-o, na maior parte das vezes, de forma discreta.
	Ligação consigo próprio			X			Reconhece as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Ocasionalmente, conhece sentimentos negativos e desagradáveis mas consegue lidar com eles um pouco melhor.
Implicação	Concentração		X				A atenção da criança focaliza-se, por breves momentos, na atividade que realiza, contudo, basta um pequeno estímulo externo para distrair a criança.
	Energia		X				A criança apenas investe alguma energia na atividade orientada, quando estimulada pelo adulto.
	Complexidade/criatividade		X				Mobiliza as suas capacidades, de forma razoável, para se dedicar a uma atividade mais complexa mas não introduz nada de inesperado ou novo.
	Expressão facial e postura		X				Por vezes é possível distinguir olhos perdidos no vazio e uma postura de tédio nas atividades orientadas.
	Persistência		X				É pouco persistente relativamente ao nível de concentração numa atividade.
	Precisão	X					Preocupa-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.
	Tempo de reação			X			Reage, com alguma rapidez a estímulos interessantes, tendo em conta a sua idade.
	Expressão verbal			X			Os comentários descrevem o seu entusiasmo sobre o que fez ou o que está a fazer, apesar de a implicação durante a atividade não ser intensa e continuada. Ex: “Olha, já acabei!”
Satisfação		X				A satisfação está implicitamente presente ao longo do dia, mas não propriamente nas atividades orientadas.	

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio/Neutro; 4 – Alto; 5 – Muito Alto

Atenta à coluna correspondente à avaliação, em cada uma das tabelas diagnóstico e final, constatam-se algumas situações e comportamentos observados na criança e que correspondem, de forma descritiva, aos indicadores explanados por Portugal e Laevers (2010). Saliente-se a relevância desta ponderação, uma vez que permite ter uma melhor consciência dos níveis a atribuir que de uma forma unicamente numérica seria menos precisa.

Estabelecidos os níveis dos indicadores de bem-estar emocional e de implicação, procedeu-se a uma avaliação geral do nível destes últimos. Para tal calculou-se a média, através da soma de cada indicador e da respetiva divisão pelo número de indicadores de cada parâmetro. Por exemplo, considerando a tabela de avaliação-diagnóstico para o bem-estar emocional, procedeu-se da seguinte maneira: $(2+1+1+4+2+3+1+2) : 8 = 2$. Portanto, a média do nível de bem-estar emocional da criança, na avaliação-diagnóstico é 2, ou seja, numa perspetiva geral e segundo a avaliação-diagnóstico, a criança possui um nível de bem-estar emocional *baixo*. Relativamente ao nível geral de implicação da criança o procedimento foi o mesmo: $(1+2+1+2+1+1+1+1+1) : 9 = 1,2(2)$. Conclui-se que a média do nível de implicação da criança, na avaliação-diagnóstico, é 1, isto é, *muito baixo*. Este mesmo método foi utilizado para a avaliação final individual da criança, cuja avaliação do bem-estar emocional corresponde ao nível 4, isto é, *alto* e a implicação nas atividades ao nível 2, *baixo*. A média destes mesmos níveis, bem como os constatados na avaliação-diagnóstico, encontra-se incluída na Tabela 7. e na Tabela 8. referentes às avaliações diagnóstico e final geral do grupo.

Avaliação do Grupo

Uma vez calculados os níveis gerais de bem-estar e de implicação da criança, tanto na fase de diagnóstico como na fase final, prosseguiu-se à adaptação e ao

preenchimento das tabelas de avaliação geral do grupo, diagnóstico e final, organizadas segundo a orientação de Gabriela Portugal (2010) em conformidade com o SAC relativamente ao bem-estar emocional e implicação.

Convém reforçar que o regulamento sobre organização do estágio na componente de educação de infância (Anexo C) prevê uma avaliação geral do grupo e, por essa razão, a avaliação dos restantes elementos não seguiu um processo rigoroso à semelhança do da criança supramencionada, mas sim um apuramento geral dos níveis de bem-estar emocional e de implicação e o preenchimento direto das tabelas de avaliação geral do grupo diagnóstico, Tabela 7., e final, Tabela 8. Nestas, constam alguns comentários realizados sobre determinadas crianças que apresentaram comportamentos pontuais e cuja descrição dos mesmos serve de referência para o avaliador, neste caso, para a educadora estagiária refletir sobre eles e ajustar a sua intervenção pedagógica em função dos mesmos. A avaliação geral do bem-estar emocional e da implicação do grupo compõe-se nas tabelas seguintes.

Tabela 7. - Avaliação-Diagnóstico do Grupo Sobre o Bem-Estar Emocional e a Implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													
1. Abílio			x						x				
2. Afonso			x							x			Apresenta dificuldades ao nível da fala (apenas pronuncia as primeiras sílabas das palavras).
3. Alberto			x					x					
4. Alexandra			x						x				
5. Ana		x							x				Choraminga muito pela ausência da mãe
6. Beatriz				x					x				
7. Bela				x					x				Entrou na sala dia 28 de Setembro mas adaptou-se com facilidade ao meio, às pessoas e às rotinas da sala.
8. Bruna				x							x		
9. Catarina				x				x					Apresenta níveis de bem-estar elevados na sala, mas recusa-se a participar nas atividades de outros docentes, nomeadamente, do sexo masculino (apurado em momento de conversa informal com a criança).
10. David			x					x					
11. Fabiana					x					x			
12. Gonçalo				x						x			
13. Hugo				x						x			
14. Joana					x					x			
15. Liliana				x					x				
16. Mafalda				x					x				
17. Maria			x					x					
18. Niza			x							x			Não demonstra sinais de desconforto e apresenta momentos intensos nas atividades, contudo não se expressa oralmente com os adultos nem com os seus colegas.
19. Manuel				x					x				
20. Paula		x					x						Recusa-se a fazer qualquer tipo de atividade, chora pela ausência da mãe e requer sempre o colo do adulto.
21. Ricardo			x						x				Choraminga muito pela ausência da mãe

Tabela 8. – Avaliação Final do Grupo Sobre o Bem-Estar Emocional e a Implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
Nomes															
1. Abílio			x							x					
2. Afonso			x								x			Apresenta mudanças repentinas de humor. Não foram verificados progressos ao nível da fala.	
3. Alberto		x							x					Apresentou, com alguma frequência, comportamentos de agressividade para com os colegas.	
4. Alexandra			x							x					
5. Ana		x								x				Nas últimas duas semanas, evoluiu relativamente ao número de vezes que choramingou pela ausência da mãe.	
6. Beatriz			x							x				Choraminga em certos momentos para chamar a atenção da estudante estagiária	
7. Bela				x						x					
8. Bruna			x										x	Parece não se relacionar muito com os colegas e apresenta diversos motivos para não comer o almoço. Faltou diversas vezes durante o mês de Outubro, pelo que a avaliação do nível de implicação, em diversas atividades, não foi observável.	
9. Catarina				x					x					Já participa nas aulas dos outros docentes; manifesta choro e receio em participar em atividades que envolvam certo tipo de competição	
10. David			x							x					
11. Fabiana					x								x		
12. Gonçalo				x							x				
13. Hugo				x									x		
14. Joana					x								x		
15. Liliana				x						x					
16. Mafalda					x					x					
17. Maria			x							x				Evoluiu no nível de implicação nas atividades.	
18. Niza					x								x	Já se expressa oralmente, e por iniciativa própria, com os colegas e com os adultos.	
19. Manuel		x								x				É agressivo com os colegas, oral e fisicamente; quebra, constantemente, as regras da sala; ultimamente, tem urinado na cama, mesmo acordado.	
20. Paula				x					x					Participa nalgumas atividades acompanhada pelo adulto e se o seu nível de bem-estar for elevado nesse momento.	
21. Ricardo					x						x			Já não chora pela mãe e implica-se nas atividades, umas mais do que outras.	

De uma forma geral as crianças evoluíram ao nível do bem-estar emocional e da implicação, tal evidencia-se comparando ambas as tabelas anteriormente apresentadas. Contudo, atendendo à conceção de Portugal e Laevers (2010) relativamente à subjetividade da avaliação destes parâmetros, não se deve considerar os valores apresentados como sendo rigorosos no que concerne à sua equiparação com a realidade. As avaliações realizadas atendem ao parecer da estudante estagiária em confronto com as da educadora cooperante e que, por vezes, não coincidem, uma vez que duas pessoas, apesar de presentes num mesmo espaço, não observam nem experienciam momentos de forma igual. Apesar disto, há uma concordância no que se refere à evolução do grupo aos níveis do bem-estar emocional e da implicação o que evidencia uma crescente adaptação do grupo ao contexto educativo.

Avaliação das Metas de Aprendizagem

A avaliação das metas de aprendizagem cinge-se a uma única avaliação no final do período de estágio pedagógico, uma vez que só se pode verificar se determinadas metas foram atingidas a partir do conhecimento que se tem das crianças e do produto dos trabalhos das mesmas. Portanto, uma avaliação-diagnóstico das metas, em termos práticos, e tendo em conta o período de estágio, não seria plausível de se cumprir quando, à partida, não se conhece o grupo, as suas capacidades e as suas limitações relativamente a todas as áreas de conteúdo abrangentes. Nesta mesma ideia, sugere-se a avaliação das crianças, segundo as metas de aprendizagem estipuladas, no final de períodos de tempo mais longos, por exemplo, no final de cada período letivo, de forma a recolher dados suficientes e proceder a uma análise mais rigorosa das competências de cada criança. Ainda assim, propõe-se apresentar uma visão geral da avaliação das metas a partir das informações adquiridas ao longo do período de estágio, correspondente, no

total, a 100 horas de intervenção, e atendendo a que as classificações apresentadas foram ponderadas de forma geral e não devem, por isso, ser consideradas como avaliações rigorosas que correspondem, na íntegra, à realidade, mas sim, uma visão aproximada da mesma consoante as perspetivas da estudante estagiária. Considerando a avaliação enquanto “acto de empatia”, convém ter em mente que a mesma é feita tendo em conta todo um conjunto de significados percecionados pelo sujeito que está a avaliar (Portugal & Laevers, 2010, p. 30). Neste sentido, apesar de representada quantitativamente, por uma questão de economia de palavras, a avaliação é claramente qualitativa e depende de uma diversidade de fatores, de entre os quais o próprio avaliador, a relação que estabelece com as crianças e o conhecimento que adquire das mesmas e aquilo que considera ser relevante no processo de avaliação. Encontra-se, deste modo, perante uma avaliação qualitativa e, portanto, subjetiva que se apresenta sempre como uma redução da realidade (Portugal & Laevers, 2010).

“As Metas de Aprendizagem constituem (...) instrumentos de apoio à gestão do currículo, e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores [e educadores] no seu trabalho quotidiano”. Tendo por base este princípio e considerando que o projeto que envolve a elaboração das metas de aprendizagem encontra-se em desenvolvimento até 2013, segundo o ME (2010), ainda não se encontram disponibilizados exemplos de avaliações coerentes com as metas estipuladas. Deste modo, optou-se por proceder à avaliação das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar utilizando cinco níveis, à semelhança dos utilizados na avaliação do bem-estar emocional e da implicação, o 1, o 2, o 3, o 4 e o 5, correspondentes aos níveis *muito baixo*, *baixo*, *médio*, *alto* e *muito alto*, respetivamente, atendendo aos indicadores definidos para cada nível, consoante apresentado na tabela em anexo (ver Anexo E) e no respetivo exemplo ilustrado.

Reduzir a experiência da criança a um número é reduzir a realidade, como refere Gabriela Portugal (2010). “O extremamente rico sentido da experiência da outra pessoa, percebido através de uma atenta observação, é agora interpretado e reduzido a um número que se situa entre 1 e 5. Este *continuum* é a expressão quantitativa de um significado qualitativo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 31). Deste modo, optou-se por não utilizar o 0 (zero) em representação numérica do nível mais baixo, mesmo que este corresponda à não abrangência de nenhuma meta. Considerar o nível mais baixo como sendo 0 (zero) é assumir que uma criança não é capaz de atingir qualquer meta e, portanto, é reduzir, alegoricamente, as suas competências a nada, uma vez que o nível zero é demasiado direto e explícito e traz consigo uma conotação demasiado negativa.

Existem muitas outras situações e comportamentos que, por vezes, o educador não consegue apurar logo à partida. Tal como citado num ponto anterior, para o educador conhecer a criança é necessário “uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” e é a partir de tais observações e referências que se pode fundamentar a avaliação que se faz da criança (ME, 1997, p.25).

Como forma de concluir a ideia anterior, o nível 1 corresponde ao nível mais baixo porque nem todos os contextos são observados pela pessoa que avalia um grande grupo de crianças e pelo facto de uma criança não atingir determinada meta numa qualquer atividade, livre ou planeada, não significa que não possui competências para tal. Há que considerar que existe uma série de fatores internos e externos que podem influenciar o seu desempenho no momento em que está a ser observada, designadamente a motivação intrínseca e os estímulos que o ambiente oferece, respetivamente.

Um outro aspeto a salientar é que a avaliação das metas de aprendizagem do grupo geral baseou-se no procedimento apresentado junto com o exemplo em anexo (Anexo E), ainda assim, não seguiu um processo avaliativo rigoroso em todos os domínios apresentados. O que está apresentado no Anexo E. é apenas uma esquematização da ponderação efetuada para se proceder à classificação das metas com os seus respetivos níveis.

Segundo o documento da organização do estágio na componente de educação de infância (Anexo C) está patenteado que o estudante estagiário deverá intervir na dimensão da avaliação perspetivando a sua prática pedagógica e do impacto que esta teve no grupo de crianças, em geral, e numa criança em particular. Daí que a avaliação do grupo deverá ser ponderada e analisada no sentido lato.

Quanto à avaliação da criança em particular, de nome fictício Paula, pode-se considerar que a apreciação feita é mais precisa, uma vez que a Paula foi alvo de uma observação mais rigorosa, em comparação com as restantes crianças do grupo. Apesar dos resultados numéricos apresentados nas tabelas de avaliação das metas de aprendizagem apontarem para um nível geral baixo, o impacto do seu progresso é notado quando comparados os resultados das tabelas de avaliação de bem-estar e de implicação, diagnóstico e final.

“A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (ME, 1997, p. 93).

Tabela 9. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo

Nomes	ÁREAS DE CONTEÚDO							
	Formação Pessoal e Social				Conhecimento do Mundo			
	Domínios							
	Identidade/ Autoestima	Independência/ Autonomia	Cooperação	Convivência Democrática/ Cidadania	Solidariedade/ Respeito pela Diferença	Localização no Espaço e no Tempo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social	Dinamismo das Inter-relações Natural Social
Abílio	3	2	3	3	N/O	3	3	N/O
Afonso	3	2	2	2	N/O	2	2	2
Alberto	3	2	3	2	N/O	4	4	2
Alexandra	4	2	2	2	N/O	4	4	2
Ana	4	3	4	3	N/O	4	4	N/O
Beatriz	4	2	2	3	N/O	4	4	N/O
Bela	3	2	3	3	N/O	2	2	N/O
Bruna	4	N/O	N/O	N/O	N/O	4	3	N/O
Catarina	2	3	3	4	N/O	4	4	N/O
David	4	2	3	3	N/O	4	3	N/O
Fabiana	5	4	5	5	N/O	5	5	5
Gonçalo	3	3	3	3	N/O	3	4	N/O
Hugo	5	4	5	4	N/O	5	5	5
Joana	5	4	5	4	N/O	4	5	5
Liliana	4	3	3	3	N/O	3	3	N/O
Mafalda	5	4	4	3	N/O	4	4	N/O
Maria	4	2	1	1	2	4	3	3
Niza	4	2	2	3	N/O	2	2	N/O
Manuel	3	2	1	1	2	4	3	2
Paula	4	1	3	3	N/O	3	2	2
Ricardo	5	4	5	5	N/O	4	4	N/O

Níveis de Avaliação

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito Alto; N/O – Não observado

Tabela 10. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática

Nomes	ÁREAS DE CONTEÚDO					Níveis de Avaliação
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		Matemática			
	Domínios					
	Conhecimento das Convenções Gráficas	Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal	Números e Operações	Geometria e Medidas	Organização e Tratamento de Dados	
Abílio	N/O	4	N/O	N/O	3	
Afonso	2	3	4	4	5	
Alberto	3	4	5	N/O	3	
Alexandra	4	4	5	3	3	
Ana	4	5	5	4	5	
Beatriz	3	4	4	N/O	4	
Bela	3	1	N/O	N/O	3	
Bruna	N/O	N/O	N/O	N/O	3	
Catarina	4	5	4	N/O	4	
David	N/O	4	N/O	N/O	3	
Fabiana	4	5	5	4	4	
Gonçalo	N/O	3	N/O	N/O	2	
Hugo	4	5	5	5	4	
Joana	4	5	5	5	4	
Liliana	N/O	3	N/O	N/O	3	
Mafalda	4	5	4	4	4	
Maria	4	4	4	4	3	
Niza	3	1	N/O	1	2	
Manuel	3	3	N/O	3	3	
Paula	2	2	N/O	2	3	
Ricardo	4	5	4	4	4	

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito Alto; N/O – Não observado

Tabela 11. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Expressão Musical e Expressão Motora

Nomes	ÁREAS DE CONTEÚDO									
	Expressão Musical				Expressão Motora					
	Domínios									
	Apropriação da Linguagem Elementar da Música	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da Criatividade	Compreensão das Artes no Contexto	Deslocamentos e Equilíbrio	Jogos	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da Criatividade	Apropriação da Linguagem Elementar da Dança	Compreensão das Artes no Contexto
Abílio	4	4	3	3	5	4	5	3	4	4
Afonso	4	2	4	3	5	3	4	4	4	3
Alberto	3	4	3	4	5	4	5	4	4	3
Alexandra	4	4	4	3	5	4	5	4	4	3
Ana	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4
Beatriz	4	5	4	3	5	4	5	4	4	3
Bela	3	3	2	1	4	3	5	3	3	2
Bruna	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
Catarina	5	5	4	3	4	3	5	4	4	2
David	3	4	3	3	5	4	5	3	4	3
Fabiana	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4
Gonçalo	3	4	4	3	5	5	5	3	4	3
Hugo	5	5	4	4	5	5	5	4	4	3
Joana	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4
Liliana	4	4	3	3	5	5	5	3	4	3
Mafalda	5	5	4	4	5	5	5	3	4	3
Maria	5	4	4	3	5	4	5	4	4	4
Niza	3	4	4	1	4	2	4	4	2	2
Manuel	4	4	3	3	5	4	5	4	4	3
Paula	4	2	3	1	4	3	3	2	3	1
Ricardo	4	5	3	4	5	5	5	4	4	4

Níveis de Avaliação

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito Alto; N/O – Não observado

Tabela 12. Avaliação das Metas de Aprendizagem em Expressão Plástica e Expressão Dramática

Nomes	ÁREAS DE CONTEÚDO								Níveis de Avaliação
	Expressão Plástica				Expressão Dramática				
	Domínios								
	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da Criatividade	Compreensão das Artes no Contexto	Apropriação da Linguagem Elementar das Artes	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Desenvolvimento da Criatividade	Compreensão das Artes no Contexto	Apropriação da Linguagem Elementar da Exp. Dramática	
Abílio	N/O	4	3	N/O	4	4	N/O	N/O	
Afonso	2	3	1	N/O	2	2	N/O	N/O	
Alberto	3	4	3	N/O	5	4	N/O	N/O	
Alexandra	4	4	3	4	5	4	N/O	N/O	
Ana	3	4	5	4	5	5	5	5	
Beatriz	3	4	4	N/O	5	4	N/O	N/O	
Bela	2	1	2	N/O	2	4	N/O	N/O	
Bruna	N/O	4	3	N/O	3	4	N/O	N/O	
Catarina	4	4	5	4	5	5	4	5	
David	3	4	3	N/O	5	4	N/O	N/O	
Fabiana	5	4	5	4	5	5	4	5	
Gonçalo	4	4	3	4	4	4	N/O	N/O	
Hugo	5	4	5	4	5	5	N/O	5	
Joana	4	4	5	4	5	5	4	5	
Liliana	3	4	3	N/O	4	4	N/O	N/O	
Mafalda	4	4	4	4	5	5	N/O	3	
Maria	3	4	3	N/O	5	5	N/O	4	
Niza	2	2	2	2	3	4	N/O	1	
Manuel	3	4	3	N/O	4	4	N/O	3	
Paula	2	2	3	N/O	2	2	N/O	1	
Ricardo	4	4	4	4	5	4	N/O	3	

Legenda:

1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito Alto; N/O – Não observado

Reflexão Sobre a Intervenção Pedagógica

Como componente imprescindível para o desenvolvimento do processo de formação profissional e pessoal da estudante estagiária, a reflexão sobre a intervenção pedagógica na valência pré-escolar é aqui abordada segundo as perspectivas da mesma e em concordância com as perspectivas da educadora cooperante sobre alguns aspetos considerados relevantes e a ter em conta na planificação e na intervenção pedagógica com respetivo grupo de crianças. A natureza deste trabalho reflexivo coincide, portanto, com o pensamento de Zabalza (1994) relativamente à perspectiva pessoal que o docente atribui e encara a sua própria atuação em contexto pedagógico.

A temática da reflexão que se apresenta opera sobre três dimensões principais: o grupo de crianças com quem se desenvolveu a prática, a relação com a comunidade e o trabalho com os elementos da equipa profissional da instituição. Particularmente, a primeira dimensão referida encontra-se subdividida em diferentes temas sobre os quais o pensamento reflexivo, decorrido durante toda a intervenção pedagógica na valência pré-escolar, teve maior incidência, e de entre os quais destacam-se *a problemática da distribuição do grupo pelas diferentes áreas da sala; o (in)cumprimento das regras da sala: diálogo em grande grupo e conclusão de tarefas e comportamentos da criança: o medo do insucesso.*

Em termos de organização interna das reflexões elaboradas, propôs-se seguir, no geral, as recomendações de Dewey (1989) relativamente às principais etapas do pensamento reflexivo, designadamente, o surgimento da dúvida ou do problema, a respetiva descrição e a procura de informações que o esclareça, apontando direções para a resolução do mesmo.

A Problemática da Distribuição do Grupo pelas Diferentes Áreas da Sala

As primeiras observações feitas ao grupo de crianças da sala da Pré-A nos momentos de brincadeira livre⁹ permitiram verificar as opções das crianças relativamente às áreas da sala com que mais se identificavam. Gabriela Portugal (2008), no seu estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, refere que o momento de brincadeira livre pode ser um meio de aprendizagem “extremamente poderoso” pois é nesta circunstância que se observa a criança totalmente implicada na sua atividade, atuando consoante o seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio (p. 51). Ao observar tal momento, o educador conhece os interesses individuais das crianças e, a partir daí, intervém, pedagogicamente, no sentido de proporcionar momentos de aprendizagem que vão ao encontro de tais interesses e que, simultaneamente, colmatem as necessidades das crianças, com a essencial preocupação de promover o desenvolvimento global e equilibrado da criança numa perspetiva de educação para a cidadania (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Verificou-se uma grande preferência do grupo pelas áreas da *Casinha*, da *Biblioteca* e do *Computador*. Na primeira há uma grande diversidade de materiais, provavelmente mais do que nas outras áreas da sala, pelo que poderá ser uma forte razão para a preferência das crianças pela mesma, uma vez que a variedade de recursos geralmente apela mais ao interesse das crianças, proporcionando melhores oportunidades para se envolverem no jogo simbólico. Segundo as OCEPE (1997), este verifica-se com a recriação de experiências da vida quotidiana e/ou de situações imaginárias e a atribuição de significados múltiplos aos diferentes objetos através do denominado *jogo simbólico*.

⁹ Brincadeira livre refere-se ao momento em que as crianças exploram os recursos da sala e brincam livremente sem a intervenção direta do educador.

Reconhece-se que o jogo simbólico é um comportamento intuitivo das crianças que se encontram neste período de desenvolvimento. Segundo Piaget (s.d., citado por Sprinthall & Sprinthall 1993), é no estágio pré-operatório (dos 0 aos 6 anos) que as crianças desenvolvem abruptamente a sua linguagem, deliciando-se a imitar sons e a experimentar diferentes palavras. Nesta perspectiva, o jogo simbólico encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Enquanto principal intuição da criança, a imitação através da recriação de experiências imaginárias constituem, precisamente, meios de experimentação da linguagem que propiciam condições para a criança se ensinar a si mesma neste âmbito. A grande aderência pela área da Casinha poderá servir-se, portanto, da riqueza dos recursos em termos de quantidade e qualidade e da vontade que as crianças têm em colocar a sua linguagem em prática e de desempenhar diversos papéis sociais a partir da imitação que fazem dos adultos.

A constatação anteriormente explanada, relativamente à área da Casinha como sendo a área de eleição das crianças, constitui uma problemática quando interfere com as regras da sala em questão. Pretende-se, em termos de organização, que o grupo explore as diferentes áreas da sala de forma equilibrada e como tal a educadora da sala teria estipulado uma regra que consentia a exploração da área da Casinha apenas com a autorização do adulto. O problema que aqui surge é que as crianças quase nunca pediam autorização ao adulto e brincavam na Casinha por livre e espontânea vontade, o que gerava algum conflito entre as crianças e a dinâmica da organização do espaço e dos materiais. A principal razão incidente sobre este facto é que quando as crianças se deslocavam à referida área nem sempre a educadora ou as assistentes operacionais intervinham. Não tendo, à partida, conhecimento de tal regra também não se interveio neste sentido nos primeiros dias de estágio. Quando se gerava algum conflito a educadora da sala declarava em voz alta que a Casinha estava “fechada” e, portanto, que

ninguém podia lá ir brincar, contudo havia sempre alguma criança que se deslocava à mesma área ou por não ter ouvido a condição da educadora ou porque simplesmente não quis “dar ouvidos” e optou por satisfazer a sua vontade. A posição intermitente do adulto sobre esta questão contribui, em grande medida, para que a criança efetivamente não “dê ouvidos”. Uma vez estabelecida a regra, esta só será consistente e válida para a criança se o adulto for persistente e manter uma posição firme sobre a mesma, já que a criança tem tendência a testar o adulto na tentativa de fazer prevalecer a sua vontade.

Um outro aspeto a salientar é o consentimento dos adultos entrar em conflito, pois num mesmo momento, um pode consentir a criança a ir brincar na Casinha e outro pode não o fazer, tal como sucedeu num determinado momento. A divergência de opiniões não só confunde a criança como também transmite alguma incerteza por parte do adulto e das suas convicções. Para evitar que tal situação se repetisse, optou-se por não intervir diretamente e questionar a educadora e/ou solicitar que a própria criança a interrogasse no sentido de dar o seu parecer sobre o consentimento, ou não, da exploração da área da Casinha. Ainda que pareça uma solução oportuna não se descuia o facto de ser a educadora cooperante a ter a palavra final, porém, consideradas as circunstâncias do período de tempo relativo à intervenção pedagógica da estudante estagiária (um mês), não se descuia o delineamento de uma possível solução para o problema. A materialização das regras sobre a permanência das crianças em determinadas áreas permitiria criar oportunidades para que elas as identificassem e as colocassem em prática mais facilmente, utilizando, por exemplo, um número limite de colares, imagens, símbolos ou fotografias das próprias crianças para cada área, de modo a que consentissem/desautorizassem a sua exploração. Deste modo, cada criança poderia interpretar, por si mesma, quando é que era permitido, ou não, brincar em tal área, sem a intervenção constante do adulto, cumprindo, de forma independente, as

regras da sala. Há que ressaltar que estas propostas não foram introduzidas uma vez que o problema foi constatado já numa fase final de estágio e havia outras preocupações relativamente ao término de alguns projetos que, obrigatoriamente, teriam de ser desenvolvidos durante este período, nomeadamente o desenvolvimento de atividades que envolveram o meio, as famílias das crianças e a equipa pedagógica da instituição, para além das atividades sobre a temática do Outono que estavam previstas a serem desenvolvidas em conformidade com as restantes salas de educação pré-escolar da EB1/PE da Pena. Apesar disto, saliente-se que esta será uma preocupação inicial a ter na atividade profissional futura.

O (In)Cumprimento das Regras da Sala: o Diálogo em Grande Grupo e a Conclusão de Tarefas

Ao ponderar sobre as intervenções anteriores à unidade curricular de Relatório e Estágio, verifica-se uma discrepância relativamente ao controle que se tem sobre um determinado grupo. Um grupo de crianças que já tenha assimilado as regras e as rotinas da sala, em particular, e/ou da instituição, no geral, constitui uma via facilitadora para a inserção do estagiário naquele contexto e a sua emancipação nesse âmbito. Adverte-se que não se considera o mencionado como um princípio integral e aplicável a todos os contextos, uma vez que cada grupo, cada sala, cada instituição e cada meio possuem características próprias que podem influenciar o desempenho do estagiário. Apenas se focou tal situação por esta ter sido uma dificuldade reconhecida durante a intervenção pedagógica e pelo facto de se mencionar a problemática do cumprimento das regras da sala pelas crianças, uma vez que o profissional em educação apresenta-se como mediador da aquisição deste tipo de competências por parte do grupo.

Atendendo às premissas supramencionadas as principais lacunas constatadas na dinâmica pedagógica foram a eficácia do diálogo em grande grupo e a conclusão das tarefas iniciadas pelas crianças.

