

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo I - Expressões no Currículo

Anexo II - O desenvolvimento lógico da criança em quatro estágios

Anexo III - Nascimento e evolução da Expressão Dramática, segundo Alberto Sousa

Anexo IV - Evolução do drama infantil, segundo Slade (1945)

Anexo V - Características de uma pessoa criativa na perspectiva de Gonçalves (1991)

Anexo VI - Fases evolutivas da Dramatização, segundo Alberto Sousa (2003)

Anexo VII - A Expressão com Fantoches. Características segundo Santillana (1989)

Anexo VIII - Etapas que a criança percorre a nível académico, segundo Zabalza (1998)

Anexo IX - Questionário aplicado aos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo X - Análise de conteúdos referente ao questionário

Anexo XI - Dez competências sobre a Prática Reflexiva, segundo Perrenoud (2002)

Anexo XII - Projeto Formativo PES I

Anexo XIII - Projeto Formativo PES II

Anexo XIV - Avaliações relativas ao Projeto Formativo PES I

Anexo XV - Avaliações relativas ao Projeto Formativo PES II

Anexo XVI - Avaliação complementar da disciplina PES I e PES II

Anexo XVII - Calendarização da PES I

Anexo XVIII - Calendarização PES II

Anexo XIX - Os parâmetros exigidos nas Sequências Didáticas

Anexo XX - Três áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo

Anexo XXI - Esquema do Espaço Pedagógico do Pré-Escolar

Anexo XXII - Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Anexo XXIII - Quadro com as Atividades desenvolvidas na PES I

Anexo XXIV - Competências Essenciais do Currículo Regional

Anexo XXV - Áreas Curriculares e as não Curriculares referentes ao Ensino do 1ºCEB

Anexo XXVI - Modelos de Ensino

Anexo XXVII - Métodos de ensino

Anexo XXVIII - Quadro com as Atividades desenvolvidas na PES II

Anexo I

Expressões no Currículo

Tendo em conta as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico “Nas actividades dramáticas os alunos deverão desenvolver uma série de competências, físicas, pessoais, relacionais, cognitivas, técnicas, de modo a que possam expressar-se criativamente, improvisando e interpretando pela forma dramática. No processo de aprendizagem os alunos devem desenvolver continuamente a utilização do corpo, voz e imaginação enquanto veículos da expressão e comunicação.” (ME, 2011:179)

Mediante as diversas competências gerais, as mais importantes de serem realçadas neste âmbito são as seguintes: “ (...) Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo; (...) Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação; (...) Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho; (...) Ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa; (...) Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual; (...) Trabalhar a dinâmica de grupo a partir de da acção simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares; (...) Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade; “ (ME, 2001:178)

As competências específicas de Expressão Dramática do 1ºCEB, explanadas nas Competências Essenciais, do Currículo Nacional do Ensino Básico, seguem os seguintes princípios norteadores: “ – Relacionar-se e comunicar com os outros; - Explorar diferentes formas e atitudes corporais; - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; - Explorar diferentes tipos de emissão sonora;- Aliar gestos e movimentos ao som; - Reconhecer e reproduzir sonoridades; - Explorar, individual e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço; - Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante; - Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis; - Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação; - Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas; - Mimar atitudes, gestos e acções; - Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples; - Participar na criação oral de Histórias;- Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.” (ME, 2001:180)

De acordo com as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, “ A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que

incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Através do corpo/voz podem exprimir-se situações de vida quotidiana – levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos – vento, crescer; sentimentos ou atitudes – estar triste, alegre, cansado.... (...) Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico.“ (ME, 1997:60)

Na organização Curricular e Programas do 1ºCEB, a Expressão e Educação Dramática está dividida por dois blocos, sendo bloco 1: Jogos de exploração; Bloco 2: Jogos Dramáticos. (ME, 2004:pp 76-85)

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, o contributo chave da competência Cultural e Artística para o Pré-Escolar, nos orienta no seguinte: “A apreciação e a utilização de diferentes formas de expressão artística são veículos de descoberta da identidade cultural e da valorização da diferença. Simultaneamente, permitem desenvolver o espírito crítico, na apreciação de produções artísticas e culturais do património mundial, nacional e regional. A comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos, com recurso a uma linguagem própria das artes, constitui o motor do desenvolvimento da criação individual e de grupo. “ (CREB, 2011:40)

O mesmo documento faz referência a temas transversais sendo no caso do pré-escolar, a área do Conhecimento do Mundo, a privilegiada, enquanto tema transversal com outras áreas curriculares. Denote-se com atenção importância estabelecida à área das: “ (...) - EXPRESSÕES: explorando, complementando e aprofundando os diversos temas através das várias formas de expressão – Físico-Motora, Plástica, Musical e Dramática – podendo ainda dar origem a um contacto com diferentes tecnologias que iniciem uma educação tecnológica. “ (CREB, 2011:42)

No caso do 1º CEB, os contributos chave na área das expressões orienta da seguinte forma: “ (...) Português: Através da mobilização de competências de compreensão e expressão oral e escrita, promover a interação do aluno com textos do património oral e escrito, regional e transregional, e com um conjunto diversificado de linguagens (gráficas, plásticas e musicais), de modo a proporcionar experiências comunicativas espontâneas, expressivas e originais. (...) Ciências Humanas e Sociais: Recorrendo ao contacto, direto ou indireto, com vestígios de diferentes realidades e

produções da arte e da cultura, promover a análise e caracterização das sociedades a fim de inferir o caráter relativo e historicamente construído dos valores culturais e artísticos. (...) Ciências Físicas e Naturais: Através da análise de textos e/ou documentos históricos, utilizar a história da ciência e da humanidade a fim de reconhecer a ciência como um empreendimento humano. (...) Educação Artística e Tecnológica: **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA** - A partir da exploração e comparação das transformações em materiais, técnicas e instrumentos ao longo dos tempos e em diferentes culturas, identificar e relacionar as diferentes tipologias e manifestações artísticas de modo a que o aluno interprete os movimentos culturais, autores, compositores e obras de referência, atendendo ao contexto histórico e sociocultural dos mesmos. Com base em contextos ou temáticas intra ou transdisciplinares, promover a leitura, interpretação e criação de narrativas nas diferentes linguagens artísticas, de modo a desenvolver o uso da imaginação como motor de diferentes soluções e valorizar a expressão individual do aluno e/ou do grupo. Através da determinação de temáticas ou aproveitando oportunidades ou eventos advindos do contexto cultural local ou outro, projetar e realizar composições, produções ou espetáculos de modo a que o aluno utilize diferentes meios expressivos, articule conceitos e técnicas específicas e afirme a sua capacidade de realização. Recorrendo a trabalhos de investigação que pressuponham recolha, registo, exploração e avaliação de dados e, sempre que possível, visitas de estudo, promover a valorização do património artístico e cultural regional, nacional e internacional, em contextos articulados, de forma ativa e interventiva, de modo a desenvolver a consciência de uma ética multicultural. (...) Formação Pessoal e Social: Com recurso à pesquisa sobre as raízes culturais comuns e à identificação das mais relevantes expressões culturais e patrimoniais açorianas, nacionais e europeias, promover um entendimento da diversidade de ambientes civilizacionais como requisito para o DS dos povos, com o intuito de desenvolver no aluno o sentimento de identidade e a apetência para o diálogo intercultural.” (CREB, 2011: pp-21-22)

Relativamente aos temas transversais como o próprio CREB indica: “ (...) Educação Artística e Tecnológica: Considerando que os conteúdos desta área curricular são suscetíveis de articulação com qualquer temática, as áreas de exploração do desenho, da pintura, da fotografia, do vídeo, da música, da dramatização, do teatro, da dança, da escultura, da modelação/construção e de outras formas de representação poderão ter por objeto, quer temáticas açorianas, quer temáticas relacionadas com o DS.

De igual modo, o conhecimento das tecnologias e a sua aplicação na sociedade poderão ser equacionados numa ótica de sustentabilidade e, sempre que considerado oportuno, ter por objeto a realidade regional. “ (CREB, 2011: 31)

ANEXO II

O desenvolvimento lógico da criança em quatro estágios

No *estádio sensorio motor (0 a 24 meses)*, o pensamento infantil estriba-se na realidade que a criança observa, sendo incapaz de realizar representações mentais de uma serie de operações ou remeter a objetos ausentes. Surge um comportamento *inteligente prático*, tal como a uma organização descentrada dos movimentos e deslocamentos que atingem o espaço onde a criança se encontra. O conhecimento adquirido apoia-se na informação recebida a partir da exploração física e da estimulação sensorial.

O *Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos)* é considerado a fundação do pensamento infantil. É neste estágio que se vai reconstruindo, ao nível da inteligência representativa, as aquisições realizadas no período anterior, através de experiências ativas e da interação sistemática com o meio ambiente, tentando adaptar-se, numa procura incessante do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Caracteriza-se, igualmente, pela preparação e organização das operações concretas. A criança compreende as ações, mas mentalmente, não é capaz de as representar, mostrando contrariedade em compreender outros pontos de vista que não o seu. Possui um pensamento intuitivo e egocêntrico, rápido, sendo, no entanto, ainda pré-lógico. Baseia-se na percepção, não lhe permitindo realizar operações mentais que exijam níveis de abstração ou de reversibilidade de raciocínio. Nesta fase, a criança começa uma aprendizagem em lidar com os seus problemas, no entanto, apresenta ainda dificuldade, na resposta para os mesmos. Inicia-se a interiorização dos esquemas de ação em representações e surge a função semiótica ou simbólica, que consiste em poder representar mentalmente qualquer coisa ausente. É também neste período que despontam os primeiros jogos simbólicos que se manifestam por meio de representações de cenas do quotidiano. Segundo Piaget, “Estes jogos simbólicos constituem uma actividade real do pensamento, mas essencialmente egocêntrica e mesmo duplamente egocêntrica. A sua função consiste, com efeito, em satisfazer o Eu por uma transformação do real em função dos desejos.” (Piaget, 1983:38)

Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 12 anos) emerge da exercitação das atividades que compõem a função simbólica (a linguagem, o jogo simbólico, o desenho, a imitação diferida e as “raízes” da imagem mental) de forma interligada e a sua própria evolução permitem preparar a criança para esta nova fase do seu desenvolvimento lógico. Este estágio combina com o início da escolarização, trazendo

consigo importantes mudanças de ordem mental, afetiva e social. Ocorre uma transição gradual e harmoniosa do pensamento egocêntrico e concreto para o pensamento lógico e representativo, organizando-se eficazmente as estruturas mentais que darão corpo a uma nova forma de pensamento. A criança torna-se mais sociável, jogando em grupo, cooperando com os outros e começando a distinguir o seu próprio ponto de vista do dos outros. Começa a revelar um comportamento de introspecção, uma vez que a sua reflexão obriga-a a debater-se consigo mesma. Demonstra capacidade para resolver problemas concretos de maneira lógica, conseguindo construir esquemas de compreensão da reversibilidade e da lei de conservação e desenvolve a capacidade para classificar e realizar seriações.

O *Estádio das Operações Formais* (a partir dos 12 anos) harmoniza-se ao momento de desabrochamento da adolescência com as mudanças fundamentais que nesta etapa estão subentendidas. Sobrevém o gosto pela identidade pessoal. Dá-se a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato ou formal, que diz respeito à representação de ações possíveis, mas imaginárias. O raciocínio hipotético de natureza não prática, as construções teóricas e as proposições lógicas acontecem também nesta fase.

ANEXO III

Nascimento e evolução da Expressão
Dramática, segundo Alberto Sousa

“ (A. Sousa, 1979): - O recém-nascido: - Agita-se para experimentar e comunicar; - Aos 15 dias apresenta já formas de imitação reflexa muito rudimentares, como a deitar a língua de fora (R. Zazzo, 1953); 1-4 meses: - Preparação reflexa da imitação: chora quando os outros bebês choram (Piaget, 1974, 1975); 4- 6 meses: - início da imitação sistemática de acções e sons que sabe imitar espontaneamente (Piaget, 1974, 1975) – Comunica mimicamente: fazendo caretas de riso às pessoas que se riem para si, estendendo os braços para que a sentem, agitando-se de alegria quando a levantam; - 8-10 meses: - Imitação de novos modelos, visíveis (Piaget, 1974, 1975); tenta imitar o que ouve e vê; - Comunica através de mímicas: sorrisos mútuos, agitações do corpo, etc. (...) – 12-13 meses: Imitação sistémica de novos modelos (Piaget, 1974, 1975); (...) – Expressa-se com meneios do corpo; (...) – Imita e repete acções que tenham causado êxito; - Gosta de se manifestar, sobre tudo quando tem assistência a prestar-lhe atenção; - 18 a 24 meses: - Consegue expressar alguns estados emocionais: dor, prazer, medo, cólera, carinho, ansiedade; (...) – Atira-se ao chão para se libertar; corre para se esconder; grita, luta e desfere golpes, expressando a oposição de modo agressivo; - Imita acções: ler, varrer, dormir, comer, passear, etc.; - *Imitação diferida* (Piaget, 1974, 1975): imitação sem necessitar de estar presente o modelo; (Zazzo, c. (1953) & Piaget c. (1974, 1975), in Sousa, 2003:pp42-43)

“ 2- 3 anos: - *Jogo simbólico* (Piaget, 1974, 1975); - Aparecimento dos *jogos de imitação*. Reportam-se em primeiro lugar ao meio familiar ou, num sentido mais lato ao meio social imediato: jogos de mãe e filho, da escola, etc. (J. Chateau, 1961); - *Jogos de imitação doméstica*: limpeza, arranjo da casa, etc. (A. Gesell, 1940); (...) – Tem tendência a expressar as suas emoções de alegria, bailando, saltando, batendo palmas, gritando e rindo; - O *jogo de mímica*, se bem que muito simples, faz parte da sua vida quotidiana (P. Lequeux, 1973); - Vai mimando rudimentarmente as histórias que lhe contam, expressando e imitando os sentimentos transmitidos pelo conto e pelas personagens; - Não consegue juntar ainda o diálogo à acção, mas consegue e gosta de acompanhar os gestos com sons (imita um cão, andando de gatas e ladrando); - Tem expressões espontâneas de carinho, abraçando o beijando os objectos do seu carinho por sua livre iniciativa; - Gosta de brincar dramatizando as relações mãe-filho, normalmente com bonecas; “ (Chateau, c. (1961); Gesell c. (1940); Lequeux c. (1973) & Piaget c. (1974, 1975), in Sousa, 2003:pp42-43)

“4-5 anos: - Gosta de imitar os adultos; - Aprecia manipulações, gostando de realizar teatro de sombras e de fantoches, muito simples; (...) - É a fase da *imitação exacta do real* (Piaget, 1964); (...) - Gosta de incluir trajes e acessórios nos seus jogos de expressão dramática (A. Gesell, 1940); (...) - Consegue dramatizar bem situações imaginárias (...); - Gosta de mimar histórias e fazer ruídos de fundo sonoro enquanto uma história é contada; - Deleita-se fazendo palhaçadas e desatinos, sobretudo se estes provocam risos e a atenção de outros; (...) - As suas interpretações dramáticas são menos caprichosas e desconexas, mas a acção e a personificação são ainda muito descuidadas; (...) - Interessa-se pelo aspecto cómico das coisas e gosta de mimar palhaçadas; gosta de se exhibir perante assistência.” (Piaget, c. (1964), Gesell c. (1940); in Sousa, 2003:pp45-46)

“5-6 anos: - *Imitação exacta do real* (Piaget, 1964, 1975); (...) - «*Jogos de imitação exacta*»: procura manejar a vassoura como a mãe, de falar ao telefone, de rabiscar, de pôr a mesa, de arrumar a casa, vento, etc. (G. Jacquin, 1960); (...) – Com maior noção de tempo e de ordem, consegue executar jogos dramáticos simples, com sucessão de acções, - Os seus jogos enriquecem-se cada vez com mais detalhes, que vai desenvolvendo com espirito mais atento; (...)” (Jacquin, G. c. (1960) & Piaget, c. (1964, 1975), in Sousa, 2003:pp46)

“6-7 anos: - *Jogo imaginativo*: imagina que é um cavalo, um móvel, um barco, etc. (A. Gesell, 1946); - Gostam imenso de se vestir com roupas de adultos (A.Gesell, 1946); (...) *Jogo dramático*: a escola, a casa, a biblioteca, «cow-boys», índios, polícias, ladrões, guerra, etc. (A. Gesell, 1946); (...) - O jogo de imitação perde o seu prestígio (...). Prefere os «*jogos de imitação fictícia*»; mais do que o homem, representa o animal ou a máquina: cavalo, tigre, avião, comboio, etc. (G.Jacquin, 1960); - Mistura estas representações, sonhos, evasões. O mágico e o extraordinário apaixonam a criança, que se torna fada, prestidigitador, almirante, explorador, índio, policia ou marechal.” (G.Jacquin, 1960). Gesell c. (1940); Jacquin, G. (1960), in Sousa, 2003:pp47)

“7-8 anos: - A imitação torna-se reflectida, submetida à própria inteligência (Piaget, 1964); (...) – Aperfeiçoa o jogo dramático (...) e complica-o com demasiados acessórios (A. Gesell, 1946); - Gostam de representar a vida familiar, o que inclui vestirem-se com as roupas dos adultos; e a vida da escola, com especial ênfase para o papel da professora (A. Gesell, 1946); - Jogos de imaginação, do «faz-de-conta», normalmente de ficção: cavaleiros, soldados, índios, etc. (G. Jacquin, 1960); (...) –