Ao longo de toda a intervenção pedagógica desenvolveram-se atividades cujo teor se circunscreveu em torno das temáticas relativas ao Outono, tais como as mudanças meteorológicas e as mudanças do vestuário das pessoas, a queda das folhas das árvores, os frutos característicos da época, o Pão por Deus, entre outras já mencionadas num ponto anterior. No decorrer de tais atividades, procurou-se ter sempre em consideração a contextualização das mesmas, através do diálogo, sobre o tema a ser explorado, atendendo a que as crianças intervissem e partilhassem os seus conhecimentos relativos ao mesmo. Tal fundamenta-se com as perspetivas de Lilian Katz (2003) que afirma que as crianças pequenas adquirem competências ao nível da comunicação através do diálogo e que, ao conversar entre si e com o adulto, ocorre uma interação significativa na medida em que cada participante contribui para a sequência de ideias dos outros participantes e, a partir desta troca de ideias, cada elemento contribui para a construção do conhecimento.

Durante a intervenção pedagógica, os momentos de diálogo foram realizados em grande grupo, pelo que, naturalmente, houve uma participação de determinadas crianças, mais do que de outras e, geralmente, não apresentavam um nível de atenção/concentração que permitisse explorar o tema como inicialmente tinha-se previsto. Por ser um grupo heterogéneo, designadamente ao nível das idades, notou-se que as crianças mais “velhas” apresentam maior aptidão para permanecer no tapete e focar a sua atenção na educadora estagiária, estabelecendo um diálogo mútuo, do que as crianças mais “pequenas”, pelo que, na maioria das ocasiões, aquilo que se pretendia que as crianças tomassem conhecimento e interesse sobre um determinado assunto não

ocorria. Após confrontação da situação com a educadora cooperante e alguma pesquisa bibliográfica a fim de a remeter para uma metodologia eficaz nestes contextos, verificou-se a importância de se formar pequenos grupos durante os momentos de diálogo. Lilian Katz (2003) aponta para tal perspectiva de modo a que se estabeleça uma comunicação mais eficaz entre os elementos de um mesmo grupo sem que surja demasiadas interrupções aquando do comportamento das crianças neste momento. Parece, deste modo, ser mais conveniente organizar tais grupos consoante as idades dos respetivos elementos, uma vez que, à partida, apresentam um nível de linguagem mais aproximado.

A estratégia anteriormente explanada revelou ser mais eficaz do que a abordada numa primeira fase de intervenção pedagógica. Atendendo ao tempo curricular diminuto, devido às atividades extra curriculares disponibilizadas pela instituição às salas da pré e do 1.º ciclo, optou-se por organizar as crianças em grupos distintos e desenvolver as atividades planeadas antes de se proceder à contextualização da mesma. À medida que se acompanhava cada grupo, em conjunto com os restantes adultos presentes na sala, procedia-se, então, à contextualização da atividade mantendo o diálogo com o grupo a fim de verificar os seus conhecimentos e curiosidades sobre o tema.

Um outro aspeto a relevar relativamente aos obstáculos deparados aquando do desenvolvimento das atividades foi a mudança repentina das atitudes de algumas das crianças na iniciação e conclusão de pequenas atividades. Quando iniciavam uma determinada atividade demonstravam grande motivação para tal, mas após pouco tempo já não queriam dar continuidade à mesma. Pensa-se que uma das principais razões prende-se com o facto de observarem algumas crianças a brincar livremente pelas áreas e quererem acompanhá-las, mesmo quando de início tiveram a oportunidade de optar

por aquilo que queriam fazer. Tomando como exemplo o ocorrido com uma criança que se mostrou relutante em terminar o seu trabalho e a educadora da sala interveio solicitando que a mesma o terminasse, resultando no desconforto da criança manifestado pelo choro, surge uma ambiguidade de concepções. Deve-se exigir que a criança termine o trabalho, mesmo indo contra os seus interesses, naquele momento, em que se recusa a concluir o mesmo e manifesta comportamentos de mal-estar emocional? Ou deixá-la abdicar da sua tarefa e ir brincar com os colegas, instigando a ideia de que os compromissos poderão ser adiados e trocados por momentos de lazer?

Provavelmente este comportamento surge devido à diversidade da oferta educativa ao longo da semana, para além da que é proporcionada pela educadora da sala e em que as crianças sentem a necessidade de ocupar o seu pouco tempo livre com brincadeiras a seu gosto. Uma outra possibilidade será o facto de as crianças não terem interiorizado, ainda, as regras da sala, no que diz respeito à mudança de atividades/tarefas com o consentimento do adulto. A opção recorrida para esta situação foi dialogar com as crianças, em pequenos grupos, sobre quais os comportamentos a ter neste tipo de situação, levando-as a compreender que quando escolhem fazer algo deverão terminar antes de partir para outra atividade. Em casos pontuais de transição de momentos do dia e com o consentimento do adulto poderão guardar os seus trabalhos, comprometendo-se a terminá-los noutra momento. Todavia há que considerar que a compenetração deste tipo de atitudes/comportamentos concretizar-se-á com o devido tempo e ritmos próprios de cada criança, à medida que se familiarizam com as regras da sala.

Comportamentos da Criança: o Medo do Insucesso

Dada uma situação pontual de uma criança que, no seu dia-a-dia, demonstrava sinais de bem-estar emocional e mantinha uma boa relação com os colegas e com os adultos,

sente-se a necessidade de refletir sobre o seu comportamento face a situações que intimavam a sua participação em determinados jogos de movimento e que exigiam o cumprimento de regras específicas.

Logo nos primeiros momentos de intervenção pedagógica em contexto de estágio na sala da Pré-A constatou-se que a criança acima referenciada é extrovertida, possui muito boas competências na área da expressão e comunicação oral, considerando a sua idade (3 anos), e colabora com a educadora incentivando os próprios colegas na execução/participação em determinadas tarefas/atividades. Em suma, trata-se de uma criança que se destaca pela positiva no que concerne aos seus comportamentos e às suas atitudes. O problema que se destaca, com grande evidência, é o facto de, numa fase inicial, se recusar a participar das atividades de expressão físico-motora e de expressão musical. Em conversa com a educadora da sala e com a própria criança, verificou-se que esta situação sucedia porque a criança demonstrava relutância em participar das atividades orientadas por docentes do sexo masculino. Segundo a mesma, não queria participar porque “o professor fala muito alto e usa aquele apito” (referindo-se ao docente coordenador das atividades físico-motoras). Porém, o docente de educação musical fala num tom de voz ligeiramente mais baixo do que o de educação física e não utiliza o apito e a criança mantém o mesmo tipo de comportamento, recusa-se a participar e choraminga na antecipação daquelas atividades extracurriculares. Saliente-se, ainda, que o docente de expressão físico-motora mantém uma relação muito próxima e amigável com as crianças e quando se desloca à sala da Pré-A é sempre afagado pelas crianças e a sua presença não parece incomodar a criança em questão, apenas quando esta tem conhecimento que irá ter uma atividade de expressão físico-motora, neste caso.

A explicação para o facto constatado, inicialmente, pareceu ser clara, a criança sente-se perturbada quando incluída em atividades orientadas por docentes do sexo

masculino. A averiguação da educadora cooperante e a afirmação da própria criança parecem coincidir. Pensa-se que o *falar muito alto*, parece estar associado, não propriamente ao tom de voz que o docente utiliza, mas à figura masculina e às suas características que, geralmente, se encontram associadas à autoridade e à robustez física e psíquica, o que poderá provocar algum receio por parte da criança. Todavia, constataram-se duas situações que envolviam jogos de movimento de teor mais ou menos competitivo no contexto de sala e com a orientação quer da educadora cooperante, quer da estudante estagiária, em que a criança demonstrou o mesmo comportamento supramencionado, ou seja, começou a chorar e a dizer que não queria participar. Em ambas as situações a criança começa, inicialmente, por se envolver na atividade e, em breves momentos, mesmo sem qualquer interferência menos positiva por parte dos colegas, demonstra-se angustiada referindo que não quer participar da atividade. Neste caso já não diz respeito somente ao facto de lidar com adultos do sexo masculino, uma vez que os adultos presentes na sala, durante estes momentos, são todos do sexo feminino e extremamente afáveis com a criança e com o grupo em geral.

Deu-se particular atenção a esta criança durante alguns momentos de intervenção pedagógica no sentido de compreender o porquê deste comportamento e, pelas averiguações efetuadas, a razão mais próxima que o justifique parece ser o medo que a criança tem de não ser bem-sucedida, particularmente, neste tipo de atividades, uma vez que se constatou que a mãe da criança é professora de educação física e, provavelmente, a criança sente-se intrinsecamente pressionada para ser bem-sucedida nestas atividades.

No relatório nacional, uma vez mencionado, Gabriela Portugal (2008) assume que as causas a que as crianças atribuem o seu sucesso ou o seu fracasso podem ser internas ou externas, explicando que se a criança sente que a qualidade do seu desempenho depende de si mesma e do esforço que dispõe em determinada tarefa, numa situação de

fracasso, presumivelmente responderá de maneira mais positiva numa próxima tarefa, se pelo contrário, sente que o seu desempenho é condicionado por fatores externos, isto é, que não dependem de si, responderá de forma mais negativa perante o fracasso e “desistirão facilmente assumindo que, por muito que tentem, não serão capazes de ser bem-sucedidas” (p. 15). Portugal (2008) interpreta este circuito afirmando que uma baixa autoestima pode resultar numa baixa motivação e, por sua vez, num esforço reduzido que resulta num desempenho pobre. Considerando a perspetiva inversa da situação, ou seja, uma criança que possui uma autoestima elevada, presumivelmente, terá uma motivação também elevada o que, por sua vez, conduzirá a um esforço acrescido, resultando num desempenho rico no que concerne à sua intervenção em determinadas tarefas/atividades.

Provavelmente a criança utiliza o facto de os professores serem do sexo masculino como pretexto para não se envolver em atividades de movimento dada a sua insegurança perante as mesmas. Como as atividades de expressão musical envolvem muito o movimento corporal, para a criança pode parecer-lhe estar perante uma atividade de expressão físico-motora, o que faz aumentar a sua insegurança e reduzir a sua autoestima, recusando-se a participar deste tipo de atividades. Seguindo a linha de pensamento de Portugal (2008), o facto de a mãe da criança ser professora de educação física poderá ser considerado um fator externo que afeta o seu desempenho, isto é, um fator que não depende de si e que faz com que desista facilmente deste tipo de atividades por sentir que não será bem-sucedida.

Uma estratégia adotada para resolver este problema foi acompanhar, sempre que possível, esta criança nestas atividades, mantendo o contato físico e a afetividade necessária para garantir a sua estabilidade emocional de forma a querer envolver-se nas atividades extracurriculares de educação físico-motora e de expressão musical, bem

como nos jogos de movimentos realizados na sala. Deste modo, a estudante estagiária empenhou-se na sua intervenção pedagógica no sentido de contribuir na elevação da autoestima das crianças, especialmente daquelas que demonstram evidências de uma autoestima baixa¹⁰. Como tal, propôs-se colocar desafios que exigissem “responsabilidades razoáveis” por parte das crianças, proporcionando-lhes tarefas acessíveis e exequíveis junto com outras crianças com quem possam competir e estabelecendo regras adequadas às suas capacidades que lhes permitam assumir o controlo sobre as mesmas. Promoveu-se, ainda, momentos de negociação entre adulto e criança de modo a impulsionar a sua segurança emocional e, conseqüentemente, a sua autoestima, elogiando-a nos pequenos sucessos e não lhe pressionando para que seja sempre bem-sucedida (Portugal, 2008, p. 16 & Brazelton, 2002).

Intervenção com a comunidade

Uma vez ciente da relevância da intervenção das instituições educativas com a comunidade, sendo esta uma dimensão patente no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 que aprova o perfil geral do desempenho docente, já focado numa parte inicial do relatório e tendo em conta a dimensão correspondente à relação com a comunidade que é pedida no regulamento referente à organização do estágio na componente de educação de infância (Anexo C), propôs-se desenvolver um conjunto de atividades/projetos que envolvessem as famílias das crianças da sala da Pré-A, o estabelecimento educativo e respetivos elementos, com colegas do mesmo núcleo de estágio ou que estejam colocados em estabelecimentos mais próximos e, ainda, o meio envolvente.

¹⁰ A autoestima pode ser avaliada através das metas de aprendizagem definidas para a área de conteúdo de formação pessoal e social presente nas tabelas de planificação no domínio designado por Identidade/Autoestima, ou de uma forma mais pormenorizada a partir da avaliação do bem-estar emocional e da implicação da criança (ver *Tabela 8.* e *Tabela 9.*)

É importante salientar que, apesar de haver a possibilidade de se desenvolver um projeto comum com as colegas de estágio tal não se sucedeu em contexto pré-escolar. A principal razão para tal foi a localização da instituição educativa não coincidir com a de outras colegas de estágio. O critério de proximidade das instituições educativas é determinante para comunhão de interesses e é mais vantajoso em termos de eventuais deslocações. Outras razões envolveram a reunião por conveniência de afinidades, um fator também relevante a qualquer prática profissional mas cujo teor permanece aquém do controle pessoal.

Colocada a possibilidade de se desenvolver tais projetos individualmente, e perante as razões supramencionadas, optou-se por concretizá-los seguindo o mesmo processo.

Para melhor compreender todo o procedimento decorrente da intervenção pedagógica com a comunidade educativa, e como instrumento de orientação de todo o procedimento relativa à mesma, elaborou-se um plano de ação de intervenção com a comunidade que consubstancia a sua implementação. Este enquadra-se numa tabela dividida, horizontalmente, em três linhas e, verticalmente, em sete colunas. Cada uma das linhas corresponde ao plano de ação de cada interveniente, ou seja, a família, a equipa e o meio, por sua vez, em cada coluna estão descritas as atividades realizadas, os objetivos de cada uma delas, os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades, a descrição das atividades, a calendarização das mesmas e as respetivas avaliações. Esta última diz respeito ao modo como as atividades decorreram. Tal como é necessária a observação e avaliação das crianças para o educador, progressivamente, adequar a sua intervenção pedagógica em função das necessidades do grupo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, 2001 & ME, 1997) é, também, necessária a observação de indicadores que servirão de base para a avaliação

das atividades/projetos relacionados com a comunidade, mesmo que estas não envolvam as crianças de forma direta, há que considerar que esta dimensão é, também, critério de avaliação do desempenho profissional docente, tal como anuído no ponto 1 do art. 4.º do Decreto Regulamentar n.º 2 de 23 de Junho de 2010, relativamente às dimensões e domínios da avaliação.

Tabela 13. – Plano de Ação de Intervenção com a Comunidade

Intervenientes	Atividades	Objetivos gerais e específicos	Recursos humanos e materiais	Atividades /ação	Calendário	Indicadores de avaliação das atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Família 	<ul style="list-style-type: none"> • Confeção de um bolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a interação entre os pais e as crianças no espaço educativo; • Motivar as crianças e aumentar o seu nível de implicação nas atividades que envolvem a família na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora estagiária; • Educadora cooperante; • Assistentes operacionais; • Encarregados de educação; • Tabela de ingredientes • Convite aos pais • 3 cópias da receita • 1 cartaz com a receita ilustrada • Ingredientes para o bolo: 3 cenouras; óleo; açúcar; farinha; 2 pacotes de coco; nozes; 1 pacote de natas; 9 ovos; 2 latas de ananás; canela em pó; mel; bicarbonato de sódio • 2 Formas redondas; • Forno 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e afixar no placar da sala uma tabela com os ingredientes necessários para o “Bolo de Cenoura Rico”; • Informar aos pais e solicitar a sua colaboração na obtenção dos ingredientes; • Registrar na tabela os ingredientes que cada encarregado de educação irá trazer; • Elaborar e afixar no placar da sala um convite para os pais participarem na confeção do bolo; • Elaborar e colocar cópias da receita em cima das mesas da sala; • Elaborar e colocar no placar da sala uma receita ilustrada para as crianças; • Dividir os passos da receita e solicitar a participação de cada encarregado de educação na elaboração de cada passo, juntamente com os seus educandos. • Partilhar um dos bolos com os pais à medida que regressam à escola para buscar os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 17 a 24 de Outubro • 25 a 27 de Outubro • 27 de Outubro 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicação das crianças na atividade; • Capacidade de cooperação das crianças; • Comportamento das crianças; • Aderência e participação dos pais; • Interação entre as crianças e os encarregados de educação • Comportamento das crianças na presença dos encarregados de educação.

<ul style="list-style-type: none"> • Equipa 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão de <i>Qi Gong (Chi Kung)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar momentos de bem-estar e relaxamento aos profissionais de ensino; • Incutir o gosto pela prática de exercícios físicos e mentais benéficos à saúde humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora estagiária; • Educadora cooperante; • Instrutor de <i>Qi Gong</i>; • Docentes da EB1/PE da Pena • Computador com acesso à internet; • Sala de música; • Panfletos; • Convites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar na internet academias de meditação, Yoga, <i>Qi Gong</i>, etc. no Funchal • Contactar a academia e agendar uma sessão de <i>Qi Gong</i> para avaliar a qualidade e a pertinência do exercício; • Informar e pedir a autorização da diretora da escola para a realização da sessão de <i>Qi Gong</i> no estabelecimento de ensino; • Convidar o instrutor da academia para realizar uma sessão de <i>Qi Gong</i> na EB1/PE da Pena com a equipa do estabelecimento de ensino e agendar a data e a hora; • Verificar, com a diretora e outros docentes, as salas disponíveis para o evento; • Elaborar panfletos e convites para a sessão de <i>Qi Gong</i> e distribuí-los à comunidade educativa profissional da escola; • Sessão de <i>Qi Gong</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 a 14 de Outubro • 14 a 17 de Outubro • 17 a 19 de Outubro • 19 a 21 de Outubro • 21 a 24 de Outubro • 27 de Outubro 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguação do grau de dificuldade da atividade e a adequação, ou não, da mesma aos destinatários; • Aderência da comunidade educativa institucional; • <i>Feedback</i> dos participantes.
---	--	---	---	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Meio 	<ul style="list-style-type: none"> • Pão por Deus: o sentido da partilha 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito por detrás do “Pão por Deus” e promover o sentido de partilha; • Contactar com os membros da comunidade envolvente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora estagiária; • Educadora cooperante; • Assistentes operacionais; • Diretora do lar “Vale Formoso” • Idosos • Contato da diretora do lar; • Autorizações para os encarregados de educação; • Bolo 	<ul style="list-style-type: none"> • Contactar a diretora do lar “Vale Formoso”, verificar a sua disponibilidade e combinar o dia e a hora da visita das crianças à instituição; • Elaborar e entregar aos encarregados de educação as autorizações para a saída das crianças da escola; • Ensaiar uma canção de Outono para as crianças cantar no dia da visita; • Conversar com as crianças sobre o conceito de partilha e informá-las da visita ao lar e o seu propósito; • Conversar com as crianças sobre os comportamentos a ter durante as saídas da escola; • Entregar o bolo e cantar, com as crianças, a canção ensaiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 a 21 de Outubro • 24 a 27 de Outubro • 26 a 28 de Outubro • 28 de Outubro 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das crianças sobre o sentido da visita ao lar; • Recetividade dos idosos e dos profissionais que trabalham no lar • Comportamento das crianças durante a sua saída ao exterior.
---	--	---	--	---	---	--

Perante as atividades planejadas e desenvolvidas nas diferentes dimensões preconizadas pela organização do estágio na componente de educação de infância, procedeu-se à respetiva avaliação no sentido de detetar as principais falhas e/ou êxitos decorrentes das mesmas, tendo por base os indicadores de avaliação listados na tabela acima apresentada.

Relativamente à atividade desenvolvida com as famílias, verificou-se que as crianças estiveram fortemente implicadas na atividade, à exceção de uma criança que estava constantemente distraída a falar com um familiar e a brincar com o bebé que este acompanhava. Ao nível da cooperação, as crianças compreenderam e aceitaram que os seus colegas contribuíssem com sua parte na confeção do bolo, quer fosse a adicionar os

ingredientes, quer fosse a misturá-los, embora se mostrassem ansiosas em participar na atividade. Não apresentaram comportamentos contraproducentes, porém, o grande interesse em participar ativamente na confeção do bolo

Figura 5. Confeção do Bolo



originou o não cumprimento de determinadas regras da sala, como por exemplo, esperar pela sua vez. Em termos de aderência dos familiares foram nove os encarregados de educação que compareceram e participaram na confeção do bolo, e outros, apesar de não comparecer, justificaram a sua ausência e demonstraram vontade em participar da atividade. Apenas um pai ficou a observar a atividade e a registá-la com a máquina fotográfica, uma vez que a mãe da respetiva criança estava presente e a participar da mesma. Em relação à interação entre encarregados de educação e crianças, estas últimas

demonstraram atitudes de respeito e cooperação perante os encarregados de educação presentes, mesmo os que não lhe eram familiares.

Dada a natureza da atividade que envolveu a equipa, pareceu ser imprescindível uma averiguação prévia da mesma a fim de detetar o seu grau de dificuldade e a sua adequação aos intervenientes. Assim, numa primeira fase verificou-se na testagem da sessão de *Qi Gong* que o orientador definiu com clareza os benefícios da prática contínua deste tipo de exercício e que estes são básicos em termos de grau de dificuldade e, portanto, adequados a pessoas de qualquer idade e/ou estatura física, embora exija alguma concentração e serenidade mental. Em termos de aderência da comunidade educativa, foram cinco os docentes, do sexo feminino, que participaram da sessão de *Qi Gong*. Refere-se, contudo, que os profissionais da instituição educativa que não participaram da sessão de *Qi Gong* justificaram a sua ausência por não terem disponibilidade para participar da sessão no horário estabelecido (às 14h00m). Todavia, releva-se que este horário foi ajustado em conformidade com a disponibilidade da maioria dos elementos da equipa pedagógica. Quando se propôs realizar a sessão em horário pós-laboral a aderência foi diminuta, pelo que a única solução foi marcar para uma hora em que a maioria das pessoas pudesse confirmar a sua comparência. Quanto ao feedback dos participantes, foi muito positivo. Todos os elementos que participaram da sessão afirmaram ter apreciado a experiência, sendo que dois deles demonstraram especial agrado, conversando e projetando uma continuidade destas sessões com o orientador, fora da instituição. Uma docente afirmou, ainda, que seria “ótimo” se a própria instituição educativa proporcionasse este tipo de atividades semanalmente.

A atividade desenvolvida no âmbito da comunidade previu, antes de mais, dar a conhecer às crianças o sentido da visita ao lar de idosos. Após tal contextualização, apenas uma criança conseguiu explicar a razão da visita e enquadrá-la na temática do

Pão por Deus, porém a explicação desta criança serviu para que as outras crianças compreendessem e respondessem da mesma forma quando confrontados com esta



questão. A receptividade da diretora e dos profissionais que trabalham no lar foi positiva, embora fosse necessária alguma perseverança para se poder estabelecer um contacto com a diretora do lar e agendar o dia da visita das crianças, apesar disso, uma vez estabelecido,

a diretora disponibilizou-se a criar uma parceria com as outras salas de pré da EB1/PE da Pena em ocasiões futuras, nomeadamente no Natal e no dia de Reis. Quanto aos idosos, estes receberam as crianças com muita emoção e incentivaram-nas para que voltassem a visitá-los. Analisando o comportamento do grupo durante a sua primeira deslocação ao espaço exterior ao estabelecimento, verificou-se que as crianças comportaram-se de acordo com as regras discutidas na sala anteriormente à saída, isto é, deram sempre a mão a um colega e/ou a um adulto; deslocaram-se em fila; não correram, estiveram atentos ao espaço rodoviário e comportaram-se adequadamente respeitando o espaço, os idosos e os profissionais que trabalham no lar.

Anui-se que a consciencialização da qualidade das atividades e dos projetos que envolvem a comunidade educativa, e a sua respetiva ponderação, deve ser uma prática corrente do profissional de educação pois a qualidade da relação com a comunidade reflete a qualidade geral do ambiente educativo.

Parte II

Estágio na Valência do 1º Ciclo do Ensino Básico

Contexto de Estágio

A segunda fase do estágio, correspondente ao 1º ciclo do ensino básico, foi desenvolvida na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão em parceria com uma colega do mesmo núcleo de estágio do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O referido estágio decorreu no período compreendido entre 8 de Novembro a 13 de Dezembro de 2011, especificamente, em três intervenções semanais (segundas, terças e quartas-feiras) e em regime compartimentado com a intervenção pedagógica da colega. Como tal, procurou-se estabelecer uma divisão equitativa dos respetivos dias de intervenção.

O presente relatório de estágio de que é alvo a respetiva intervenção pedagógica corresponde, na vertente do 1º ciclo do ensino básico, a dois dias de intervenção durante a primeira semana de estágio (8 e 9 de Novembro), posteriormente, a duas semanas consecutivas de intervenção (de 28 de Novembro a 7 de Dezembro) e a um último dia (13 de Dezembro) correspondente ao período final de estágio.

A Instituição

A Escola Básica do 1º Ciclo/PE do Galeão está localizada na freguesia de São Roque do concelho do Funchal. Pela sua concentração demográfica, com cerca de 9.274 habitantes¹¹, infraestruturas e serviços, incluindo escolas, igrejas, centros de dia, centro de saúde e um centro cívico, bem como centros de comércio, pode-se dizer que a instituição está inserida num meio suburbano com características urbanas. De acordo

¹¹ Esta informação diz respeito aos resultados dos censos demográficos da Região Autónoma da Madeira em 2001 (INE, 2002, p.1). Saliente-se, contudo, que os resultados preliminares da Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM) sobre os censos realizados em 2011 concluem que São Roque foi uma das freguesias que contribuiu para o aumento da população do concelho do Funchal em 1,5%.

Fonte: <http://estatistica.gov->

[madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/Emfoco.htm](http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/Emfoco.htm)

com o regulamento interno da escola (2010), a mesma abarca alunos de diferentes sítios, sendo eles Galeão, Lombo Jamboeiro, Cova, Água de Mel, Santana, Olival e Quinta.

O edifício em si possui um total de quatro pisos. O piso -1 está equipado com dois balneários, três instalações sanitárias e duas arrecadações, uma para material

Figura 7. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão



desportivo e outra para material de jardinagem. Na parte exterior do mesmo piso encontram-se um campo de jogos para atividades físicas, um átrio semicoberto e zonas com pequenos jardins. No piso 0 encontram-se duas arrecadações, dois balneários,

uma sala de apoio, uma sala de música, uma de expressão plástica e uma sala de atendimento aos pais e encarregados de educação. Possui, ainda, um átrio coberto e uma zona com varanda. O piso 1 é constituído por um gabinete de direção e outro de administração, três instalações sanitárias, três salas de educação pré-escolar, um refeitório, uma cozinha e uma despensa. Também no exterior do referido piso há um átrio coberto, uma zona com varanda, um parque infantil e, também, algumas zonas ajardinadas. O último piso, correspondente ao piso 2, está equipado com uma instalação sanitária, sete salas para o 1º ciclo, uma sala de informática, uma sala de apoio a pequenos grupos, uma biblioteca, uma sala de professores e uma arrecadação.

Ao nível do funcionamento, a instituição cumpre o regime de escola a tempo inteiro decretada pela Portaria n.º 133/98 de 31 de Agosto e reformulada pela Portaria n.º 110/2002 de 14 de Agosto. O horário de entrada na escola é às 8h15m, sendo que a porta abre às 8h00m com a presença de um segurança que permite a entrada das

crianças à medida que vão chegando ao estabelecimento, e o horário de saída é às 18h15m.

As turmas correspondentes aos 1ºs e 2ºs anos de escolaridade desenvolvem as suas atividades curriculares durante o turno da manhã e usufruem de atividades de complemento curricular durante o período da tarde, enquanto as turmas de 3º e 4º ano funcionam no turno da tarde e têm atividades de complemento curricular durante a parte da manhã. Porém, no art.º 16º do regulamento interno (2010) está eminente a possibilidade da troca de turno caso surja vaga no horário pretendido.

A instituição dispõe de momentos de apoio pedagógico acrescido às crianças com dificuldades na aprendizagem orientado por dois docentes, um para cada turno, e que trabalham em estreita articulação com os docentes titulares. Disponibiliza, também, o apoio especializado, em horário estabelecido pela própria equipa de docentes deste ramo, às crianças que foram sujeitas à respetiva observação, a pedido dos docentes titulares.

Recursos Humanos

Segundo o Regulamento Interno da EB1/PE do Galeão elaborado em 2010, a instituição abrange, aproximadamente, 280 crianças das quais cerca de 200 frequentam o 1º ciclo do ensino básico, distribuídos por um total de 10 turmas. Quanto ao pré-escolar afere-se um número aproximado de 80 crianças dispostas nas três salas de educação pré-escolar, constituindo uma média de 25 crianças em cada sala ou turma, distribuídos de forma mais ou menos equitativa entre rapazes e raparigas, tanto na vertente pré-escolar como no 1º ciclo, respetivamente.

Outros recursos humanos incluem a diretora, o subdiretor, o pessoal docente e não docente. Do corpo docente fazem parte cerca de 30 elementos e do pessoal não docente 16, não especificados no regulamento interno da escola.

A Sala

A sala onde decorrem as atividades curriculares do 4º 1 está situada no piso 2, em concreto, na segunda divisão posicionada no extremo sudoeste do edifício escolar.

Esta dispõe de dois quadros de ardósia fixados à parede e vários placares na parede oposta, para fins de afixação de tabelas de registo, no caso do 4º 1, de presença, de comportamento, de avaliação da leitura, de trabalhos de casa,

Figura 8. Sala do 4º 1

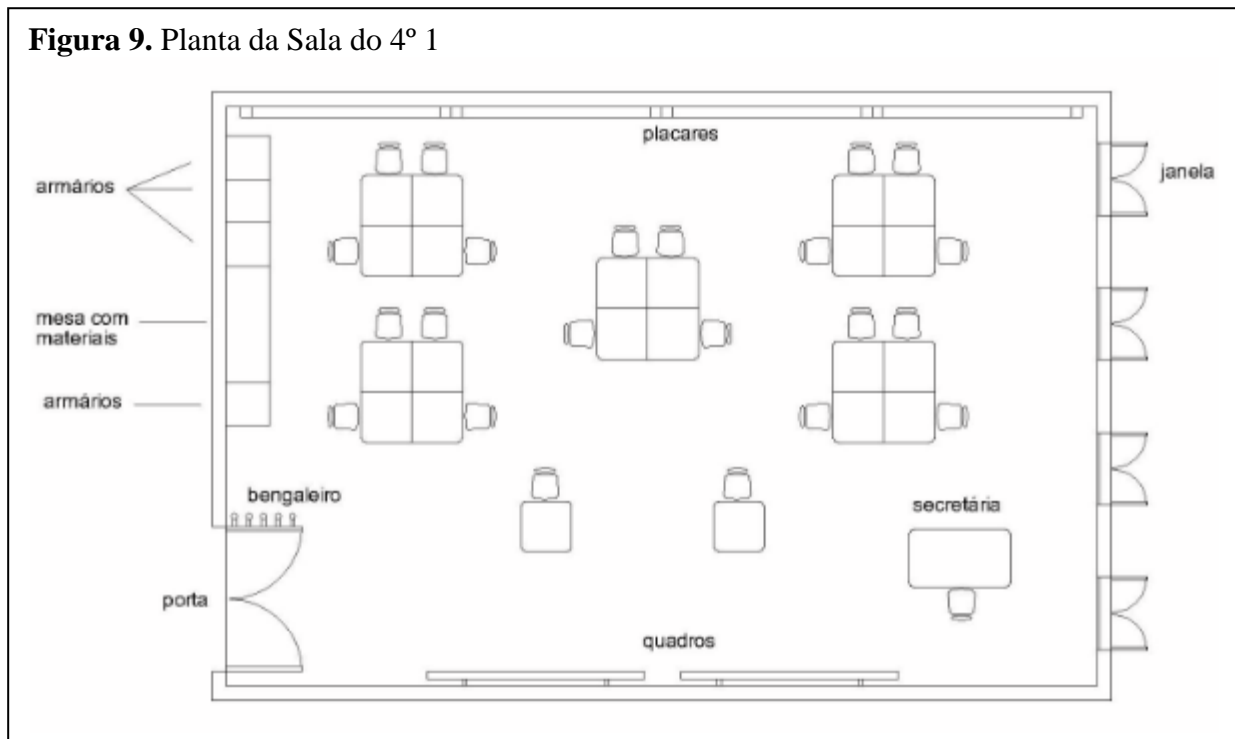


de tarefas semanais e do tempo meteorológico, bem como de calendários anuais e de outra documentação pertinente. Na parede disposta à direita dos placares encontram-se vários armários e mesas para fins de arrecadação de todo o tipo de materiais utilizados nas atividades curriculares, incluindo os manuais escolares.

A sala dispõe de uma boa iluminação natural, uma vez que dispõe de quatro janelas de grandes dimensões assentadas na parede situada no extremo sul do edifício, com a possibilidade de regulação luminosa através de estores.

Existem, na sala, cerca de 22 mesas e cadeiras, para além da secretária do docente, que variam consoante a necessidade e os recursos disponíveis nas outras salas. Saliente-se que a disposição das mesas é alterada consoante as exigências das atividades e das estratégias utilizadas.

Situa-se, ainda, junto à porta da sala, um bengaleiro para a colocação de vestuário e no solo encontram-se pequenos contentores para papéis, embalagens e vidros, separados e identificados com a devida coloração, azul, amarelo e verde, respetivamente, para além de um contentor geral de resíduos sólidos.

Figura 9. Planta da Sala do 4º 1

A Turma

A turma é constituída por 22 alunos, 10 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, todos eles residentes no concelho do Funchal e a maioria na freguesia de São Roque.

Dois alunos encontram-se a repetir o 4º ano de escolaridade pela segunda vez, sendo que um deles beneficia de apoio especializado por apresentar imensas dificuldades na aprendizagem. Outras duas crianças também beneficiam de apoio especializado, uma das quais pertencente a uma família problemática em termos de consumo de álcool e de outros estupefacientes que, de forma direta ou indireta afeta o rendimento escolar da criança. Perfaz, assim, um total de três alunos da turma a dotar de ensino especial.

De acordo com os dados disponibilizados pela professora titular, quatro, do grupo de alunos, vivem num contexto de família monoparental, um vive com uma família de acolhimento e outro terá sido adotado. Estes dois últimos apresentam especiais dificuldades ao nível da concentração que se refletem num obstáculo à

aprendizagem de conteúdos. Em conversa com a professora cooperante e através da própria constatação das estagiárias mediante as suas intervenções pedagógicas, é de salientar que a criança adotada apresenta muitas dificuldades no relacionamento e baixa autoestima, emocionando-se, através do choro ou da agressividade verbal, sempre que é chamada à atenção.

Para além das últimas duas crianças referidas, outros três alunos beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) por apresentar dificuldades em determinadas áreas curriculares e por no ano transato terem tido um aproveitamento pouco satisfatório, segundo os relatos da professora. São, portanto, cinco crianças que frequentam os momentos de APA. Ressalva-se, ainda, que o APA é orientado por uma docente em regime de substituição que assegura as faltas dadas pelas professoras titulares e, portanto, a frequência do APA depende da disponibilidade da respetiva docente em relação à situação explicitada.

Intervenção pedagógica

Com base nos objetivos enunciados pela LBSE (2005) para o 1º CEB e no perfil específico do docente do 1º ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), particularmente, sobre a conceção e desenvolvimento do currículo, uma vez que, ao contrário do educador de infância, o professor não concebe o próprio currículo mas sim desenvolve o anuído pelo ME (2004) ”mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, p. 5574), consagrou-se a intervenção pedagógica no 1º ciclo, em contexto de estágio, com vista à satisfação das exigências educativas inseridas no período e no ano de escolaridade em questão e das orientações da professora cooperante que está a par das particularidades cognitivas dos seus alunos. Neste sentido, coube às estudantes estagiárias apropriar as

respetivas intervenções pedagógicas através da introdução de novos conteúdos programáticos e do aprofundamento dos que já haviam sido preconizados pela professora cooperante.

Dos vários momentos de intervenção pedagógica pretende-se atribuir especial atenção àqueles que, efetivamente, tiveram maior impacto no processo de aprendizagem das crianças em termos de transformação da dinâmica das aulas. Destes, destacam-se o *trabalho em projeto* e a *diferenciação pedagógica*. Para além destas novas dinâmicas procurou-se circunscrever toda a intervenção pedagógica em torno do trabalho cooperativo e da promoção de circuitos de comunicação e de expressão livre dos alunos, enquanto fatores essenciais ao desenvolvimento mental e à formação social das crianças (Freinet, s.d., citado por Niza, 1998).

O trabalho em projeto teve início logo na primeira semana de intervenção, em conformidade com o que teria sido discutido em reunião informal com a professora cooperante, e teve por base os pressupostos teóricos de Sérgio Niza (1998) relativamente ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo este movimento, o trabalho em projeto é realizado a pares ou em pequeno grupo de três ou quatro elementos, eleitos, livremente, pelos mesmos e poderá decorrer de um dos conteúdos dos programas de Estudo do Meio ou de qualquer outra circunstância que, eventualmente, possa surgir (Niza, 1998).

O trabalho em projeto exige tempos próprios para a respetiva organização, desenvolvimento e comunicação. Todos estes tempos requerem, da parte do docente, o apoio aos grupos e a orientação dos trabalhos de forma rotativa, garantindo a colmatação das necessidades de todos os grupos de trabalho (Niza, 1998).

Partiu-se, então, para a concretização da metodologia de projeto *per si* que, em traços gerais, concretizou-se segundo três etapas fundamentais sendo elas a identificação/formulação do problema, a pesquisa/produção e a apresentação/avaliação

final (Leite, Malpique & Santos, 1994). Porém, há que ter presente a conceção de que o referido método serve apenas como instrumento de trabalho “que não é, de modo algum, único, absoluto, fixo, nem sequer definitivo; é algo que se poderá alterar se se encontrarem novos valores que melhor se adequem ao processo” (Leite, Malpique & Santos, 1994, p. 75). Para estas autoras, a formulação de etapas e as estratégias de abordagem dos problemas dependem da criatividade do grupo que irá adequar esta metodologia consoante os seus interesses e necessidades.

Tal como explícito na primeira planificação da intervenção pedagógica no 1º CEB (ver Tabela 14.) optou-se organizar os alunos em grupos de dois elementos, atribuindo-lhes as tarefas de escolherem o par com quem iriam trabalhar e o subtema eleito a partir das propostas apresentadas referente ao tema *História de Portugal*. Organizados os grupos e definidos os respetivos conteúdos a serem trabalhados, apurou-se, junto dos mesmos, as pré-conceções que os grupos tenham relativamente aos subtemas escolhidos e ao tema História de Portugal, no sentido lato, e aquilo que pretendiam conhecer, das quais retiram-se as seguintes ideias:

O que sei:

Houve uma passagem da Monarquia para a República. (Helena e Tânia)

A História de Portugal é grande e houve uma revolução entre os portugueses contra o rei. (Catarina e Óscar)

No início não existia Monarquia nem República. (Amélia e Divo)

Quando D. Henrique morreu D. Teresa ficou a governar enquanto D. Afonso Henriques era pequeno. (Cátia e Manuel)

O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. (Mónica e Rúben)

Os reis foram conquistando territórios. (Valter e Sílvia)

O que quero saber:

Como foi a vida dos reis. (Catarina)

Quantos reis houve. (Gregório)

O que fizeram [os reis] de importante. (Valter)

Onde é que viviam [os reis]. (Carmen)

O que fizeram ao longo do tempo [os reis]. (Gregório)

Como é que tudo começou. (Cátia)

Esta etapa serviu, não só para fins de identificação dos conhecimentos dos alunos acerca do tema, mas também, para que as crianças ficassem conscientes dos seus próprios conhecimentos e dos conhecimentos dos colegas relativamente ao tema a ser estudado. Daqui partiu-se para a formulação da dinâmica de trabalho de grupo em que cada um se responsabilizou pela sugestão de métodos de pesquisa e pela divisão de tarefas entre elementos.

Todos os procedimentos anteriormente descritos correspondem à primeira etapa do trabalho em projeto que se iniciou na primeira semana de intervenção pedagógica das estudantes estagiárias e que teve a duração de cerca de uma hora.

A segunda etapa - pesquisa/produção – corresponde ao trabalho de campo, ou seja, ao período de pesquisas efetuadas pelos alunos, ao tratamento dos dados recolhidos com a intervenção direta das estudantes estagiárias e a produção de texto a partir das informações, já organizadas, das pesquisas anteriores. Envolve, portanto, grande parte do processo da metodologia do trabalho em projeto e que, em contexto de estágio, teve a duração total de sete dias, repartidos por dois ou três momentos semanais (segundas, terças e, por vezes, quartas-feiras) e com a respetiva duração de uma hora cada.

A terceira e última etapa diz respeito à apresentação e avaliação dos trabalhos dos alunos. Todos os grupos apresentaram utilizando o método da exposição oral, por opção própria. À medida que terminavam as apresentações dedicava-se-lhes um momento para a avaliação e o parecer geral da turma em relação aos trabalhos apresentados pelos colegas com a instigação das estagiárias para a formulação de comentários pertinentes e críticas construtivas. A intervenção das estagiárias, neste momento, emergiu no sentido de consciencializar a turma para a avaliação global de todo o processo decorrente dos trabalhos realizados em projeto e não apenas o momento de apresentação dos mesmos.

Acrescido do momento de apresentação dos trabalhos, a elaboração de resumos sobre os conteúdos apresentados em contexto de grande grupo surgiu da necessidade de se constituir um instrumento facilitador ao estudo e à assimilação dos mesmos por parte das crianças. Ressalva-se que o modo como o trabalho em projeto foi abordado e desenvolvido com as respetivas estratégias de intervenção pedagógica, encontra-se detalhadamente descrito nas respetivas planificações expostas adiante na coluna referente às atividades/estratégias.

A diferenciação pedagógica no contexto de sala de aula é abordada por Tomlinson (2008) como uma oportunidade para os alunos disporem de “múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender”, ou seja, a diferenciação pedagógica ou o ensino diferenciado, como designado pelo mesmo autor, possibilita a aprendizagem de conteúdos através de um conjunto de ideias diferentes e do desenvolvimento de soluções divergentes de modo a fazer sentido ao raciocínio do aluno e, assim, ministrar diversas vias para uma aprendizagem eficaz (p. 13). O autor ressalva, no entanto, que tal não pressupõe estabelecer um nível específico para cada aluno, até porque é uma utopia longe de se tornar real e eficaz para os alunos e para o próprio professor dada à constituição das

turmas e o número de docentes disponibilizados para cada uma delas, daí que afirma que “o ensino diferenciado não é o ensino individualizado” (p. 14). O trabalho do docente deve, por vezes, incidir sobre toda a turma, visto que se pretende que atinjam objetivos comuns (LBSE, 2005), outras vezes sobre pequenos grupos que apresentem dificuldades similares ou até mesmo divergentes e cuja orientação do professor e a intervenção dos próprios alunos auxilia na aprendizagem de um ou outro elemento do grupo, e ainda sobre cada aluno, particularmente, consoante as suas necessidades individuais. Esta variabilidade da intervenção do docente é importante para que cada aluno progrida na sua aprendizagem e para que se estabeleça um sentimento de cooperação e de comunidade no grupo (Tomlinson, 2008).

A relevância que se atribui ao planeamento da intervenção pedagógica do docente conecta-se nitidamente com a diferenciação em educação. Com uma atitude proactiva, o professor planeia a sua intervenção de modo a providenciar experiências de aprendizagem que se ajustem, da melhor forma, a todos os seus alunos tendo por base o conhecimento que tem sobre eles. “Numa turma diferenciada, o professor planeia de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 20).

O planeamento da intervenção pedagógica em contexto de estágio seguiu este pressuposto. Ainda que de forma ténue, procurou-se atender às necessidades dos alunos de forma diferenciada através do acompanhamento dos mesmos em pequenos grupos e individualmente consoante os conhecimentos adquiridos sobre as características individuais dos alunos durante o período de estágio. Considerando a duração do mesmo, fazer-se corresponder às necessidades de todos os alunos seria ambicionar algo inexecutável na prática, uma vez que se adquire um conhecimento comedido sobre as particularidades do grupo quando se trabalha com o mesmo durante um período de

tempo considerado razoável. Segundo a experiência pessoal adquirida no estágio, prevê-se que, geralmente, no final de um mês o docente conheça as características mais evidentes dos seus alunos em termos de ritmo, processos e dificuldades de aprendizagem. Tal período pode variar consoante a constituição do grupo e o perfil do próprio docente e a sua apetência e/ou capacidade que tem para reconhecer tais características e adequar a sua intervenção no sentido de colmatar os obstáculos que interfiram na eficaz aprendizagem dos alunos.

Ressalva-se, ainda, que o conhecimento adquirido sobre o grupo, no geral, e cada criança, em particular deveu-se, em grande medida, ao auxílio e colaboração da professora cooperante da sala, ainda que, as dificuldades dos alunos constatadas pela mesma fossem relatadas de forma muito geral segundo as áreas curriculares de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Com efeito, as planificações elaboradas numa fase inicial de estágio sugerem atividades com níveis de desafio comuns a toda a turma.

Na fase final do estágio no 1º CEB procurou-se, então, conceber atividades diferentes destinadas a pequenos grupos organizados pela estudante estagiária consoante as dificuldades e os interesses comuns aos elementos de cada grupo. Constatou-se grandes limitações ao nível da matemática nalguns alunos, nomeadamente na interpretação de problemas. Reconhecendo que “nem todos os alunos possuem o mesmo nível de compreensão” e que as “compreensões posteriores devem ser baseadas em compreensões anteriores” (Tomlinson, 2008, p. 18), constatadas as incompreensões ao nível de conteúdos abordados previamente, providenciou-se uma experiência de aprendizagem relacionada com a resolução de problemas com níveis de desafio adequados a cada grupo, distinguindo-os como *desafiador, médio, simples e muito simples* e classificando-os com as letras A, B, C e D, respetivamente. Os grupos foram organizados de modo a que não houvesse nenhum problema repetido num mesmo grupo

para que cada elemento se concentrasse somente no seu problema, evitando as frequentes tentativas de transcrição do mesmo.

Uma outra dificuldade detetada aquando da resolução de problemas e de exercícios foi a falta de compreensão e/ou concentração sobre o efeito das operações nos números naturais, em termos concretos, dificilmente conseguiam fazer estimativas e outros exercícios que exigiam um raciocínio mais abstrato para chegar a um produto final. Com efeito, propôs-se uma atividade de carácter mais lúdico denominado de *Jogo do 24* e em que a diferenciação pedagógica esteve patente. O *Jogo do 24*, criado por Robert Sun¹², consiste em organizar grupos de quatro elementos cada e cada grupo dispõe de uma carta com quatro algarismos cujo objetivo é utilizá-los todos, sem os repetir, para efetuar operações, de modo que o produto final seja 24. Apesar de organizados em grupos, o jogo é individual e de carácter competitivo, ganhando aquele que chegar ao resultado correto mais rapidamente.

No contexto desta atividade, a disposição dos grupos é feita de maneira a que permaneçam organizados segundo níveis de aprendizagem semelhantes para que a carta a ser entregue seja adequado ao nível do grupo, havendo, no total, três níveis distintos de dificuldade.

Como referido anteriormente, a diferenciação pedagógica não implica necessariamente a variabilidade de exercícios e de atividades na expectativa de os fazer corresponder às necessidades das crianças (Tomlinson, 2008) pelo que se considera que esta esteve presente em vários momentos da intervenção pedagógica, em contexto de estágio no que respeita ao acompanhamento dos alunos na tentativa de os ajudar a ultrapassar algumas das suas dificuldades individuais.

¹² Robert Sun é presidente executivo da Suntext International Inc. e inventor de diversos jogos educativos, incluindo o Jogo do 24 que tem vindo a ser utilizado por milhares de estudantes em todo o mundo como recurso ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e à compreensão da relação existente entre os números. Segundo o mesmo “What's important in mathematics is not what a number 'means' but how it can connect with other numbers”(Suntext International Inc., 2011). Disponível em: <http://www.firstinmath.com/pdfs/RobertSUN2pgbio.pdf>

Destaca-se, ainda, a necessidade de fazer corresponder a intervenção da estudante estagiária às expectativas da professora cooperante, salientando a sua preocupação em preparar os alunos em termos de conteúdos do programa de 1º ciclo (ME, 2004) e de se fazer cumprir com os momentos de avaliação preestabelecidos pela mesma. Ao se fazer uma análise pormenorizada das planificações elaboradas e expostas adiante verifica-se, então, que algumas das atividades foram planeadas tendo em mente esta mesma preocupação.

Planificações

Neste ponto, importa referir o modo como a intervenção pedagógica na EB1/PE do Galeão foi planeada e justificar a conceção e utilização deste instrumento de planificação das atividades por questões de promoção de uma leitura facilitada do presente trabalho e com a preocupação em manter uma conexão lógica e sequencial do relatório de estágio.

Em primeiro lugar ajustou-se uma hora semanal com a professora cooperante para fins de atendimento das estudantes estagiárias no sentido de as orientar nas respetivas intervenções, sugerindo os conteúdos a serem abordados em cada semana bem como algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas, salvaguardando que a estagiária, a intervir na mesma semana, ficaria responsável pela conceção e organização das atividades a desenvolver. A colega estagiária com quem se partiu os momentos de intervenção também cooperou na sugestão de algumas atividades, porém, importa salientar que a conceção integral das mesmas e a respetiva redação nas tabelas de planificação, presentes em anexo, ficou, exclusivamente, a cargo da estagiária responsável por intervir na respetiva semana.

Uma vez patente a realidade do professor do ensino básico no que concerne ao desenvolvimento de um currículo predefinido pelos órgãos competentes do ME, a

planificação da sua intervenção é desenvolvida no sentido de organizar o processo educativo e desenvolver a sua ação com base na análise que faz do grupo com quem irá trabalhar e das características do mesmo, como indicado pelo DL n.º 241 de 30 de Agosto de 2001 na alínea c) do ponto n.º 2 referente à conceção e desenvolvimento do currículo no 1º ciclo do ensino básico.

As planificações elaboradas no âmbito do estágio do 1º ciclo do ensino básico na turma do 4º 1 da EB1/PE do Galeão foram ideadas em consideração à asserção supramencionada e à necessidade de se constituir um instrumento de planificação da intervenção da estudante estagiária para ser alvo de ponderação por parte da professora cooperante que a orientava no sentido de harmonizar o contexto pedagógico às suas expectativas e ideologias bem como às necessidades dos alunos. As planificações encontram-se formatadas em tabelas destacadas segundo quatro intervenções semanais. À semelhança das apresentadas na Parte I referente à valência de educação pré-escolar, cada uma das planificações descreve as atividades desenvolvidas nos diferentes dias de intervenção pedagógica, os recursos necessários para o desenvolvimento das mesmas, as observações/avaliações realizadas ao grupo no geral, e a uma ou outra criança em particular, bem como as metas de aprendizagem enunciadas para o 1º CEB pelo ME (2010) adaptadas ao contexto e previstas para cada semana de atividades.

A conceção das metas de aprendizagem para o 1º CEB insere-se no projeto coordenado por Natércio Afonso com a mesma designação concebido a partir de referentes de gestão curricular para cada área disciplinar e desenvolvidos, sequencialmente, pelos anos de escolaridade de cada ciclo de ensino, abrangendo as de educação pré-escolar mencionadas num ponto da primeira parte do relatório (ME, 2010).

Segundo a mesma fonte, as metas de aprendizagem foram concebidas com o sentido de se identificar a concretização das aprendizagens dos alunos a partir das

competências e desempenhos que se espera deles em cada área curricular e nas áreas transversais prescritas nos documentos de referência, concretamente, o currículo nacional e programas do ensino básico (2004) e as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997).

No âmbito do 1º ciclo do ensino básico, as metas encontram-se organizadas por unidades estruturantes de cada disciplina consoante a lógica interna da mesma. A equipa organizadora deste projeto adotou termos próprios para a identificação das unidades estruturantes dada a sua diversidade, classificando-os em *domínios* e *subdomínios*. A título de exemplo, para a área de Estudo do Meio tem-se como domínio principal a *Localização no Espaço e no Tempo* com os subdomínios *Localização/Compreensão Espacial e Temporal; Terra no Espaço: Universo e Sistema Solar e Localização e Compreensão Espacial: A Terra No Sistema Solar* (ME, 2010).

Como referido na primeira parte do presente relatório de estágio, relativo à valência de educação pré-escolar, o projeto que envolve a conceção e aplicação das metas de aprendizagem ainda se encontra em fase de desenvolvimento, com a respetiva conclusão prevista para 2013. Contudo, atendendo à recente deliberação do Ministério da Educação e Ciência (2011) no Despacho n.º 17169 de 12 de Dezembro de 2011, relativamente a refutação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* como componente orientador do ensino básico em Portugal, torna-se essencial atualizar, o quanto antes, as perspetivas dos profissionais em educação sobre o que importa relevar no processo de concretização das aprendizagens dos alunos em cada área curricular, em termos de competências e de desempenho (ME, 2010). As metas de aprendizagem organizam-se neste sentido quando propõem a análise de cada nível e/ou ciclo de ensino, antecedente e subsequente, pelos docentes com o intuito de estabelecer uma articulação entre os conteúdos de cada etapa educativa e dar continuidade à aprendizagem dos alunos, tendo subjacente uma “visão vertical da

progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo” e a preocupação sobre a qualidade do ensino (ME, 2010, Notas Finais, para. 1).

Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 14. – Planificação Semanal 1 – 1º CEB

Trabalho em projeto; exercícios de funcionamento da língua e resolução de problemas

Instituição: EB1/PE do Galeão

Turma: 4º 1

Professora Cooperante: Maria José Andrade

Estudante(s) Estagiária(s): Tanya Silva e Sara Moreira

Semana de: 08/11/2011 a 09/11/2011

Idades: 9, 10 e 11 anos

Orientador(a) de Estágio: Paulo Brazão

ÁREA CURRICULAR	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
<p>Domínio Metas</p>	<p><u>Terça-feira</u></p> <p>1. Acolhimento das crianças na sala.</p> <p>2. Realização das tarefas diárias:</p> <p>2.1. As crianças realizam as tarefas relacionadas com a marcação das presenças, o registo da data no quadro, o registo do tempo no calendário, o preenchimento do calendário e a rega da planta da sala.</p>	<p>Estudantes estagiárias</p> <p>Professora cooperante</p> <p>Alunos</p> <p>Placar de tarefas e cartões com as fotos e os nomes dos alunos;</p> <p>Quadro de ardósia;</p>	
LÍNGUA PORTUGUESA			
<p>Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação</p> <p>Retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu;</p>			

<p>Faz perguntas relevantes sobre exposições orais;</p> <p>Reconta narrativas ou eventos contados, ao vivo ou gravados, e expressa a sua opinião sobre o que ouve;</p> <p>Identifica alguns traços que caracterizam diversos tipos de discurso oral (e.g.: imperativo/ presente ou pretérito perfeito; tu/você; Era uma vez);</p> <p>Contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis);</p> <p>Formula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>Usa formas de tratamento adequadas ao contexto escolar;</p> <p>Interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p>Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos</p> <p>Narra com pormenores descritivos situações vividas e imaginadas;</p> <p>Descreve cenas (e.g.: paisagens; imagens) e objetos observados;</p> <p>Usa vocabulário diversificado;</p> <p>Recorre a estruturas sintáticas complexas ao narrar e descrever em contexto escolar;</p> <p>Usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao recitar um poema;</p>	<p>2.2. A distribuição das tarefas é realizada no início da semana (às segundas-feiras) e é feita consoante as escolhas dos próprios alunos que são selecionados por ordem alfabética. Estes cumprem com as mesmas tarefas durante toda a semana.</p> <p style="text-align: center;">Matemática – Interpretação de dados num gráfico de barras e constatação da moda</p> <p>1. A estudante estagiária solicita a distribuição dos manuais, dos cadernos e dos cadernos de problemas de matemática pelos alunos designados a cumprir com tais tarefas no início da semana.</p> <p>2. Questiona e verifica, com o auxílio da colega estagiária, se os alunos fizeram os trabalhos enviados para casa, nomeadamente questões de interpretação de dados para descobrir um determinado número e o desafio da semana número 5 proposto pelo caderno de problemas.</p> <p>3. A estagiária redige os enunciados das questões enviadas para casa e solicita aos alunos que se dirijam ao quadro, à vez, e apresentem os seus resultados no quadro, explicando o seu raciocínio.</p>	<p>Giz</p> <p>Quadro das presenças;</p> <p>Calendário;</p> <p>Planta; regador e água.</p> <p>Material riscador, borrachas e apara-lápis</p> <p>Manuais de matemática</p> <p>“O Mundo da Carochinha – 4º ano”;</p> <p>Cadernos de matemática;</p> <p>Cadernos de problemas</p> <p>“O Mundo da Carochinha – 4º ano”</p>	<p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>2. Verificou-se que todos os alunos realizaram os exercícios enviados para casa pela professora cooperante, contudo, foi apurado que alguns dos que frequentam as atividades extracurriculares, durante a parte da manhã, realizam os seus trabalhos de casa no tempo do Estudo e, por vezes, este trabalho não é</p>
--	---	---	---