Jogam com coisas que eles mesmos constroem: armas, utensílios, fortalezas, esconderijos, castelos, etc.” (A. Gesell, 1946); (...) (Piaget, c. (1964), Gesell, A. c. (1946) G.Jacquin, 1960); Jacquin, G. (1960), in Sousa, 2003:pp47-48)

“8-9 anos: - Jogo dramático de representação de obras (dramatização). Regula e dirige essas obras (A. Gessel, 1946); - Dramatiza fábulas, histórias, canções do conhecimento de todos (P. Lequeux, 1973); (...) – Deixam de utilizar elementos como motivação, para trocarem ideias em grupo sobre o que se há-de fazer. Os elementos do grupo dão ideias, escolhem um tema central e elaboram uma história à volta dele, que em seguida poem em acção (P. Slade, 1953, 1954); - Aperfeiçoamento das improvisações, avaliando-as e repetindo-as (P. Slade, 1953, 1954).” (Gesell c. (1946); Lequeux c. (1973) & Slade, c. (1953-1954), in Sousa, 2003:48)

“9-10 anos: (...) Conseguem, no jogo dramático, seguir histórias inventadas no momento, representando cenas fictícias ou da vida quotidiana (P. Lequeux, 1973) ”; (Lequeux c. (1973) in Sousa, 2003:48)

“10-12 anos: - Jogo mais estabilizado; temas mais elaborados, definição cuidadosa de papéis e de sequência de cenas; movimentação e acção bem combinada e definida; dramatização de mitos, lendas e de temas de literatura; roupas e maquilhagem; dança-drama estilizada ou cómica (P. Slade, 1953, 1954) ”. (Slade, P. c. (1953, 1954) in Sousa, 2003:49)

“13-14 anos: - (...) Aperfeiçoamento de improvisações, abordando-as por partes detalhadas;” (Sousa, 2003:49)

“14- 15 anos: - Scripts e improvisações; actuação já como actores(...) (P. Slade, 1953, 1954) .” (Slade, P. c. (1953, 1954) in Sousa, 2003:49)

ANEXO IV

Evolução do drama infantil, segundo Slade
(1945)

“Slade (1954) apresenta ainda uma interessante perspectiva da evolução do drama infantil, em que a criança passa do egocentrismo para audiência, chamando a atenção, mais uma vez para o facto de que, não se trata de teatro infantil, porque a intenção da criança não é representar para uma audiência e porque não há texto escrito (a criança não sabe, sequer, ler): *1º Estádio: 0 – 5 anos:* - Início do drama através do jogo; (...) *2º Estádio: 5 - 7 anos:* Período do jogo dramático; (...) *3º Estádio 7 – 12 anos:* (...) estádio do drama e jogo, da livre improvisação no movimento e do emprego da fala em diálogos; *4º Estádio 12 – 15 anos:* (...) *Início da forma teatral, dirigindo a atenção para a audiência.*” (Slade c. (1954), In Sousa, 2003:pp40-41)

ANEXO V

Caraterísticas de uma pessoa criativa na
perspetiva de Gonçalves (1991)

“Uma pessoa criativa é **original**, na medida em que é capaz de ter ideias próprias e criar imagens e situações inéditas, além de encontrar soluções inesperadas e assumir formas de comportamento social, pondo em causa hábitos, convenções, códigos e sistemas de pensamento e de acção; é **persistente** porque, trabalhando muitas vezes em condições adversas, as dificuldades e as frustrações parecem acicatá-la a realizar esforços maiores; é **independente** porque, exercendo sobre si uma exigente auto-crítica, confia no valor das suas ideias; (...) **autoconfiante** e **responsável** porque, empenhando-se profundamente no que faz e pensa, ninguém melhor do que ela sabe responder por sua forma de estar no mundo; é **intuitiva** porque, aderindo ao que lhe agrada de repelindo o que lhe desagrada, reage espontaneamente, apercebendo-se de conteúdos psicológicos, mais pela via do raciocínio analítico distanciado, a que recorre mais à-posteriori do que à-priori, como forma de avaliação sistemática de uma experiência vivida; é **sensível** e **atenta** à sua própria experiência e à experiência dos outros, ao que os outros pensam e fazem, sendo capaz de observar, ouvir, interpretar e dialogar com os outros, não apenas em moldes convencionais, mas aceitando novas formas, novos vocábulos, novos métodos de abordagem; e é **imaginativa**, acreditando que a imaginação permanece a rainha das faculdades (...)” (Gonçalves, 1991: 25)

ANEXO VI

Fases evolutivas da Expressão Dramática,
segundo Alberto Sousa (2003)

“ 1ª Fase: *Egocêntrica* (0-3 anos) (...) – A criança não se reveste ainda verdadeiramente do papel que representa, não actuando como a personagem o faria, mas sim como ela própria actua; (...) – É, pois, a criança, ela própria, em diferentes situações, fazendo a exploração intuitiva e inconsciente do papel que representa, dentro do seu mundo interior, na sua esfera de imaginação e fantasia, mas centrada em si. 2ª Fase: *Imagem mental generalista* (4-6 anos) – Já se verifica na acção um alargamento inconsciente da exploração do desempenho de papel, tanto no real como na fantasia; (...) 3ª Fase: *Dialéctica de causa-e-efeito* (7-11 anos) - Início da exploração das causas e efeitos das acções das personagens. Há ainda um interesse particular na acção, mas dá-se um crescimento da ligação das acções às características do contexto; (...) 4ª Fase: *Exploração da psicologia do papel* (12/14 anos em diante) (...) Esta fase so aparece quando começa a funcionar o raciocínio hipotético (Fase das operações formais, de Piaget), podendo então o jovem tecer hipóteses sobre o comportamento que seria derivado de determinadas tensões internas da personagem que representa.” (Sousa, 2003:pp52-53)

ANEXO VII

A Expressão com Fantoques. Características
segundo Santillana (1989)

“ – É uma criação dramática em que a criança coloca em movimento todo o seu ser em desenvolvimento; - A sua criatividade atende sobretudo a psicologia da criança e a expressão do seu Eu; - É uma forma de reflexão sobre a vida; - Permite uma conexão entre o mundo interno da criança e o mundo externo; - A criança aprende a perceber, dominar e expressar emoções, sentimentos e conceitos através de metáforas dramáticas; - Uma criança que viva os seus anos de fantasia com absoluta entrega será capaz posteriormente de delimitar muito melhor os campos da fantasia e da realidade. As pessoas que por alguma circunstância não vivam as fantasias na sua infância, na idade adulta fantasiam a sua própria realidade; - Não se trata de fazer um «artista» dos fantoches mas apenas de ajudar a criança a expressar-se, a desenvolver a sua personalidade; - Interessa sobretudo a sua expressão criativa;” (Santillana, c. (1989) Cit. in Sousa, 2003:95)

ANEXO VIII

Etapas que a criança percorre a nível académico, segundo Zabalza (1998)

“ a) Educação Infantil: *enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida* (em poucas palavras, trata-se de ampliar o espectro de experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos, do que constitui a sua experiência cotidiana). b) Ensino Fundamental: *início do estudo sistemático dos espaços de vida* (em poucas palavras, trata-se de realizar uma abordagem pré-disciplinar e integrada ao conhecimento do meio físico, social e cultural, incorporando a aquisição das habilidades necessárias para isso). c) Ensino médio: *aprofundamento disciplinar nos diferentes espaços culturais e técnicos estabelecidos no currículo* (em poucas palavras, todo o conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos nas etapas anteriores servem agora como plataforma para analisar em profundidade aquilo que cada disciplina traz de linguagem e metodologia própria para o estudo da realidade).” (Zabalza: 1998:25)

Anexo IX

Questionário aplicado aos Educadores de
Infância e Professores do 1º Ciclo



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO

(Educadores de Infância) / (Professores 1ºCEB)

O presente questionário surge no âmbito da realização de uma pesquisa, subordinada ao tema *Aprender com a Expressão Dramática!* Destina-se à recolha de dados para a realização de um Relatório de Estágio.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade e os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para o estudo em questão.

Desde já se agradece a indispensável colaboração.

Questionário nº |__|

PARTE I

Assinale com um **X** no correspondente.

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

Até 25 anos De 36 a 45 anos

De 26 a 35 anos Mais de 45 anos

3. Tempo de serviço (incluindo o ano em curso).

1 a 3 anos 4 a 8 anos 9 a 15 anos 16 a 25 anos mais de 25 anos

4. Habilitações Académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado |

5. Sobre as suas atividades de “tempos livres”.

(assinale, no máximo, três opções, da 1ª à 3ª, por ordem de preferência)..

5.1 Da infância:

Brincava ao “Faz de Conta”	
Ouvia/Lia histórias	
Fazia “teatrinhos”	
Realizava jogos tradicionais	
Participava noutro tipo de brincadeiras	

Quais? _____

5.2.Actuais:

Assiste a espetáculos musicais	
Assiste a espetáculos teatrais	
Gosta de se informar/ ler temas relacionados com a Expressão Dramática	
Não demonstra interesse por este tipo de atividades	
Integra atividades no âmbito da área de Expressão Dramática	

Quais? _____

PARTE II

6. Durante a frequência da escolaridade obrigatória, beneficiou de aulas de Expressão Dramática?

Sim Não

6.1 Em caso de resposta afirmativa, faça referência às atividades desenvolvidas nessas aulas.

7. No Plano de Estudos da sua formação, a área de Expressão Dramática foi contemplada?

	Sim	Não	DISCIPLINAS:
Formação Inicial			
Formação Complementar			

8. Considera que a formação recebida nesta área dá resposta às exigências da sua prática pedagógica? Comente.

9. Formação Contínua

9.1 Realizou alguma formação específica na área de Expressão Dramática?

Sim

Não

9.2 Se a resposta foi afirmativa, assinale a opção correspondente.

Ações de Formação

Quais ? _____

Outra.....

Qual? _____

PARTE III

10. Planificação

10.1 Planifica as suas aulas de Expressão Dramática?

Sim

Não

10.2 Se respondeu afirmativamente, refira a frequência com que o faz.

(assinale com um **X** a sua opção)

Sempre	
≥ 50% das aulas	
< 50% das aulas	

10.3 Se a sua resposta for negativa, assinale a (s) opção (ões) que melhor se adequa (m) à sua situação.

“ Não planifico as aulas por...

... não ter formação suficiente.”	
... sentir necessidade de apoio especializado nesta área.”	
... não me sentir motivado.”	
... não sentir necessidade de planificar esta prática.”	
... não ter por hábito planificar esta prática.”	
... outro motivo.”	

Qual? _____

10.4. Quanto tempo reserva, semanalmente, à área de Expressão Dramática?

(assinale com um **X** a sua opção)

Até uma hora	
Mais de uma hora	
Outra (s) situação (ões)	

Qual (ais)? _____

10.5 Quem propõe as atividades?

Programa Educador Criança Pais

10.6 Como organizar o grupo?

- X crianças de cada vez
- Uma criança de cada vez
- Os mais experientes com os menos experientes
- Rotatividade de crianças pelas atividades

11 - Organização do ambiente educativo

11.1 Considera que as aulas de Expressão Dramática devem ocorrer num espaço próprio?

Sim

Não

11.2 Onde decorrem as suas aulas de Expressão Dramática?

(ordene do 1º ao 5º, atribuindo o 1º ao local mais habitual e o 5º ao menos habitual)

Sala de aula	
Ginásio/Polivalente	
Recreio	
Outro (s) local(ais)	

Qual (ais)? _____

11.3 Os materiais e/ou objetos estão presentes nas suas aulas?

Sim Não Às vezes

11.4 Considera a utilização dos materiais:

(assinale com um **X** a sua opção)

Dispensável	
Importante	
Imprescindível	

11.5 Ordene da 1ª à 7ª as atividades que se seguem, em função das que realiza com maior frequência.

Invenção, construção e utilização de adereços e cenários	
Realização de jogos de mímica	
Construção e utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas	
Improvisação de movimentos corporais globais e/ou segmentares	
Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, tácteis...	
Dramatização de histórias e/ou situações diversas	
Experimentação de diferentes formas de produzir sons	

11.6 Dos conteúdos abaixo indicados, ordene do 1º ao 3º, de acordo com a prioridade com que considera que devem ser trabalhados.

Espaço	
Corpo	
Objetos	

12. Intervenção/Acompanhamento

12.1 - Quais as reações das crianças?

12.2 O que valorizam?

12.3 Que dificuldades apresentam?

12.4 O educador aproveita a Expressão Dramática para explorar outros conteúdos curriculares?

12.5 Esse aproveitamento é quase sempre intencional ou não?

12.6 Qual o papel do educador durante a atividade de Expressão Dramática?

- Observa
- Ajuda a criança
- Orienta (dá dicas de como deve fazer)
- Elogia a criança de forma automática
- Faz elogios autênticos e adequados
- Incentiva a criança a melhorar
- Garante autonomia à criança respeitando as suas iniciativas e criatividade

Obrigada pela colaboração prestada!

Anexo X

Análise de conteúdos referente ao questionário

Tendo em conta a temática, procurei compreender que tipologia de etapas teria de seguir para uma investigação que fosse ao encontro do meu tema.

De acordo com Esteves, “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e natureza diversas.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 107)

Uma das principais características da análise de conteúdo é “a de se pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formular. Tratando-se, pois, de um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 107)

São estes os fundamentos essenciais em que a análise de conteúdo se alicerça, e argumentada por diversos autores como Holsti (1968), Berelson e Lazrsfeld (1952).

Uma análise de conteúdo surge de uma questão ou questões a que o investigador se pré disponibiliza para lhe dar resposta, surgindo assim também os dados com que o investigador terá de lidar (invocados ou suscitados), e emergindo assim o instrumento de pesquisa de que será alvo de uma análise. Esta análise decorre da “categorização, que se apresenta enquanto a operação central do estudo. Esta categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 109)

Através desta categorização, que requer uma análise profunda por parte do investigador, no sentido de não deixar nenhum dado por analisar, apresentam-se as categorias ou classes onde estes dados referidos, são agrupados segundo uma tipologia de procedimentos, podendo ser fechados ou abertos.

No caso específico do meu estudo, trata-se de um procedimento aberto, pois as categorias estipuladas emergiram do próprio material recolhido, ou seja, dos questionários elaborados, entregues e analisados. Importa referir que, tratando-se de um procedimento aberto, em que as categorias emergem do próprio material, “a

categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente até à inserção de todo o material estar feita.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 110)

Tendo em conta a análise de conteúdos realizada no meu estudo, e relativamente à tipologia de categorização, segundo os autores Ghiglione e Matalon (1978), no caso dos procedimentos abertos, muitos são os caminhos que o investigador pode tomar, como por exemplo a contagem frequencial, a análise temática, a identificação de concomitâncias temáticas, a análise por cachos, a análise por campos semânticos. Especificamente no meu caso, a análise temática é a que temos entre mãos, de acordo como a terminologia de Ghiglione e Matalon e no caso de L.Bardin, trata-se de uma análise categorial.

Neste tipo de análise de conteúdo temática é importante que se inicie com uma definição de objetivos e de uma metodologia geral em que a investigação se vai delinear.

Em primeiro lugar, o investigador deverá traçar os objetivos de investigação; restringir o objeto ou objetos de estudo; criar um quadro concetual que explique os seus objetivos de investigação; ter uma perspetiva do estudo a realizar, podendo ser de carácter exploratório, descritivo, interpretativo, explicativo ou confirmatório, sendo fundamentais para a realização de um instrumento que permita uma recolha de dados pertinente, e que ajudem no conjunto de decisões a realizar no processo de análise de conteúdos

Como primeira etapa, é essencial realizar a constituição do *corpus documental* sobre o qual se trata o objeto de análise. É esta constituição de documentos que poderá ser do tipo invocado ou suscitado, sendo neste ultimo caso documentos criados por ação do investigador, como o caso de entrevistas ou questionários e que, nestes termos, todo o material que é recolhido é analisado, deverá reger-se pelo princípio da exaustividade, tendo em conta o processo de análise pormenorizada. Bardin (1988;98) “refere ainda dois outros princípios que devem reger a constituição do corpus: o princípio da homogeneidade (...) o princípio da pertinência.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 113)

O objetivo essencial da realização do corpus documental é adquirir resposta no sentido: “Quem diz?”; “O quê?”; “A quem?”; “Como?” e “Porquê?”.

Uma segunda etapa, muito importante, consiste numa leitura flutuante do material existente, para que o investigador consiga ter uma conjectura do processo que se irá seguir: sistema de categorização.

Este sistema de categorização, que surge no decorrer do procedimento escolhido, sendo neste caso de estudo, um procedimento aberto, exige que seja estabelecida então, uma categorização pertinente, a construção das unidades de registo contextualizadas a utilizar.

Estas unidades de registo entendem-se enquanto “elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria. A unidade de registo pode ter características muito diversas.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 114)

Vala (1989:114), citado por Esteves, faz uma distinção entre dois tipos de registo. Os formais, em que podem ser “entendidos por determinadas palavras, associações de palavras, palavras de uma determinada categoria gramatical (substantivos, adjetivos, verbos, interjeições, etc.), (...) As unidades de registo semânticas ou temáticas (...) são unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem.” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 114)

No meu estudo, trata-se claramente de unidades de registo formais, tendo em conta a análise dos dados recolhidos. Os mesmos (dados recolhidos) foram alvo de recortes de unidades de registo de forma a serem codificados, sendo esta, de acordo com Esteves, das “operações mais delicadas de um processo de análise temática – implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre é fácil de se estabelecer (...).” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 114)

As unidades de contexto consistem num “segmento da mensagem mais lato que a unidade de registo (...).” (Esteves, c. (s/d) In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) 2006: 115) Todo este processo fez parte da minha análise de conteúdos e refiro ainda as unidades de enumeração, que surgem sempre que há a necessidade de quantificar o número de vezes que uma ocorrência acontece. Tal frequência é importante, pois pode ser um indício de algo importante como uma opinião geral do objeto de estudo. Importa

referir que é necessário realizar uma seleção pertinente do que deve ser contado. As unidades de contexto interrelacionam-se com as unidades de enumeração, pois neste estudo em específico, que realizei, houve a necessidade de analisar cada resposta e quantificar quantas vezes o mesmo teor se repetia.

Fimda a etapa de categorização, e após todos os dados analisados e apresentados, chega o momento de realizar a interpretação dos resultados – inferências. Esta análise de resultados, de acordo com Esteves, cinge-se à busca de respostas para a questão da investigação. Pata tal, e de acordo com o mesmo autor, é de extrema importância, que a interpretação dos dados seja feita através da literatura da especialidade, acerca da temática.

Anexo XI

Dez competências sobre a Prática
Reflexiva, segundo Perrenoud

Perrenoud, apresenta um conjunto de dez competências “ (...) ligadas às transformações do ofício de Professor: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. gerenciar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar as novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerenciar sua própria formação continua (Perrenoud, 1999a).” (Perrenoud, 2002:195) “A postura e a competência reflexivas apresentam *diversos aspectos*: - Na ação, a reflexão permite um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão daquilo que está causando problema; (...) – No futuro, a reflexão permite analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir. (...) – Em uma profissional na qual os mesmos problemas são recorrentes, a reflexão também se desenvolve antes da ação, não só com o objetivo de planejar, construir cenários, mas com o objectivo de preparar o professor para lidar com imprevistos (Perrenoud, 1999a) e manter a sua máxima lucidez.” (Perrenoud, 2002:199)

Anexo XII

Projeto Formativo PES I



Universidade dos Açores
Departamento de ciências da Educação
Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática Educativa Supervisionada I
Ano lectivo 2010/2011

Projecto Formativo

Individual

Educadora Cooperante:
Ana Paula Bulhões

Mestranda:
Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 14 de Março de 2011

Índice

Introdução.....	3
Caracterização do Meio.....	3
Caracterização da Escola.....	5
Recursos Físicos.....	5
Recursos Humanos.....	6
Parcerias.....	6
Caracterização da Sala – Organização dos espaços pedagógicos.....	7
O Tempo na intervenção educativa.....	10
Manhã.....	11
Tarde.....	12
Caracterização do grupo de crianças do Pré-Escolar.....	13
Caracterização do grupo de crianças de 5/6 anos – Sala Azul.....	13
Modelo de Ensino.....	15
Áreas de Conteúdo.....	16
Macroestratégias de actuação e Avaliação.....	18
Bibliografia.....	20
Anexos.....	21

Introdução

No âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, orientada pelas Docentes Mestre Ana Cristina Sequeira, Mestre Filomena Maria Morais e Mestre Gabriela Andrade Rodrigues, inserida no segundo semestre do plano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge este projecto formativo na necessidade de integrar cada formando num núcleo no qual irá decorrer a sua prática pedagógica.

A mestranda terá a oportunidade de leccionar a um grupo de crianças pertencentes à educação pré-escolar, na escola EB1/JI de Matriz.

Nesse sentido, este projecto surge de acordo com os princípios gerais e objectivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-escolar, como *processo do que as crianças já sabem e aprenderam (...) para o sucesso das aprendizagens seguintes* e enquanto *intencionalidade educativa*, decorrente do *processo reflexivo de observação*, realizado através da metodologia de recolha de dados, para o *planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:14).

O presente projecto encontra-se estruturado de forma dar a conhecer melhor as características da escola, do grupo de crianças e das intenções interventivas por parte da mestranda. Serão apresentadas planificações, devidamente fundamentadas, e posteriormente referidas, sobre as quais incidirá a prática a leccionar, de acordo com as Orientações Curriculares para educação Pré-escolar, o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Grupo.

Caracterização do Meio

É importante que a criança conheça e compreenda o meio e a sociedade onde se insere de forma a adquirir aprendizagens mais proveitosas pois (...) *o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica*

deste estabelecimento – tem influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s) (...) não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:33).

Assim sendo, a escola EB1/JI de Matriz situa-se na cidade de Ponta Delgada na Ilha de S. Miguel. O Concelho de Ponta Delgada é o mais populoso da Região Autónoma dos Açores, com cerca de 24 freguesias situando-se na parte ocidental da Ilha e ocupando uma área de 231,9 quilómetros quadrados. A maioria dos alunos provém destas freguesias deslocando-se diariamente para esta escola situada na freguesia de S. Sebastião, e que ocupa uma área de 3,2 quilómetros quadrados. S. Sebastião foi uma das três primeiras freguesias de Ponta Delgada e a ter construído a primeira paróquia. Ponta Delgada foi elevada a vila em 1499 por D. Manuel I, e mais tarde, através de carta Régia, em 1546, por D. João III elevada a cidade. Este factor deveu-se ao crescimento económico através do comércio, negócios e exploração de terras.

Relativamente à situação económica do Concelho de Ponta Delgada, este apresenta-se enquanto pólo de concentração do poder económico e comercial do arquipélago dos Açores. Importantes condicionalismos de desenvolvimento são o resultado, de forma geral, das suas características geográficas e sócio económicas. Na cidade de Ponta Delgada encontramos as entidades oficiais: a Presidência do Governo Regional, a Secretaria Regional da Economia, a Secretaria Regional da Habitação e Equipamentos. O facto desta escola se encontrar situada na zona urbana desta cidade, é uma mais-valia, tendo em conta as oportunidades envolventes para a criança, constituindo (...) *um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:33).*

Na zona urbana de Ponta Delgada, encontramos um maior aglomerado de escolas de diferentes níveis de ensino para além de diversas Instituições de apoio de desenvolvimento cultural, que contribuem para a formação de uma zona em que as actividades culturais da comunidade escolar são bastante desenvolvidas. Diversos Jardins-de-Infância e escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico tanto da rede pública como da rede privada, assim como as escolas do Ensino Secundário, Instituições particulares e de Solidariedade Social fazem parte do conjunto de recursos da área escolar de Ponta Delgada. Encontramos ainda recursos históricos, culturais,

arquitectónicos e naturais tais como o Jardim e Palácio de Santana, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Teatro Micaelense, o Jardim José do Canto e o Museu Carlos Machado, que incidem precisamente nesta freguesia. Recursos estes que deverão ser devidamente aproveitados, levando as crianças a conhecê-los, explorá-los e a admirá-los.

O processo educativo competido aos pais tem sido ao longo do tempo cada vez mais afectado. Os factores vão desde o crescimento de famílias mono parentais, a desestruturação da família, a maior independência económica das mulheres e a sua inserção no mundo do trabalho, assim também como o afastamento geográfico da residência ao local de trabalho.

Todos estes factores contribuem para a necessidade de remeter à escola, por parte dos pais, a responsabilidade de estruturar, implementar e desenvolver acções de carácter educativo e social, pois (...) *pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:22).

Caracterização da Escola

A escola EB1/JI de Matriz pertence ao núcleo da escola Básica Integrada Roberto Ivens que integra 7 estabelecimentos de ensino desde o Pré-escolar até ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Os órgãos da administração que se encontram localizados na Escola Básica Integrada Roberto Ivens são os seguintes: Assembleia de Escola; Conselho Executivo e Conselho Pedagógico. A Escola encontra-se inserida no Concelho e Cidade de Ponta Delgada, na freguesia de S. Sebastião, mais concretamente na Rua José do Canto. Apesar de pertencer ao núcleo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, o edifício da escola não faz parte dos edifícios escolares do “Plano de Centenários”, tendo uma construção diferente e encontrando-se em bom estado de conservação. Situa-se numa zona central da cidade com várias escolas e instituições ao seu redor, encontrando-se precisamente na mesma rua o Jardim José do Canto.

Recursos Físicos

É constituída por dezasseis salas de aula, sendo três pertencentes ao espaço do pré-escolar, doze para o 1º Ciclo e uma sala para Uneca, uma ludoteca, um gabinete de

reprografia, cinco gabinetes de apoio educativo, um gabinete de gestão, doze WC de alunos e dois WC de professores, uma pequena sala de pessoal, um polivalente, um refeitório, uma cozinha, uma arrecadação de material de Educação Física, quatro arrecadações de arrumação de materiais pedagógicos, uma despensa, uma zona desportiva (descoberta, campo de jogos, zona de relva e cimento).

As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; (...) para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; (...) para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; (...) para os adultos se lhe juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses (Hohmann e Weikart, 2009:162). O espaço exterior é amplo e comum ao 1º Ciclo, havendo no entanto um espaço destinado ao Pré-escolar. Este (...) *é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:39).

Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, a Escola dispõe de um corpo docente e não docente. O corpo docente é constituído por 3 educadoras titulares de turma, uma educadora de Educação Especial (NEE), uma educadora de Apoio Educativo que lecciona na Matriz e na EBI de S. Pedro, uma professora responsável pela sala UNECA, doze professoras do 1º Ciclo titulares de turma, três professores do 1º Ciclo de Apoio Educativo, duas professoras de Educação Especial (NEE). Quatro professores de Educação Físico Motora e quatro professoras de Inglês também leccionam nas outras escolas pertencentes a esta básica. Para além destes profissionais que actuam de forma directa com as crianças, a escola dispõe de outros intervenientes, tais como seis auxiliares de Acção Educativa e duas técnicas de Educação Especial.

Parcerias

A escola EB1/JI de Matriz tem algumas parcerias com algumas entidades/instituições, tais como: Associações Desportivas; Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada; Câmara Municipal de Ponta Delgada; Centro de Saúde; Conservatório Regional; alguns estabelecimentos comerciais; Juntas de Freguesia, entre outros.

(...) O projecto educativo do estabelecimento ou território deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, (...) em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:44).

De acordo com o PEE, esta escola tem a pretensão de integrar entidades e órgãos competentes articulando as diversas áreas do saber, verificando essa articulação no plano anual de actividades (PAA). (Anexo IV) No início do ano lectivo são calendarizadas actividades no âmbito de melhor proporcionar oportunidades de aprendizagens às crianças, nomeadamente através da ida ao terreno. Nesse sentido o Plano Anual de Actividades dá-nos uma perspectiva relativamente às actividades em exterior.

Caracterização da sala - Organização dos Espaços Pedagógicos

Os espaços pedagógicos encontram-se organizados em função das necessidades e interesses das crianças, devendo respeitar diversas características de grande importância, de modo a que sejam estabelecidas por estas, relações simples, estáveis e agradáveis. Para uma aprendizagem activa e contínua, é necessário proporcionar às crianças espaços que sejam próprios para promover o seu desenvolvimento integral, que satisfaçam as suas necessidades, interesses e motivações.

*A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:38). É de realçar também, a importância do material utilizado, devendo este privilegiar alguns objectivos tais como: estimular o exercício físico, estimular o desenvolvimento cognitivo, desenvolver a criatividade, sensibilizar a criança para a fantasia e o jogo simbólico. A Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar refere-nos que, *na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:38).* Atendendo aos critérios acima referidos em relação ao espaço pedagógico, as salas do pré-escolar encontram-se situadas no rés-do-chão do edifício facilitando as deslocações*

entre espaços e organizadas por diferentes áreas, sendo elas a área do acolhimento; a área de trabalho (mesas); a área da leitura; a área de jogos de construções, a área da garagem; a área da casinha das bonecas; a área da carpintaria. Cada área tem uma funcionalidade específica.

A área de acolhimento que se encontra ao fundo da sala, do lado direito, onde se encontra o tapete, é por excelência a zona de encontro das crianças e onde estas reproduzem histórias, variados diálogos e canções, tal como a explicação das actividades a realizar durante o dia e as actividades rotineiras. É neste espaço que se contam as presenças e se verifica o estado do tempo, o dia da semana, o mês, etc. Pois é importante (...) *a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual* (...) (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:75). É um momento privilegiado de desenvolvimento da linguagem oral, pois é fulcral *criar um clima de comunicação* (...) *escutar cada criança* (...) *valorizar a sua contribuição para o grupo*, (...) *comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:66). É também aqui que se reflecte. *Com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico* (Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, 2008:37).

A área de trabalho (mesas) situa-se no centro da sala e é constituída por duas mesas redondas e seis mesas pequenas encostadas umas às outras formando uma zona maior de três mesas, junto das estantes onde se encontram os materiais/jogos que podem utilizar. Nesta área encontram-se os materiais básicos: lápis de carvão e lápis de cor, lápis de cera, canetas, plasticina, moldes, colas, tintas de guaches, pincéis, etc., pois é *fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas* (As Artes no Jardim de Infância, 2010:18). Em termos de expressão plástica as crianças têm oportunidade de contactar com materiais e técnicas de exploração plástica como por exemplo a moldagem, pintura, desenho, recorte, colagem e carimbagem; misturar, enrolar, dobrar, picotar e raspar que *implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:61).

As mesas servem também para a realização de jogos de encaixe e de puzzles. É neste espaço que produzem um desenho livre, onde representam coisas que fizeram,

ouviram e imaginaram, sendo também *uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada* (...) dependendo *do educador torná-la uma actividade educativa* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:61).

Na área da leitura, ao fundo da sala do lado esquerdo, podemos encontrar uma estante com diversos livros, com temas variados, um banco de madeira e três bancos de plástico, permitindo a estadia de alguns meninos nessa área. *É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética e plástica* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:70).

A área de jogos de construções é o mesmo espaço que a área de acolhimento podendo encontrar vários jogos como os de encaixe, de madeira, etc. Todo este material encontra-se rotulado por uma cor, para que as crianças identifiquem o seu local de arrumação de forma a serem as mais organizadas possíveis e criando princípios lógicos que lhes permitam *classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:74). A construção de jogos permite aumentar a capacidade de interligar tudo na medida em que separam as coisas, voltam a juntá-las e encaixá-las, tal como o trabalho individual e/ou em grupo/par que realizam. Os jogos de encaixe (...) *permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:75). As crianças neste tipo de exploração desenvolvem várias noções matemáticas (a cor; o tamanho; a forma dos objectos; a associação de imagens, classificam objectos; reconhecem as semelhanças).

A área da garagem situa-se mesmo à entrada da sala, à direita, ao lado da casa, contendo um tapete com desenhos de ruas, edifícios e tem carros para poderem brincar e uma garagem em madeira. As crianças brincam imitando aspectos da vida adulta, ao circularem com os carros no tapete nas respectivas vias. Permite à criança desenvolver a socialização, representar vivências da via pública e percorrer percursos, contornando obstáculos como também o desenvolvimento de vocabulário específico e adequado (...) *como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc.* (Geometria, 2008:11).

A área da casinha das bonecas: é considerada a área mais interessante por parte das crianças uma vez que a sua estrutura imita de forma bastante conseguida uma casa. Fica mesmo ao lado da garagem, tem uma porta e duas janelas com as dimensões de acordo com esta faixa etária. No seu interior encontra-se mobiliário destinado à cozinha como um louceiro, mesa redonda, quatro cadeiras pequenas, fogão e lava-loiças, e no quarto de cama, uma cama em vimes, cómoda, guarda-fatos e um espelho. Os utensílios ou acessórios vão desde as bonecas, carro das bonecas, roupas de cama e roupas de vestir as bonecas, às toalhas de mesa, géneros alimentícios em plástico, avental, telefone entre outros. Podemos observar que é uma área frequentada tanto pelos meninos como pelas meninas e que contém *materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:60).

A área da carpintaria encontra-se junto à garagem e ao lado da casa. Consiste numa pequena bancada em madeira, onde se encontram ferramentas referentes a este ofício (parafusos, martelo, alicate, berbequim, serrote, etc.). *Nesta área através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana (...)* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:60). As crianças podem desenvolver a sua criatividade e imaginação, representando situações do dia-a-dia.

O Tempo na intervenção educativa

Uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...) (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:40). Esta segue uma sequência mais ou menos flexível, não podendo ser rígida, proporcionando à criança o domínio do tempo nas actividades habituais.

Não podem ser consideradas como forma de preenchimento de tempo, mas sim algo que as crianças devem aprender, e assimilar desde bebés, uma vez que traduz-se também como confiança pessoal, liberdade de movimentos e uma maior capacidade de autonomia. De acordo com estes conceitos essenciais, observamos então a rotina diária do pré-escolar: o dia é dividido em dois períodos, o período da manhã e o período da tarde. O momento da chegada, é o momento mais importante para o diálogo em grupo

ou individualizado, onde o educador utiliza um tom coloquial, de paz e harmonia fundamental para o decurso do dia. Uma vez que o projecto incide apenas numa sala de 5/6 anos, de seguida passaremos à descrição da organização do tempo nessa sala em específico. (Anexo V)

Manhã

À medida que as crianças chegam sentam-se na manta, pelas 09:00 horas. É um momento de conversa, diálogo e reflexão sobre o que foi feito no dia anterior e o que será feito nesse dia, de forma (...) *individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo* (...) (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:40). A educadora aguarda que todos os meninos cheguem e se encontrem presentes para cantar a canção do “Bom dia”. Escolhe-se o chefe que constitui um sistema de organização de tarefas. É eleito diariamente e as tarefas inerentes às suas funções para além da responsabilidade de manter a organização do grupo e na sala, passam também pelo registo de assiduidade na tabela de presenças que (...) *podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997:36). O registo é feito através de uma casinha, seguindo o sistema do código escrito (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e a respectiva contagem em voz alta de quantos meninos estão presentes e de quantos faltam, referindo-os; a verificação do estado do tempo, marcando-o no placard; chama os meninos para irem brincar para as diversas áreas que queiram ou direccionando-os entregando-lhes o seu cartão; chama os meninos para formarem a fila para o intervalo, almoço e saída através da canção “Se eu fosse um peixinho...”. É neste momento (acolhimento) que são apresentadas as propostas de actividade para o dia podendo ser em pequeno ou grande grupo. No caso de ser uma actividade mais pormenorizada e tendo em conta a dificuldade, esta é realizada na mesa de trabalho com 3 a 4 crianças, havendo uma atenção personalizada por parte da educadora enquanto o restante grupo se dispersa pelas diferentes áreas. *Torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidades de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:35).