<p>Toma a palavra com confiança para narrar e descrever;</p> <p>Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Identifica as ideias centrais do texto;</p> <p>Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global;</p> <p>Identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto;</p> <p>Parafraseia frases do texto;</p> <p>Identifica conclusões expressas no texto;</p> <p>Identifica as sequências de um texto narrativo;</p> <p>Estabelece relações entre elementos do texto (e.g.: título / notícia; sonoridade e rima);</p> <p>Usa informação gráfica (e.g.: mapas; fotografias) como auxiliar da compreensão do texto;</p> <p>Estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto;</p> <p>Identifica temas ou tópicos idênticos em diferentes textos;</p> <p>Identifica vocabulário específico do tema do texto;</p> <p>Descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto;</p> <p>Identifica palavras ou expressões que no texto marcam relações temporais, causais e finais;</p> <p>Compara versões da mesma história (e.g.: caracterização das</p>	<p>4. Para a discussão e resolução do desafio da semana, a estagiária representa um esquema no quadro de forma a facilitar a compreensão do problema pelos alunos que apresentarem maiores dificuldades nesta matéria.</p> <p>5. Na correção do desafio da semana a estudante estagiária basear-se-á nas sugestões dos alunos e representará no quadro o raciocínio dos mesmos, atendendo a que todos compreendam as etapas de resolução do mesmo.</p> <p>6. A estudante estagiária pede para os alunos abrirem o manual na página 28. Solicita a leitura em voz alta dos enunciados por um aluno que se voluntarie para tal.</p> <p>7. Analisa, oralmente, o gráfico de barras apresentado na mesma página, juntamente com os alunos, e explica, por outras palavras, o que cada questão pretende em relação ao mesmo.</p> <p>8. Os alunos procedem à resolução dos exercícios da mesma página, individualmente.</p> <p>8.1. As estudantes estagiárias movem-se pela sala a fim de prestar orientações aos alunos na resolução dos exercícios, sempre que for necessário e verificar as respostas de cada aluno.</p> <p>8.2. A correção é feita oralmente com a intervenção dos</p>		<p>realizado de forma autónoma como é pretendido.</p> <p>3. A Mariana, a Amélia o Divo e a Sílvia foram ao quadro corrigir os trabalhos de casa.</p> <p>4. A Sílvia foi a que mais apresentou dificuldades na explicação do seu raciocínio, apesar de o resultado apresentado por ela estar correto. Mesmo com a orientação da estagiária e da professora cooperante, ela não soube explicar por palavras suas o resultado a que chegou.</p> <p>5. Após a resolução do desafio da semana foi pedido à Maria que se</p>
---	--	--	--

<p>personagens; desenvolvimento da ação);</p> <p>Identifica no texto elementos semelhantes e contrastantes;</p> <p>Reconhece no texto elementos de pertença a outra época (e.g.: vestuário; transportes; mobiliário);</p> <p>Identifica o padrão típico da construção narrativa;</p> <p>Elaborar e Divulgar Textos</p> <p>Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos;</p> <p>Usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores;</p> <p>Recorre a frases simples e a frases complexas;</p> <p>Usa as convenções da pontuação;</p> <p>Usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos;</p> <p>Identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio;</p> <p>Identifica no texto incorreções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as;</p> <p>Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos</p> <p>Reconhece e aplica a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito na elaboração de parágrafos narrativos;</p>	<p>alunos que responderão por iniciativa própria ou por solicitação da estagiária.</p> <p>9. Explana-se o exercício 1. da página seguinte (p. 29) relacionado com a representação de um gráfico de barras e a constatação da moda.</p> <p>9.1. Os alunos procedem à resolução das alíneas do mesmo exercício.</p> <p>9.2. A correção é feita com acompanhamento individual das estudantes estagiárias a cada um dos alunos, à medida que estes vão terminando a resolução dos exercícios.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa - Leitura e interpretação de um texto</p> <p>1. A estudante estagiária solicita a abertura do manual na página 16.</p> <p>2. Os alunos leem a primeira parte do texto “D. Afonso Henriques – O rei de todos os portugueses”, da página indicada, silenciosamente.</p> <p>2.1. A estudante estagiária faz questões orais de interpretação do texto e verifica quais os alunos que tomam a iniciativa em respondê-las colocando os dedos no ar e respondendo às questões indicadas.</p>	<p>Manual de língua portuguesa “Pasta Mágica – 4º ano”</p>	<p>dirigisse ao quadro e voltasse a explicar a resolução do mesmo, uma vez que aparentava não ter compreendido o problema e se limitara a copiar a resolução feita no quadro. Apesar de alguma hesitação conseguiu explicar, de forma razoável, o seu raciocínio e apresentou os resultados corretos.</p> <p>9.1. A maioria dos alunos teve dificuldades numa questão que envolvia a subtração de variáveis conhecidas da sua totalidade para a descoberta de uma variável desconhecida, pelo que foi necessário</p>
--	---	--	--

<p>Responde, por escrito, a questões sobre o essencial de informação lida;</p> <p>Parafraseia períodos e parágrafos;</p> <p>Descreve fenómenos e relata factos, recorrendo a léxico apropriado;</p> <p>Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical</p> <p>Usa as regras gerais de acentuação gráfica e usa o hífen em enclíticos (e.g., escrevem-lhe);</p> <p>Faz a translineação nos casos simples e em palavras com consoantes duplas (e.g.,: car-regar; passado);</p> <p>Reconhece e usa relações de semelhança e de oposição entre significados;</p> <p>Identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece;</p> <p>Seleciona as palavras e expressões mais apropriadas para exprimir as ideias que quer transmitir;</p> <p>Reconhece e respeita as propriedades de seleção dos verbos principais que fazem parte do seu capital lexical;</p> <p>Identifica e usa os paradigmas de flexão nominal (número, género);</p> <p>Identifica e usa as formas dos verbos regulares da 1.^a, 2.^a e 3.^a</p>	<p>2.2. A partir das questões colocadas, são consolidadas as informações do texto com o auxílio da estudante estagiária.</p> <p>2.3. A estagiária redige, no quadro, algumas das questões de interpretação do texto colocadas oralmente.</p> <p>2.4. Os alunos copiam as questões para os seus cadernos e respondem-nas, individualmente, enquanto as estudantes estagiárias circulam pela sala orientando os alunos sempre que necessário;</p> <p>3. Solicita-se a participação dos alunos para responder às perguntas de interpretação.</p> <p>3.1. Cada aluno, que se voluntarie, lê a sua resposta e consoante o parecer da estudante estagiária, irá redigi-la no quadro. Caso não seja uma resposta clara e completa, solicita a outro aluno que leia a sua resposta, e assim sucessivamente.</p> <p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p style="text-align: center;">Introdução à História de Portugal</p> <p>1. Os alunos abrem o manual na página 34.</p> <p>1.1. A estudante estagiária solicita, a um voluntário, a leitura em voz alta das informações presentes na mesma página, enquanto os restantes alunos acompanham a leitura,</p>	<p>Cadernos de língua portuguesa</p> <p>Manual de estudo do meio “Pasta Mágica – 4º ano”</p>	<p>explicar individualmente e, por fim, em grande grupo. Utilizando, para isso, diversos esquemas que envolviam dois possíveis raciocínios para a resolução do problema.</p> <p>Foi necessário o acompanhamento individualizado, efetuado pelas estudantes estagiárias, na elaboração do gráfico de barras por cada aluno nos respetivos cadernos, uma vez que demonstraram alguns erros comuns na construção do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>2.1. O Valter, a Amélia, a Cátia e a Tânia foram os que mais intervieram.</p>
---	---	--	--

<p>conjugação (tempo e modo; pessoa e número); Identifica e usa os prefixos e os sufixos mais frequentes e produtivos; Reconhece e usa expressões fixas recorrentes; Usa pistas contextuais para descobrir o significado de palavras desconhecidas; Usa a estrutura interna para descobrir o significado de palavras desconhecidas; Associa, semântica e fonologicamente, as palavras aprendidas a outras que já conhecia.</p> <p>Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas</p> <p>Identifica os constituintes principais da frase e as suas funções sintáticas; Identifica nomes (próprios/comuns), verbos e adjetivos (qualificativos) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos; Identifica e aplica os processos de concordância sujeito-verbo e sujeito-predicativo do sujeito, bem como os processos de concordância internos ao grupo nominal; Distingue significados associados a processos sintáticos de formação de frases complexas (e.g., enumeração e sequência temporal / contraste, em estruturas coordenadas; causa ou razão /</p>	<p>silenciosamente.</p> <p>1.2. A estudante estagiária explora, oralmente, juntamente com os alunos, o significado dos conceitos apresentados no manual: História; historiador; arqueólogo; vestígios arqueológicos e antepassados.</p> <p>1.3. Na mesma página, os alunos preenchem o exercício proposto, no manual, completando frases com as palavras exploradas anteriormente, tendo em conta o seu significado.</p> <p>2. Procede-se à correção oral dos exercícios.</p> <p>3. A estudante estagiária informa aos alunos que iniciar-se-á o tema de História de Portugal e que irão trabalhar em grupos, de dois alunos cada, organizando o seu trabalho sob a forma de projeto.</p> <p>4. As estudantes estagiárias sugerem que os alunos conversem entre si e escolham um par, informando os nomes de cada elemento do grupo às docentes estagiárias;</p> <p>4.1. Os alunos conversam e decidem com quem querem trabalhar, informando os nomes de cada elemento do grupo às docentes estagiárias;</p> <p>4.2. Os alunos deverão consultar os subtemas da História de Portugal presentes entre as páginas 36 e 55 do manual e, cada grupo, escolher o tema pretende trabalhar</p>		<p>Contudo, todos os alunos, demonstraram ter dificuldades na compreensão das informações do texto e na expressão oral das suas ideias, à exceção do Valter.</p> <p>2.4. A maioria dos alunos apresentam dificuldades na construção de frases completas, em particular e mais agravante, a Mariana, a Mónica, o Bruno e o Manuel.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>1.2. A maioria dos alunos não reconheceu o significado de alguns conceitos abordados. Apenas tinham</p>
---	---	--	---

tempo / fim em estruturas subordinadas) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;	5. A estudante estagiária organiza e redige os temas no quadro e questiona os grupos a fim de saber qual o tema de eleição de cada um.		conhecimento do conceito de historiador e História.
MATEMÁTICA	5.1. Cada grupo informa o tema escolhido, enquanto a estudante estagiária redige os nomes dos grupos e os respetivos temas no quadro.		1.3. A Amélia conseguiu explicar, por palavras suas, o significado de antepassados.
<p>Capacidades Transversais</p> <p>Compreende o problema: identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; identifica problemas com informação irrelevante, dados insuficientes ou sem solução;</p> <p>Concebe estratégias de resolução de problemas: concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas, como a) resolve um problema análogo mas mais simples; b)explora casos particulares;</p> <p>Aplica estratégias de resolução de problemas e avalia a adequação dos resultados obtidos: põe em prática estratégias de resolução de problemas; utiliza estratégias do mesmo tipo em diferentes problemas e identifica estratégias diferentes na resolução do mesmo problema; verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados;</p> <p>Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos</p>	<p>5.2. Com orientação das estudantes estagiárias, os alunos deverão redigir nos cadernos os nomes dos elementos do seu grupo; o tema escolhido pelo grupo; as fontes de pesquisa e as tarefas que irão ser cumpridas por cada elemento do grupo.</p> <p>5.3. As estudantes estagiárias orientam as opções de cada grupo, certificando que estabeleceram a divisão de tarefas entre elementos e que optaram por pesquisar em, pelo menos, duas fontes diferentes (para além do manual)</p> <p>5.4. São feitas questões orais aos alunos no sentido de ficar a saber o que conhecem ou o que pensam conhecer sobre a História de Portugal.</p> <p>5.5. A estudante estagiária redige as ideias dos alunos no quadro, identificando os respetivos autores, enquanto um outro aluno copia-as para uma folha para depois entregar às docentes estagiárias.</p>	Folhas pautadas	<p>1.3. A Helena e o Bruno fizeram comentários que revelaram alguma confusão entre os conceitos de História, no sentido lato, e de história de uma narrativa.</p> <p>4. A escolha dos pares e dos temas por cada grupo foi feito de forma organizada e apaziguada. Os alunos compreenderam bem que se um tema for escolhido, deverão optar</p>

<p>matemáticos, oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p> <p>Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;</p> <p>Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos);</p> <p>Exprime ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>Discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticos.</p> <p>Números e Operações</p> <p>Compreende a noção de número natural;</p> <p>Compreende a noção de número racional não negativo;</p> <p>Compreende as operações com números naturais e racionais não negativos na representação decimal;</p> <p>Opera com números naturais e racionais não negativos representados na forma decimal, usando propriedades dos números e das operações;</p> <p>Resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as</p>	<p>6. A estudante estagiária sugere que os alunos deem início às suas pesquisas em casa e/ou na escola, em colaboração com o seu colega de grupo.</p> <p>7. Solicita que arrumem os materiais consoante as tarefas atribuídas a cada um.</p> <p style="text-align: center;">Quarta-feira</p> <p>1. Acolhimento das crianças na sala</p> <p>2. Realização das tarefas diárias: escrever a data no quadro, marcar as presenças, marcar o tempo, distribuir os manuais e os cadernos da área curricular decorrente.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Leitura e interpretação de um texto</p> <p>1. A estudante estagiária relembra, oralmente e junto com os alunos, o conteúdo da primeira parte do texto “D. Afonso Henriques – O rei de todos os portugueses” abordado no dia anterior.</p> <p>2. A estudante estagiária procede à leitura, em voz alta, da segunda parte do texto correspondente à página 17 do manual, enquanto os alunos acompanham a mesma.</p> <p>2.1. Os alunos leem o referido texto, silenciosamente.</p>	<p>Manuais e cadernos de língua portuguesa;</p>	<p>por outro.</p> <p>5.2. A Cátia sugeriu, como fonte de pesquisa, jornais. Foi uma boa sugestão e a mesma foi valorizada pelas docentes estagiárias, contudo, foi explicado que seria necessário ter acesso a jornais da época, relativamente ao seu tema (2ª Dinastia), ou seja, entre 1385 e 1582, o que não é possível de se concretizar. Contudo, este tipo de fonte foi reforçado, possibilitando à criança de recorrer à mesma se achasse que conseguiria encontrar informações sobre o seu tema em jornais,</p>
--	--	---	---

<p>operações aritméticas;</p> <p>Compreende o efeito das operações sobre os números;</p> <p>Estima e avalia a razoabilidade dos resultados;</p> <p>Elabora sequências de números segundo uma dada lei de formação e investiga regularidades numéricas;</p> <p>Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional;</p> <p>Geometria e Medida</p> <p>Compreende a grandeza dinheiro;</p> <p>Compreende as grandezas comprimento, área, massa, capacidade e volume;</p> <p>Compreende o que é uma unidade de medida e o processo de medir;</p> <p>Realiza estimativas e medições e relaciona diferentes unidades de medida convencionais e não convencionais;</p> <p>Compreende a noção de perímetro;</p> <p>Compreende as noções de tempo e de intervalo de tempo e compara a duração de acontecimentos;</p> <p>Resolve problemas envolvendo situações temporais;</p> <p>Organização e Tratamento de Dados</p> <p>Analisa e interpreta informação de natureza estatística organizada de diversas formas;</p> <p>Recolhe e organiza dados de natureza diversa (qualitativos e</p>	<p>2.2. Discussão oral, em grande grupo, sobre o conteúdo do texto a fim de verificar se o mesmo foi assimilado por todos.</p> <p>3. A estagiária redige, no quadro, algumas das questões de interpretação do texto colocadas oralmente bem como exercícios gramaticais relacionados com frases e palavras retiradas do texto.</p> <p>3.1. Os alunos copiam as questões de interpretação e os exercícios de gramática para os seus cadernos e resolvem-nos, individualmente, enquanto as estudantes estagiárias circulam pela sala orientando os alunos sempre que necessário;</p> <p>4. Solicita-se a participação dos alunos para responder às perguntas de interpretação.</p> <p>4.1. Cada aluno, que se voluntarie, lê a sua resposta e, consoante o parecer da estudante estagiária, irá redigi-la no quadro. Também deverá solicitar a participação de outros alunos que, aparentemente, não possuem iniciativa de intervenção.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p style="text-align: center;">Introdução ao diagrama de caule e folhas</p>	<p>Manuais e cadernos de</p>	<p>redigidas numa época mais recente.</p> <p>5.4. Grande parte do que as crianças afirmaram conhecer sobre História de Portugal surgiu da exploração do texto sobre D. Afonso Henriques, na área curricular de língua portuguesa</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>1. Os alunos que mais participaram oralmente foram o Valter, a Cátia, a Amélia e o Filipe. Cada um deles mencionou algumas das partes que retiveram sobre o texto da aula anterior, complementando-se uns</p>
--	---	------------------------------	---

<p>quantitativos discretos) utilizando diferentes representações; Usa informação de natureza estatística para interpretar ou comparar informação.</p>	<p>1. Uma vez que os alunos tiveram conhecimento da cotação das suas notas na ficha de língua portuguesa, representa-se as mesmas numa tabela no quadro sob o título “Notas da ficha de avaliação de língua portuguesa dos alunos do 4º 1”.</p>	<p>matemática; Tabela com a avaliação dos alunos na ficha de língua portuguesa</p>	<p>aos outros.</p>
<p>ESTUDO DO MEIO</p>	<p>1.1. Após uma análise geral da tabela, em conjunto com os alunos, a estudante estagiária expõe que dado um grande número de dados numéricos (neste caso, 22) representados em tabela ou por extenso, é difícil proceder a uma leitura específica a fim de verificar quais os dados que se repetem mais, qual o valor mais alto, qual o valor mais baixo, etc. principalmente quando os dados estão organizados aleatoriamente em termos de valor numérico, como no caso da tabela representada.</p> <p>2. A estagiária introduz e representa no quadro como se deverá proceder para a construção de um diagrama de caule e folhas, explanando que a leitura dos dados neste tipo de diagrama será muito mais facilitada.</p> <p>2.1. Após os alunos observarem e ouvirem, atentamente, a explicação da estudante estagiária, passam para os cadernos a tabela com os dados e a representação dos mesmos no diagrama de caule e folhas.</p>		<p>3. Alguns dos conteúdos gramaticais abordados, neste momento, foram lembrados por alguns alunos enquanto outros ainda pareciam desconhecê-los, demonstrando dificuldades em compreender aquilo que se pedia, como foi o caso da Mónica, da Sílvia e do Óscar. Foi necessária a intervenção e explicação dos conteúdos pela estagiária – família de palavras e sinónimos/antónimos.</p> <p>3.1. As crianças estiveram implicadas no exercício, uma vez que</p>
<p>Interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu; Sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo; Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura; Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados; Utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado;</p>			

Estrutura, comunica e debate conhecimentos sobre o meio natural e social, utilizando as TIC como recurso;

Dinamismo das Inter-relações Natural-Social

Demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural;

2.2. A estagiária incentiva os alunos a proceder à construção do diagrama a partir dos dados da tabela, ou seja, tentar representar o diagrama sem ter que, necessariamente, copiá-lo do quadro, para depois verificarem se o que construíram corresponde ao que a estagiária representou no quadro. Também servirá para apurar se os alunos realmente compreenderam como representar um diagrama deste tipo.

3. Os alunos abrem o manual na página 29.

3.1. A pedido da estagiária, um aluno lê, em voz alta, o exercício número 2 da referida página, enquanto os colegas acompanham a leitura.

3.2. Todos os alunos procedem à resolução das alíneas do exercício número 2, individualmente.

3.3. As estudantes estagiárias circulam pelas mesas para retirar dúvidas, auxiliar e acompanhar a resolução dos

este dizia respeito às notas obtidas na ficha de avaliação de Língua Portuguesa da turma.

Matemática

2.2. Os alunos pareceram compreender, não só como se procede para construir um diagrama de caule e folhas, mas também a razão da organização e disposição dos dados de tal maneira, ou seja, para proceder a uma análise facilitada dos dados.

exercícios pelos alunos.

3.4. Procede-se à correção oral dos exercícios. Os alunos que respeitarem as regras de intervenção oral (colocar o dedo no ar e falar só quando lhe é solicitado) darão a sua resposta, enquanto os restantes colegas ouvem e corrigem eventuais erros.

4. Resolução dos exercícios das páginas 13 e 14 do livro de fichas, referente à interpretação de dados no gráfico de barras e no diagrama de caule e folhas e constatação da moda.

4.1. As estudantes estagiárias circulam pelas mesas para retirar dúvidas, auxiliar e acompanhar a resolução dos exercícios pelos alunos, procedendo à sua correção, individualmente.

Estudo do Meio

Trabalho em projeto: História de Portugal

1. A estudante estagiária pede para os alunos se juntarem aos seus grupos de trabalho, definidos no dia anterior, e ambas as estagiárias circulam pelos grupos apurando quais os que trouxeram informações pesquisadas sobre o seu tema de trabalho.

Livro de fichas de matemática “O Mundo da Carochinha – 4º ano”

Documentos com as pesquisas dos alunos;
Manual de estudo do meio

2. Em cada grupo, a estudante estagiária procede à leitura conjunta das pesquisas dos elementos do grupo e pede que sublinhem as informações que considerarem relevantes, tendo como base as informações do tema apresentadas na respetiva página do manual de estudo do meio. Os grupos que não trouxeram informações, procedem à leitura do texto do manual, referente ao seu tema. Sublinham e definem quais os aspetos, referidos no texto, que deverão ser alvo de pesquisa, dividindo os mesmos pelos elementos do grupo para que cada um fique responsável por pesquisar sobre tal aspeto.

2.1. A estudante estagiária pede para que os alunos deem início e/ou continuem as suas pesquisas e que as tragam na próxima semana, ressaltando para que selecionem apenas a informação que considerarem pertinente e cujas estagiárias orientaram nesse sentido.

3. Solicita que arrumem os materiais consoante as tarefas atribuídas a cada um.



Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 15. – Planificação Semanal 2 – 1º CEB

Planificação Semanal 2 – Trabalho de texto; trabalho em projeto; exercícios de preparação para a ficha de avaliação trimestral de língua portuguesa e resolução de problemas

Instituição: EB1/PE do Galeão**Turma:** 4º 1**Professora Cooperante:** Maria José Andrade**Estudante(s) Estagiária(s):** Tanya Silva**Semana de:** 28/11/2011 a 30/11/2011**Idades:** 9, 10 e 11 anos**Orientador(a) de Estágio:** Paulo Brazão

ÁREA CURRICULAR	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
Domínio Metas	<u>Segunda-feira</u> 1. Acolhimento das crianças na sala.	Estudantes estagiárias;	2. Este é um procedimento já
LÍNGUA PORTUGUESA	2. Distribuição de tarefas para a semana: a	Professora	

<p>Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação</p> <p>Retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu;</p> <p>Faz perguntas relevantes sobre exposições orais;</p> <p>Reconta narrativas ou eventos contados, ao vivo ou gravados, e expressa a sua opinião sobre o que ouve;</p> <p>Identifica alguns traços que caracterizam diversos tipos de discurso oral (e.g.: imperativo/ presente ou pretérito perfeito; tu/você; Era uma vez);</p> <p>Contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis);</p> <p>Formula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>Usa formas de tratamento adequadas ao contexto escolar;</p> <p>Interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p>Exprimir Oralmente Ideias e Conhecimentos</p> <p>Narra com pormenores descritivos situações vividas e imaginadas;</p> <p>Descreve cenas (e.g.: paisagens; imagens) e objetos observados;</p> <p>Usa vocabulário diversificado;</p> <p>Recorre a estruturas sintáticas complexas ao narrar e descrever em contexto escolar;</p> <p>Usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao</p>	<p>estudante estagiária seleciona por ordem alfabética as crianças que irão participar das tarefas diárias durante a respetiva semana.</p> <p>Estas escolhem qual a tarefa que querem executar de entre as expostas no quadro de tarefas: chefe da sala, que fica responsável por marcar as presenças o comportamento e registar a data no quadro; registo da data e do tempo no respetivo placar; distribuição dos manuais; distribuição dos cadernos; distribuição de cores e outros materiais e rega da planta da sala.</p> <p>3. Realização das tarefas diárias.</p> <p>4. Partilha de experiências sobre o fim-de-semana.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa - Leitura e interpretação do texto</p> <p>1. Leitura do texto “D. João I rei do povo e pai de Henrique, o navegador” das páginas 34 e 35 do manual, em voz alta, pela estudante estagiária e, posteriormente, em</p>	<p>cooperante;</p> <p>Alunos;</p> <p>Placar de tarefas e cartões com as fotos e os nomes dos alunos;</p> <p>Quadro de ardósia e giz;</p> <p>Quadro das presenças;</p> <p>Calendário;</p> <p>Planta; regador e água;</p> <p>Material riscador, borrachas e apara-lápis;</p> <p>Manuais de língua portuguesa</p>	<p>inserido pela professora cooperante, pelo que os alunos encontram-se já familiarizados com esta rotina.</p> <p>4. A Catarina, a Helena, o Filipe, o Valter, a Amélia, a Maria, a Luísa e a Mónica partilharam as suas experiências sobre o fim-de-semana.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>2. A Tânia, o Manuel, o Paulo, o Gregório e a Maria leram em voz alta. O Manuel foi o que demonstrou ter maiores dificuldades na leitura,</p>
--	---	--	---

<p>recitar um poema;</p> <p>Toma a palavra com confiança para narrar e descrever;</p> <p>Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Identifica as ideias centrais do texto;</p> <p>Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global;</p> <p>Identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto;</p> <p>Parafraseia frases do texto;</p> <p>Identifica conclusões expressas no texto;</p> <p>Identifica as sequências de um texto narrativo;</p> <p>Estabelece relações entre elementos do texto (ex: título / notícia; sonoridade e rima);</p> <p>Identifica diferentes tipos de textos (e.g.: listagens; receitas; poemas; textos para teatro) pela mancha gráfica da página;</p> <p>Consulta obras de referência, em suporte de papel ou digital, (e.g.: dicionários; enciclopédias) para melhor compreensão do texto;</p> <p>Usa informação gráfica (e.g.: mapas; fotografias) como auxiliar da compreensão do texto;</p> <p>Estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto;</p> <p>Identifica temas ou tópicos idênticos em diferentes textos;</p> <p>Antecipa o conteúdo e a forma do texto e confirma essas previsões;</p> <p>Identifica vocabulário específico do tema do texto;</p>	<p>silêncio, pelos alunos.</p> <p>2. Selecionam-se três ou quatro crianças para lerem um parágrafo do texto, sucessivamente, em voz alta.</p> <p>3. Exploração do texto através da discussão, em grande grupo, sobre factos históricos abordados nos textos do manual de língua portuguesa e de estudo do meio, explorados, anteriormente, interligando-os com o texto “D. João I rei do povo e pai de Henrique, o navegador”</p> <p>4. Questões orais de interpretação do texto:</p> <p>4.1. Porque o povo não gostava da ideia de ter D. Beatriz como rainha de Portugal?</p> <p>4.2. Quem é que o povo queria como rei? Porquê?</p> <p>4.3. Porque é que um rei escolhido pelo povo era “coisa pouco vista”?</p> <p>4.4. Quando é que terminou a 1ª Dinastia? / Quando é que começou a 2ª Dinastia?</p> <p>5. Quantos filhos teve D. João I?</p> <p>6. Porque é que o infante D. Henrique ficou</p>	<p>nomeadamente na pronúncia e no ritmo. A Maria e o Paulo leem adequadamente, porém, num tom muito baixo.</p> <p>3. Os que mais intervieram, oralmente, na exploração do texto e mostraram ter compreendido o mesmo foram a Cátia, o Rúben, o Valter, o Filipe, a Tânia e a Amélia.</p> <p>4. As questões apresentadas serviram de base para a exploração oral do texto, pelo que não seguiram uma estrutura rigorosa da que se apresenta no respetivo plano de atividades, mas sim a que fez mais sentido consoante as intervenções dos alunos.</p>
---	--	---

<p>Descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto;</p> <p>Identifica palavras ou expressões que no texto marcam relações temporais, causais e finais;</p> <p>Compara versões da mesma história (e.g.: caracterização das personagens; desenvolvimento da ação);</p> <p>Reconhece modos de representação da expressividade (e.g.: adjetivação; comparação; personificação);</p> <p>Identifica no texto elementos semelhantes e contrastantes;</p> <p>Reconhece no texto elementos de pertença a outra época (e.g.: vestuário; transportes; mobiliário);</p> <p>Identifica o padrão típico da construção narrativa;</p> <p>Estabelece relações entre texto escrito e outros modos de representação (e.g.: imagem; banda desenhada; filme);</p> <p>Lê textos narrativos multimodais em suporte digital.</p> <p>Elaborar e Divulgar Textos</p> <p>Seleciona o conhecimento relevante para construir o texto;</p> <p>Regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever;</p> <p>Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos;</p> <p>Usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores;</p> <p>Recorre a frases simples e a frases complexas;</p>	<p>conhecido por “o navegador”?</p> <p>7. Quem é que é armado cavaleiro na batalha de conquista de Ceuta?</p> <p>8. Porque o infante quis fazer aliança com o Preste João das Índias?</p> <p>9. O que sugere o final da história?</p> <p style="text-align: center;">Trabalho de texto</p> <p>1. A estagiária sugere a elaboração de um resumo do texto, em contexto de grande grupo: solicita que um aluno diga, por palavras suas, o que refere os primeiros 3 parágrafos do texto. Com a orientação e as sugestões dadas pelos alunos, um deles escreve no quadro as frases sugeridas de forma a resumir estes parágrafos, mesmo com eventuais erros. Quando é terminada a frase, procede-se à leitura da mesma, em voz alta, para que os alunos se apercebam dos erros de pontuação e de concordância, fazendo as suas próprias correções. O mesmo será feito para os restantes parágrafos até se</p>	<p>Cadernos de língua portuguesa</p>	<p>1. Os parágrafos do texto são compostos por frases curtas, pelo que o resumo, por exemplo, dos três primeiros parágrafos não constitui demasiada informação para ser assimilada pelo aluno. A maioria do grupo participou espontaneamente no trabalho de texto dando sugestões para o seu melhoramento, mesmo aqueles que apresentam dificuldades na elaboração de textos. Quando estes davam sugestões que não eram as mais corretas, em termos de construção frásica e de relações de concordância entre elementos,</p>
--	--	--------------------------------------	--