Por volta das 10:15 horas a educadora canta a “canção do arrumar”, as crianças arrumam a área onde se encontram, de acordo com as características dos materiais e as

categorias, e sentam-se na manta. O chefe chama os meninos para formarem fila para beber o leite e posteriormente às 10:30 horas vão para o intervalo que tem a duração de 30 minutos. Se o estiver bom tempo as crianças vão para o exterior, mas no caso de estar a chover, podem ficar na sala ou na parte interior da área do pré-escolar. A organização do tempo é importante pois *trata-se de prever e organizar um tempo (...) estruturado e flexível (...)* que tenha *sentido para as crianças* (Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, 1997:40).

Pelas 11.00 horas as crianças regressam à sala e sentam-se na manta ocorrendo um momento de diálogo e reflexão sobre o que já foi feito e o que falta fazer de acordo com as actividades propostas. O chefe chama os meninos para continuar as suas actividades ou para brincarem livremente pelas diferentes áreas. Pelas 12:20 hora canta-se a “canção do arrumar” e sentam-se na manta. O chefe volta a chamar para formar fila para irem almoçar, mas primeiro chama os que almoçam na escola e depois os que vão almoçar a casa. As crianças que almoçam na escola, antes de irem para o refeitório param na casa de banho para lavar as mãos pois é importante que adquiram *maior independência (...)* significando (...) *na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber fazer (...)* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:53) e no respectivo refeitório são acompanhadas por uma auxiliar. Após o almoço as crianças vão brincar para o recreio.

Tarde

Chegam pelas 13:30 horas se sentam-se na manta. É o acolhimento da tarde, onde se canta a canção da “Boa tarde”, se reflecte por exemplo sobre os alimentos que cada um comeu, o que se fez na manhã, e onde se recordam as actividades realizadas. É também momento de diálogo livre e espontâneo. A fase seguinte é de actividades, podendo ser apresentada uma nova ou dando continuidade ao trabalho feito de manhã. O chefe uma vez mais chama os meninos para irem para as diversas áreas, exceptuando-se a área da casinha e da garagem, que à tarde, por vezes, se encontram fechadas para incentivar a ida para áreas menos frequentadas, pois é necessário incentivar as crianças a frequentarem outras áreas como a área da leitura ou dos jogos. Aos 5/6 anos (...) *as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir varias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo ler historias (...)) (...)* (A Descoberta da Escrita, 2008:16).

Pelas 14:45 horas canta-se a “canção do arrumar”, as crianças arrumam e sentam-se na manta. É o momento final de reflexão sobre o dia, sobre as actividades que realizaram, sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram. Pelas 14:55 horas o chefe chama os meninos para formarem fila para saírem.

Caracterização do grupo de crianças do Pré-Escolar

O Jardim de Infância é composto por 60 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Existem três salas, duas salas dos cinco/seis anos e uma dos quatro/cinco anos.

Caracterização do grupo de crianças de 5/6 anos – Sala Azul

Através da análise do Projecto Curricular de Grupo (PCG), e dos momentos de reflexão com a Educadora Cooperante foi possível realizar uma caracterização mais pormenorizada do grupo de crianças.

Este é constituído por 20 crianças, sendo 10 do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, havendo 18 crianças com 5 anos e apenas 2 com 6 anos. (Anexo I) À excepção de seis crianças, todas frequentam o jardim-de-infância pela segunda vez. *O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25). Uma vez conhecidas as idades do grupo, as estratégias de acção por parte da educadora visam a melhor forma de lhes desenvolver competências. São todos de nacionalidade Portuguesa e a sua grande maioria reside na freguesia de S. Sebastião havendo também crianças a residir noutras áreas. Pertencem ao nível sócio económico médio baixo. As crianças chegam à escola nos transportes dos pais ou a pé e na hora da saída, pelas 15:00 horas, são os pais, avós, ou outros familiares que os vão buscar e noutros casos, algumas crianças vão para o ATL'S nas carrinhas próprias.

Deste grupo podemos referir uma criança que beneficiou de um adiamento de matrícula e se integra a beneficiar num regime de educação especial, tendo apoio diário

de uma educadora especializada. Esta criança apresenta dificuldades a nível de personalidade e a nível emocional o que implica directamente as suas produções de aprendizagem, tal como a sua relação com os outros, incluindo com o adulto. Procura-se neste sentido desenvolver a sua sociabilidade, auto-estima e auto-conceito.

Existem duas crianças no grupo que apresentam dificuldades na linguagem oral expressiva e uma já está a usufruir uma vez por semana da terapia da fala. Uma dessas crianças está a ser avaliada pelo serviço de psicologia e orientação por apresentar particularidades mais graves ao nível da linguagem oral compreensiva, dificultando a aquisição de competências nas diferentes áreas de conteúdo. (...) *As crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:19).

Outras duas crianças que apesar já frequentarem o jardim-de-infância pela segunda vez, por vezes apresentam um comportamento de elevados níveis de ansiedade (através do choro). Dessas duas crianças, uma delas apresenta maior gravidade, sendo muito reservada, pouco expansiva, e isolando-se dos pares. Apesar destas características, apresentam um bom desenvolvimento cognitivo.

De forma geral este grupo caracteriza-se por ser autónomo, no entanto, no caso de algumas crianças, necessita de algum incentivo para iniciar trabalhos e para terminá-los, pois evidenciam alguma lentidão nestas tarefas. No que se refere à capacidade de concentração algumas crianças distraem-se com muita facilidade, não percebendo ou mesmo ouvindo o que lhes é pedido. De acordo com estas dificuldades, encontram-se cinco crianças a beneficiar de apoio educativo, sendo duas delas as crianças que têm terapia da fala.

Em termos de sociabilização são crianças que se relacionam bem entre si, tendo no entanto e em alguns casos, dificuldades em cumprir as regras, mas não havendo nenhum caso de comportamento mais grave. *A educação para a cidadania, baseada num espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar (...)* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:55).

Modelo de ensino

Segundo Formosinho *Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem (...)* (Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 1998:15).

Tendo em conta os vários modelos curriculares existentes para a educação de infância, importa referir as suas características, pois a sua articulação pode resultar na melhor forma de actuar do educador contribuindo para um núcleo de aprendizagens significativas. Os modelos curriculares aqui apresentados são: Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e High Scope.

O Movimento Escola Moderna (MEM) caracteriza-se por ser um movimento democrático, no qual a actividade escolar explicita-se na negociação dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal e onde a organização é partilhada por todos em conselho de cooperação (...) *por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da regulação/avaliação* (Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 1998:141). Privilegia espaços organizados e apelativos e a criança tem um papel activo nas suas próprias aprendizagens significativas.

O modelo curricular Reggio Emilia caracteriza-se pelo trabalho educacional relacionado com o envolvimento dos pais, famílias e comunidade. Baseia-se essencialmente nas relações (adultos e crianças), interacções e cooperação, privilegiando a pedagogia de escuta e comunicação. *A organização do espaço físico (...) resulta de um trabalho de colaboração e cooperação, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços* (Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 1998:101).

Por fim o modelo curricular High Scope, que valoriza a (...) *aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (...)* Valoriza as (...) *experiências chaves - interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual,*

emocional, social e físico (Hohmann e Weikart, 2009: 5). Os adultos devem apoiar as ideias e as brincadeiras das crianças, ouvindo com atenção e fazendo comentários pertinentes, transmitindo sentimentos de confiança e liberdade de expressão. O espaço é fundamental para estas aprendizagens pelo que o educador deverá ter em particular atenção a disposição da sala.

Nas minhas intervenções, privilegiarei a aprendizagem pela acção, do modelo High Scope articulado com os outros dois modelos.

Áreas de conteúdo

No decorrer das sequências didácticas pretende-se que as crianças desenvolvam competências que contemplem as três áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação abrange três domínios, sendo o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio da Matemática e o domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão plástica). A articulação destas áreas é de extrema importância, pois é delas que decorre o sucesso de aprendizagens significativas. (...) *A área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas (...)* (Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, 1997:21).

De acordo com o Projecto Curricular de Grupo (PCG) será dada enfoque à Área de Expressão e Comunicação, uma vez que são conhecidas as necessidades e lacunas neste grupo de crianças no campo da linguagem oral e abordagem à escrita. (...) *Importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir (...). É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem (...)* (Orientações Curriculares para a Educação pré Escolar, 1997: 67). Este diagnóstico foi baseado na observação directa e pelas conversas de pequeno e grande grupo por parte da educadora com as crianças e de acordo com os trabalhos realizados.

De acordo com esta área de expressão e comunicação, sobre o domínio da Linguagem Oral é objectivo exprimir-se oralmente com autonomia e clareza; utilizar

correctamente o vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações; proporcionar correctamente e com fluidez os sons da fala que sejam isolados, palavras ou frases; compreender e executar indicações verbais; desenvolver e ampliar as estruturas morfo-sintácticas, aplicando-as à expressão oral; exprimir oralmente factos, ideias, sentimentos, e vivências básicas, mediante descrições e narrações.

No domínio da linguagem escrita pretende-se que as crianças valorizem a linguagem escrita como meio de comunicação; possua capacidades de discriminação visual; apresente organização espaço-temporal; interprete e produza imagens como forma de comunicação; identifique os elementos básicos da sua linguagem; possua coordenação e motricidade fina que lhe permita o domínio do traço e dos signos gráficos.

Em relação ao domínio da matemática pretende-se que as crianças desenvolvam o sentido do número; contem objectos e os agrupem segundo determinadas características; façam correspondência entre os objectos e as suas quantidades; reconheçam formas geométricas básicas; desenvolvam noções espaciais; ordenem objectos segundo determinados critérios.

No domínio das expressões, na expressão Motora deverão ser promovidas actividades que manifestem aquisições motoras globais, tais como tonicidade, equilíbrio, locomoção e adaptação; aquisições motoras finas e noção do esquema corporal.

Na Expressão Dramática deverão ser utilizados diversos recursos tais como o corpo e a voz (no espaço e com objectos); participação nas diferentes actividades desta expressão: jogo simbólico, pantomina, dramatização, imitação, fantoches, sombras chinesas, representações de teatro; manifestar desinibição psicomotora.

Na Expressão Musical pretende-se que a criança explore as propriedades sonoras; desenvolva a educação auditiva; desenvolva as capacidades vocais e a sua criação musical; utilize instrumentos musicais.

Na Expressão Plástica a criança deverá explorar e utilizar os diferentes materiais plásticos; reproduzir desenho figurativo e não figurativo; possuir a noção da cor; explorar as diferentes técnicas de Expressão Plástica; fazer representações num domínio tridimensional.

Na Área de Formação Pessoal e Social as crianças deverão desenvolver o conhecimento da identidade como também o desenvolvimento da autonomia

(relativamente às tarefas, à higiene e à alimentação), auto-estima e espírito crítico; valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; atitudes e comportamentos que assentem na segurança, tendo a noção de causa-efeito, garantindo a integridade física das mesmas; noções de direitos e deveres e relações entre estes; capacidade de opção e das respectivas consequências.

Por fim, no que se refere à Área de Conhecimento do Mundo é importante ter conhecimentos sobre o mundo; a capacidade de construir ideias e de saber relacioná-las com os outros; ter a curiosidade e o desejo de saber e de compreender o mundo através de ocasiões de descoberta e de exploração do mesmo; ser capaz de se relacionar com o meio que o rodeia; reconhecer, nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios, para que tenha uma atitude científica e experimental; capaz de efectuar os seus próprios registos e de construir os seus próprios conceitos; observar, experimentar e ter uma atitude consciente, reflexiva e crítica; conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social; conhecer as profissões; identifique características do tempo atmosférico; distinga os dias da semana, as estações do ano; identifique os meios de transporte: conheça o meio vegetal e o animal.

Macroestratégias de actuação e Avaliação

No sentido de efectuar uma prestação eficaz nas intervenções, é intenção da mestrandia ir ao encontro de todos os aspectos mencionados tanto no PEE, como no PCG, e de acordo com as directrizes da Educadora Cooperante, procurando sempre articular de forma coesa e harmoniosa as áreas de conteúdo que lhe estão inerentes.

Nesse sentido, e tendo em conta as lacunas ou necessidades de melhorar as aprendizagens, as intervenções da mestrandia irão incidir sobre a área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, uma vez que nesta área e neste domínio é possível realizar a articulação de todas as outras áreas/domínios. O objectivo primordial será o incentivo à participação oral por parte das crianças *provocando (...) situações que motivem as crianças a comunicar (...) nas rotinas que vivenciam (...) evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados* (Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância, 2008:32).

No anexo (III) encontra-se calendarizado as práticas interventivas, as observações, planificações e reflexões com a Educadora Cooperante e o par pedagógico

tal como as temáticas a desenvolver na prática pedagógica. É importante referir que esta calendarização partiu da articulação da prática educativa supervisionada com as intervenções do par pedagógico, assim como com as práticas da educadora titular do grupo.

A mestranda pretende: explorar as diferentes áreas de conteúdo, incidindo de forma mais persistente nas áreas em que as crianças revelam menos interesse/mais dificuldade; diversificar os materiais e recursos nas suas intervenções, aplicando-os de forma apelativa (alguns construídos pela formanda, mas a maioria construídos pela própria criança), assim como novas histórias, canções, introdução de novos elementos na rotina que visem o factor “surpresa”.

A avaliação de cada criança e do grupo será realizada em todos os dias interventivos, através da observação naturalista e posterior reflexão nesse sentido, como também através lista de verificação com as competências que se requer que as crianças adquiram e o desempenho das mesmas. Os registos fotográficos/vídeos e recolha de materiais elaborados por elas constarão também enquanto método de observação/reflexão.

A avaliação da mestranda será realizada no final de cada intervenção através da reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico. O feed back das crianças através da participação nos momentos de diálogo, nos diferentes momentos de reflexão, é também factor de avaliação de desempenho.

A avaliação do projecto por parte da mestranda terá dois momentos de reflexão escrita, que incidirá a meio da prática e, no final da prática lectiva (ver calendarização, anexo III) e de acordo com as reflexões efectuadas após cada intervenção/observação.

Bibliografia

- Formosinho, J. O. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J.; Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Mendes, M. F.; Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Projeto Curricular de Grupo do Pré Escolar
- Sim-Sim, I. (org.) (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

ANEXOS

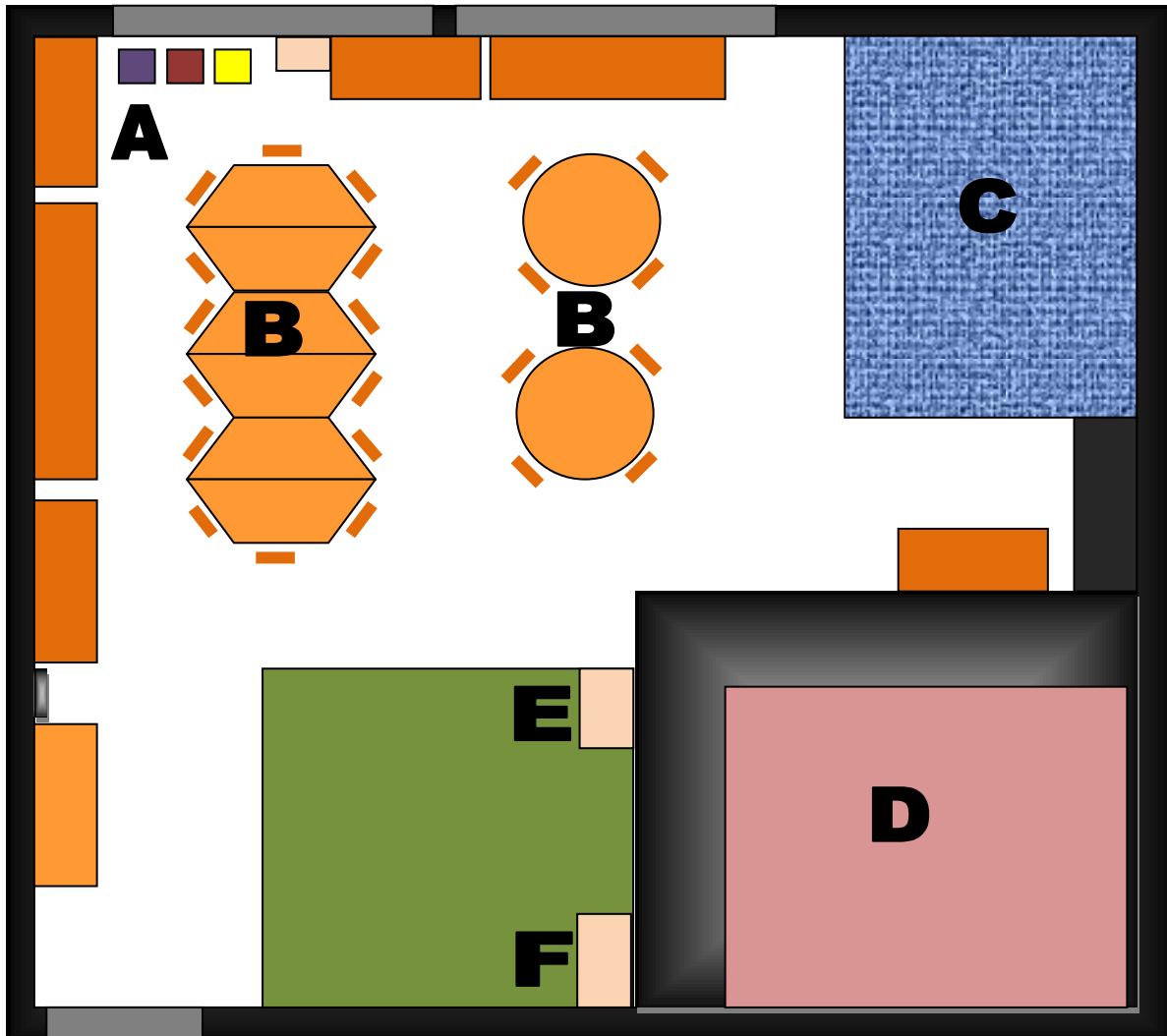
ANEXO I

Caracterização das idades do grupo de crianças

Alunos	Idades		Total
	5 Anos	6 Anos	
Masculino	8	2	10
Feminino	10		10
Total			20

ANEXO (II)

Planta da sala Azul



- A – Área da Leitura
- B – Área de trabalho
- C – Área de Acolhimento/Construção de Jogos
- D – Área da Casa
- E – Área da Carpintaria
- F – Área da Garagem

ANEXO (III)

Dias	Tarefas/Intervenções
14 De Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projecto Educativo de Escola;
15 De Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projecto Curricular de Grupo;
21 De Fevereiro 2011	Observação: Análise do Projecto Educativo de Escola;
22 De Fevereiro 2011	Observação; Planificação com a Educadora Cooperante;
28 De Fevereiro 2011	Observação da intervenção do par Pedagógico; Reflexão;
1 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e Planificação com a Educadora Cooperante;
21 De Março 2011	1ª Intervenção: O dia da Árvore; Reflexão;
22 De Março 2011	1ª Intervenção: A Primavera; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
28 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão;
29 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
4 De Abril 2011	2ª Intervenção: A Páscoa; Reflexão;
5 De Abril 2011	2ª Intervenção: A Páscoa; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
6 De Abril	Reflexão sobre a 1ª fase da prática pedagógica;
26 De Abril 2011	Observação da Intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
2 De Maio 2011	3ª Intervenção: As Profissões; Reflexão;
3 De Maio 2011	3ª Intervenção: As Profissões; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
9 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão;
10 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
16 De Maio 2011	4ª Intervenção: Os animais domésticos; Reflexão;
17 De Maio 2011	4ª Intervenção: Os animais domésticos; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
23 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e com a Educadora Cooperante;
24 De Maio 2011	5ª Intervenção: Os animais selvagens; Reflexão com o par pedagógico e com a Educadora Cooperante;
25 De Maio 2011	Reflexão da 2ª e última fase da prática pedagógica;

ANEXO (IV)

Organização do Tempo na sala dos 5 anos

Manhã:

- | | |
|--------------------|---|
| 09:00 Horas | -Acolhimento na manta (conversa);
- Canção do “ Bom Dia”;
- Marcação de presenças;
- Apresentação da actividade ou tempo de planear; |
| 10:20 Horas | -Tempo de arrumar; |
| 10:30 | - Recreio ou actividades livres; |

- | | |
|--------------------|--|
| 11:00 Horas | - Continuação das actividades orientadas ou livres; |
| 12:20 Horas | -Tempo de arrumar;
-Higiene (para as crianças que almoçam na escola); |
| 12:00 Horas | - Almoço (tempo de exterior – recreio); |

Tarde:

- | | |
|--------------------|---|
| 13:30 Horas | - Acolhimento na manta (conversa);
- Canção da “Boa Tarde”;
-Apresentação/Continuação da actividade;
- Tempo de arrumar; |
| 14:50 Horas | - Tempo de síntese de memória; |

- | | |
|--------------------|----------|
| 15:00 Horas | - Saída; |
|--------------------|----------|
-

Anexo XIII

Projeto Formativo PES II



Universidade dos Açores
Departamento de ciências da Educação
Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática Educativa Supervisionada II
Ano lectivo 2011/2012

Projecto Formativo

Individual

Professor Cooperante:

José Arnaldo Cunha

Docente Orientadora: Ana Cristina Sequeira

Núcleo: Escola EB1/JI de Ramalho

Formanda:

Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 7 de Outubro de 2011

Índice

Introdução	3
Caracterização do Meio	4
Caracterização da Escola	5
Recursos Físicos	5
Recursos Humanos	6
Caracterização da Sala de aula	6
Caracterização da turma	8
Áreas Curriculares disciplinares	10
Áreas Curriculares não disciplinares.....	13
Modelo de Ensino e metodologias a usar.....	14
Macro estratégias de atuação.....	17
Avaliação.....	18
Calendarização das atividades.....	19
Referências Bibliográficas	20
Bibliografia	20
Anexos	22

Introdução

No âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, surge o presente Projeto Formativo Individual que se caracteriza por ser um documento aberto, com características pré e pró-ativas, tendo em conta que as fases que o constituem (recolha de dados, análise, interpretação e reflexão dos dados observados e recolhidos) visam a definição das metodologias a eleger e o conjunto de macroestratégias de atuação e avaliação a privilegiar, estando a sua concretização sujeita a adaptações, de acordo com as necessidades dos alunos.

Orientada pelos Docentes Mestre Ana Cristina Sequeira, Mestre Adolfo Fialho e Doutora Raquel Dinis, inserida no terceiro semestre do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Prática Educativa Supervisionada II emerge na necessidade de integrar cada formando num núcleo de estágio.

O presente projeto será desenvolvido numa turma do 4º ano, sob a orientação do Professor cooperante, José Arnaldo Alves da Cunha, da escola EB1/JI de Ramalho, pertencente ao núcleo da Escola Básica integrada Canto da Maia.

Considera-se como sendo um plano de formação e de intervenção pedagógica, no qual serão apresentadas planificações/ações tendo em conta o programa do 1º Ciclo (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo), o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, o Projecto Educativo de Escola (PEE), O Projecto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Actividades (PAA) e o Projecto Curricular de Turma (PCT).

Pretende-se com este trabalho determinar uma linha orientadora em que as ações se encontrem articuladas harmoniosamente com os conteúdos a lecionar e com as características da turma e da escola.

Ambiciona-se incrementar a prática pedagógica de acordo com os princípios gerais e objectivos pedagógicos enunciados segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, explícitos nos artigos 7º e 8ª da Lei 46/86, o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (...) *constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, (...) o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, (...) para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de*

desenvolvimento e de progresso (...) (Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1º Ciclo, 2004:11).

A estrutura deste trabalho segue os seguintes parâmetros: caracterização do meio, da escola, da sala e da turma, áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares, modelos de ensino e metodologias a usar, avaliação e uma calendarização das atividades/intervenções.

Caracterização do Meio

A escola EB1/JI do Ramalho situa-se na cidade de Ponta Delgada na Ilha de S. Miguel. Ponta Delgada é o Concelho mais populoso da Região Autónoma dos Açores, com aproximadamente 62.000 habitantes, dos quais 20.000 pertencem às freguesias urbanas de Matriz, S. Pedro e S. José. Grande parte dos alunos que frequentam esta escola provém destas freguesias.

Os recursos históricos, culturais arquitectónicos e naturais que podemos encontrar ao longo do Concelho, são variadíssimos, tais como o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Mercado da Graça, o Teatro Micaelense, o Coliseu Micaelense, o Jardim António Borges, as Grutas do Carvão, o Forte de S. Brás, a Igreja do Santo Cristo, a Igreja de S. José e da Matriz, um sortido conjunto de hotéis, etc.

Os maiores conjuntos de escolas de diferentes níveis de ensino, diversas Instituições de apoio de desenvolvimento cultural, encontram-se nesta área contribuindo para o desenvolvimento de uma zona em que as actividades culturais da comunidade escolar se encontram cada vez mais amplificadas. Diversos Jardins-de-Infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, escolas do Ensino Secundário, Instituições particulares e de Solidariedade Social, quer da rede pública quer da rede privada, fazem também parte deste Conselho.

No que se refere à situação económica, o Conselho apresenta condicionalismos de desenvolvimento que são o resultado das suas características geográficas e sócio económicas. É neste Concelho que se localizam as actividades económicas

predominantes, tais como: o comércio, a indústria, da qual fazem parte os laticínios, o tabaco, a cerveja e o açúcar, e os demais serviços existentes.

Caracterização da Escola

A escola EB1/JI do Ramalho está inserida no núcleo da Escola Básica Integrada Canto da Maia que integra vários estabelecimentos de ensino, da rede pública, desde o Pré-escolar até ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, nas freguesias de São José, Santa Clara, Fajã de Cima, Fajã de Baixo, o Infantário de Ponta Delgada. Tem os seguintes órgãos de gestão: Assembleia de Escola, Concelho Executivo, Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico e Estruturas de Gestão intermédia.

Esta escola situa-se no Concelho de Ponta Delgada, na extremidade poente, mais precisamente na freguesia de Santa Clara, na Rua Dr. João Hickling Anglin, junto ao aeroporto João Paulo II. O edifício encontra-se num bom estado de conservação e apresenta uma estrutura designada por “P3”.

Recursos Físicos

É constituída por seis salas de aula, sendo duas pertencentes ao espaço do pré-escolar, e quatro para o 1º Ciclo. Quatro gabinetes, dos quais dois funcionam como gabinetes de apoio educativo, um enquanto sala de professores, onde podemos encontrar a fotocopiadora e o telefone, e por fim, o ultimo gabinete que se encontra destinado ao material de Educação Física.

O polivalente é o espaço onde decorrem atividades de Educação Física ou Atividades de Tempos Livres, como também serve diariamente de refeitório. Para além disso, é o espaço de animação, onde decorrem também as festas ou até mesmo reuniões de pais. A cozinha encontra-se anexada a este espaço, que como referido anteriormente, assiste diariamente de refeitório.

Todos os espaços interiores da escola são, bem iluminados e razoavelmente equipados. Actualmente, há a necessidade de enriquecê-los e actualizá-los com vista à satisfação das necessidades que advêm das novas exigências e desafios curriculares, bem como o do aumento do período das actividades lectivas, nomeadamente da

construção de um refeitório, de uma sala multimédia, construção de espaços exteriores cobertos e de um espaço destinado a arrumações.

Relativamente ao recreio, este caracteriza-se por ser amplo e composto por uma zona de campo de jogos e, para além de ser um espaço destinado a brincadeiras nas horas de intervalo, é também aproveitado para a leccionação das aulas de Educação Física quando o tempo atmosférico o permite.

Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, a Escola dispõe de um corpo docente e não docente. O corpo docente é constituído por quatro docentes do 1º Ciclo; um docente do Ensino Especial; um docente que lecciona Inglês; duas Educadoras de Infância e um docente de Expressão e Educação Físico Motora, responsável pela leccionação do 1º Ciclo como do Jardim de Infância.

Este núcleo encontra-se sob a coordenação da Professora Ilda da Conceição de Medeiros Vasconcelos Alves, que além de desempenhar o cargo de coordenadora é também professora do 1º Ciclo.

O pessoal não docente é constituído por duas assistentes operacionais e um funcionário do PROSA a desempenhar funções de 1 de Junho a 1 de Dezembro de 2011.

Caracterização da sala de aula

A sala destes alunos é a número 5 e encontra-se situada no primeiro piso do lado direito.

Organiza-se consoante as necessidades das aprendizagens das crianças. O espaço pedagógico deverá reunir um conjunto de características que visem o bom funcionamento da relação entre alunos e entre alunos/professor.

Nesse sentido, desde o início do ano letivo a mesma foi alterada a sua disposição por diversas vezes pelo docente. Normalmente encontra-se em formato U, e aquando da realização das fichas de avaliação encontram-se separadas umas das outras e direcionadas para o quadro. Estas alterações, como referido anteriormente seguem as necessidades e também as especificidades das crianças.

De acordo com o PCT, a disposição dos alunos nas mesas trabalho também foram modificadas, uma vez que, inicialmente, havia a tendência de se sentarem consoante as suas amizades, mas durante o funcionamento das aulas, tal disposição teve de ser retificada devido à falta de concentração por parte de determinados alunos.

Para tal o professor titular tem vindo a mudar com regularidade e sempre que tal seja necessário.

Importa referir a forma estratégica como os alunos com NEE se encontram distribuídos, pois encontram-se sentados ao lado de alunos com capacidade de liderança de forma a serem ajudados sempre que necessário.

Para a realização de trabalhos em grupo as mesas são igualmente alteradas consoante a especificidade do trabalho a realizar. Os grupos são pensados estrategicamente de forma a garantir alunos com capacidades de liderança e outros com menos, para o equilíbrio do grupo. Os alunos com NEE encontram-se igualmente estrategicamente distribuídos nestes grupos.

A sala dispõe ainda de três computadores ligados à internet e que se encontram disponíveis para os alunos poderem fazer consultas, pesquisas para trabalhos, e também para trabalhos em grupo.

Dois quadros fazem parte da sala, sendo um deles o principal e o maior, situado na parede paralela à parede da porta e outro mais pequeno encontra-se na parede direita à entrada da sala. Este não é utilizado pelo professor ou alunos.

Existem placards a rodear a sala onde é possível expor trabalhos, fichas, cartazes etc. e onde se encontra também afixada o cartaz dos aniversários, cartaz do tempo, cartaz da distribuição de tarefas semanais do delegado e sub delegado, grelhas de presenças entre outras.

Na entrada da sala à esquerda encontram-se os armários com os materiais disponíveis para a sala e de uso corrente, como também um armário aberto, em que cada aluno possui o seu espaço para guardar todos os seus livros, cadernos, dossiers com fichas de trabalho e outros documentos pertencentes.

O PCT igualmente refere o fato dos manuais dos alunos permanecerem sempre na escola devido ao peso da junção que os mesmos apresentam. Os alunos levam para casa os manuais que necessitam para a realização de algum trabalho de casa ou algum outro trabalho segundo a orientação do professor titular.

Todas as semanas é eleito o delegado e o sub delegado que se tornam os responsáveis pela realização de determinadas tarefas sendo uma delas a verificação das tarefas semanais. Esta eleição é rotativa, dando a vez a todos os alunos, para desempenharem estas funções e contribui para o sentido de responsabilidade por parte dos mesmos.

Na minha prática interventiva darei especial enfoque à disposição da sala em formato U, pois considero que esta forma de organização provoca maior atenção para com o professor, dando-lhe liberdade de circular livremente perante os alunos. Para a realização de trabalhos em grupo disporei a sala consoante a consistência do trabalho.

A utilização dos placards que rodeiam a sala faz igualmente parte dos meus intentos na prática interventiva, uma vez que, é uma forma de apresentar os conteúdos e mantê-los à frente dos alunos por um período mais ou menos longo de forma a favorecer a memória.

Pretendo igualmente, e sempre que se justifique fazer uso dos computadores, quer para alguma pesquisa a realizar pelos alunos quer para trabalhos em grupo onde seja necessário a exposição de algum conteúdo programático.

Caracterização da Turma

A escola é um lugar de aprendizagem social. A criança aprende a comportar-se em função das expectativas do docente no que respeita às respostas cognitivas por ele solicitadas, aos modelos de trabalho intelectual e aos tipos de conduta por ele aceites, com maior ou menor margem de tolerância, conforme ele seja severo ou indulgente. (Postic, 1992:35)

Através da análise do Projeto Curricular de Turma foi possível proceder a uma caracterização pormenorizada da turma e dos alunos em específico.

Esta é composta por dezasseis alunos que se encontram matriculados no 4º ano, sendo seis do sexo feminino e dez do sexo masculino, com as idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Destes dezasseis alunos, três beneficiam da Resposta Educativa do Regime Educativo Especial: Projeto Curricular Adaptado, artigo 39º, nº 2, alínea b) Currículo Individual Adaptado.

Estes alunos são o Bernardo Matos, a Miriam Rocha e a Soraia Cabral. Dos dezasseis alunos, apenas quinze seguem os conteúdos programáticos do 4º ano, enquanto uma aluna, a Miriam Rocha encontra-se a trabalhar competências referentes ao 2º ano.

De uma forma geral, tendo em conta as referências existentes no PCT, a turma apresenta dificuldades em determinados alunos, a nível de atenção/concentração, relativamente ao estabelecimento de regras e métodos de trabalho e respetiva organização.

A nível de aplicação de conhecimentos, apresenta algumas lacunas ao nível de pré requisitos essenciais às aprendizagens de novas competências. A expressão escrita e a expressão oral são também dificuldades.

As dificuldades apresentadas a nível da expressão oral refletem-se ao nível da escrita, pois alguns alunos têm dificuldade na sua expressão oral, revelando um discurso pouco perceptível, dificultando a organização e explicitação de ideias. Advindo dessa dificuldade, as lacunas referentes à expressão escrita encontram justificação neste fator.