<p>Usa as convenções da pontuação;</p> <p>Usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos;</p> <p>Identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio;</p> <p>Identifica no texto incorreções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as;</p> <p>Elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o manualmente ou utilizando o computador;</p> <p>Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos</p> <p>Redige narrativas que apresentam os elementos estruturais básicos, com base em experiências reais ou ficcionais (e.g.: conto maravilhoso; fábula; lenda; relato de experiência vivida; diário);</p> <p>Relata e/ou reconta um episódio ou uma série de eventos, respeitando a ordem cronológica do narrado;</p> <p>Reconhece e aplica a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito na elaboração de parágrafos narrativos;</p> <p>Elabora a descrição de uma situação, objeto, paisagem ou personagem;</p> <p>Responde, por escrito, a questões sobre o essencial de informação lida;</p> <p>Parafraaseia períodos e parágrafos;</p> <p>Regista palavras e ideias-chave de uma exposição ouvida ou lida;</p> <p>Organiza por categorias informação sobre o tópico, recorrendo a léxico apropriado;</p>	<p>obter um resumo do texto.</p> <p>2. Uma ou duas crianças procedem à leitura do resumo elaborado, em voz alta;</p> <p>3. Depois de se corrigir eventuais erros, os alunos redigem o resumo nos respetivos cadernos.</p> <p style="text-align: center;">Matemática – Resolução de problemas e de operações com o algoritmo da multiplicação</p> <p>1. Correção do problema da semana n.º 8 do caderno de problemas:</p> <p>1.1. O problema é lido, em voz alta, por um aluno enquanto os restantes acompanham a leitura;</p> <p>1.3. Solicita-se um voluntário para fazer a resolução do problema no quadro apresentando e explicando aos colegas o seu raciocínio;</p> <p>1.4. A estagiária confirma com a restante turma se o resultado apresentado está correto, fazendo questões de forma a saber quais os alunos que chegaram ao mesmo resultado e</p>	<p>Caderno de problemas</p>	<p>apercebiam-se, por si mesmos e pelos colegas que a sua sugestão não estabelecia um fio condutor com o restante parágrafo e apresentava falhas de concordância, pelo que este foi um exercício que contribuiu para a sensibilização dos processos utilizadas na elaboração de textos. A Maria e a Luísa foram as que menos participaram no trabalho de texto e estavam constantemente distraídas.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1.3. A Carmen foi ao quadro resolver o problema da semana contudo não soube justificar as estratégias adotadas e os processos utilizados.</p> <p>1.4. A maioria dos alunos teve dificuldades em conceber estratégias para a resolução do</p>
---	---	-----------------------------	--

<p>Descreve fenómenos e relata factos, recorrendo a léxico apropriado; Seleciona duas ou três razões para justificar a sua opinião; Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical Usa as regras gerais de acentuação gráfica e usa o hífen em enclíticos (e.g., escrevem-lhe); Faz a translineação nos casos simples e em palavras com consoantes duplas (e.g.: carregar; passado); Reconhece e usa relações de semelhança e de oposição entre significados; Identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece; Seleciona as palavras e expressões mais apropriadas para exprimir as ideias que quer transmitir; Reconhece e respeita as propriedades de seleção dos verbos principais que fazem parte do seu capital lexical; Identifica e usa os paradigmas de flexão nominal (número, género); Identifica e usa as formas dos verbos regulares da 1.^a, 2.^a e 3.^a conjugação (tempo e modo; pessoa e número); Identifica e usa os prefixos e os sufixos mais frequentes e produtivos; Identifica nos textos que lê radicais eruditos (latinos e gregos) mais frequentes; Identifica e usa resultados de processos de composição (compostos mais frequentes); Reconhece e usa expressões fixas recorrentes; Usa pistas contextuais para descobrir o significado de palavras desconhecidas;</p>	<p>quais os que obtiveram um resultado diferente, discutindo, com o grupo, as várias hipóteses e possibilidades de raciocínio; 1.5. Os alunos que apresentarem um raciocínio diferente também se dirigem ao quadro a fim de explicar aos colegas o método utilizado e de proceder à resolução do problema. 1.6. Circula-se pelas carteiras, a fim de detetar eventuais dúvidas por parte das crianças, enquanto estas corrigem e/ou redigem as possíveis resoluções para o problema, atendendo àquelas que, normalmente, apresentam maiores dificuldades na respetiva área curricular. 2. Solicita-se aos alunos que abram o manual na página 39 e procede à leitura em voz alta do problema n.º 3, enquanto as crianças acompanham a leitura; 3. Individualmente, as crianças resolvem o problema 4. Circula-se pelas carteiras, acompanhando e</p>	<p>Manual de matemática Cadernos de matemática</p>	<p>problema, à exceção do Valter que conseguiu justificar a estratégia utilizada, porém, os alunos tiveram dificuldades em compreender. Optou-se por esquematizar o problema no quadro através do desenho, uma vez que este implica um raciocínio lógico-matemático inverso, onde se parte do resultado e organizam-se os dados intermédios para chegar ao dado inicial. Após a esquematização do problema as crianças conseguiram perceber o processo, inclusive a Maria que apresenta grandes dificuldades na área da matemática, mas que soube, através do desenho, explicar o processo de resolução do problema. 5. A maioria das crianças compreende o raciocínio utilizado</p>
---	---	---	--

Usa a estrutura interna para descobrir o significado de palavras desconhecidas; Associa, semântica e fonologicamente, as palavras aprendidas a outras que já conhecia.

Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas

Identifica os constituintes principais da frase e as suas funções sintáticas;
 Identifica nomes (próprios/comuns), verbos e adjetivos (qualificativos) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;
 Identifica classes (preposições) e subclasses fechadas de palavras (artigos, demonstrativos, possessivos; pronomes pessoais) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;
 Identifica subclasses de advérbios (advérbios de polaridade, de tempo, de lugar, de modo) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;
 Identifica e aplica os processos de concordância sujeito-verbo e sujeito-predicativo do sujeito, bem como os processos de concordância internos ao grupo nominal;
 Distingue significados associados a processos sintáticos de formação de frases complexas (e.g., enumeração e sequência temporal / contraste, em estruturas coordenadas; causa ou razão / tempo / fim em estruturas subordinadas) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;
 Usa as propriedades de seleção de tempo e de modo dos verbos superiores e dos conectores que fazem parte do seu capital lexical na compreensão e na produção

auxiliando as crianças que apresentarem dúvidas na resolução do problema;
 5. As crianças que terminarem a resolução do problema, corretamente, efetuam as operações da página 39 do manual propostas pelo exercício n.º 4, através da utilização do algoritmo da multiplicação.
 6. Verifica-se, individualmente, se a resolução das operações está correta.
 7. Procede-se à correção do problema no quadro, seguindo o mesmo procedimento enunciado nos passos de 1.1. a 1.6. para a resolução do problema da semana

Estudo do Meio –

Trabalho em projeto: História de Portugal

1. Trabalho em projeto: conclusão de alguns trabalhos de grupo sobre diversas temáticas da História de Portugal, no contexto do passado nacional, inseridas na organização curricular e programas para o 1º ciclo do ensino básico, concretamente para o 4º ano

Trabalhos dos grupos

Manual de

no algoritmo da multiplicação, contudo as principais dificuldades e erros que surgiram deveram-se à falta de estudo sobre as tabuadas.
 7. Por questões de gestão do tempo não se procedeu à correção do problema no quadro, contudo, procedeu-se à correção individual dos raciocínios dos alunos à medida que estes mostravam à estagiária a resolução do problema. É uma estratégia adotada pela professora cooperante e revela ser mais eficaz em termos da deteção de dificuldades individuais dos alunos.

Estudo do Meio

2. O grupo da Cátia e do Manuel é o que se encontra mais atrasado em termos de trabalho. O do Filipe e da Maria é o que se encontra mais adiantado.

<p>de frases complexas;</p> <p>Pontua corretamente as frases simples, incluindo as convenções que marcam valores discursivos (e.g., travessão para assinalar o discurso direto);</p> <p>Associa certas estruturas sintáticas a contextos orais informais.</p>	<p>de escolaridade.</p> <p>2. Procede-se ao acompanhamento dos trabalhos dos grupos, lendo e sugerindo as devidas alterações/correções a serem feitas.</p> <p>3. Os grupos que terminarem os seus trabalhos devem ler/estudar, autonomamente e em silêncio, as páginas 44 e 45 do manual de sobre a 2ª dinastia e responder às questões 1, 2, 3 e 4 da página 47.</p>	<p>estudo do meio</p> <p>Tabela dos comportamentos</p>	<p>O Óscar, a Mónica, a Mariana e a Tânia cometem erros ortográficos graves, mesmo na transcrição de palavras. Apresentam, constantemente, falta de atenção e concentração no trabalho que está a ser realizado.</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>Fase final do dia</p> <p>1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;</p> <p>2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.</p>		
<p>Capacidades Transversais</p> <p>Compreende o problema: identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; identifica problemas com informação irrelevante, dados insuficientes ou sem solução;</p> <p>Concebe estratégias de resolução de problemas: concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas, como a) resolve um problema análogo mas mais simples; b)explora casos particulares;</p> <p>Aplica estratégias de resolução de problemas e avalia a adequação dos resultados obtidos: põe em prática estratégias de resolução de problemas; utiliza estratégias do mesmo tipo em diferentes problemas e identifica estratégias diferentes na resolução do mesmo problema; verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados;</p> <p>Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos,</p>	<p><u>Terça-feira</u></p> <p>1. Acolhimento das crianças na sala.</p> <p>2. Realização das tarefas diárias.</p> <p>Matemática –</p>	<p>Manuais de matemática</p> <p>Quadro de ardósia e giz</p> <p>Cadernos de</p>	<p>Matemática</p> <p>1. O Óscar e o Manuel ausentaram-se da aula e foram para o apoio pedagógico acrescido de</p>

<p>oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p> <p>Formula e testa conjecturas: formula e testa conjecturas relativas a situações matemáticas simples. (Por exemplo, observando regularidades e relações numéricas nas tabuadas);</p> <p>Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;</p> <p>Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos);</p> <p>Exprime ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>Discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticos.</p> <p>Números e Operações</p> <p>Compreende a noção de número natural;</p> <p>Compreende as operações com números naturais e racionais não negativos na representação decimal;</p> <p>Opera com números naturais e racionais não negativos representados na forma decimal, usando propriedades dos números e das operações;</p> <p>Resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as operações aritméticas;</p> <p>Compreende o efeito das operações sobre os números;</p> <p>Estima e avalia a razoabilidade dos resultados;</p>	<p>Resolução de problemas e de operações utilizando o algoritmo da multiplicação</p> <p>1. Solicita-se aos alunos que apresentem maiores dificuldades na resolução de operações utilizando o algoritmo da multiplicação, para que se dirijam ao quadro e procedam à resolução e explicação, em voz alta, dos procedimentos utilizados para resolver as operações sugeridas pelo manual na página 39, sendo eles: a Maria, o Bruno, a Helena, o Óscar, a Belinda, a Maria, a Mariana, a Mónica e o Manuel. Outros dois alunos que se voluntariem resolvem as restantes duas operações, seguindo o mesmo procedimento.</p> <p>2. Leitura e resolução individual dos problemas 1, 2 e 3 da página 40 do manual</p> <p>3. Circula-se pelas carteiras e acompanha-se a resolução dos problemas pelos alunos, clarificando quaisquer dúvidas que possam surgir.</p> <p>4. Após correções individuais dos problemas,</p>	<p>matemática</p>	<p>matemática. A Maria, a Helena, a Belinda, a Maria, a Mariana e a Mónica foram ao quadro resolver as operações acertadamente, contudo a Mónica apresentou dificuldades nas tabuadas e a Belinda não soube explicar a estratégia utilizada na resolução da operação. O Bruno errou no resultado da operação mas o raciocínio estava correto</p> <p>2. A Carmen e o Valter resolveram os problemas com grande facilidade. A Belinda e a Mónica têm dificuldades em interpretar problemas e preocupam-se apenas em saber qual o algoritmo a utilizar, sem proceder a uma utilização lógica dos dados. Apresentam, também, dificuldades na compreensão do efeito das operações sobre os números, por</p>
---	--	-------------------	--

<p>Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional;</p> <p>Geometria e Medida</p> <p>Resolve problemas geométricos em contextos diversos;</p> <p>Compreende a grandeza dinheiro;</p> <p>Compreende as grandezas comprimento, área, massa, capacidade e volume;</p> <p>Compreende o que é uma unidade de medida e o processo de medir;</p> <p>Realiza estimativas e medições e relaciona diferentes unidades de medida convencionais e não convencionais;</p> <p>Compreende a noção de perímetro;</p> <p>Compreende as noções de tempo e de intervalo de tempo e compara a duração de acontecimentos;</p> <p>Resolve problemas envolvendo situações temporais;</p> <p>Organização e Tratamento de Dados</p> <p>Analisa e interpreta informação de natureza estatística organizada de diversas formas;</p> <p>Recolhe e organiza dados de natureza diversa (qualitativos e quantitativos discretos) utilizando diferentes representações;</p> <p>Usa informação de natureza estatística para interpretar ou comparar informação.</p>	<p>procede-se à correção oral dos mesmos, em grande grupo, em que cada aluno solicitado/voluntário explica, por palavras suas, o raciocínio efetuado, indicando o resultado final.</p>	<p>Trabalhos dos grupos</p>	<p>exemplo, numa divisão, não identificam se o quociente será maior ou menor do que o dividendo</p> <p>A restante turma apresentou algumas dúvidas na compreensão dos problemas, contudo, conseguiram resolvê-los. A maior parte mostrou não lembrar o processo que envolve o algoritmo da divisão</p>
<p>ESTUDO DO MEIO</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Trabalho em projeto: História de Portugal</p> <p>1. Continuação e conclusão dos trabalhos desenvolvidos, com o devido acompanhamento das estudantes estagiárias.</p>	<p>Trabalhos dos grupos</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>1. Os grupos encontram-se muito desequilibrados em termos de progresso do seu trabalho. O grupo da Tânia, do Bruno, da Belinda e do Rúben são os que estão mais atrasados, pelo que procurou-se orientá-los mais afincadamente em relação aos restantes grupos.</p>
<p>Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Utiliza diferentes unidades/convenções temporais e situa no tempo rotinas, datas,</p>	<p>Fase final do dia</p> <p>1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;</p> <p>2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.</p>	<p>Manuais de</p>	<p>1. O grupo composto pela Amélia e pelo Divo foi o primeiro a</p>

<p>eventos e personagens da História e das comunidades atuais;</p> <p>Constrói linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional;</p> <p>Identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de rutura) e direções (progresso, ciclo, permanência, simultaneidade);</p> <p>Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p>Caracteriza elementos naturais e humanos de lugares e regiões através de recolha e mobilização adequada de informação;</p> <p>Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa;</p> <p>Interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu;</p> <p>Sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo;</p> <p>Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura;</p> <p>Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio - Trabalho em projeto: História de Portugal</p> <p>1. Continuação e conclusão dos trabalhos desenvolvidos, com o devido acompanhamento das estudantes estagiárias;</p> <p>2. Os grupos que terminarem os seus trabalhos devem responder às questões da página 43 do manual.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa – Preparação para a ficha de avaliação trimestral</p> <p>1. Solicita-se a intervenção oral dos alunos para que recordem o texto trabalhado na segunda-feira, nomeadamente sobre as principais informações destacadas no resumo efetuado pela turma;</p> <p>2. Redige-se, no quadro, os seguintes exercícios de funcionamento da língua, enquanto as crianças copiam para os seus cadernos:</p>	<p>estudo do meio</p> <p>Cadernos de língua portuguesa;</p>	<p>terminar o seu trabalho.</p> <p>2. Por volta das 15h15m a grande maioria das crianças saiu da sala, a pedido do professor de música, para ensaiar para o ato de natal que será apresentado na festa da escola. Ficaram apenas 9 crianças na sala cujos respetivos parceiros de grupo encontravam-se ausentes, pelo que não foi possível adiantar os respetivos trabalhos de grupo. Optou-se por proceder à resolução das questões da página 43 do manual, em grande grupo. Após a troca de ideias e de sugestões de resposta, um aluno redigiu a resposta correta e completa no quadro e os restantes transcreveram-nas.</p> <p style="text-align: center;">Língua Portuguesa</p> <p>2. Procedeu-se à leitura em voz alta dos exercícios apresentados no</p>
---	---	---	--

<p>Reconhece a diversidade na organização da vida em sociedade ao longo dos tempos e a sua relação com as condições naturais;</p> <p>Dinamismo das Inter-relações Natural-Social</p> <p>Demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural;</p> <p>Reconhece a existência de relações entre lugares e regiões (áreas de produção/de consumo; áreas de habitação/de trabalho; áreas de residência/de férias; áreas de fornecimento de matérias-primas/ de transformação), expondo elementos que evidenciem a existência das mesmas;</p> <p>Refere elementos da sua identidade cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas, manifestando o sentido de pertença e o respeito pela diversidade de culturas.</p>	<p>Exercícios de funcionamento da língua sobre o texto das páginas 34 e 35 do manual:</p> <p>2.1. Localiza a ação do texto no tempo (em séculos)</p> <p>2.2. Classifica morfologicamente as palavras do texto:</p> <p>Portugal – morreu – importantes – misterioso – mouros –</p> <p>2.3. Reescreve a seguinte frase no singular: “Os tempos que se seguem são muito difíceis”</p> <p>2.4. Completa com os sinónimos das seguintes palavras:</p> <p>próximo – governado – aclamado – escolhido –</p> <p>2.5. Classifica as seguintes palavras de acordo com a sua acentuação: odiava; livre;</p>	<p>quadro, uma vez que as crianças apresentavam algumas dúvidas sobre determinados conceitos e sobre aquilo que se pretendia.</p> <p>Apenas a Helena e o Divo é que souberam explicar o que se pretendia com a questão n.º 2. A maioria não se recordava o que se pretendia com a classificação morfológica das palavras.</p> <p>2.4. Algumas crianças ainda não sabem diferenciar os conceitos de sinónimo e antónimo, o mesmo acontece com a área vocabular de palavras e a família de palavras (2.6.).</p> <p>2.5. Apresentaram dificuldades na classificação de palavras de acordo com a acentuação.</p> <p style="text-align: center;">Fase final do dia</p> <p>1. A turma tem grande consciência do comportamento dos colegas e,</p>
<p>TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p>		
<p>Informação</p> <p>Utiliza recursos digitais online e offline para pesquisar, selecionar e tratar a informação, de acordo com os objetivos definidos e as orientações fornecidas pelo professor.</p>		

	<p>aclamar; Índia; Ceuta; aqui</p> <p>Agudas –</p> <p>Graves –</p> <p>Esdrúxulas –</p> <p>2.6. Escreve palavras da área vocabular de <u>batalha</u></p> <p>3. Os alunos procedem à resolução, individual, dos respetivos exercícios;</p> <p>4. Acompanha-se os alunos que apresentarem mais dificuldades e outros que solicitem a intervenção da estagiária.</p> <p>5. Correção oral e por escrito, no quadro, dos exercícios pelos alunos.</p> <p style="text-align: center;">Fase final do dia</p> <p>1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;</p> <p>2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.</p>	<p>Tabela do comportamento</p>	<p>normalmente, há sempre acordo na classificação dos comportamentos, sendo que uns têm mais facilidade em justificar e dar exemplos concretos do comportamento do colega do que outros.</p> <p>Apesar de a classificação seguir o parecer da turma, alerta-se para a necessidade de se considerar o interesse e a participação nas aulas. Por exemplo, se um aluno encontra-se mais agitado em determinado dia, porém, participou e interveio pertinentemente na aula, esta atitude deve ser tida em consideração na avaliação do comportamento do mesmo.</p>
--	---	--------------------------------	--

Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 16. – Planificação Semanal 3 – 1º CEB

Resolução de problemas diferenciados pedagogicamente; conclusão e apresentação dos trabalhos em projeto e produção de texto

Instituição: EB1/PE do Galeão

Turma: 4º 1

Professora Cooperante: Maria José Andrade

Estudante(s) Estagiária(s): Tanya Silva

Semana de: 05/12/2011 a 07/12/2011

Idades: 9, 10 e 11 anos

Orientador(a) de Estágio: Paulo Brazão

ÁREA CURRICULAR	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
Domínio Metas	<u>Segunda-feira</u> 1. Acolhimento das crianças na sala.	Estudantes estagiárias;	
LÍNGUA PORTUGUESA	2. Distribuição de tarefas para a semana: a estudante estagiária seleciona por ordem alfabética as crianças que irão participar das tarefas diárias durante a respetiva semana.	Professora cooperante; Alunos; Placar de tarefas	
Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação Retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu; Faz perguntas relevantes sobre exposições orais;			

<p>Reconta narrativas ou eventos contados, ao vivo ou gravados, e expressa a sua opinião sobre o que ouve;</p> <p>Identifica alguns traços que caracterizam diversos tipos de discurso oral (e.g.: imperativo/ presente ou pretérito perfeito; tu/você; Era uma vez);</p> <p>Contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis);</p> <p>Formula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>Usa formas de tratamento adequadas ao contexto escolar;</p> <p>Interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p>Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos</p> <p>Narra com pormenores descritivos situações vividas e imaginadas;</p> <p>Descreve cenas (e.g.: paisagens; imagens) e objetos observados;</p> <p>Usa vocabulário diversificado;</p> <p>Recorre a estruturas sintáticas complexas ao narrar e descrever em contexto escolar;</p> <p>Usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao recitar um poema;</p> <p>Toma a palavra com confiança para narrar e descrever;</p> <p>Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Identifica as ideias centrais do texto;</p> <p>Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global;</p> <p>Identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto;</p>	<p>Estas escolhem qual a tarefa que querem executar de entre as expostas no quadro de tarefas: chefe da sala, que fica responsável por marcar as presenças o comportamento e registar a data no quadro; registo da data e do tempo no respetivo placar; distribuição dos manuais; distribuição dos cadernos; distribuição de cores e outros materiais e rega da planta da sala.</p> <p>3. Realização das tarefas diárias.</p> <p>4. Partilha de experiências sobre o fim-de-semana.</p> <p style="text-align: center;">Matemática – Diferenciação pedagógica: resolução de problemas</p> <p>1. Correção dos exercícios da ficha n.º 9 do livro de fichas enviados para casa pela professora cooperante. Estes são corrigidos oralmente, em grande grupo, e depois no quadro para eventuais correções que os alunos tenham de fazer.</p>	<p>e cartões com as fotos e os nomes dos alunos;</p> <p>Quadro de ardósia e giz;</p> <p>Quadro das presenças;</p> <p>Calendário;</p> <p>Planta; regador e água.</p> <p>- Cadernos de matemática</p>	<p>4. A Amélia, o Filipe e o Gregório falaram sobre o que fizeram no fim-de-semana por opção dos colegas de turma, uma vez que se pretendia que este momento fosse breve devido às intervenções que iriam surgir no decorrer do horário curricular, designadamente a intervenção de psicólogas às 14h00m.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>2. A Carmen resolveu o</p>
---	--	---	--

<p>Parafrazeia frases do texto;</p> <p>Identifica conclusões expressas no texto;</p> <p>Identifica as sequências de um texto narrativo;</p> <p>Estabelece relações entre elementos do texto (ex: título / notícia; sonoridade e rima);</p> <p>Identifica diferentes tipos de textos (e.g.: listagens; receitas; poemas; textos para teatro) pela mancha gráfica da página;</p> <p>Usa informação gráfica (e.g.: mapas; fotografias) como auxiliar da compreensão do texto;</p> <p>Estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto;</p> <p>Identifica temas ou tópicos idênticos em diferentes textos;</p> <p>Identifica vocabulário específico do tema do texto;</p> <p>Descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto;</p> <p>Identifica palavras ou expressões que no texto marcam relações temporais, causais e finais;</p> <p>Compara versões da mesma história (e.g.: caracterização das personagens; desenvolvimento da ação);</p> <p>Identifica no texto elementos semelhantes e contrastantes;</p> <p>Reconhece no texto elementos de pertença a outra época (e.g.: vestuário; transportes; mobiliário);</p> <p>Identifica o padrão típico da construção narrativa;</p> <p>Estabelece relações entre texto escrito e outros modos de representação (e.g.: imagem; banda desenhada; filme);</p>	<p>2. Distribuição de um problema por cada aluno, sendo que no total serão cinco problemas diferentes, distribuídos consoante o grau de dificuldade e a localização dos alunos na sala para que tenham a possibilidade de resolver o problema individualmente sem a intervenção dos colegas de carteira.</p> <p>3. À correção dos cinco problemas é feita no quadro pelas crianças, com a devida explicação para que os seus colegas tenham conhecimento do problema e compreendam o raciocínio utilizado por quem está a explicar, intervindo, com a solicitação da estagiária, ou não, com eventuais observações ou dúvidas que possam ter.</p> <p style="text-align: center;">Estudo do Meio – Trabalho em projeto: conclusão e apresentação</p> <p>1. Conclusão dos restantes trabalhos de grupo;</p>	<p>- Problemas</p> <p>- Trabalhos dos alunos;</p> <p>- Cadernos de</p>	<p>seu problema com grande facilidade;</p> <p>- A Maria, apesar de ter um problema com um grau de dificuldade reduzido, teve dificuldades em resolvê-lo;</p> <p>- Alguns alunos que terminaram os seus problemas ofereceram-se para ajudar os colegas que tinham mais dificuldades. Fomentou-se esta atitude alertando para que as crianças não resolvessem o problema dos colegas mas apenas explicassem o seu conteúdo de modo a que os colegas percebam.</p> <p>3. Não foi possível proceder à correção prevista por uma questão</p>
---	--	--	---

<p>Elaborar e Divulgar Textos</p> <p>Seleciona o conhecimento relevante para construir o texto;</p> <p>Regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever;</p> <p>Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos;</p> <p>Usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores;</p> <p>Recorre a frases simples e a frases complexas;</p> <p>Usa as convenções da pontuação;</p> <p>Usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos;</p> <p>Identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio;</p> <p>Identifica no texto incorreções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as;</p> <p>Elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o manualmente ou utilizando o computador;</p> <p>Ilustra o texto com desenhos ou imagens, com ou sem recurso a meios informáticos;</p> <p>Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos</p> <p>Redige narrativas que apresentam os elementos estruturais básicos, com base em experiências reais ou ficcionais (e.g.: conto maravilhoso; fábula; lenda; relato de experiência vivida; diário);</p> <p>Relata e/ou reconta um episódio ou uma série de eventos, respeitando a ordem cronológica</p>	<p>2. Distribuição dos cadernos de estudo do meio;</p> <p>2. Início das apresentações dos trabalhos. Estas seguem a estrutura cronológica das temáticas de forma a estabelecer a continuidade dos factos históricos em estudo:</p> <p>2.1. O primeiro grupo a apresentar é o do Filipe e da Maria com o tema “Os primeiros povos”;</p> <p>2.2. A turma intervém e opina sobre a apresentação dos colegas;</p> <p>2.3. Redigem-se no quadro as informações essenciais que a turma reteve da apresentação dos colegas;</p> <p>2.4. Os alunos redigem nos seus cadernos as informações apresentadas no quadro;</p> <p>2.5. A Tânia e a Helena apresentam “Os Muçulmanos”;</p> <p>2.6. Procede-se do mesmo modo que explanado nos pontos 2.2 a 2.4.</p> <p>2.7. A Amélia e o Divo apresentam “A</p>	<p>estudo do meio;</p>	<p>de gestão de tempo, contudo procedeu à correção individual dos problemas à medida que se circulava pelas carteiras.</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>1. Enquanto alguns grupos terminavam os seus trabalhos, os restantes preparavam as respetivas apresentações, lendo o trabalho e definindo o que cada elemento apresenta.</p> <p>2.1. O Filipe apresentou o trabalho sem recorrer demasiado ao texto elaborado;</p> <p>2.2. A turma não se manifestou, voluntariamente, sobre a apresentação do primeiro grupo;</p>
--	---	------------------------	---