Apresentam ainda erros frequentes de ortografia e de sintaxe, e alguma falta de variedade a nível de vocabulário. A falta de variedade de vocabulário prejudica muitas vezes a compreensão dos textos. Apresentam ainda, nesta área curricular de língua portuguesa, a falta de pontuação ou a incompreensão na sua utilização.

O raciocínio lógico e resolução de problemas são as principais dificuldades apresentadas na área da matemática, resultando na falta de apetência para esta área, uma vez que lhes faltam bases suficientes para a resolução de problemas mais complexos que requeiram duas ou mais operações.

A nível da área de estudo do meio, apresentam dificuldades na interiorização de conhecimentos.

Estas dificuldades enunciadas apresentam-se sob forma de pré requisitos para a prática a lecionar.

Os trabalhos realizados na sala de aula, os conteúdos a lecionar e as competências a adquirir são desenvolvidas ao ritmo do aluno, uma vez que, e de acordo com esta situação atual dos alunos, é inconcebível desenvolver conceitos ou conteúdos sem que as bases estejam bem alicerçadas.

Assim sendo, é desenvolvido um trabalho de acordo com o ritmo da turma, no sentido de consolidar as aprendizagens. Nesse sentido, as planificações projetadas para um dia nem sempre são cumpridas.

A quase totalidade do grupo encontra-se junta deste o pré-escolar e importa referir que desde que ingressaram no 1º Ciclo, o grupo tem vindo a conhecer professores titulares diferentes todos os anos, o que de certa forma, contribuiu para algumas das instabilidades dos alunos referentemente à aquisição de determinados conteúdos, repercutindo-se nas bases pré requisitadas para a lecionação adequada.

A nível de acompanhamento parental, os pais ou encarregados de educação prestam um atendimento pouco ativo em relação a estes alunos, o que, de certa forma também se torna um fator culminante nestas crianças uma vez que é importante sentiram o acompanhamento parental nas suas atividades.

No entanto, este não é um fator generalizado, havendo de igual forma alguns pais que demonstram algum interesse e preocupação pelo desenvolvimento curricular de seus filhos. Ainda assim, sempre que solicitados, comparecem na escola, e quando não o fazem, são contactados via telefone. O papel de encarregado de educação nesta sala, é na sua esmagadora maioria desempenhado pela mãe, sendo esta a que desempenha papel mais ativo na vida escolar dos filhos.

Em termos de assiduidade, é um grupo homogéneo nesta área, uma vez que é assíduo e se faltam, por norma, é por motivo de doença ou outro qualquer que os impeça de ir à escola.

A nível sócio económico, este grupo pertence a famílias cujo nível económico encontra-se num patamar médio-baixo. Refira-se que dos dezasseis alunos que compõem esta turma, dez são beneficiários da Ação Social Escolar.

A sua grande maioria vive longe da escola, tendo que se deslocar nas viaturas dos pais ou outras.

Uma parte dos alunos frequenta a A.T.L, e têm atividades extracurriculares diversas.

Áreas Curriculares disciplinares

Relativamente às áreas curriculares disciplinares é de extrema importância que o docente tenha plena consciência dos conteúdos a lecionar e as necessidades dos alunos, no sentido em que deverá conhecer o grupo, suas dificuldades, para adaptar e promover estratégias que se tornem benéficas para as aprendizagens.

Através da articulação do grau de ensino onde incidirá a prática pedagógica – 4º ano do 1º Ciclo do ensino básico e das necessidades da turma, surgem as metodologias/estratégias a desenvolver.

As áreas curriculares disciplinares abrangidas pelo 4º ano do 1º ciclo do ensino básico são as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica e a área não curricular de Cidadania.

De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro a (...) *Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;* (Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004:17) constitui um princípio orientador a seguir, organizado na gestão curricular.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino do 1º Ciclo, o Programa de Língua Portuguesa apresenta os seguintes domínios: Comunicação Oral, Comunicação escrita e Funcionamento da Língua - Análise e Reflexão, que se apresentam em três blocos distintos. Constituem um (...) *processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação na turma, com o professor, constroem a aprendizagem.* (Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico: 2004:135)

Tendo em conta o Projeto Curricular de Turma (PCT) pretender-se-á trabalhar a área de **Português** da forma mais transversal possível, sendo a transversalidade um dos fundamentos e conceitos chave referidos no novo programa de Português.

O princípio da transversalidade (...) significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele. (Programas de Português do Ensino Básico, 2010:12)

Nesse sentido, será dado enfoque à apresentação de atividades que visem o diálogo, em termos de debate, trabalhos em pares e grupo, e exercícios que visem o conhecimento explícito da língua. A compreensão e expressão oral, leitura e escrita serão igualmente trabalhadas articuladamente com as restantes áreas de conteúdo.

Interessa-nos que os alunos adquiram conhecimentos que os tornem capazes de comunicar através das mais diversas formas, de uma forma correta, contribuindo para a sua socialização ao longo da sua vida.

Desta forma, e tendo em conta as dificuldades da turma, serão então, perante estes objetivos, lhes apresentadas formas de combater as suas lacunas.

Referentemente ao ensino e aprendizagem da **Matemática** importa referir o reajustamento do Programa que surge no sentido de colmatar o Programa apresentado na Organização Curricular e Ensino do 1º Ciclo.

São apresentadas neste novo programa três capacidades transversais não só no 1º Ciclo, mas contemplando também o 2º e 3º Ciclo: desenvolvimento da capacidade de raciocínio, desenvolvimento da capacidade de comunicação e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Contempla um conjunto de finalidades sendo duas fundamentais: *a) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados. (...) e (...) b) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência. (Programa de Matemática do Ensino Básico, 2007:3)*

O novo Programa de Matemática encontra-se estruturado no sentido de se desenvolver (...) *em torno de quatro eixos fundamentais: o trabalho com os números e operações, o pensamento algébrico, o pensamento geométrico e o trabalho com os dados. (Programa de Matemática do Ensino Básico, 2007:1)*

Nesse sentido, as aprendizagens referentes aos três ciclos encontram-se articuladas entre si seguindo uma lógica de aprendizagens subsequentes.

No que concerne ao 1º Ciclo, este encontra-se estruturado em duas etapas distintas: 1º e 2º ano, e 3º e 4ºano.

Relativamente ao 4º ano, pretender-se-á seguir de forma lógica e clara o programa estipulado, dando especial atenção na resolução de problemas que visem o exercício do pensamento matemático. As estratégias de ensino a partir de jogos,

exercícios individuais e coletivos encontram a sua justificação na necessidade de proporcionar a estes alunos oportunidades de aprendizagens significativas.

Em relação ao Programa de **Estudo do Meio** este encontra-se subdividido em 6 blocos distintos, onde em cada qual se encontram os conteúdos programáticos para cada ano. São estes: À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das inter-relações entre espaços; À descoberta dos materiais e objetos; À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

De acordo a Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico *Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004:101)*

O mesmo programa refere ainda que a organização dos blocos e respetivos conteúdos programáticos seguem uma determinada lógica, no entanto, não significa que a sua abordagem deva seguir aquela sequência.

Uma vez mais, e tendo em conta estes aspetos enunciados, pretender-se-á nesta área, articular com a área curricular de Português de forma a proporcionar os conhecimentos contextualizados e apresentados no programa.

No campo das **Expressões**, a Organização Curricular do 1º Ciclo encontra-se estruturada da seguinte forma: Expressão e Educação Físico Motora; Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Plástica.

Pretender-se-á explorar todas estas áreas através de atividades que acima de tudo se articulem entre si, e surjam enquanto outro veículo de consolidação de conhecimentos no que respeita às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Os recursos a utilizar surgirão de forma contextualizada, construídos ou não pelos alunos, mas que visem a experimentação pela aprendizagem.

Áreas Curriculares não disciplinares

A área não curricular de Cidadania será desenvolvida de uma forma transversal, em todos os momentos que assim o permita, pois tendo em conta os níveis

comportamentais destes alunos, no que respeita ao trabalho em grupo, pretendo modular suas atitudes e comportamentos de forma a compreenderem o sentido do trabalho em equipa e a serem futuros cidadãos conscientes, ativos, solidários, autónomos e críticos.

(...) é de considerar que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, profundamente enraizadas na Educação para os Valores, apresentam-se como integradoras e integradas. Integradores na medida em que recebem contributos das diferentes áreas do saber e promovem uma procura de sentidos para as múltiplas e graduais experiências vivenciadas pelos alunos, sejam elas individuais ou colectivas. (Direção Regional da Educação e Formação, 2010: 3)

Modelos de Ensinos e Metodologias

De acordo com Silva *Os Modelos de Ensino constituem estratégias docentes vinculadas (e estruturadas) a orientações pedagógicas baseadas em concepções ou princípios teóricos sobre educação e formação. (Silva, 1992: 8)*

Nesse sentido, os modelos de ensino existentes visam um conjunto de orientações que ajudem o docente na pré ação, na sua ação e pós ação.

O princípio base para a selecção de modelos de ensino é o da sua flexibilidade para utilização, no respeito pelas características e condições de execução próprias de cada um. (Silva, 1992: 9)

Ou seja, cada modelo apresenta características muito próprias e peculiares mas que articuladas entre si contribuem para um bom funcionamento de um modelo de ensino adotado pelo docente.

As articulações destes modelos norteiam-se em quatro orientações pedagógicas: modelos humanistas, modelos sociais, modelos cognitivos e modelos comportamentais.

Os **modelos humanistas**, baseiam-se na centralização do desenvolvimento do educando e na sua respetiva realização autónoma, *desempenhando o formador um papel de conselheiro e facilitador das aprendizagens, mediante um processo não diretivo de ensino, numa situação de aprendizagem pouco estruturada, cuja sequência e ritmo de progressão fica sob controlo do educando. (Silva, 1992: 9)*

Segundo este modelo, os alunos seguem o seu próprio ritmo de aprendizagens, prosseguindo na aquisição de conteúdos de acordo com os seus progressos e sob orientação do docente. Neste modelo privilegia-se a autonomia do aluno, em que o docente adopta um papel secundário.

Os **modelos sociais** centram-se na interação social, pois são privilegiadas as relações do grupo. *O formando funciona como líder e construtor de uma comunidade, sendo o grupo o sistema social que organiza as atividades de aprendizagem; a situação de aprendizagem compreende vários graus de estrutura e controlo misto. (Silva, 1992: 10)*

Os **modelos cognitivos** centram-se essencialmente *nos processos de aquisição e processamento de informações (formação de conceitos, raciocínio, métodos de investigação ou processos de investigação intelectual); o formador é o que transmite informações e o mestre dos processos de investigação; a estrutura da situação de aprendizagem e o ritmo são mais firmemente estabelecidos pelo formador, variando desde o método da descoberta ao da recepção significativa. (Silva, 1992: 10)*

Finalmente os **modelos comportamentais** baseiam-se na análise de processos psicológicos de modificação de comportamentos humanos.

Neste modelo, o docente *exerce o papel de condutor do processo, identificando e sequenciando objetivos, diagnosticando a situação dos formandos face às aptidões propostas, delineando as atividades e avaliando os resultados; as situações de aprendizagem são bastante bem definidas, embora o seu ritmo seja variável para cada formando. (Silva, 1992: 10)*

Na minha prática interventiva pretenderei a articulação destes três modelos, apostando de forma mais intensa no modelo comportamental.

Relativamente aos **métodos de ensino**, e ainda de acordo com Silva, estes *representam estratégias e técnicas docentes não vinculadas a modelos de ensino ou orientações teóricas definidas. (Silva, 1992: 11)*

O formador não se torna escravo de um método, antes adequa e experimenta vários métodos e selecciona-os de acordo com todas as condicionantes do Processo de Formação. (Silva, 1992: 11)

Como métodos pedagógicos temos: métodos expositivos; métodos demonstrativos; métodos interrogativos e métodos ativos.

O método expositivo caracteriza-se por se centrar nos conteúdos. Estes são transmitidos oralmente, ocasionando uma participação do aluno diminuta. Os conteúdos e a respetiva sequência são determinados pelo docente. Este é um método que deverá ser utilizado quando o docente pretende expor ideias ao grupo e como objetivo final a aquisição de conteúdos por parte dos alunos.

Segundo silva a aprendizagem significativa existe sempre que haja um relacionamento de novo material com os elementos já estáveis da estrutura cognitiva (...). Introduzindo os “organizadores prévios”, antes do conteúdo essencial, usando uma linguagem familiar, o formador facilita (...) as novas aprendizagens. (Silva, 1992:30)

Este não deverá ser um método consistente no processo de aprendizagem.

O método demonstrativo baseia-se no conhecimento técnico e no conhecimento prático como consequência desse conhecimento. Não basta adquirir os conhecimentos mas as aprendizagens tornam-se significativas quando experimentadas e vivenciadas.

O método demonstrativo pretende que o aluno entenda por ações o que aprendeu por palavras. Este método é muito vantajoso no caso das aprendizagens de carácter técnico e ideal para a realização de trabalhos em grupos diminutos.

O método interrogativo baseia-se no princípio de que se aprende por aprender, mas só se aprende bem o que se compreendeu. Traduz-se no interrogatório por parte do docente relativamente a conteúdos lecionados e como forma de detetar o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos mediante os conteúdos expostos.

Nesse sentido, este método funciona de igual forma como avaliação de conhecimentos. Assumem particular papel nos métodos interrogativos a competência na elaboração de perguntas, os processos de raciocínio indutivo e ainda o modo com se organiza a aprendizagem por descoberta. (Silva, 1992: 38)

Este método é extremamente eficaz nas aprendizagens por descoberta, levando o aluno a “trabalhar” o seu raciocínio indutivo e a desencadear um raciocínio capaz de argumentar com o docente. Favorece as situações de argumentação, como referido anteriormente, o diálogo e o debate. Permite o controlo das aprendizagens, a capacidade de expressão oral por parte dos alunos tal como a sua participação.

Por fim o método ativo baseia-se num conjunto de métodos em que o formando é voluntário, tornando-se o próprio sujeito da formação. Este método privilegia a

liberdade e auto educação no aluno que aprende por descoberta pessoal, construindo uma resposta adaptada à situação. *A motivação para aprender resulta do “prazer” que o indivíduo recolhe quando encontra a solução. (Silva, 1992: 45)*

No entanto, a situação de aprendizagem revela-se pouco estruturada e ativa pois o docente responsabiliza-se pela orientação e animação das situações, levando o aluno a ter um papel menos ativo.

No que se refere às metodologias a utilizar, tal como os modelos de ensino, basear-me-ei, nas minhas práticas interventivas na articulação dos mesmos e mediante a especificidade do trabalho a realizar e a lecionar.

Macroestratégias de atuação

De acordo com a análise feita sobre os aspectos mencionados no PEE, PCE, PAA e PCT, pretende-se, em articulação com o professor titular de turma, organizar um conjunto de estratégias que visam o aperfeiçoamento e o ajustamento de ações que se enquadrem neste grupo de crianças.

O desenvolvimento e a aprendizagem pressupõem, antes de mais, o educando. O educando não é apenas um factor entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se dirige primordialmente. É o educando, o aluno, que está em situação de desenvolvimento e de aprendizagens; é em função dele que se devem definir os objetivos, estruturar a ação do educador, as tarefas, as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos, etc. por outras palavras, é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados. (Tavares et Alarcão, 2002:135)

No anexo (III) encontra-se calendarizado as práticas interventivas, as observações, planificações e reflexões com o professor titular de turma e os pares pedagógicos tal como os conteúdos a desenvolver na prática pedagógica.

É importante referir que esta calendarização partiu da articulação da prática educativa supervisionada com as intervenções dos pares pedagógicos assim como com as práticas do professor titular do grupo.

Almeja-se seguir os conteúdos apresentados, no entanto, e de acordo com o tema do relatório de estágio: *Aprender com a Expressão Dramática!* existe a intencionalidade

de incidir, sempre que possível e respeitando o horário, de criar/apresentar actividades que se relacionem com determinado tema, lecionado naquela semana, que de forma interdisciplinar seja “debatido” nas áreas de Português, Estudo do Meio, e Cidadania.

No horário desta turma, a hora destinada à Expressão Dramática é à quinta-feira das 15:15 horas às 16:00 horas. Nesse sentido, esta área apenas seria frutuosa uma única vez (semana intensiva).

Na tentativa de sobrepor esta lacuna, a hora destinada à Expressão Musical, às segundas-feiras das 15:15 às 16:00 horas, será colmatada sempre que possível com a Expressão Dramática.

Avaliação

A avaliação de cada criança e do grupo será realizada em todos os dias interventivos, através da observação naturalista e posterior reflexão nesse sentido, como também através lista de verificação com as competências que se requer que as crianças adquiram e o desempenho das mesmas.

Serão realizadas avaliações pormenorizadas através do preenchimento de grelhas de avaliação da leitura e da produção escrita e grelha das metas de aprendizagem.

Após cada prática interventiva será realizada uma avaliação dos alunos com cariz de auto avaliação a ser entregue à Docente Orientadora de estágio e ao Professor Cooperante.

Os registos fotográficos/vídeos e recolha de materiais elaborados por elas constarão também enquanto método de observação/reflexão.

A avaliação por parte da formanda será realizada na reunião semanal, à quarta-feira, correspondente à sua semana interventiva, com os pares pedagógicos e com o Professor Cooperante.

A actuação da formanda será alvo de três momentos de reflexão individual, calendarizados a: 27 de Outubro, 19 de Novembro e 15 de Dezembro.

Pretender-se-á realizar no final da prática interventiva um questionário dirigido aos alunos e possivelmente aos pais, no sentido de se apresentar enquanto mais um elemento avaliativo da prática pedagógica.

Tendo em conta que os alunos são o nosso “público-alvo” fará todo o sentido que os mesmos se manifestem relativamente à nossa atuação. Esta avaliação terá lugar no início de Janeiro em data a definir.

Calendarização das atividades

A prática interventiva da formanda encontra-se calendarizada em três momentos distintos, ou seja, três práticas interventivas: a primeira a 24, 25 e 26 de outubro, a segunda de 14 de 18 de Novembro (correspondendo à semana pedagógica intensiva), e a terceira e última nos dias 5, 6 e 7 de Dezembro.

Os conteúdos a lecionar encontram-se apresentados na grelha que remete ao anexo (IV) e abrange todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Encontra-se estruturada no sentido de promover a articulação entre áreas.

No entanto, apesar dos conteúdos programáticos já se encontrarem estruturados, estes poderão sofrer alterações uma vez que o processo de aprendizagem é contínuo e tendo em conta que os conteúdos a lecionar dependerão também dos avanços ou recuos dos outros pares pedagógicos. Ou seja, os conhecimentos deverão estar adquiridos para que possa ocorrer um avanço a nível de aprendizagens.

Referências Bibliográficas

- ✿ Direção Regional da Educação e Formação (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Direcção Regional de Educação e Formação.
- ✿ Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- ✿ Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✿ Ministério da Educação (2010). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✿ Portaria nº76/2009 de 23 de Setembro de 2009.
- ✿ Postic, M. (1992). *O Imaginário da Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- ✿ Salema, M. (2005). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editores.
- ✿ Silva, M. (1992). *Métodos e Técnica Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- ✿ Tavares, J.; Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Bibliografia

- ✿ Formosinho, J. O. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- ✿ Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✿ Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo I

Escola Básica Integrada de Canto da Maia

Escola EBJ/I do Ramalho

Ano Lectivo 2011/2012

4º ano Turma 6

<i>HORÁRIO</i>					
<i>HORAS</i>	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<i>SEGMENTOS</i>	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
9:00 - 9:45	Português	Matemática	Português	Educação Física a)	Estudo do Meio
09:45-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10:30-11:00	Intervalo				
11:00 - 11:45	Matemática	Português	Matemática	Inglês c)	Matemática
11:45-12:30	Inglês	Educação Física a)	Matemática	Matemática	Exp. Plástica
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Português	Exp. Plástica
14:30 - 15:15	Estudo do Meio	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Educação Física b)
15:15 - 16:00	Exp. Musical			Cid./Exp.Dramatica	
OBSERVAÇÕES:					
<i>a) Coadjuvação com o Professor de Educação Física; b) da responsabilidade da Professora Titular</i>					
<i>c) Atendimento aos Encarregados de Educação;</i>					

Anexo II

Escola Básica Integrada de Canto da Maia

Escola EBJ/I do Ramalho

Núcleo Especial

Ano Lectivo 2011/2012

<i>HORÁRIO</i>					
<i>HORAS SEGMENTOS</i>	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
<i>9:00 10:30</i>	Bernardo Matos Soraia Correia		Miriam Rocha Inês Viveiros		
<i>11:00 12:30</i>	Miriam Rocha Inês Viveiros		Bernardo Matos Soraia Correia		
<i>13:45 14:30</i>		Miriam Rocha Inês Viveiros			
<i>14:30 15:15</i>		Bernardo Matos Soraia Correia			

Anexo III

Dias	Tarefas/Intervenções
26 de setembro	Observação; Análise do Projecto Educativo de Escola;
27 de setembro	Observação; Análise do Projecto Curricular de Grupo;
28 de setembro	Observação: Análise do Projecto Educativo de Escola;
3 de outubro	Observação;
4 de outubro	Observação;
10 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
11 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
12 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
17 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
18 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
19 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
24 de outubro	1ª Intervenção;
25 de outubro	1ª Intervenção
26 de outubro	1ª Intervenção;
31 de outubro	Reflexão individual sobre a 1ª fase da prática pedagógica;
31 de outubro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
2 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
3 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
4 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
7 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
8 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
9 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
14 de novembro	2ª Intervenção;
15 de novembro	2ª Intervenção;
16 de novembro	2ª Intervenção;
17 de novembro	2ª Intervenção;
18 de novembro	2ª Intervenção;
19 de novembro	Reflexão individual sobre a 2ª fase da prática pedagógica;
21 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
22 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
23 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
28 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
29 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
30 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
2 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
5 de dezembro	3ª Intervenção;
6 de dezembro	3ª Intervenção;
7 de dezembro	3ª Intervenção;
12 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A (reposição do dia 1 de Novembro);
13 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B (reposição do dia 1 de Dezembro);
14 de dezembro	4ª Intervenção dos três elementos intervenientes;
15 de dezembro	Reflexão da 3ª e última fase da prática pedagógica;

Anexo IV

(Calendarização das intervenções e conteúdos a lecionar)

	24 a 28 de Outubro	14 a 18 de Novembro	5 a 9 de Dezembro
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, exploração oral e escrita do texto: “A história dos sólidos geométricos” • Procura de vocábulos no dicionário; • Produção de um texto sobre os sismos; • Leitura dos textos produzidos pelos alunos e respectiva exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto para pontuarem (uso de diferentes sinais de pontuação); • Realização de um jogo a partir das perguntas elaboradas na aula anterior. Elaboração de uma história (em grupos). • Leitura do texto: D.João I, exploração oral e classificação de palavras quanto à acentuação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto. Distribuição de guiões de trabalho e textos de pesquisa; • Realização de exercícios gramaticais; • Leitura e exploração de texto. Correção escrita da ficha de avaliação;
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo dos sólidos geométricos; • Planificação do cubo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação de Organização e Tratamento de Dados 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações matemáticas; • Realização da ficha de avaliação trimestral;
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo dos sismos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Início do estudo da 1ª e 2ª Dinastia; 	<ul style="list-style-type: none"> • A 4ª Dinastia;
Expressão Musical			
Expressão Dramática		<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização de cenas da História de Portugal; 	
Expressão Plástica		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de acordo com o tema explorado (construção de cenários); 	
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • (Coadjuvação com o Professor de Educação Física); 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos tradicionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • (Coadjuvação com o Professor de Educação Física);
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização de cenas da História de Portugal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio para a festa de natal;

Anexo XIV

Avaliações relativas ao Projeto Formativo PES I



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Lectivo de 2010/2011 – 2ºSemestre

Educadora Cooperante: Ana Paula Bulhões

Docente Orientadora: Mestre Gabriela Rodrigues

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 6 de Abril de 2011

De acordo com a planificação elaborada no meu projecto formativo, realizo a reflexão sobre a minha prática educativa até ao momento.

A mesma iniciou-se no dia 14 de Fevereiro numa primeira fase de observação, que se prolongou por mais 3 dias, num total de 4, divididos por 2 semanas. Nesta fase, pude recolher dados preciosos para conhecer o grupo de uma forma geral e a nível individual.

As mesmas observações serviram de base para planificar as minhas acções na sala, de forma a adequar o meu comportamento e a contextualizar os conteúdos por mim apresentados.

A Educadora Cooperante, Ana Paula Bulhões, revelou-se desde o primeiro dia uma ajuda preciosa no sentido de nos orientar, aconselhar e ajudar a estabelecermos uma ponte entre o grupo e nós.

A observação que realizei foi directa e naturalista, relatando num caderno todos os passos e pormenores que me pudessem ser úteis mais tarde. O facto de ter feito a observação desta forma, sentando-me no fundo da sala simplesmente a observar, foi de grande importância no sentido em que não me abstrai em nenhum momento dos dados que precisava.

Importa referir também que na segunda semana, na 3ª observação, tive o cuidado de, de uma forma ponderada me ir integrando com o grupo em pequenos momentos, pois seria muito importante cativar o grupo antes de intervir. O relacionamento que pude experienciar nesse sentido, foi extremamente útil na minha intervenção, pois o grupo já me conhecia, já me aceitava, tornando a tarefa muito mais fácil.

Tive a oportunidade de intervir pela 1ª vez no dia 21 de Março, sendo praticamente quase um mês e meio depois de observar. A minha primeira intervenção foi de uma forma geral positiva, tendo no entanto bastantes aspectos negativos que foram alvo de reflexão para uma evolução na 2ª intervenção.

A ideia geral esta intervenção foi explorar o tema “A Primavera”. Para tal, ensinei uma canção através de um pictograma. Conteí uma história e as crianças construíram uma árvore, sendo esta actividade distribuída pelos dois dias.

Gostei de intervir, no sentido em que gostava do que estava a fazer e tentei sempre gerir o grupo, de forma a se sentirem cativados pela minha presença. Tanto na primeira como na segunda intervenção, recorri a vários materiais e recursos que me ajudaram. Uma vez que a fase de observação era própria para este tipo de concepções, ajudou-me a conceber estratégias adequadas para o grupo.

No final, reflecti com a educadora cooperante e com o par pedagógico. Segundo a educadora cooperante, a intervenção correu bem, referindo alguns pormenores que surgiram e que deveriam ser melhorados, como a letra imperfeita do pictograma e o facto de ter dito “ outro a comer porcaria” (relativamente a uma conversa de uma criança sobre o que tinha comido no fim de semana: macdonald’s).

Na minha opinião, acho que a minha intervenção correu bem pois senti-me bastante bem no meu papel, bastante confiante em alguns casos, e confortável. Não me sentia nervosa, e acho que explorei bem algumas situações, como o acolhimento de manhã, em que os meninos queriam muito conversar, não paravam de opinar, e tive que aproveitar isso por parte deles, mesmo que a minha intervenção sofresse alterações.

Creio que a gestão do tempo não foi a melhor. Não explorei bem os frutos por não me sentir confortável com o que estava a dizer, no entanto, acho que a minha explicação da actividade dos ramos correu bem, pois era a que eu sentia que poderia ter maior dificuldade na compreensão por parte das crianças, mas expliquei de forma lúcida. Outro aspecto que acho que reverteu em meu favor foi a utilização das caixinhas que utilizei enquanto estratégia de suspense, surpresa, cativando a atenção deles.

A minha segunda intervenção ocorreu nos dias 4 e 5 de Abril. A ideia geral foi a exploração do tema “A Páscoa”, em que num dia contei uma história alusiva a um cesto de Páscoa e as crianças construíram um cestinho com ovos, e no segundo dia, apresentei uma canção alusiva ao Coelhoinho, e as crianças construíram o seu coelho de Páscoa.

Tive alguns problemas graves na gestão do tempo, concebendo demasiadas actividades para este dia, atrasando-me muito. Outro aspecto negativo foi o facto de ter apresentado os números quando as crianças não têm uma concepção formulada sobre os mesmos e até ao 20.

Relativamente aos aspectos positivos, um deles foi o facto de ter dramatizado a história, fui muito expressiva e isso captou muito a atenção das crianças. Elas sentiram-se “dentro” da história sendo algo bom, senti que dominei e conquistei o grupo nesse momento. Outro aspecto positivo e que a meu ver correu melhor do que estava à espera foi na exploração da sequência de imagens. Aí as crianças ficaram muito atentas e todas queriam participar. Também senti que gostaram da actividade da construção da cesta, e que compreenderam perfeitamente o que era suposto fazer, mas foi pena não ter tido tempo para explorá-la como deveria ser, com cada criança.

Na minha opinião correu bem, eu própria senti-me muito bem e feliz. Senti que havia dominado o grupo, que eles estavam atentos ao que eu dizia, apresentava e

estavam cativados. Creio que isto deveu-se ao facto de ter ido pela perspectiva do “faz de conta”, de ter falado com as abelhas. Isto cativou as crianças e em suma o grupo todo. Esta minha atitude surgiu de um momento de sorte, pois sem querer bati com a cabeça numa abelha que se encontrava pendurada na sala, as crianças riram e eu comecei a falar com ela (abelha). Quando eu me apercebi que o grupo havia feito um silêncio autónomo como nunca havia acontecido antes, senti que havia “ganho o dia” e “descoberto a pólvora”.

Numa reflexão geral sobre a minha prática pedagógica, creio e sinto que esta esteja a ser bastante frutífera e coerente. Tenho tido a pretensão, de em todos os momentos de reflexão, receber as críticas, sempre construtivas, por parte da minha Educadora Cooperante e da minha Orientadora.



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano Lectivo de 2010/2011 – 2º Semestre

Educadora Cooperante: Ana Paula Bulhões

Docente Orientadora: Mestre Gabriela Rodrigues

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 25 de Maio de 2011

No âmbito da calendarização realizada e apresentada no meu Projecto Formativo, surge a presente reflexão que diz respeito à segunda e última fase da minha prática interventiva. A primeira reflexão data de 6 de Abril.

A segunda fase da minha prática pedagógica englobou duas intervenções e duas observações do par pedagógico que decorreram durante o mês de Abril e Maio.

Intervi nos dias 2, 3, 16 e 17 de Maio, com os seguintes temas: «As Profissões» e «Os animais», sugeridos pela Educadora Cooperante, Ana Paula Bulhões.

Esta fase revelou-se muito mais produtiva relativamente às nossas actividades que foram apresentadas ao grupo de crianças, uma vez que este já estava mais habituado já existindo um respeito estabelecido. Além disso tive também a oportunidade de verificar alguns progressos relativamente a determinados conteúdos e regras que continuamente fui introduzindo.

Gostaria de apresentar nesta reflexão alguns aspectos que considero positivos mas também um aspecto negativo, e que de todos os que surgiram nesta segunda fase, é o que considero mais relevante de ser mencionado.

Este diz respeito ao momento que se revelou a minha pior intervenção, que ocorreu no dia 16 de Maio. Até à data creio que as minhas intervenções haviam corrido bem, tendo sido no geral, todas positivas. Cedo cativei o grupo de crianças e apresentei alguma diversidade de actividades e recursos para os mesmos.

Esta prática interventiva não correu bem, não a nível de conteúdos, mas a nível pessoal, e é algo que me colocou a reflectir. Neste dia eu não estava bem, não me sentia muito bem, a nível psicológico, de mau humor, má disposição, sendo daqueles dias que qualquer pessoa tem a oportunidade de passar e de vivenciar. Ao ir para a escola com um estado de espírito pouco activo e apelativo para as crianças, fez com que o grupo que normalmente à segunda-feira apresenta alguns comportamentos mais activos se “desmoronasse” por completo. Como resultado, tive um comportamento bastante agressivo com as crianças que por sua vez não respeitavam o que dizia ou fazia, dificultando a minha forma de organizar e dominar o grupo. Gritei mais alto do que devia e mais do que o suficiente. Perante este tipo de atitude, as crianças faziam ainda pior. O meu nível de tolerância tornou-se diminuto e senti-me perdida por diversos momentos. No final da intervenção, com a Educadora Cooperante, tive a oportunidade de reflectir sobre este episódio. No total de todas as minhas intervenções, esta situação foi única, levando-me a pensar que a minha vocação continua saliente.

Para além dos vários aspectos negativos que são motivos de reflexão, ponderação e melhoramento, este é um que ainda não havia surgido e que tem uma grande importância: a nossa capacidade de tolerância. Afinal, trata-se de um grupo de crianças e temos que ter consciência disso. É um aspecto que merece importância, pois ao longo da nossa carreira profissional, irá surgir muito mais vezes mas temos que ter a percepção de ir “afinando”.

Relativamente aos restantes aspectos negativos, creio que a falta de rigor científico por mim apresentados revelaram-se negativos, pois deveria ter mais cuidado nos conteúdos a apresentar às crianças.

A má gestão de tempo continuou a ser um problema, concebendo actividades demoradas. Embora tendo sido continuamente mais reduzidas, tive sempre este problema de tempo. Na última intervenção (17 de Maio), não tive este problema, tendo planeado mesmo propósito para poder usufruir de tempo livre com as crianças.

No entanto, apesar destas lacunas, as actividades apresentadas mais viradas para o jogo, surtiram efeito, pois este é um grupo que gosta de participar e foi uma maneira de fugir à exposição de informação por demasiado tempo. Este foi um dos cuidados que passei a ter nesta segunda fase, tentando sempre planear momentos que fugissem ao tapete.

Creio que o facto de continuar a realizar actividades em pequeno grupo foi um aspecto positivo, pois foi uma forma de assegurar um ensino personalizado e atento a cada criança. Para além disso, assegurava a brincadeira livre para o restante grupo, que se dividia pelas diferentes áreas. Em todas as minhas intervenções, planeava este momento específico para a brincadeira livre.

Em relação a um dos meus objectivos que são referidos no meu projecto formativo, que envolve o factor surpresa, creio que tenha sido alcançado. Tive sempre o cuidado de levar os materiais apelativos, de apresentar as actividades em forma de surpresa, dando-lhes voltas à cabeça sobre o que se iria passar ou não. É curioso que o grupo associava-me às surpresas e à fuga às regras, no sentido em que compreendiam que as coisas não tinham de ser como um dia a dia normal.

No entanto, apercebi-me muitíssimas vezes de situações em que as crianças “experimentavam” a ver se “passava”. Apesar de apresentar situações cujas regras se alteravam na ordem, ou na forma como eram expostas, as regras específicas da sala mantinham-se.

No que se refere ao planeamento das intervenções com a Educadora Cooperante, gostaria, uma vez mais de referir que se revelaram bastante frutíferos, tentando sempre ir ao encontro das necessidades do grupo.

Gostaria de salientar também um aspecto sobre a minha prática, que é o seguinte: foi com muita alegria e prazer que intervi junto das crianças. Este aspecto também condiciona o sentido e o rumo que as coisas tomam.