<p>do narrado;</p> <p>Reconhece e aplica a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito na elaboração de parágrafos narrativos;</p> <p>Introduz sequências dialogais e descritivas na narrativa;</p> <p>Elabora a descrição de uma situação, objeto, paisagem ou personagem;</p> <p>Reconhece e utiliza processos de introdução de personagens novas num texto (e.g.: expressões indefinidas; sujeitos pós-verbais em frases com verbos de movimento);</p> <p>Responde, por escrito, a questões sobre o essencial de informação lida;</p> <p>Parafraseia períodos e parágrafos;</p> <p>Organiza por categorias informação sobre o tópico, recorrendo a léxico apropriado;</p> <p>Descreve fenómenos e relata factos, recorrendo a léxico apropriado;</p> <p>Seleciona duas ou três razões para justificar a sua opinião;</p> <p>Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical</p> <p>Usa as regras gerais de acentuação gráfica e usa o hífen em enclíticos (e.g., escrevem-lhe);</p> <p>Faz a translineação nos casos simples e em palavras com consoantes duplas (e.g.: carregar; passado);</p> <p>Reconhece e usa relações de semelhança e de oposição entre significados;</p> <p>Identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece;</p> <p>Seleciona as palavras e expressões mais apropriadas para exprimir as ideias que quer transmitir;</p> <p>Reconhece e respeita as propriedades de seleção dos verbos principais que fazem parte do seu capital lexical;</p>	<p>Reconquista Cristã”;</p> <p>2.8. Procede-se do mesmo modo que explanado nos pontos 2.2 a 2.4.</p> <p>2.9. A Luísa e a Maria apresentam “A Formação de Portugal”;</p> <p>2.10. Procede-se do mesmo modo que explanado nos pontos 2.2 a 2.4.</p> <p style="text-align: center;">Fase final do dia</p> <p>1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;</p> <p>2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.</p> <p style="text-align: center;"><u>Terça-feira</u></p> <p>1. Acolhimento das crianças na sala.</p> <p>2. Realização das tarefas diárias.</p> <p style="text-align: center;">Matemática –</p> <p style="text-align: center;">Exercícios de revisão para a ficha de avaliação</p>	<p>- Tabela dos comportamentos</p> <p>- Caderno de</p>	<p>2.3. Verificou-se que a maioria não prestou atenção à primeira apresentação pelo que o próprio grupo é que interveio no sentido de destacar as informações mais relevantes do trabalho;</p> <p>2.5. Após uma chamada de atenção da estagiária a turma começou a intervir mais na apresentação dos colegas. A Tânia e a Helena leram o trabalho e falaram num tom baixo. Foi necessário lembrá-las que demonstrassem as imagens à turma;</p> <p>2.7. A Amélia e o Divo leram o texto e falaram num tom alto;</p>
---	---	--	--

<p>Identifica e usa os paradigmas de flexão nominal (número, género);</p> <p>Identifica e usa as formas dos verbos regulares da 1.^a, 2.^a e 3.^a conjugação (tempo e modo; pessoa e número);</p> <p>Identifica e usa os prefixos e os sufixos mais frequentes e produtivos;</p> <p>Identifica e usa resultados de processos de composição (compostos mais frequentes);</p> <p>Reconhece e usa expressões fixas recorrentes;</p> <p>Usa pistas contextuais para descobrir o significado de palavras desconhecidas;</p> <p>Usa a estrutura interna para descobrir o significado de palavras desconhecidas;</p> <p>Associa, semântica e fonologicamente, as palavras aprendidas a outras que já conhecia.</p> <p>Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas</p> <p>Identifica os constituintes principais da frase e as suas funções sintáticas;</p> <p>Identifica nomes (próprios/comuns), verbos e adjectivos (qualificativos) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;</p> <p>Identifica classes (preposições) e subclasses fechadas de palavras (artigos, demonstrativos, possessivos; pronomes pessoais) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;</p> <p>Identifica subclasses de advérbios (advérbios de polaridade, de tempo, de lugar, de modo) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;</p> <p>Identifica e aplica os processos de concordância sujeito-verbo e sujeito-predicativo do sujeito, bem como os processos de concordância internos ao grupo nominal;</p> <p>Distingue significados associados a processos sintáticos de formação de frases complexas (e.g., enumeração e sequência temporal / contraste, em estruturas coordenadas; causa ou</p>	<p>1. Correção do problema n.º 9 do caderno de problemas, mandado para casa pela professora cooperante:</p> <p>1.1. Um aluno voluntário lê, em voz alta, o problema;</p> <p>1.2. Interpreta-se o problema oralmente e em grande grupo</p> <p>1.3. Discutem-se, oralmente, as estratégias de resolução do problema adotadas pelos alunos;</p> <p>1.4. Solicita-se a um grupo de alunos, cujos raciocínios para a resolução do problema diferem entre si, para que apresentem a respetiva resolução no quadro;</p> <p>1.5. Caso se verifique outras possibilidades de resolução do problema que os alunos não tenham explanado solicita-se que, individualmente, apresentem outra estratégia que poderia ter sido adotada.</p> <p>2. Redige-se, no quadro, um exercício de revisão relativo à utilização do diagrama de caule e folhas para o tratamento e</p>	<p>problemas;</p> <p>- Cadernos de matemática;</p>	<p>2.9. A Luísa leu o trabalho com alguma dificuldade. A Maria leu com um tom de voz baixo.</p> <p style="text-align: center;">Matemática</p> <p>1.5. A Maria e a Sílvia não compreenderam o problema pelo que tiveram muitas dificuldades na elaboração de uma nova estratégia para a resolução do mesmo. A Maria demonstra ter grandes dificuldades em termos de</p>
---	--	--	---

<p>razão / tempo / fim em estruturas subordinadas) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos;</p> <p>Usa as propriedades de seleção de tempo e de modo dos verbos superiores e dos conectores que fazem parte do seu capital lexical na compreensão e na produção de frases complexas;</p> <p>Pontua corretamente as frases simples, incluindo as convenções que marcam valores discursivos (e.g., travessão para assinalar o discurso direto);</p> <p>Associa certas estruturas sintáticas a contextos orais informais.</p>	<p>interpretação de dados numéricos;</p> <p>3. As crianças redigem o exercício nos respetivos cadernos e resolvem-no individualmente;</p> <p>4. Circula-se pela sala a fim de prestar apoio às crianças que apresentarem maiores dificuldades na resolução e interpretação do exercício;</p>		<p>atenção e de concentração.</p> <p>2. As crianças relembrou com alguma facilidade as estratégias utilizadas para a elaboração e interpretação do diagrama de caule e folhas.</p>
<p>MATEMÁTICA</p>	<p>5. À medida que os alunos terminem a resolução do exercício, procede-se à respetiva correção individual de modo a apurar em que circunstâncias os alunos erram mais.</p>		
<p>Capacidades Transversais</p> <p>Compreende o problema: identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; identifica problemas com informação irrelevante, dados insuficientes ou sem solução;</p> <p>Concebe estratégias de resolução de problemas: concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas, como a) resolve um problema análogo mas mais simples; b)explora casos particulares;</p> <p>Aplica estratégias de resolução de problemas e avalia a adequação dos resultados obtidos: põe em prática estratégias de resolução de problemas; utiliza estratégias do mesmo tipo em diferentes problemas e identifica estratégias diferentes na resolução do mesmo problema; verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p style="text-align: center;">Trabalho em projeto: apresentação</p> <p>1. Continuação da apresentação dos trabalhos dos grupos sobre as temáticas inseridas no tema História de Portugal:</p> <p>1.1. O Valter e a Sílvia apresentam “A 1.^a Dinastia”;</p> <p>1.2. A turma intervém e opina sobre a</p>	<p>- Trabalhos dos alunos;</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p>1.1. Apenas o Valter apresentou, recorrendo poucas vezes ao texto. A Sílvia limitou-se a ficar ao</p>

<p>adotadas e os processos utilizados;</p> <p>Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p> <p>Formula e testa conjeturas: formula e testa conjeturas relativas a situações matemáticas simples. (Por exemplo, observando regularidades e relações numéricas nas tabuadas);</p> <p>Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;</p> <p>Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos);</p> <p>Exprime ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>Discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticos.</p> <p>Números e Operações</p> <p>Compreende a noção de número natural;</p> <p>Explicita a noção de par e ímpar como uma propriedade dos números. Exemplo: Sabe explicar que os números pares são múltiplos de 2 e que a sua divisão por 2 dá resto zero mas a divisão dos números ímpares por 2 dá resto 1;</p> <p>Resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as operações aritméticas;</p> <p>Compreende o efeito das operações sobre os números;</p> <p>Estima e avalia a razoabilidade dos resultados;</p> <p>Elabora sequências de números segundo uma dada lei de formação e investiga</p>	<p>apresentação dos colegas;</p> <p>1.3. Redigem-se no quadro as informações essenciais que a turma reteve da apresentação dos colegas;</p> <p>1.4. Os alunos redigem nos seus cadernos as informações apresentadas no quadro;</p> <p>1.5. A Cátia e o Manuel apresentam “A 2.^a Dinastia”;</p> <p>1.6. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p> <p>1.7. O Rúben e a Mónica apresentam “A 3.^a Dinastia”;</p> <p>1.8. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p> <p>1.9. A Belinda e o Gregório apresentam “A 4.^a Dinastia”;</p> <p>1.10. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p> <p>1.11. O Óscar e a Catarina apresentam “Da Monarquia à República”;</p> <p>1.12. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p>	<p>seu lado a assistir à apresentação. Quando confrontados com a situação não souberam justificar o porquê;</p> <p>1.3. Os alunos fazem confusão com D. Afonso Henriques e D. Henrique (seu pai);</p> <p>1.5. Ambos leram o texto. O Manuel demonstrou grandes dificuldades na leitura e na entoação, revelando a falta de preparação para a apresentação do trabalho. A Cátia leu bem e com um tom de voz adequado.</p> <p>1.7. Ambos os elementos do grupo leram o trabalho com alguma timidez e num tom de voz baixo;</p>
--	--	--

<p>regularidades numéricas;</p> <p>Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional;</p> <p>Geometria e Medida</p> <p>Resolve problemas geométricos em contextos diversos;</p> <p>Compreende a grandeza dinheiro;</p> <p>Compreende as grandezas comprimento, área, massa, capacidade e volume;</p> <p>Compreende o que é uma unidade de medida e o processo de medir;</p> <p>Realiza estimativas e medições e relaciona diferentes unidades de medida convencionais e não convencionais;</p> <p>Compreende a noção de perímetro;</p> <p>Compreende as noções de tempo e de intervalo de tempo e compara a duração de acontecimentos;</p> <p>Resolve problemas envolvendo situações temporais;</p> <p>Organização e Tratamento de Dados</p> <p>Analisa e interpreta informação de natureza estatística organizada de diversas formas;</p> <p>Recolhe e organiza dados de natureza diversa (qualitativos e quantitativos discretos) utilizando diferentes representações;</p> <p>Usa informação de natureza estatística para interpretar ou comparar informação;</p> <p>Reconhece situações aleatórias, utilizando vocabulário apropriado.</p>	<p>1.13. A Carmen e o Bruno apresentam “A República”;</p> <p>1.14. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p> <p>1.15. O Paulo e a Mariana apresentam “A Democracia”</p> <p>1.16. Procede-se do mesmo modo que enunciado nos pontos de 1.2. a 1.4.;</p> <p>2. Solicita-se o parecer geral da turma sobre a apresentação dos trabalhos dos grupos, designadamente, o modo de apresentação, se fez uma leitura prolongada do trabalho ou se demonstrou ter conhecimento sobre a matéria apresentada, se pronunciou bem as palavras, se falou num tom audível por todos da sala, entre outras observações.</p> <p style="text-align: center;">Fase final do dia</p> <p>1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;</p>	<p>- Tabela dos comportamentos</p>	<p>1.9. A Belinda pareceu confusa, teve dificuldades em ler o próprio trabalho. O Gregório apresentou bem mas com um tom de voz baixo;</p> <p>1.11. A Catarina apresentou bem. O Óscar leu a sua parte com algumas dificuldades;</p> <p>1.13. Ambos leram. O Bruno demonstrou muito baixo entusiasmo durante a apresentação.</p> <p>1.15. O Paulo conseguiu apresentar a sua parte do trabalho sem recorrer muitas vezes ao texto, demonstrando que estava a par do conteúdo do seu trabalho. A Mariana leu</p>
<p>ESTUDO DO MEIO</p>			

Localização no Espaço e no Tempo

Utiliza diferentes unidades/convenções temporais e situa no tempo rotinas, datas, eventos e personagens da História e das comunidades atuais;

Constrói linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional;

Identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de rutura) e direções (progresso, ciclo, permanência, simultaneidade);

Conhecimento do Meio Natural e Social

Caracteriza elementos naturais e humanos de lugares e regiões através de recolha e mobilização adequada de informação;

Interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa;

Interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu;

Sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo;

Reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura;

Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes

2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.

Quarta-feira

1. Acolhimento das crianças na sala.

2. Realização das tarefas diárias.

**Matemática –
Ficha de avaliação**

1. Organiza-se as mesas da sala em fila, de forma a que permaneça um aluno por mesa;

2. Entregam-se as fichas de avaliação aos alunos;

3. Procede-se à leitura, em voz alta, dos exercícios apresentados na ficha e à eventual clarificação de dúvidas pertinentes;

4. As crianças iniciam a resolução dos exercícios da ficha;

5. A estagiária circula pela sala observando os alunos e tirando eventuais dúvidas.

- Fichas de avaliação de matemática

com alguma dificuldade.

Matemática

4. A Helena, a Mariana, a Tânia, o Gregório, a Maria, a Maria e a Sílvia, demonstraram alguma insegurança e falta de concentração naquilo que estão a fazer, solicitando o auxílio da estagiária para

<p>conteúdos, temas e problemas explorados;</p> <p>Reconhece a diversidade na organização da vida em sociedade ao longo dos tempos e a sua relação com as condições naturais;</p> <p>Dinamismo das Inter-relações Natural-Social</p> <p>Demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural;</p> <p>Reconhece a existência de relações entre lugares e regiões (áreas de produção/de consumo; áreas de habitação/de trabalho; áreas de residência/de férias; áreas de fornecimento de matérias-primas/ de transformação), expondo elementos que evidenciem a existência das mesmas;</p> <p>Refere elementos da sua identidade cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas, manifestando o sentido de pertença e o respeito pela diversidade de culturas;</p>	<p>Língua Portuguesa – Produção de texto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lê-se, em voz alta, o texto da página 58 (não possui título) do manual, enquanto os alunos acompanham a leitura; 2. Pede-se que as crianças leiam o texto, silenciosamente; 3. Solicita-se a leitura do texto, em voz alta, por alguns alunos; 4. Questiona-se às crianças o que interpretaram do texto; 5. Solicita-se que as crianças atribuam um título ao texto, individualmente, e ouvem-se algumas sugestões; 6. As crianças resolvem os exercícios do texto apresentados na página 59; 7. A estagiária circula pela sala a fim de auxiliar os alunos no esclarecimento de eventuais dúvidas. 8. Procede-se à correção dos exercícios no quadro: 	<p>- Manual de língua portuguesa;</p> <p>- Cadernos de língua portuguesa;</p>	<p>dúvidas pouco pertinentes.</p> <p>Língua Portuguesa</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. A Carmen leu baixo e sem entoação; o Rúben lê bem mas sem muita entoação; a Helena lê bem; com devida entoação e tom de voz; a Maria lê muito baixo; a Tânia lê de forma razoável; a Mariana lê com dificuldade e com pouca entoação. 4. No geral, as crianças compreenderam bem o conteúdo do texto.
---	--	---	---

8.1. Solicita-se a alguns alunos que leiam as suas respostas e escolham, com a estagiária, a que estiver mais completa e/ou que faça mais sentido para depois redigir no quadro, e assim sucessivamente. Atende-se a que todos os alunos participem com sugestões de respostas.

9. Sugere-se a elaboração de textos individuais tendo por base a ideia do texto lido, apelando, contudo, à criatividade das crianças:

9.1. Redige-se no quadro a frase inicial do texto a ser elaborado “Se eu recebesse uma prenda embrulhada em papel e fita de cor vermelha...”;

9.2. Sugere-se que relatem o tipo de reação que iriam ter, como é que iriam abrir a prenda, o que estaria dentro (pelo menos dois objetos), o que fariam com esses objetos, etc.

10. Os alunos iniciam as suas produções de texto nos cadernos e, uma vez corrigidas

- Folhas pautadas;

10. Algumas crianças referiram algumas ideias criativas, mas no geral tiveram muitas dificuldades em organizar as ideias no texto, apenas o

pela estagiária, são reescritos numa folha pautada;

11. Circula-se pelas carteiras e dão-se sugestões para enriquecimento dos textos se assim parecer necessário, auxiliando as crianças que apresentam maiores dificuldades na organização das ideias no texto.

Fase final do dia

1. O chefe da sala marca o comportamento dos alunos mediante a opinião de todos e das estudantes estagiárias;
2. Cumprimento das tarefas e arrumação da sala.

- Tabela dos comportamentos

Valter conseguiu elaborar um texto com um fio condutor lógico.

Centro de Competência de Ciências Sociais

2º Ciclo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio e Relatório

Ano letivo 2011/ 2012

Tabela 17. – Planificação Semanal 4 – 1º CEB

Desafios matemáticos; jogo lúdico-didático; postais de Natal

Instituição: EB1/PE do Galeão

Turma: 4º 1

Professora Cooperante: Maria José Andrade

Estudante(s) Estagiária(s): Tanya Silva

Semana: 13/12/2011

Idades: 9, 10 e 11 anos

Orientador(a) de Estágio: Paulo Brazão

ÁREA CURRICULAR	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Observação/Avaliação
Domínio Metas	<u>Segunda-feira</u> 1. Acolhimento das crianças na sala.	Estudantes estagiárias; Professora	
LÍNGUA PORTUGUESA	2. Distribuição de tarefas para a semana: a estudante estagiária seleciona por ordem alfabética as	cooperante; Alunos; Placar de tarefas e	
Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação Retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu;			

<p>Faz perguntas relevantes sobre exposições orais;</p> <p>Contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum (e.g.: planeamento de tarefas; distribuição de papéis);</p> <p>Formula pedidos, dá ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>Usa formas de tratamento adequadas ao contexto escolar;</p> <p>Interage verbalmente de uma forma confiante e participa na discussão a pares ou em pequeno grupo.</p> <p>Exprimir Oralmente Ideias e Conhecimentos</p> <p>Usa vocabulário diversificado;</p> <p>Usa o tom de voz e a expressividade adequados ao narrar uma história e ao recitar um poema;</p> <p>Toma a palavra com confiança para narrar e descrever;</p> <p>Compreender e Interpretar Textos</p> <p>Identifica as ideias centrais do texto;</p> <p>Usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global;</p> <p>Identifica a sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos do texto;</p> <p>Parafrazeia frases do texto;</p> <p>Identifica conclusões expressas no texto;</p> <p>Usa informação gráfica (e.g.: mapas; fotografias) como auxiliar da compreensão do texto;</p> <p>Estabelece relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que tem sobre o assunto;</p> <p>Elaborar e Divulgar Textos</p> <p>Seleciona o conhecimento relevante para construir o texto;</p>	<p>crianças que irão participar das tarefas diárias durante a respetiva semana. Estas escolhem qual a tarefa que querem executar de entre as expostas no quadro de tarefas:</p> <p>chefe da sala, que fica responsável por marcar as presenças o comportamento e registar a data no quadro; registo da data e do tempo no respetivo placar; distribuição dos manuais; distribuição dos cadernos; distribuição de cores e outros materiais e rega da planta da sala.</p> <p>3. Realização das tarefas diárias.</p> <p>4. Partilha de experiências sobre o fim-de-semana.</p> <p style="text-align: center;">Matemática – Desafios matemáticos e “Jogo do 24”</p> <p>1. Resolução de desafios</p>	<p>cartões com as fotos e os nomes dos alunos;</p> <p>Quadro de ardósia e giz;</p> <p>Quadro das presenças;</p> <p>Calendário;</p> <p>Planta; regador e água.</p> <p>- Cadernos de</p>	<p style="text-align: center;">Matemática</p>
--	--	--	--

<p>Regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever;</p> <p>Redige com correção formal e sintática, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos;</p> <p>Usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores;</p> <p>Recorre a frases simples e a frases complexas;</p> <p>Usa as convenções da pontuação;</p> <p>Usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos;</p> <p>Identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio;</p> <p>Identifica no texto incorreções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as;</p> <p>Elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o manualmente ou utilizando o computador;</p> <p>Ilustra o texto com desenhos ou imagens, com ou sem recurso a meios informáticos;</p> <p>Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical</p> <p>Usa as regras gerais de acentuação gráfica e usa o hífen em enclíticos (e.g., escrevem-lhe);</p> <p>Faz a translineação nos casos simples e em palavras com consoantes duplas (e.g.: carregar; passado);</p> <p>Reconhece e usa relações de semelhança e de oposição entre significados;</p> <p>Identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece;</p> <p>Seleciona as palavras e expressões mais apropriadas para exprimir as ideias que quer transmitir;</p>	<p>matemáticos sugeridos pelas páginas 33 e 41 do manual nas secções “Pensa bem”;</p> <p>1.1. Acompanha-se os alunos, por grupos, auxiliando e orientando os seus raciocínios na resolução dos desafios e recordando alguns conteúdos matemáticos já abordados.</p> <p>2. Jogo do 24: reorganiza-se os alunos em quatro grupos, consoante os diferentes níveis de aprendizagem;</p> <p>2.1. Distribui-se por cada grupo um documento com as regras do jogo;</p> <p>2.2. Solicita-se a leitura do mesmo em voz alta por um aluno, enquanto se explicita as regras, garantindo que todas as compreendam;</p> <p>2.3. Apresenta-se um exemplo no quadro sobre como se deve proceder para efetuar o cálculo dos</p>	<p>matemática</p> <p>- Manual “O Mundo da Carochinha – 4º ano”</p> <p>- Material riscador, borracha e aparápis;</p> <p>- Cinco cópias das regras do jogo</p>	<p>1. A Carmen, o Rúben, o Paulo, o Valter, o Filipe, o Óscar, a Cátia, a Amélia, o Bruno e o Divo estiveram bastante implicados na resolução dos desafios propostos pelo manual, sendo que a Carmen foi quem conseguiu resolvê-los com mais facilidade;</p> <p>2.3. A maioria das crianças parece ter compreendido as regras e as estratégias de jogo a partir do exemplo dado;</p>
--	---	--	--

<p>Reconhece e respeita as propriedades de seleção dos verbos principais que fazem parte do seu capital lexical;</p> <p>Identifica e usa os paradigmas de flexão nominal (número, gênero);</p> <p>Identifica e usa as formas dos verbos regulares da 1.^a, 2.^a e 3.^a conjugação (tempo e modo; pessoa e número);</p> <p>Reconhece e usa expressões fixas recorrentes;</p> <p>Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas</p> <p>Identifica e aplica os processos de concordância sujeito-verbo e sujeito-predicativo do sujeito, bem como os processos de concordância internos ao grupo nominal;</p> <p>Pontua corretamente as frases simples, incluindo as convenções que marcam valores discursivos (e.g., travessão para assinalar o discurso direto).</p>	<p>números presentes nas cartas de modo a que o resultado dê 24;</p> <p>2.4. Distribui-se folhas de rascunho a cada aluno e uma carta por cada grupo. As cartas que tenham simbolizado um ponto (•) destinam-se aos grupos com maiores dificuldades ao nível do raciocínio matemático, as que têm dois pontos (••) são distribuídas pelos grupos com algumas dificuldades e/ou capacidades medianas na mesma área e as de três pontos (•••) são para os grupos com maiores capacidades de raciocínio matemático;</p> <p>2.5. Caso os grupos tenham dificuldades na resolução das respetivas cartas, e se consentido por todos os elementos do grupo, troca-se a mesma por outra com o mesmo nível de dificuldade ou com</p>	<p>- Folhas de rascunho</p> <p>- Jogo do 24 (cartas);</p>	<p>2.4. Dado que era a primeira vez que os alunos participavam deste jogo, foi autorizada a utilização de material de suporte (folhas de rascunho) para a formulação de operações, uma vez que o jogo original não autoriza qualquer material de suporte. Mesmo assim, a grande maioria teve dificuldades no raciocínio;</p>
<p>MATEMÁTICA</p>			
<p>Capacidades Transversais</p> <p>Aplica estratégias de resolução de problemas e avalia a adequação dos resultados obtidos: põe em prática estratégias de resolução de problemas; utiliza estratégias do mesmo tipo em diferentes problemas e identifica estratégias diferentes na resolução do mesmo problema; verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados;</p> <p>Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito; justifica os resultados matemáticos obtidos;</p>			

<p>Formula e testa conjecturas: formula e testa conjecturas relativas a situações matemáticas simples. (Por exemplo, observando regularidades e relações numéricas nas tabuadas);</p> <p>Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;</p> <p>Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas e gráficos);</p> <p>Exprime ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>Discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticos.</p> <p>Números e Operações</p> <p>Resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as operações aritméticas;</p> <p>Compreende o efeito das operações sobre os números;</p> <p>Elabora sequências de números segundo uma dada lei de formação e investiga regularidades numéricas;</p> <p>Organização e Tratamento de Dados</p> <p>Recolhe e organiza dados de natureza diversa (qualitativos e quantitativos discretos) utilizando diferentes representações;</p>	<p>um nível de dificuldade menor se for possível;</p> <p>2.6. 1. Intervém-se, igualmente, para auxiliar um grupo que solicite a orientação da estudante estagiária, dando pistas para o desenvolvimento do raciocínio, a fim de verificar se o grupo consegue proceder ao cálculo corretamente.</p> <p>2.7. À medida que cada elemento decifra o cálculo e chegue ao resultado pretendido da carta (24) entregue ao seu grupo, redige-se o nome do mesmo no quadro e troca-se a carta por outra do mesmo nível;</p> <p>2.8. No final do jogo procede-se à análise, em conjunto, dos nomes redigidos no quadro e dos grupos que conseguiram mais conseguiram decifrar as suas cartas.</p>		<p>2.6.1. Mesmo com cartas de nível 1 (•), a Maria, a Sílvia e a Mónica não compreenderam os procedimentos a ter para a conceção de estratégias e de resolução do desafio das cartas, mesmo com o acompanhamento e orientação da estagiária. Contudo, a Maria que pertence a este grupo, apesar das dificuldades na área da matemática, conseguiu compreender o raciocínio por detrás do jogo e conseguiu decifrar duas cartas de forma autónoma.</p> <p>2.7. A Maria “ganhou”</p>
<p>ESTUDO DO MEIO</p>			
<p>Dinamismo das Inter-relações Natural-Social</p> <p>Demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e</p>			

comunitário, com vista ao equilíbrio natural.	Língua Portuguesa/ Estudo do Meio		duas vezes com o nível 1 (•); o Divo, com o nível 2 (••) venceu duas vezes; a Carmen e o Óscar venceram, cada um, uma vez, também com o nível 2; a Cátia venceu uma vez com o nível 3 (•••), tal como a Catarina.
EXPRESSÕES ARTÍSTICAS	- Elaboração de um Postal de Natal em 3D		
<p>Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes</p> <p>Adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica;</p> <p>Descreve a cor em situações do mundo que nos rodeia (natureza, obras de arte, arquitetura, design, objetos do quotidiano, entre outros objetos culturais) e explicita a sua importância na aparência visual dos objetos;</p> <p>Reconhece e relaciona as diferentes formas dos objetos no património natural (natureza, objetos do quotidiano) e no património artístico (pintura, escultura, arquitetura, entre outros), compreendendo a diferença entre valor utilitário e estético das formas;</p> <p>Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas, assim como na observação das diferentes formas visuais;</p> <p>Expressão Plástica - Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Transforma os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais (obra de arte, natureza, entre outros objetos culturais) e em novos modos de representação.</p>	<p>1. Distribuição dos materiais;</p> <p>2. Solicita-se aos alunos que elaborem um pequeno texto ou quadra relativa ao Natal para colocarem num postal;</p> <p>2.1. Circula-se pela sala verificando as elaborações dos alunos, orientando, dando ideias e corrigindo eventuais erros ortográficos.</p> <p>3. Apresenta-se à turma dois exemplares de postais de Natal em 3D, previamente elaborados, para que possam optar por um da sua preferência;</p> <p>2.1. Antes de se proceder à distribuição dos modelos, explana-se perante toda a turma o</p>	<p>- Tesouras, lápis de cor, cores de feltro, colas batom e brilhantes</p> <p>- Cadernos de Língua Portuguesa;</p> <p>- Exemplares dos dois postais de Natal;</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>2. O Óscar, o Bruno, o Manuel e a Tânia tiraram ideias de um poema de Natal presente no manual de língua portuguesa;</p> <p>2.1. Apesar da explicação efetuada, a turma encontrava-se um pouco agitada pelo que foi necessário</p>

	<p>procedimento para a elaboração de cada um deles;</p> <p>2.2. Distribui-se os moldes e as capas (cartolinas) para os postais a cada aluno, consoante a sua preferência no modelo do molde e na cor da capa;</p> <p>2.3. Circula-se pela sala orientando nos procedimentos para a elaboração dos postais;</p> <p>2.4. À medida que terminam os postais, os alunos redigem o texto/poema previamente revisto pela estudante estagiária;</p> <p>2.5. Com os materiais disponibilizados, as crianças ilustram/decoram os postais a gosto.</p>	<p>- Vinte e dois moldes dos postais Anjo e árvore de Natal em papel A4;</p> <p>- Cartolinas A4 de várias cores</p>	<p>acompanhar cada aluno, individualmente, e precisar os passos para a elaboração dos postais;</p>
--	---	---	--

Avaliações

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite “uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2011, p. 4). Por outras palavras a avaliação surge como instrumento de apoio ao processo educativo que permite reajustar projetos curriculares, determinadas metodologias e recursos consoante as necessidades educativas dos alunos, possibilitando o seu sucesso no contexto escolar. Como tal, o despacho normativo n.º 4 de 28 de Dezembro de 2011 que altera o de 18 de novembro de 2010 que regulamenta a avaliação das aprendizagens do ensino básico na RAM, prevê a certificação das aprendizagens e das competências adquiridas pelos alunos no final de cada ciclo de ensino através da avaliação sumativa. A avaliação sumativa consiste “na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” e ocorre no final de cada período e ano letivos, bem como no final de cada ciclo (Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 2011, p. 6). No caso particular da intervenção pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico em regime de estágio pedagógico, apesar de se ter circunscrito num período de tempo reduzido, procedeu-se à avaliação das metas de aprendizagem e das competências sociais adquiridas/constatadas no final do mesmo em função dos pressupostos definidos pelo respetivo regulamento do estágio pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB) da Universidade da Madeira (ver Anexo E), no que diz respeito aos aspetos metodológicos relativos à avaliação dos processos e dos produtos resultantes da intervenção pedagógica do estagiário.

Em termos práticos, tanto a avaliação das metas de aprendizagem como a das competências sociais dos alunos tiveram proveniência nas observações realizadas

durante as intervenções de ambas as estagiárias e nas conversações informais entre as mesmas e a professora cooperante sobre os aspetos relevantes e a serem considerados na avaliação da turma. À semelhança da avaliação realizada no pré-escolar, a avaliação das metas de aprendizagem no 1º CEB encontra-se formatada em cinco níveis representados numericamente desde o nível 1 ao 5, correspondente, segundo uma sequência organizada dos níveis por ordem crescente, às nomenclaturas *muito baixo*, *baixo*, *médio*, *alto* e *muito alto*, respetivamente, atendendo aos descritores de cada nível (ver Anexo E) e a sua confrontação com as metas previstas.

Ressalvando, uma vez mais, a identidade de cada uma das crianças com a atribuição de nomes fictícios, apresenta-se, de seguida, as respetivas avaliações segundo as metas de aprendizagem previstas para o 1º CEB, no contexto de cada planificação, e segundo as competências sociais alistadas, em formato de questionário, por Lopes e Santos (2009) adaptadas de Goldstein (1989) em *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescência - Un programa de enseñanza* (ver Anexo F).

Tabela 18. – Avaliação das Metas de Aprendizagem em Língua Portuguesa

Nomes	ÁREA CURRICULAR							Níveis de Avaliação
	Língua Portuguesa							
	Domínios							
	Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação	Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos	Compreender e Interpretar Textos	Elaborar e Divulgar Textos	Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos	Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical	Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas	
Ana	5	4	5	4	3	4	3	
Amélia	5	4	4	4	3	4	3	
Belinda	1	1	1	1	1	1	1	
Bruno	2	2	2	1	1	3	1	
Cátia	5	4	5	4	4	5	4	
Carmen	3	3	5	3	3	4	4	
Divo	5	3	5	3	2	3	3	
Filipe	5	4	5	3	3	4	3	
Gregório	3	3	4	3	2	3	2	
Helena	2	2	3	2	1	2	2	
Luísa	3	2	4	4	2	3	3	
Manuel	3	2	3	2	1	2	1	
Maria	2	1	2	2	1	2	1	
Mariana	1	1	3	1	1	2	1	
Mónica	2	1	3	1	1	2	1	
Óscar	2	1	2	1	1	2	1	
Paulo	3	2	3	2	1	2	2	
Pedro	4	2	3	3	2	4	2	
Rúben	4	3	4	3	2	3	2	
Sílvia	1	1	1	1	1	1	1	
Tânia	2	2	3	2	1	3	2	
Valter	5	4	5	5	4	5	4	

Legenda: 1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito Alto; N/O – Não observado

Tabela 19. – Avaliação das Metas de Aprendizagem em Matemática e Estudo do Meio

Nomes	ÁREAS DE CONTEÚDO						
	Matemática				Estudo do Meio		
	Domínios						
	Capacidades Transversais	Números e Operações	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados	Localização no Espaço e no Tempo	Conhecimento do Meio Natural e Social	Dinamismo das Inter-relações Natural-Social
Ana	4	4	4	4	4	3	3
Amélia	4	4	4	3	4	4	3
Belinda	1	2	1	1	2	1	3
Bruno	3	4	3	3	2	2	3
Cátia	5	4	5	5	4	4	4
Carmen	5	5	5	5	4	3	4
Divo	3	5	4	4	3	3	3
Filipe	3	4	4	4	4	4	4
Gregório	3	4	4	3	3	3	3
Helena	2	4	3	2	3	2	3
Luísa	4	4	4	3	3	3	3
Manuel	3	3	4	3	3	2	3
Maria	3	3	3	2	2	2	2
Mariana	2	3	1	2	2	1	1
Mónica	2	3	2	2	2	1	2
Óscar	2	2	2	2	2	2	2
Paulo	3	4	4	4	3	3	3
Pedro	5	4	4	4	3	3	3
Rúben	4	4	4	4	4	3	3
Sílvia	1	2	1	2	2	1	3
Tânia	2	3	3	4	3	2	3
Valter	5	5	5	5	4	5	4

Níveis de Avaliação

Com base nos dados fornecidos pela professora cooperante no que respeita à avaliação dos alunos da turma do 4º 1 no ano letivo transato procedeu-se a uma análise geral do desempenho dos mesmos ao equiparar estes dados com as avaliações feitas pela estudante estagiária no âmbito das áreas curriculares da Língua Portuguesa (Tabela 18.), da Matemática e do Estudo do Meio (Tabela 19.).

Segundo a avaliação geral da docente cooperante, tem-se que:

A [Mariana] continua com imensas dificuldades ao nível da Matemática, quer no cálculo mental, quer no raciocínio lógico. No entanto tem feito um esforço para melhorar apesar de continuar muito imatura e pouco responsável. O [Paulo], o [Manuel] a [Helena] e a [Luísa] continuam com algumas dificuldades essencialmente na Língua Portuguesa, sendo o caso da [Helena] o mais problemático. Estes seis alunos continuam a beneficiar de apoio pedagógico acrescido [incluindo a área da Matemática] quando é possível (Maria José Andrade, 2011).

Ao debruçar sobre a avaliação das metas de aprendizagem apresentadas na Tabela 18. e na Tabela 19. verifica-se uma evolução geral de alguns alunos, em concreto, os supracitados. A Mariana apresentou um melhor desempenho ao nível da Matemática e tal se refletiu no resultado na ficha de avaliação da mesma disciplina, em comparação com o resultado das fichas anteriores, todavia esta evolução deveu-se a um constante acompanhamento e orientação de ambas as estagiárias é, portanto, uma criança que necessita de muito apoio e insistência por parte do adulto para que se concentre nas suas tarefas e melhore o seu desempenho. Quanto ao Paulo, este beneficia de APA na área da Matemática, contudo tem-se empenhado durante as aulas desta área

curricular, participando por iniciativa própria e demonstrando compreender aquilo que é explanado no momento. A Luísa apresenta alguma imaturidade perante determinadas situações e, apesar de isto poder implicar um obstáculo no melhoramento do seu desempenho, pede, com alguma frequência, o apoio da estagiária, admitindo as suas dificuldades e esforçando-se por cumprir aquilo que lhe é pedido, mesmo que se equivoque durante este processo. Quanto ao Manuel, embora tenha dificuldades em se concentrar nas aulas, quando se empenha atinge resultados satisfatórios, principalmente nas actividades que exigem o raciocínio lógico-matemático. Na Língua Portuguesa, porém, apresenta alguns entraves no que se refere à ortografia e à organização de ideias na elaboração de texto. A Helena continua a ter imensas dificuldades na Língua Portuguesa sendo que, no geral, a maior parte dos alunos apresenta dificuldades nesta área, principalmente na interpretação de texto e na ortografia, salvo algumas exceções como a Ana, a Amélia, a Cátia, o Filipe e o Valter.

Uma vez que no Estudo do Meio trabalha-se, simultaneamente, a Língua Portuguesa, os alunos que apresentam dificuldades nesta última coincidem, de forma aproximada, com os que têm dificuldades no Estudo do Meio, já que nesta área se trabalha a interpretação e a compreensão de textos informativos.

A opção de se avaliar as competências sociais dos alunos justifica-se em função dos objetivos apontados pela LBSE (2005) no que concerne à educação para a cidadania dos quais citam-se os seguintes, “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” e “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (p. 5126). Com

efeito, a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2011) constitui as aprendizagens relativas à educação para a cidadania objeto de avaliação em todas as áreas curriculares.

Uma vez que não consta, explicitamente, a área de conteúdo de formação pessoal e social nas metas definidas para o 1º ciclo do ensino básico no projeto em tese, como acontece para a educação pré-escolar, optou-se por avaliar as competências sociais dos alunos tendo como referência o questionário de avaliação de Lopes e Santos (2009). Este representa, de forma clara, algumas das competências sociais comuns ao contexto escolar e de sala de aula, importantes para a avaliação global dos alunos e para a obtenção de informação sobre quais as competências que necessitam de maior atenção por parte do grupo. Uma vez que o questionário de Lopes e Santos (2009) assenta numa avaliação individual, em que o mesmo questionário deve ser repetido para cada aluno, optou-se por adaptá-lo de forma que, numa mesma tabela (Tabela 20.), conste a avaliação dos alunos, na sua totalidade, atendendo às menções do questionário original.

Tabela 20. – Avaliação das Competências Sociais

Competências Nomes	Presta atenção	Formula perguntas	Agradece	Apresenta-se	Diz amabilidades	Pede ajuda	Participa	Conhece os próprios sentimentos	Expressa sentimentos	Compreende os sentimentos dos outros	Auto recompensa-se	Pede licença	Reparte algo	Ajuda os outros	Negoceia	Emprega o autocontrole	Defende os próprios direitos	Não entra em brigas ou disputas	Responde ao Insucesso	Enfrenta as pressões de grupo	Toma iniciativas	Resolve os problemas de acordo com a sua importância
Ana	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	5	4	4	3	4	3	5	4	4	4	3
Amélia	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	5	4
Belinda	2	2	3	2	4	3	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	1	3	2	2
Bruno	2	3	4	4	4	2	4	3	3	3	4	4	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3
Cátia	4	5	4	4	3	5	5	4	5	4	4	3	3	4	4	3	4	5	4	5	5	4
Carmen	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	5	4	4	4	4
Divo	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	3	3
Filipe	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4
Gregório	3	3	4	3	3	4	2	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	5	3	2	3	3
Helena	2	3	4	2	4	5	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3
Luísa	3	4	4	2	4	4	2	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Manuel	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3
Maria	2	2	4	2	2	4	2	3	2	3	2	4	4	4	2	3	2	5	3	2	3	3
Mariana	2	2	4	1	4	3	1	3	5	2	2	3	2	2	2	1	3	2	1	4	2	2
Mónica	3	3	4	2	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	5	3	3	3	3
Óscar	2	3	3	2	3	5	2	3	4	2	4	3	3	2	4	2	4	3	3	4	3	2
Paulo	2	3	3	2	4	5	3	3	2	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2
Pedro	5	2	3	2	2	4	2	3	2	4	3	4	4	4	2	5	3	5	4	3	4	4
Rúben	4	4	4	3	4	5	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	3	4	3	4
Sílvia	2	2	3	1	4	5	1	3	3	4	2	4	3	2	2	4	1	5	1	2	2	2
Tânia	2	3	3	3	4	4	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	2	4	3	3	2	2
Valter	4	5	4	4	4	4	5	3	3	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4

Escala: **1** – Nunca utiliza esta competência; **2** – Utiliza muito poucas vezes esta competência; **3** – Utiliza algumas vezes esta competência;

4 – Utiliza frequentemente esta competência; **5** – Utiliza sempre esta competência

Reflexões Sobre a Intervenção Pedagógica

À semelhança do conteúdo das reflexões elaboradas na valência de educação pré-escolar, procede-se, para o 1º ciclo do ensino básico, a uma reflexão sobre alguns pontos emergentes da intervenção pedagógica nesse âmbito. Procurou-se seguir, de uma forma geral, a estrutura das etapas do pensamento reflexivo abordadas por Dewey (1989) uma vez já mencionadas no ponto *Reflexões* sobre a intervenção pedagógica na Parte I do presente relatório de estágio.

Prós e Contras do Apoio Pedagógico Acrescido (APA)

Apoio pedagógico ou *apoio pedagógico acrescido* “consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário” (Decreto-Lei n.º 319/91, p. 4391). Tem por base a contribuição do docente no que respeita à facilidade de aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos, bem como ao desenvolvimento de atitudes e valores consagrados no currículo em vigor (Despacho n.º 178-A/ME/93).

Dada a semelhança de intencionalidades educativas perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, torna-se oportuno fazer uma breve diferenciação entre os termos apoio pedagógico acrescido e diferenciação pedagógica, uma vez que esta última parece coexistir nos termos acima referenciados. Outrora mencionado num momento precedente, a diferenciação pedagógica é a diferenciação de abordagens a um determinado conteúdo, processo e/ou produto na tentativa de fazer corresponder ao nível de interesse, de preparação e de necessidades educativas dos alunos (Tomlinson, 2008). O apoio pedagógico acrescido partilha da mesma intencionalidade, contudo, em termos práticos e em contexto do estágio desenvolvido na EB1/PE do Galeão, esta abordagem ocorre durante o horário curricular, fora da sala e

acompanhado por um docente especializado para isso e que, aborda conteúdos já trabalhados pela docente titular mas que estes alunos não conseguiram acompanhar. Por outro lado, os momentos de diferenciação pedagógica preconizados pela estudente estagiária ocorriam na própria sala e visavam a aprendizagem conjunta de determinados conteúdos com uma preparação/planificação prévia do tipo de estratégias a abordar junto dos alunos que apresentam maiores dificuldades na respetiva área curricular, consoante aquilo que se conhece deles.

O facto de os momentos de apoio pedagógico acrescido ocorrerem fora da sala acabava por interferir no planeamento de determinadas tarefas para esses mesmos alunos, por estarem ausentes da sala não poderiam participar das atividades preparadas para eles. Também se tornou um obstáculo à intervenção das estagiárias o facto de os alunos serem “escolhidos” aleatoriamente e no próprio momento para se retirarem da sala e se deslocarem à sala de APA o que se tornou numa incógnita prever quais os alunos que estariam ausentes em determinada atividade. Tal situação implicava, igualmente, que a abordagem de novos conteúdos ocorresse nos momentos em que os alunos se encontravam no APA, constituindo-se um ciclo vicioso, pois quando regressavam à sala não conseguiam acompanhar os colegas e, conseqüentemente, teriam que abordar esse mesmo conteúdo no APA numa fase posterior.

Acresce-se fazer menção que o tempo de APA era, normalmente, de uma hora, ao passo que o período de tempo destinado à área curricular de matemática, em contexto de estágio, era maior do que uma hora, chegando, por vezes a atingir três horas de tempo, consoante o tipo de atividade desenvolvida. Neste sentido, quando o grupo de alunos regressava do APA necessitava de um apoio individualizado para poder acompanhar o trabalho junto com a restante turma. Adiante-se que o esforço acrescido sob a perspetiva de inclusão de todos os alunos num mesmo contexto de trabalho e

aprendizagem conjunta revelou ser compensador em termos de classificação final da ficha de avaliação de matemática e, portanto, em termos das aprendizagens efetuadas, principalmente dos alunos que revelam maiores dificuldades nesta área curricular. O senão aqui é este processo só ter sido possível com o acompanhamento da colega estagiária. Embora a intervenção pedagógica decorresse de forma individual e em semanas específicas para cada estagiária, neste tipo de situações era exigido o acompanhamento do trabalho da turma, no geral, e também do grupo que apresentava dificuldades e/ou que esteve ausente da sala no período de tempo decorrido no APA. Este acompanhamento revelou ser algo delicado, uma vez que a turma não tem por hábito trabalhar autonomamente no sentido de construir as suas próprias aprendizagens sem necessitar, constantemente, da intervenção do docente. Desta feita, as estagiárias optaram por intervir num mesmo momento, neste tipo de situações, com a intenção de colmatar as necessidades de cada grupo e tendo a preocupação de veicular uma intervenção educativa de qualidade que abrangesse todos os grupos de diversos níveis e ritmos de aprendizagem.

Verificadas, de uma forma geral, as vantagens do APA no que concerne ao acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, e a desvantagem de esta ocorrer fora da sala, pois os alunos são “excluídos” da turma e não acompanham o processo de aprendizagem dos colegas em contexto de grande grupo, há que considerar a última situação supramencionada no âmbito da monodocência. Caso não houvesse outro adulto dentro da própria sala que acompanhasse as crianças com dificuldades de aprendizagem, provavelmente a evolução verificada neste grupo durante a intervenção pedagógica no âmbito do estágio, não ocorreria. Ressalta-se aqui a importância da comunicação e articulação de conteúdos entre docentes de diferentes áreas curriculares e/ou de diferentes áreas profissionais, neste caso, entre o docente titular da sala e o

docente do APA e aponta-se para uma aglutinação dos momentos de APA e das aulas curriculares, ou seja, em termos práticos, o docente que presta APA deslocava-se à sala e interviria num determinado grupo com dificuldades, apoiando-o e orientando-o sobre os conteúdos abordados naquele mesmo momento de atividade curricular.

Provavelmente, esta seria uma solução eficaz para as situações problemáticas constatadas uma vez que, fora do presente contexto de estágio, apenas estaria um docente na sala a se deparar com a dificuldade de fazer chegar o seu apoio a todos os alunos.

Intervenção com a Comunidade

Atenta à importância da relação com a comunidade, enquanto parceira socioeducativa das instituições de educação na medida em que contribui para a sua eficácia organizacional (Nóvoa 1992), e às diretrizes apontadas no regulamento de estágio do curso de MEPEE1CEB (Anexo G) no que concerne à participação do estagiário “em projetos de trabalho em colaboração com a comunidade educativa”, realizou-se, neste âmbito, um projeto em parceria com as professoras do 4º ano da EB1/PE do Galeão e que envolveu a comunidade educativa. Este projeto teve como finalidade confrontar os problemas concretos da comunidade no que concerne ao gasto de energia e a sua implicação sobre a gestão económico-financeira das famílias atendendo ao tema do projeto organizado pelos quartos anos de escolaridade, *Energia*, e em conformidade com as perspetivas do programa Eco Escolas¹³.

¹³ “O Eco-Escolas é um Programa Internacional que pretende encorajar acções e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental/EDS. Fornece fundamentalmente metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola” (Associação Bandeira Azul da Europa, 2009). Disponível em <http://www.abae.pt/programa/EE/inicio.php>

Com vista a fazer-se compreender melhor todo o processo decorrente da intervenção com a comunidade, elaborou-se um plano de ação de intervenção, à semelhança do que foi realizado no estágio em valência pré-escolar, anteriormente apresentado. Do plano de ação que de seguida se apresenta fazem parte três intervenções essenciais, quer junto da comunidade, quer junto dos alunos, uma vez que estes últimos também fazem parte da comunidade e podem contribuir ativamente no plano de poupança de energia nas suas próprias casas, modificando alguns hábitos menos corretos e assimilando, desde a infância, outros hábitos considerados mais corretos de forma a contribuir para a sustentabilidade dos recursos do planeta.

Tabela 21. – Plano de Ação de Intervenção com a Comunidade

Atividades	Objetivos gerais e específicos	Recursos humanos e materiais	Atividades /ação	Calendário	Avaliação das atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo pedagógico-didático: “O que é a energia?” • Elaboração de um forno solar • Ação de sensibilização sobre as energias renováveis: “Como poupar energia em tempos de crise” 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar os conceitos relacionados com os diferentes tipos de energia • Despertar o interesse e curiosidade das crianças sobre a potencialidade das energias renováveis, nomeadamente a energia solar • Alertar a população para as vantagens da utilização de energias renováveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes estagiárias; • Professora cooperante • Professora do 4º 2 • Professor da eficiência energética da EBS¹⁴ Gonçalves Zarco e seus três alunos; • Alunos • Comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Edição de vídeos pedagógico-didáticos relacionados com a energia; • Exposição do vídeo final à turma do 4º 1; • Debate sobre os conteúdos do vídeo: o que é a energia, exemplos de energias renováveis e não renováveis e comportamentos a adotar para a poupança de energia; • Pesquisa sobre os processos de construção de forno solar e preparação dos materiais; • Relembrar aos alunos a importância da utilização 	<p>18 a 21 de Novembro 23 de Novembro</p> <p>1 a 9 de Dezembro</p> <p>12 a 14 de Dezembro</p> <p>30 de Novembro</p> <p>1 a 9 de Dezembro 15 de Dezembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do conceito de energia por parte das crianças e dos conteúdos abordados no vídeo; • Participação dos alunos na elaboração do forno solar; • Eficácia do forno solar; • Aderência da comunidade na ação de sensibilização

¹⁴ Escola Básica e Secundária

			<p>de energias renováveis e explicitar o efeito de um forno que utiliza a energia do sol para cozinhar alimentos;</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaborar, com as crianças, um forno solar;• Testar o forno solar;• Visita à EBS Gonçalves Zarco a fim de averiguar o interesse e disponibilidade do coordenador da eficiência energética;• Acertar a data e o conteúdo da ação de sensibilização;• Elaborar o cartaz e os convites para a ação de sensibilização;• Ação de sensibilização.		
--	--	--	---	--	--

Antes de se proceder à atividade de intervenção com a comunidade, propriamente dita, sentiu-se a necessidade, em primeiro lugar, de contextualizar o tema da energia junto das crianças pelas razões supramencionadas. Todo o processo decorrente desde a compreensão do conceito de energia, a sua utilização e as respetivas implicações no dia-a-dia constitui passos importantes desencadeadores da intervenção realizada com a comunidade.

Na abordagem do conceito de energia através da demonstração de um vídeo pedagógico-didático, verificou-se que os alunos lembraram, com alguma facilidade, os conteúdos abordados no mesmo uma vez que, segundo a professora cooperante, já havia sido focado no ano letivo anterior.

Aquando da elaboração do forno solar as crianças demonstraram estar fortemente implicadas na atividade, orientando-se pelos procedimentos projetados numa tela através do recurso ao computador e ao datashow. Também auxiliaram os próprios colegas que estiveram ausentes no momento da explicação do propósito da construção do forno solar, esclarecendo o mesmo e dando a conhecer os passos para a sua construção. Após a conclusão do forno, que teve a duração de cerca de quatro horas repartidas por dois dias, procedeu-se à testagem do mesmo no dia seguinte de forma que a mesma decorresse nos momentos do dia em que o sol estivesse mais forte, ou seja, entre as 11h00m e as 15h00m, como garantia de que o resultado esperado sobreviesse. Marcou-se, numa fase posterior, um dia para que os alunos pudessem testar o forno, no entanto, no dia marcado as condições climatéricas não foram as mais

Figura 10. Construção do Forno Solar



favoráveis. Todavia, fomentou-se que os alunos testassem noutro dia em que estivesse sol.

Optou-se por denominar a ação de sensibilização deste modo (*Como poupar energia em tempos de crise*) com o propósito de atrair a comunidade que partilha desta preocupação. O cartaz e os convites foram também elaborados nesse sentido e por uma questão de controlar a afluência dos participantes na ação. Os convites foram direcionados aos encarregados de educação das turmas do 4º ano 1 e do 4º ano 2, uma vez que foram estas as turmas envolvidas no projeto e aos docentes da EB1/PE do Galeão.

A ação de sensibilização desenrolou-se em torno do projeto das energias renováveis com três apresentações dos alunos do professor da eficiência energética,



sendo elas sobre o sistema de aproveitamento de águas pluviais para usos que dispensem a água potável, nomeadamente em edifícios, sobre um veículo movido a energia elétrica e sobre uma estação de carregamento de energia

ao referido veículo elétrico. Para além destes projetos individuais, foram abordadas algumas medidas para a redução do consumo de energia nas habitações e, consequentemente, para a redução das despesas.

Apesar da fraca aderência dos pais verificou-se um grande interesse dos docentes em assistir à ação de sensibilização. No total, estiveram presentes 15 pessoas, entre os quais os encarregados de educação, os próprios alunos, alguns docentes, incluindo a professora cooperante e as coordenadoras do projeto Eco-Escolas da

EB1/PE do Galeão, o orientador do estágio pedagógico na valência do 1º ciclo do ensino básico e uma colega do curso de MEPEE1CEB, que demonstraram grande interesse sobre as apresentações realizadas, colocando várias questões aos dinamizadores da ação.

Considerações Finais

Ao rever todas as etapas decorrentes deste último semestre de frequência no curso de MEPEE1CEB, sejam elas de formação, estágio, acompanhamento de estágio e respetivo relatório, torna-se premente fazer uma sistematização dos pontos considerados mais pertinentes a serem aludidos na presente conclusão final.

É do conhecimento geral que qualquer profissional, seja qual for a sua área, necessita de uma formação inicial de maneira a se criar condições essenciais a um desempenho profissional de qualidade. Quando se trata de educação, há um vasto conjunto de autores e de modelos pedagógicos que visam garantir uma educação de qualidade nos estabelecimentos de ensino, sejam eles mais direcionados à educação pré-escolar, cite-se HighScope, Reggio Emilia e Waldorf, por exemplo, ou ao 1º CEB e outros ciclos de ensino, designadamente o MEM. Ressalva-se aqui a existência de outros modelos pedagógicos, inclusive, abordados durante os quatro anos de formação académica, (três de licenciatura e um de mestrado), porém apenas se mencionou estes quatro modelos pelas particularidades que cada um tem e que, de uma forma especial, identificam-se com algumas preferências pessoais. O HighScope pela possibilidade de liderança que se atribui às crianças e que as torna, desde cedo, em seres responsáveis e conscientes da realidade; o modelo Reggio Emilia pela importância atribuída à educação pela arte e às famílias no que concerne ao seu envolvimento na educação das crianças; Waldorf pela visão holística que faz do ser humano e a importância que atribui à sua espiritualidade; e o MEM pela promoção do sentido de democracia e da

participação ativa das crianças na construção das suas próprias aprendizagens. Conclui-se, portanto, que todos estes conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso são de grande utilidade e que tal se verifica, de forma efetiva, quando se está na prática.

A realização do referido estágio, embora tivesse decorrido num período de tempo reduzido, em comparação com outros cursos da mesma área científica de anos letivos anteriores, tornou-se numa experiência gratificante tanto a nível profissional como a nível pessoal. É, efetivamente, na prática que se verifica as potencialidades pessoais enquanto profissionais de educação. É neste momento que se tem a oportunidade de aplicar os conteúdos abordados e os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. A nível pessoal também se progride, tanto nos relacionamentos que se estabelece com as crianças e com os profissionais de cada instituição, como na capacidade de lidar com os conflitos sobrevivendo nestes dois contextos. Verifica-se, neste âmbito, a importância do diálogo e da coordenação entre os elementos da equipa de modo a tornar a integração da estudante estagiária mais facilitada e, previsivelmente, contribuir para uma intervenção pedagógica gratificante e motivadora que levará à promoção das aprendizagens das crianças. Estas são ilações relevantes que não se aprende na teoria, mas com as quais se depara em qualquer meio profissional e, principalmente, em situações de estágio, pelo que a prática é que oferece uma noção daquilo que é a realidade.

O acompanhamento do estágio pelos orientadores de cada uma das valências e pelos respetivos docentes cooperantes de cada estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio foi, igualmente, importante na medida em que contribuíram na orientação das intervenções pedagógicas e dos projetos desenvolvidos em parceria com a comunidade em cada contexto.

Quanto ao presente relatório de estágio e à respetiva estrutura, torna-se premente referir que cada um dos dois períodos de estágio pedagógico circunscreveu-se segundo as suas particularidades no que concerne ao número de horas de intervenção, ao regime de estágio (individual ou de grupo), e, ainda, aos requisitos e orientações individuais propostas pelos orientadores de cada uma das valências. Por esta razão é que, apesar de a Parte I e a Parte II apresentarem uma estrutura semelhante, surgem no seu conteúdo algumas dissemelhanças, designadamente nas partes referentes à avaliação das crianças, aos intervenientes nas atividades relacionadas com a comunidade e, ainda, à porção de situações de teor reflexivo, em cada valência, nas partes denominadas de *Reflexões Sobre a Intervenção Pedagógica*.

Segundo as orientações para o estágio no 1ºCEB não estava prevista a avaliação de uma criança em particular, tal como foi proposto na vertente de educação pré-escolar daí que na Parte I, quanto à educação pré-escolar, se apresentam pontos específicos sobre a avaliação de uma criança, em particular, que não constam da Parte II referente ao 1º CEB.

No que respeita à intervenção com a comunidade, no 1º CEB havia a possibilidade de se optar por uma das vertentes, família, equipa e/ou comunidade extraescolar, sendo as de maior realce a família e a comunidade extraescolar. Uma vez que se propôs envolver a família no projeto direcionado à comunidade, associou-se ambos os intervenientes num único projeto – *Como poupar energia em tempos de crise* -, atingindo, assim, a finalidade de se estabelecer a inter-relação escola/comunidade na partilha de interesses comuns. No caso do pré-escolar, a mesma finalidade foi concretizada, complementando-se com o envolvimento da equipa pedagógica numa atividade específica, tal como se pode verificar na secção referente à intervenção com a comunidade, Parte I. Todavia, o facto de as atividades desenvolvidas, neste contexto,

implicarem uma maior porção de intervenientes, revelou ser um desafio projetar e organizar este tipo de eventos no espaço de um mês de estágio, para além da preocupação de intervir pedagogicamente segundo aquilo que foi aprendido ao longo de toda a formação académica.

Relativamente às reflexões efetuadas sobre cada uma das intervenções pedagógicas, devido à dissemelhança do número de horas de intervenção, foi possível verificar, com maior eficiência, aspetos a serem alvo de um pensamento reflexivo com perspetivas a uma adequação da intervenção pedagógica no âmbito do pré-escolar, em comparação com o 1º CEB. Esta diferença em termos de porção de trabalho reflexivo ao longo do relatório, é justificada pelo tempo passado em ambas as valências. A possibilidade de intervenção no pré-escolar foi maior que a do primeiro ciclo devido à divisão de tarefas com a colega estagiária e o número de dias dedicados à prática pedagógica. Assim sendo, o tempo total de intervenção pedagógica, em cada uma delas, é proporcional à deteção e tomada de conhecimento de situações de teor reflexivo. O fator tempo constituiu, assim, uma limitação à intervenção pedagógica que, se noutras condições, poder-se-ia ter ambicionado desenvolver projetos mais duradouros e com atividades mais ricas sob o ponto de vista qualitativo e/ou quantitativo.

O que se pretende reter como conclusão final de todas as experiências pedagógicas decorridas enquanto estudante dos cursos de licenciatura em Educação Básica e MEPEE1CEB é que perante o objetivo comum de desenvolver as capacidades das crianças e “favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (LBSE, 2005, p. 5125), o docente confronta-se com diversas situações que exigem, para além de uma formação profissional, um equilíbrio pessoal. Entende-se por equilíbrio pessoal a postura e a psique do indivíduo perante obstáculos e situações desafiadoras que possam surgir na sua profissão, principalmente quando opta

pela carreira docente. Uma vez presente este equilíbrio, acredita-se que estão constituídas as condições básicas necessárias para que o docente se integre no meio institucional de forma eficaz e concilie as aprendizagens provenientes da sua formação com as condições que cada contexto oferece. Nesta linha de pensamento, e considerando a panóplia de modelos pedagógicos abordados ao longo dos quatro anos letivos de formação académica, conclui-se ser oportuno organizar a intervenção pedagógica em função da perspetiva pessoal enquanto profissional de educação, não descurando do panorama teórico que cada modelo dispõe e das respetivas metodologias de trabalho, mas olhar para cada um deles, ponderar a sua versatilidade e ser capaz de discriminar aquilo que considera que cada pedagogia tem de melhor para oferecer às crianças.

Referências

- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6^a ed.). Washington DC.
- Brazelton, T. (2002) *O Grande Livro da Criança: O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento Durante os Primeiros Anos*. (4^a ed.). Editorial Presença: Lisboa
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Dalhberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspetivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M. *Diário da República n.º 197— I SÉRIE-A*. Assembleia Legislativa Regional. Disponível em http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=579m_DLRpEw%3d&tabid=1904&language=pt-PT

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - I Série –*

A. Ministério da Educação. Disponível em

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º 15— I Série-A.*

Ministério da Educação. Disponível em <http://www.gave.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf](http://www.gave.min-
edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)

Despacho n.º 32081/2008 de 16 de Dezembro. *Diário da República n.º 242 - 2.ª Série.*

Disponível em <http://www.uma.pt/portal/html/noticias/748/5030850310.pdf>

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. *Diário da República, 1.ª Série — N.º*

120. Disponível em <http://legislacao.min->

[edu.pt/np4/np3content/?newsId=4945&fileName=decreto_regulamentar_2_2010
.pdf](http://legislacao.min-
edu.pt/np4/np3content/?newsId=4945&fileName=decreto_regulamentar_2_2010
.pdf)

Despacho n.º 17169/2011. *Diário da República, 2.ª série — N.º 245.* Ministério da

Educação e Ciência. Disponível em <http://www.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hn14OWGCcUY%3d&tabid=1904](http://www.madeira-
edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hn14OWGCcUY%3d&tabid=1904)

Dewey, J. (1989). *Cómo pensámos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

EB1/PE da Pena. (2011/2014). *Projecto Educativo – Ler Mais, Comunicar e Escrever*

Melhor. Disponível em <http://escolas.madeira->

[edu.pt/eb1pepena/Aescola/ProjectoEducativo/tabid/2973/Default.aspx](http://escolas.madeira-
edu.pt/eb1pepena/Aescola/ProjectoEducativo/tabid/2973/Default.aspx)

EB1/PE do Galeão. (2010). *Regulamento Interno.* Disponível em

<http://pt.scribd.com/doc/46005431/Regulamento-da-EB1-PE-do-Galeao-2010>

Formosinho, O. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias.* Lisboa: Editorial do

Ministério da Educação.

Instituto Nacional de Estatística (2002). *Censos 2001: Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira*. INE: Lisboa

Katz, L. (2003). The Right of the Child to Develop and Learn in Quality Environments. *International Journal of Early Childhood*, 35, 1-2.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 166 – I Série - A*. Assembleia da República. Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JEQFCpOFEZU%3d&tabid=1904&language=pt-PT>

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1994). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*. (3ª ed.). Edições Afrontamento: Porto

Lopes, J., Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em http://www.educacao.te.pt/images/downloads/documentos/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação

Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>

Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem – Apresentação*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

Ministério da Educação (2011). *Metas de Aprendizagem – Sobre o Projecto*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

Ministério da Educação (2011). *As Metas no Ensino Básico*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/>

Ministério da Educação (2011). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, v. 11, pp. 77-98.

Nóvoa, A. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011). *Despacho Normativo n.º 4/2011 que altera o Despacho Normativo n.º 4/2010 de 18 de Novembro que regulamenta a avaliação das aprendizagens do ensino básico na Região*.

Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=WHOgEOomtk%3d&tabid=1904>

Secretaria Regional de Educação (2002). *Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro*. Disponível em

<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/portaria-n-110-2002-define-o-regime-a-aplicar-na-criacao-e-no-funcionamento-das-escola-a-tempo-inteiro.pdf>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. (5ª ed.). Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora, LDA.

Anexos

			pincel)		Crianças Educadora Auxiliares	
		DRAMÁTICA	Explorar o jogo simbólico Explorar diferentes formas de movimento Explorar o espaço circundante Improvisar e participar na elaboração oral de histórias	Histórias Jogos musicais Dramatização de histórias e de situações reais/imaginárias Actividades na área do faz de conta	Materiais: Histórias Área do faz de conta Humanos: Crianças Educadora Auxiliares	Observação directa Registo do modo como os alunos vivenciam diferentes formas e atitudes corporais
		PLÁSTICA	Explorar diferentes técnicas Desenvolver a motricidade fina e a criatividade Estampar elementos naturais	Modelagem Painel de Outono Pintura-ilustração de desenhos ,fichas. Rasgagem Confecção do cesto do Pão por Deus Colagem carimbagem	Materiais: Plasticina Folhas secas Cola Lápis de cor/lápis de cera Folhas de pintura e de desenho Tintas,pincéis Vários materiais Caixas de cereais Lãs Humanos: Crianças	Observação directa Registos

					Educadora Auxiliares	
		MUSICAL	Desenvolver o gosto pela música Incentivar a audição Experimentar percussão corporal Aprender canções	Aulas de expressão musical Cantar canções alusivas ao tema Mimar canções Audição de cds Batimentos rítmicos e sua repetição	Materiais: Canções Cds O corpo Humanos: Professor de expr. musical Crianças Educadora Auxiliares	Observação e registo das suas capacidades expressivas e criativas
		DOMÍNIO DA LINGUAGEM E ABORDAGEM À ESCRITA	Enriquecer o vocabulário Desenvolver o gosto pela leitura Participar num diálogo respeitando e utilizando regras Partilhar oralmente vivências Identificar o nome Utizar o livro e outros suportes escritos Inventar histórias	Histórias Preencher o quadro das presenças Poemas Lengas-lengas Observação de histórias Registos Observação de livros e revistas	Materiais: Livros de histórias, poemas e lengas-lengas Revistas Quadro das presenças Fichas Lápis, borracha Humanos: Crianças Educadora Auxiliares	Observação e registo da autonomia e clareza na comunicação

	DOMÍNIO DA MATEMÁTICA	Fomentar a construção de noções matemáticas Diferenciar os momentos ao longo do dia Classificar e ordenar Correspondência entre objecto/cor Identificar o nº1 Contar espontâneamente	Jogos de mesa Jogos Agrupar objectos segundo uma cor Pintura Preencher quadro das presenças Realização de fichas de trabalho Puzzles	Materiais: Jogos Objectos de várias cores Tintas,pincéis,folhas de pintura Quadro das presenças Fichas Puzzles Humanos: Crianças Educadora Auxiliares	Apreciação da capacidade e do cálculo mental
	ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	Despertar o interesse das crianças nas tradições da comunidade Reconhecer e nomear diferentes cores Reconhecer algumas das características do Outono/natureza	Passeio ao jardim da escola Observar a natureza Jogos de identificação de cores Observação de dvds do Outono	Materiais: Dvds Aparelhagem de dvd Humanos: Crianças Educadora Auxiliares	Diálogo para confirmar se os objectivos foram atingidos

PLANO SEMANAL
PRÉ A
EDUCADORA COOPERANTE: ELIANA FREITAS

	2ª FEIRA DIA:	3ª FEIRA DIA:	4ª FEIRA DIA:	5ª FEIRA DIA:	6ª FEIRA DIA:
8:00/9:00	ACOLHIMENTO				
9:00/9.30				MÚSICA	
9:30/10.00	LANCHE				
10:00/10:30	RECREIO				
10:30/11:00		INGLÊS	10:30/11:15 EDUCAÇÃO FÍSICA	INFORMÁTICA	
11:00/11:45		11:00/11:30 BIBLIOTECA			
11:45/12:15	ALMOÇO				
12:15/15:00	SONO				
15:00/15:30	LANCHE				
15:30/16:00	RECREIO				
16:00/18:00	ACTIVIDADES LIVRES E SAÍDA				

Anexo C. Organização do Estágio na Componente de Educação de Infância



Universidade da madeira

Centro de competência de ciências sociais

Departamento de ciências da educação

Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico

Ano lectivo 2011/2012

Organização do estágio

Componente de educação de infância

O estágio decorrerá de três a cinco dias semanais *in loco*, de modo a perfazer as 100 Horas de estágio, na componente de educação de infância, conforme o dec. Lei nº 242 16 de dezembro de 2008, despacho nº 32081/2008, com a carga horária de cinco (5) horas diárias na componente directa em horário a combinar com o orientador cooperante.

A reflexão sobre a intervenção educativa é um momento imprescindível para o desenvolvimento de todo o processo de formação profissional e pessoal do estudante estagiário. Assim, esta decorrerá na componente indirecta, juntamente com o orientador cooperante e, quando necessário, com o orientador da UMa.

A programação da intervenção educativa do estagiário deverá ser feita conforme a orientação do educador cooperante, em momentos a combinar com este e dando conhecimento, de forma regular, aos orientadores da UMa.

Os estudantes estagiários serão colocados individualmente em salas de creche, infantário, jardins de infância ou pré-escola.

O estágio está organizado em diferentes fases, a saber:

1º fase – orientação e integração dos estudantes estagiários nos respectivos núcleos de estágio

Início: 19/09/2011 **fim:** 30/09/2011

2º fase – intervenção educativa dos estudantes estagiários

Início: setembro de 2011..... **fim:** novembro de 2011

Docentes: Conceição Sousa e Guida Mendes

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Os estudantes estagiários deverão intervir nas seguintes dimensões:

Científica e pedagógica

- Na concepção e desenvolvimento do currículo com o grupo de crianças com quem realizará o estágio (i.e., organização do ambiente educativo, observação, planificação cooperada e avaliação da relação e acção educativa);
- Na integração do currículo (tendo por base as áreas das orientações curriculares, as metas de aprendizagem preconizadas pelo ministério da educação e as características específicas e interesses das crianças);
- Na avaliação reflexiva do trabalho realizado e o seu impacto no grupo de crianças e numa criança em particular.

Relação com a comunidade:

- No trabalho com a comunidade educativa da instituição onde ficou colocado (i.e., trabalho com a família, com o estabelecimento educativo e respectivos elementos, com os colegas do seu núcleo de estágio ou com os mais próximos e, ainda, com o meio envolvente).

Desenvolvimento pré-profissional

- Na participação activa nos momentos de formação organizados no âmbito da UC de estágio e relatório

Nota:

Os estudantes estagiários deverão elaborar um relatório de estágio resultado da sua intervenção educativa o qual será alvo de provas públicas na uma, segundo o regulamento do mesmo.

Anexo D. Indicadores para a Avaliação do Bem-Estar Emocional e da Implicação

Indicadores de bem-estar emocional	Indicadores de Implicação
Abertura e receptividade — a criança está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou actividades em oferta.	Concentração — a atenção da criança focaliza-se na actividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador e o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na actividade ou vagueia pela sala?).
Flexibilidade — perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar varias alternativas ou para fazer compromissos.	Energia — a criança investe muito esforço e entusiasmo na actividade. Esta energia e frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objecto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que esta a fazer, mentalmente activa.
Autoconfiança e auto-estima — a criança irradia autoconfiança. Expressa-se a vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada”, nem atribui esse fracasso ao seu falhanço enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não e capaz de fazer sem se sentir um zero enquanto pessoa.	Complexidade e criatividade — observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma actividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada esta a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas actuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a actividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.
Assertividade — a criança que se sente bem, a vontade, adopta uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que e. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); se algo de injusto e dito ou feito, a criança e capaz de objectar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.	Expressão facial e postura — os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direcção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, e possível perceber na criança a forma como esta vive a actividade em curso
Vitalidade — a criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se detecta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, e a ultima a levantar-se.	Persistência — quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua actividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da actividade lhes traz, resistindo a estímulos distractores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da

	idade e nível de desenvolvimento da criança
Tranquilidade — trata-se de vitalidade/actividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma actividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.	Precisão — as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial como seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.
Alegria — a criança demonstra contentamento, retira prazer do que esta a fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança e, muitas vezes, visível e audível (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.	Tempo de reação — as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a actividade e evidenciam grande motivação para passar a acção. Também respondem com e vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.
Ligação consigo próprio — a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.	Expressão verbal — os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“e tao bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.
	Satisfação — elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer esta, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

In Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das*

Crianças. Porto: Porto Editora

Níveis de avaliação	Descritores
Nível 5	Muito Bom – Todas as metas foram atingidas na sua totalidade
Nível 4	Boas – Quase todas as metas foram atingidas, embora uma ou outra tenha sido de forma parcial (ex: expõe e discute ideias mas não propõe soluções para desafios criativos)
Nível 3	Médio – Cerca de metade das metas foram atingidas
Nível 2	Baixo – Menos de metade das metas foram atingidas
Nível 1	Muito Baixo – Nenhuma meta foi atingida

Exemplo:

Área de conteúdo: Expressão dramática

Domínio: Desenvolvimento da Criatividade

Metas:

1. Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano? *Não*
2. Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização? *Sim*
3. Expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação? *Não*

Avaliação: *Nível 2 – Baixo.*

Anexo F. Questionário para Avaliar as Competências Sociais

- Questionário para Avaliar as Competências Sociais

Nome do aluno: _____					
Ano e turma: _____ Data: ____/____/____					
Competências	1	2	3	4	5
Prestar atenção: Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?					
Formular uma pergunta: Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?					
Agradecer: Agradece os favores, etc.?					
Apresentar-se: Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?					
Diz amabilidades: Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das actividades que realiza?					
Pedir ajuda: Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?					
Participar: Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada actividade?					
Conhecer os próprios sentimentos: Tenta reconhecer as emoções que experimenta?					
Expressar os sentimentos: Permite que os outros conheçam o que sente?					
Compreender os sentimentos dos outros: Tenta compreender o que os outros sentem?					
Auto-recompensar-se: Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?					
Pedir licença: Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?					
Repartir algo: Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?					
Ajudar os outros: Ajuda quem necessita?					
Negociar: Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?					
Empregar o autocontrole: Consegue manter um autocontrole em situações de conflito?					
Defender os próprios direitos: Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?					
Não entrar em brigas ou disputas: Encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?					
Responder ao insucesso: Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?					
Enfrenta as pressões de grupo: Decide o que quer fazer quando os outros querem que faça outra coisa diferente?					
Tomar iniciativas: Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova actividade interessante?					
Resolver os problemas de acordo com a sua importância: Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?					

Adaptado de: Goldstein A. P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.

Anexo G. Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



**Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Regulamento do Estágio Pedagógico
do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Artigo 1.º

Objecto

O presente regulamento estabelece os princípios orientadores, a orgânica e as normas de funcionamento do estágio pedagógico do **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico** da Universidade da Madeira (UMA).

Artigo 2.º

Natureza e objectivos

1. O estágio pedagógico é uma unidade curricular do plano de estudos do **Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico**, ocorrendo no 3º semestre do curso, com os seguintes objectivos:

- a. Participar em projectos de trabalho em colaboração com a comunidade educativa onde decorre o estágio.
- b. Privilegiar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva ao longo de toda a intervenção pedagógica.
- c. Integrar de forma significativa, na prática pedagógica, os conteúdos científicos adquiridos.
- d. Valorizar o trabalho em colaboração com a comunidade educativa, ao longo de toda a acção desenvolvida.
- e. Mobilizar relações interpessoais positivas nos grupos de estágio e na comunidade educativa.

2. Esta Unidade Curricular pressupõe a utilização dos seguintes aspectos metodológicos:

- a. Pesquisa e selecção de informação.
- b. Reflexão sobre os conteúdos do programa e dos projectos da instituição cooperante.
- c. Selecção de recursos para avaliação e caracterização de contextos educativos.
- d. Elaboração, implementação e reflexão de projectos de sala e de planos de aula ou actividades na vertente de trabalho colaborativo, tendo em vista a resolução de problemas detectados.
- e. Avaliação dos processos e dos produtos.
- f. Realização de um relatório de actividades

Artigo 3.º

Orientação e organização

1. Os estágios pedagógicos regulam-se por protocolos assinados pela entidade de formação – O Centro de Competência de Ciências Sociais (CCCS) - Departamento de Ciências da Educação

(DCE) da UMa –, a Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) e os estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico onde decorrerão os estágios.

2. No caso das escolas e estabelecimentos de educação privados, a regulação pode assumir convenções anuais, assinadas pela entidade de formação – O Centro de Competência de Ciências Sociais (CCCS) - Departamento de Ciências da Educação (DCE) da UMa e os estabelecimentos da Educação Pré-Escolar ou do 1.º ciclo do Ensino Básico, onde decorrerão os estágios.

3. Compete ao DCE da UMa:

- a. A orientação científica das actividades de estágio.
 - b. A avaliação das actividades de estágio.
 - c. A organização e coordenação das actividades de estágio em articulação com a SREC e a rede de escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e instituições de educação onde os estagiários irão desenvolver a sua actividade.
 - d. A formação dos estagiários e colaboração na formação contínua dos orientadores de estágio.
 - e. A distribuição dos estagiários pelos diversos núcleos.
4. Compete à UMa garantir os mecanismos de segurança dos estagiários durante o estágio.

Artigo 4.º

Funcionamento

1. As actividades de estágio têm início, no 3º semestre de cada ano lectivo e terminam no final desse semestre.

2. As sessões para preparação e planificação das actividades pedagógicas, análise de conteúdos curriculares, na perspectiva da sua aplicação pedagógica, têm lugar na instituição de formação, o DCE-UMa, sempre que possível sob a responsabilidade conjunta do supervisor de estágio e do orientador cooperante.

3. A avaliação final deverá estar concluída até ao final do semestre.

Artigo 5.º

Formação de núcleos

1. A distribuição dos estagiários pelos diferentes núcleos de estágio respeitará, sempre que possível, a escolha pessoal dos candidatos, observando-se, sucessivamente, os seguintes critérios:

- a. Colocação num núcleo de estágio no qual o candidato não tenha tido ainda experiência.
- b. A nota do candidato, na anterior prática supervisionada.
- c. Os casos de empate serão resolvidos pelo orientador de estágio.

2. A lista da distribuição dos alunos pelos diversos núcleos de estágio será dada a conhecer aos interessados por meio de edital afixado no DCE-UMa no início do estágio.

3. Esgotado o prazo de cinco dias úteis para reclamações, após a afixação do edital referido no ponto anterior, a UMa comunicará à SREC a lista ordenada dos alunos que estagiarão em cada estabelecimento escolar.

4. Em caso de reprovação ou desistência devidamente justificada, os estagiários poderão repetir o estágio, candidatando-se às vagas sobranes, entendendo-se estas como as não preenchidas pelos demais candidatos.

Artigo 6.º

Órgãos

1. A estrutura do estágio pedagógico compreende os seguintes órgãos:

- a. Coordenador-geral do estágio.
- b. Comissão de estágio.
- c. Núcleos de estágio.

Artigo 7.º

Coordenador-geral do estágio

1. O coordenador-geral do estágio é o coordenador científico da prática pedagógica. É um professor do Departamento de Ciências da Educação da UMa, nomeado pela respectiva Comissão Científica.
2. Compete ao coordenador-geral do estágio:
 - a. Coordenar as actividades de estágio, em articulação com os órgãos gestão da UMa, da SREC e dos estabelecimentos cooperantes.
 - b. Definir orientações de carácter geral, nomeadamente critérios para a selecção dos orientadores cooperantes - regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação, depois de ouvidos a Comissão de Estágio e o Conselho de Curso.
 - c. Propor acções de formação para os estagiários e os orientadores de estágio.
3. O coordenador-geral do estágio poderá reunir e consultar directamente os orientadores de estágio, sempre que tal se mostre necessário.

Artigo 8.º

Comissão de Estágio

1. A Comissão de Estágio é constituída pelos orientadores da UMa, pelos orientadores cooperantes e por representantes dos estagiários.
2. A Comissão será presidida por um orientador da Universidade, eleito pelos seus pares.
3. Compete ao Presidente da Comissão de Estágio:
 - a. Promover reuniões para planificar e coordenar os trabalhos dos diferentes núcleos que a integram.
 - b. Manter o Conselho de Curso informado sobre o andamento das actividades de estágio.
4. Compete à Comissão de Estágio:
 - a. Elaborar a planificação anual das actividades de estágio, a apresentar ao Conselho de Curso para aprovação.
 - b. Propor, ao coordenador-geral do estágio, orientações de carácter geral, nomeadamente sobre regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação.
5. A Comissão de Estágio reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre ou, extraordinariamente, mediante convocatória do seu presidente.

Artigo 9.

Núcleos de estágio

1. Cada núcleo de estágio é constituído pelo(s) supervisor(es) da UMa, pelo(s) orientador(es) cooperante(s) e estagiários do estabelecimento cooperante.
2. Compete a cada núcleo:
 - a. Organizar sessões semanais para preparação e planificação das actividades lectivas e análise de conteúdos programáticos / curriculares, na perspectiva da sua aplicação pedagógica.

Artigo 10.º

Orientador de estágio

1. Os Orientadores da UMa são designados pelo DCE, de entre os docentes doutorados, assistentes ou assistentes convidados com experiência e aptidão pedagógicas reconhecidas pela Comissão Científica do respectivo Departamento.
2. Só em casos excepcionais, o orientador da UMa poderá ultrapassar metade do seu horário com acompanhamento a estágios.
3. Aos Orientadores da UMa compete:
 - a. Dinamizar actividades de carácter científico ou seminários, definidos pela Comissão de Estágio.
 - b. Proporcionar, nas referidas actividades, momentos de discussão e reflexão sobre temas de índole científica, relacionados, de preferência, com os conteúdos que integram os programas / Áreas Curriculares pelos estagiários.
 - c. Orientar os estagiários do seu núcleo no tratamento de temas de carácter científico que serão apresentados de acordo com o estipulado pela respectiva Comissão de Estágio.
 - d. Assistir a aulas / actividades dos estagiários e participar na discussão das mesmas.
 - e. Reflectir com os orientadores cooperantes sobre a progressão de cada estagiário.
 - f. Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Artigo 11.º

Co-Orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Os docentes dos estabelecimentos cooperantes que colaboram na formação como orientadores cooperantes são escolhidos pelo Coordenador Geral do Estágio, colhida a prévia anuência dos próprios e a concordância da direcção executiva do estabelecimento cooperante, nos termos do Art.19 do Dec-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e do Despacho 8322 de 2011 de 16 de Junho.
2. Aos Orientadores cooperantes compete:
 - a. Planificar as actividades do Núcleo de Estágio a desenvolver ao longo do estágio, de acordo com as deliberações da Comissão de Estágio.
 - b. Apoiar os estagiários.
 - c. Dinamizar as reuniões semanais de âmbito pedagógico-didáctico, tendo em conta a planificação, preparação e discussão das actividades lectivas / pedagógicas.
 - d. Promover o debate em torno de problemáticas da turma / grupo.
 - e. Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e outras para que sejam convocados.
 - f. Promover a integração dos estagiários nas actividades desenvolvidas no estabelecimento educativo, relevantes no contexto do estágio.
 - g. Apoiar o núcleo na preparação das actividades que visem dinamizar o estabelecimento educativo.
 - h. Proporcionar aos estagiários a assistência às actividades.
 - i. Assistir às actividades dos estagiários.
 - j. Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Artigo 12.º

Estagiários

1. No decurso do estágio, o estagiário está obrigado ao cumprimento dos regulamentos da UMa e das normas de funcionamento interno do estabelecimento onde realiza o estágio.
2. Compete a cada estagiário:

- a. Eleger, no início do ano lectivo, o representante do seu núcleo na Comissão de Estágio.
- b. Prestar serviço docente na turma / grupo que lhe for atribuída e em rotatividade com os restantes colegas de estágio, no caso dos núcleos em salas de 1º Ciclo de Ensino Básico.
- c. Planificar, preparar e discutir as actividades lectivas / pedagógicas do seu grupo/ turma de estágio.
- d. Assistir e cooperar na intervenção do orientador cooperante e dos restantes estagiários do seu grupo.
- e. Participar nas actividades de natureza científica e pedagógica a realizar na UMa, sob orientação de professores da UMa.
- f. Participar nas sessões de natureza pedagógico-didáctica, dinamizadas pelo(s) orientador(es).
- g. Realizar os trabalhos propostos pelo(s) orientador(es), de acordo com as decisões da Comissão de Estágio.
- h. Organizar ou participar em actividades que visem dinamizar o estabelecimento educativo, fomentando: a formação docente numa perspectiva interdisciplinar; a interacção escola-comunidade; a relação humana na comunidade escolar; a autoformação contínua nos diversos domínios da actividade docente.
- i. Elaborar o Relatório de Estágio.

Artigo 13.º

Avaliação

1. A avaliação deve constituir uma prática sistemática no estágio pedagógico, visando a análise e discussão das actividades individuais e de grupo, no sentido de superar erros ou dificuldades e, conseqüentemente, conduzir o estagiário a um aperfeiçoamento contínuo da actividade docente.
2. A avaliação do Estágio é constituída por duas partes: incidência na intervenção prática, no contexto educativo; a elaboração do relatório e defesa, com o peso de 50% em cada uma das partes.
3. A avaliação da intervenção prática tem em conta os critérios definidos pelo coordenador-geral do estágio.
4. A avaliação do relatório terá em conta os parâmetros definidos no Regulamento deste Curso de Mestrado.
5. O orientador deverá dar a conhecer por escrito, aos estagiários, os critérios de avaliação, antes do início do estágio.
6. No final do estágio, a avaliação será apresentada na escala de zero a vinte.
7. A aprovação implica, obrigatoriamente, a frequência de um número mínimo de dois terços das aulas práticas. Só serão aceites justificações com atestados médicos.

Artigo 14º

Classificação da intervenção prática do estágio

1. A classificação da intervenção prática do estágio deverá resultar de um acordo entre os orientadores da UMa e os Cooperantes das escolas de acolhimento, resultando na atribuição de um valor na escala de zero a vinte. Considera-se aprovado o aluno cuja classificação não seja inferior a dez valores.
2. Sempre que os orientadores envolvidos não cheguem a acordo na atribuição da classificação, esta será calculada, da seguinte forma:

$$E = O*0,65 + C*0,35$$

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 215

E é a classificação final da componente prática do estágio, arredondada às unidades, considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas;

O é a nota dada pelo Orientador da UMa, na escala de 0 a 20;

C é a nota atribuída pelo Orientador Cooperante, na escala de 0 a 20.

3. Considera-se reprovado na intervenção prática do estágio o aluno que obtenha um valor inferior a dez valores na classificação (arredondada às unidades, considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas).

4. O aluno que reprovar na intervenção prática do estágio está impedido de entregar e realizar as provas públicas do relatório, definidas no regulamento deste curso.

Artigo 15.º

Desistências e Reprovações

1. A desistência do estágio pedagógico deverá ser apresentada por escrito ao coordenador-geral do estágio.

2. Os alunos que não obtiveram aprovação nas duas ou numa das componentes práticas do estágio não poderão apresentar relatório e respectiva defesa pública.

3. Os alunos que não obtiveram aprovação nas componentes práticas do estágio poderão inscrever-se nesta unidade curricular no ano seguinte, para realizá-lo novamente na sua totalidade.

Artigo 16º

Disposições finais

1. O presente regulamento entra imediatamente em vigor, após a sua aprovação.

2. As alterações ao presente regulamento carecem de aprovação, da Comissão Científica do Departamento de Ciências da Educação, bem como do Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da UMa.

3. As dúvidas na aplicação do presente regulamento, ou as suas lacunas, deverão ser resolvidas por despacho do Magnífico Reitor.