Anexo XV

Avaliações relativas ao Projeto Formativo

PES II



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Letivo de 2011/2012 – 3ºSemestre

Professor Cooperante: José Arnaldo da Cunha

Docente Orientadora: Mestre Ana Cristina Sequeira

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 31 de outubro de 2011

De acordo com o mencionado no projeto formativo, o presente documento surge enquanto reflexão auto crítica, auto avaliativa e enquanto pilar de ponderação relativamente à primeira fase da prática pedagógica.

Importa referir que estas reflexões surgem à semelhança das realizadas na PES I, no entanto, na mesma, foram apenas realizadas duas, em datas igualmente escolhidas pelos mestrandos.

Na PES II, senti que faria todo o sentido realizar três, em vez de duas, pois ao contrário da PES I apenas intervimos três vezes. Para tal, e como referido no projeto formativo, estas reflexões sobrevêm precisamente após cada momento interventivo.

Creio fazer todo o sentido, pois cada intervenção contempla fases diferentes.

A primeira fase: observação/1ª intervenção; a segunda fase contempla a semana intensiva (2ª intervenção) e corresponde já a cerca de dois meses de presença na sala em contexto de prática pedagógica; e a terceira fase contempla a fase final, última intervenção e também uma avaliação particular da experiência.

Justifica-se assim a escolha das três reflexões e as respetivas datas.

Esta primeira reflexão reverte-se de uma profunda avaliação/reflexão sobre esta primeira fase em que já decorreu uma semana interventiva, sendo o par pedagógico C.

Como supra citado, esta reflexão da primeira fase abrange dois momentos distintos e interligados entre si, no sentido em que houve uma observação não participativa e uma observação puramente interventiva: a fase da observação e a fase da intervenção (pré-intervenção, intervenção e pós intervenção).

A importância da fase da observação é fulcral pois é o tempo do conhecimento, da análise, da colocação de hipóteses e das possíveis respostas, estratégias, etc.

A observação levada a cabo nesta fase foi meramente direta e indireta, e não foram utilizados instrumentos de observação “oficiais”, nomeadamente grelhas, mas sim na base de anotações, sabendo à partida, o que observar, quem observar, para quê observar, etc.

A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação. (...) No caso da observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação (...) (Quivy et Campenhoudt, 1995: 164)

Como referido anteriormente, a observação realizada foi direta e indireta, consistindo na recolha de informações previamente estabelecidas como importantes, mas também surgiu uma recolha de dados advindos de uma observação naturalista relativamente ao comportamento das crianças face aos conhecimentos a serem assimilados naquele momento, à relação entre colegas, pares, professor, regras, lacunas, dificuldades, facilidades, etc., que consistiu numa grandiosa fonte de informação que se apresentou facilitadora da acção.

A recolha de dados para construção do projeto formativo foi uma dificuldade, uma vez que, os mesmos não se encontravam completos na data de início da prática pedagógica, tendo-nos sido apresentados alguns, pouquíssimo tempo antes do prazo de entrega do projeto formativo. Apesar de ser um documento aberto, a meu ver, este apresenta-se completo com os dados fornecidos pelo PCT, PCE, PEE e PAA. Neste momento, o meu projeto formativo encontra-se em fase final.

Na fase de pré intervenção, contendo todos os elementos necessários ao planeamento da intervenção, importa referir que, adquiri atempadamente todos os dados necessários (conteúdos a lecionar) e a partir daí pude planificar, apresentar ideias, recolher sugestões por parte do professor cooperante, resultando numa partilha frutífera e num resultado, poderei dizer positivo.

Relativamente à intervenção, esta teve a meu ver um carácter positivo, pois a nível pessoal senti-me bem no papel de professora, senti alguma tranquilidade, naturalidade e segurança na liderança da turma.

Assumi o papel que deveria e com todos os seus requisitos. Consegui, à minha maneira, ajustada à minha personalidade, dominar a turma, criando uma relação própria com a mesma. Este ponto para mim é fundamental pois defendo que a falha do mesmo é condição certa para o fracasso.

Ainda assim, apesar de ter respondido positivamente a estes requisitos, na minha intervenção muitas foram as dificuldades, lacunas e sensações de fracasso que senti.

Estes aspetos negativos, enunciados, referem-se basicamente à falta de estudo suficiente dos conteúdos a lecionar, (tendo sido muitas vezes apanhada de surpresa) e na gestão do tempo.

Em relação aos aspetos positivos creio ter realizado uma boa leção, no sentido em que os recursos que apresentei e as explicações e estratégias utilizadas foram produtivas pois nas fichas de verificação de conhecimentos, pude inferir que o grupo adquiriu os conhecimentos ou grande parte deles.

Na fase de pós intervenção, na qual é realizada uma reunião de reflexão sobre o par que entreviu, onde se encontra presente o professor cooperante e os pares pedagógicos, é indispensável ressaltar que, esta tem uma importância vital no nosso desempenho e reflexão sobre a ação.

São apresentadas todas as opiniões, críticas, sugestões sobre o desempenho da mestrandia, com um espírito de seriedade elevado. No sentido positivo e construtivo.

É com este espírito de seriedade que surgem todos os aspectos positivos e negativos. Mediante estes, a mestrandia tem a oportunidade de refletir posteriormente, reforçando ou reformulando os seus conceitos sobre a sua ação.

É nesta base e neste sentido que a minha reflexão sobre a minha prática interventiva revelou-se uma surpresa pois todos os aspectos negativos que referi e acima mencionados, foram apontados enquanto positivos, no sentido em que as dificuldades sentidas naquele nível foram superadas devido à minha capacidade de reflexão sobre a ação.

Ou seja, em todos os momentos em que senti dificuldade perante a explicação de algum conceito, consegui “dar a volta” à situação sem que o grupo se apercebesse. Em todos os obstáculos de gestão de tempo, com muita naturalidade, consegui resolvê-los. Quando antevia que a estratégia delineada na minha planificação não estava a seguir o melhor rumo para o sucesso, mudava rapidamente e dava uma vez mais “a volta à situação”.

O aspecto mais positivo referido nessa reflexão foi precisamente esse: a minha capacidade refletir a ação.

Logo, é claro e explícito a importância que esta reflexão em grupo tem, pois compreendi um aspecto muito positivo acerca do meu desempenho que até à data não me tinha apercebido.

Considero que a prática pedagógica até à data tem-se revelado positiva. Ainda existem aspectos a melhorar, a afinar, a aperfeiçoar.

Referências Bibliográficas

- ✿ Quivy, R.; Campenhout, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editor Gradiva.



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Lectivo de 2011/2012 – 1ºSemestre

Professor Cooperante: José Arnaldo da Cunha

Docente Orientadora: Mestre Ana Cristina Sequeira

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 19 de novembro de 2011

Conforme estabelecido no Projeto Formativo, surge esta avaliação referente a uma segunda fase da prática pedagógica, por mim definida, enquanto linha orientadora da minha ação enquanto formanda.

O fato desta avaliação surgir nesta data, relaciona-se essencialmente por ser o termo da segunda intervenção, respeitante à semana intensiva.

Nesse sentido, foi meu propósito “parar” nesta data, para refletir, encontrando-me num “ponto” intermédio do estágio e após o momento, a meu ver, mais importante da nossa ação.

Considero a semana intensiva o momento mais forte de toda a prática pedagógica pois conferiu um conjunto de parâmetros iguais aos das outras intervenções (dois dias e meio) mas, numa extensão muito mais ampla, tanto na ação com os alunos como na nossa própria ação e entendimento da prática docente.

Após a minha primeira intervenção, pude reunir dados suficientes para preparar a semana intensiva, tais como os dados observados e sobre os quais realizei uma avaliação, que foi entregue à docente orientadora e ao docente cooperante. Foi a partir destes dados que planeei e delineei toda uma ação adaptada aos novos conteúdos a lecionar nesta semana intensiva.

Pude constatar nesta segunda fase, que abrange a avaliação dos dados recolhidos da primeira intervenção, a pré intervenção, a intervenção e agora a reflexão, que muita teoria sobre a prática docente apresentou o seu sentido.

Ou seja, nestas duas semanas, através do trabalho a realizar (avaliação dos dados, adaptação para a prática lecionar, a preparação da ação e a própria ação), constatei que muitos aspetos e pormenores começavam a fazer sentido, apresentando-se objetivos e claros.

Foi uma experiência muitíssima exaustiva, tanto na pré ação como na ação, mas tudo em prol das aprendizagens dos alunos e sempre com os mesmos em plano de fundo em todas as atividades, estratégias, e inclusive modelos de ensino.

Os alunos tornaram-se os norteadores da minha prática interventiva, pois as atividades/estratégias deveriam ir ao encontro dos mesmos, captando os seus pontos fortes e fracos, dirigindo práticas que pudessem “satisfazer” os alunos e a motivação para aprenderem.

De acordo com Silva, *O formador não se torna escravo de um método, antes adequa e experimenta vários métodos e selecciona-os de acordo com todas as condicionantes do Processo de Formação.* (Silva, 1992: 11)

Importa ainda referir que apesar dos dados recolhidos da minha primeira intervenção, o planeamento surgiu ainda de uma observação atenta das intervenções dos pares pedagógicos, pois existe ainda o pequeno grande pormenor de que quando estamos a atuar com os alunos, temos uma perspetiva muito diferente de quando nos encontramos a observar.

Nesse sentido, as minhas observações tornaram-se muitíssimo importantes, pois à medida que ia inferido determinados aspetos, ia alterando, adaptando outros na minha sequência. Além disso, houve sempre o cuidado, neste núcleo, de apresentar conteúdos que pudessem ter, o mais possível, um fio condutor entre os três pares pedagógicos, que é algo que está a acontecer inevitavelmente na área curricular de estudo do meio – História de Portugal.

Assim sendo, através das observações dos pares pedagógicos e dos respetivos métodos de ensino, pude constatar a eficácia ou ineficácia dos mesmos, refletindo sobre qual o método (s) mais eficaz neste grupo de alunos.

A fase de pré intervenção, foi portanto, centrada nos alunos, através da avaliação da primeira intervenção, da observação dos pares pedagógicos e através da partilha de informações, ideias, e sugestões por parte do Professor Cooperante, na tentativa de colmatar o máximo possível as lacunas dos alunos, advindas da avaliação, e complementar com as novas “informações” que iriam surgir nesta semana.

Poderei dizer que foi uma pré intervenção bastante valiosa, muito esmiuçada e minuciosa.

Na própria intervenção, considero que esta se revelou muitíssimo positiva, pois muitos pormenores que foram analisados, pensados, discutidos, foram comprometedores para uma ação positiva.

Como referido anteriormente, esta revelou-se uma semana intensiva no verdadeiro sentido da palavra, não só para mim, enquanto formanda, mas também para os alunos. Apresentei um leque de informações massivas e “chatas” que necessitavam ser aprendidos ou consolidados, mas que para grande surpresa minha foram bem aceites e os alunos apresentaram-se receptivos e motivados durante toda a semana.

Relativamente aos métodos de ensino, os que havia selecionado enquanto norteadores da minha ação foram os seguintes: **método expositivo** e **método interrogativo**. No entanto, no decorrer da minha ação, estes métodos foram em vários momentos apresentados simultaneamente, ao mesmo tempo que colmatados ainda com o **método ativo – método por descoberta**.

De acordo com Silva o método por descoberta é *Mais do que transmitir informações é indispensável desenvolver no indivíduo capacidades de refletir sobre as mesmas, desenvolvendo as capacidades de raciocínio* (Silva, 1992:44)

Creio que pelo fato de ter conteúdos “massivos” e “intensos” para lecionar, tive o cuidado de encontrar um equilíbrio que tornasse esta semana mais apelativa, e creio tê-lo conseguido.

Consegui dominar a turma em quase todos os momentos da semana intensiva, tentando implementar disciplina na sala de aula. *A «disciplina» é necessária para exercitar a criança na repressão das suas exigências excessivas, para a ajudar a por de lado outros sistemas de comportamento imaturo e para canalizar as suas energias por vias aceitáveis. Toda a «disciplina» implica restrição e é necessária sempre que o ensino não resulte suficiente por si mesmo.* (Gomez et al, 1990:15)

A minha ação perante os alunos foi igualmente alvo de reflexão e análise, pois tendo em conta os conteúdos a lecionar, tive de repensar a minha atitude de forma a imperar a ordem na sala, e ao mesmo tempo captar a atenção dos alunos de forma harmoniosa.

Referências Bibliográficas

- ✿ Gomez, M^a.; Mir, Victória.; et Serrats, M^a. (1990) *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- ✿ Silva, M. (1992). *Métodos e Técnica Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Letivo de 2011/2012 – 1ºSemestre

Professor Cooperante: José Arnaldo da Cunha

Docente Orientadora: Mestre Ana Cristina Sequeira

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 15 de dezembro de 2011

A presente reflexão visa ser a final de todo um percurso de prática pedagógica, correspondente, à Prática Educativa Supervisionada II.

Como mencionado no Projeto Formativo, foi por opção, a marcação de três momentos distintos de reflexão ao longo deste percurso, que, se iniciou em outubro e expirou em dezembro.

A importância destas três avaliações, datadas em momentos distintos e oportunos, foram pensadas cuidadosamente pois tinham como objetivo inicial uma interpretação das evoluções/retrocessos das intervenções. Tal objetivo foi alcançado, pois estas três avaliações apresentam este caráter.

Esta avaliação, resultante de uma reflexão profunda sobre todo o percurso, reflete a colmatação das avaliações anteriormente realizadas e entregues à Docente orientadora e ao Professor Cooperante.

Assim sendo, de acordo com as mesmas avaliações e com a última intervenção, interpreto este processo de estágio pedagógico enquanto uma etapa de enriquecimento a todos os níveis, que me prepararam minimamente para uma futura prática docente.

E refiro-me a “minimamente” pois de acordo com as minhas relações em todo este processo, sendo três intervenções, apesar de uma delas ter tido um cariz intensivo, não foram de todo suficientes para nos consciencializar de todos os aspetos inerentes a uma prática docente.

A oportunidade de intervir que nos foi concedida foi curta, mas extremamente exigente, no sentido em que devíamos lecionar de forma concreta e precisa, apresentando de uma forma rigorosa, um conjunto de documentação fundamentada, com sentido, com exatidão, com clareza e com adequação, não nos deixando ficar pela “rama”, mas, deduzi que as nossas aprendizagens e experiências, essas sim ficaram pela bendita “rama”.

Isto porque a experiência em si, a prática em si, ficou por desvendar, sendo também algo que se aprende com o tempo, com momentos, em determinadas circunstâncias, e, em tao pouco tempo, tínhamos de nos restringir à planificação específica. A prática adquire-se no dia-a-dia, de preferência num dia a dia contínuo.

Contudo, considero a minha prática pedagógica muitíssimo positiva, no sentido em que se revelou numa constante evolução, não sentindo de forma alguma retrocessos.

Denotou-se uma evolução no sentido de um caminho calmo e sereno de aprendizagens, sob orientação dos docentes intervenientes, e também por aprendizagens

advindas da necessidade de querer compreender o sentido, o patamar, o caminho, o meio de chegar a.

Ou seja, muitas das aprendizagens por mim adquiridas foram feitas por descoberta, pela necessidade de compreender um conjunto de passos que ao encaixarem-se completavam um puzzle que fazia sentido. Desmistificando: observação constante, pré requisitos, ação, instrumentos de avaliação que se revertem em novos pré requisitos, avaliação etc.

Compreendi o sentido da utilização e escolha de modelos de ensino e métodos, os quais fui aplicando ora de forma planeada ora de forma improvisada. Muita da minha prática interventiva teve um caráter de reflexão sobre a ação, mudando de rumo e estratégia sempre que tal se tornasse oportuno, e sempre em prol das aprendizagens dos alunos.

Em suma, os métodos de ensino sobre os quais me identifiquei foram: método expositivo e método interrogativo, simultaneamente e colmatados com o método ativo – método por descoberta.

Pude inferir através das minhas intervenções que um método não tem que ser implementado isoladamente, como pode e deve, surtindo efeito, ser desenvolvido simultaneamente.

Gostaria ainda de ressaltar que, e já tenho vindo a enunciar isso aos poucos, que esta prática pedagógica despertou em mim uma vocação desconhecida ou pelo menos negada. Foi interessante ir conhecendo determinados pontos que me cativavam, sobre os quais me debrucei tentando compreender a razão da sua existência.

Creio ter adquirido técnicas e truques, formas de agir, ou até mesmo “tiques” que provavelmente podem revelar-se enquanto característica pessoal de ação docente, ou, apenas se relacionado com este grupo específico de alunos.

Concluo que esta experiência se revelou frutífera a diversos níveis, tanto a nível pessoal como a nível profissional, e que todo este processo educativo me elevou a nível pedagógico que, se tornou evidente a certeza da profissão, que futuramente, caso haja a oportunidade, pretendo exercer.

Anexo XVI

**Avaliação complementar da disciplina PES
I e PES II**



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Lectivo de 2010/2011 – 2ºSemestre

Educadora Cooperante: Ana Paula Bulhões

Docente Orientadora: Mestre Gabriela Rodrigues

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 26 de Abril de 2011

A presente reflexão surge no âmbito da disciplina Prática Educativa Supervisionada I, constituindo mais um elemento de avaliação. Tem como objectivo a reflexão sobre algum (s) aspecto (s) que tenha decorrido na nossa prática pedagógica.

Neste momento do nosso percurso, a elaboração desta reflexão vem tornar-se bastante propícia, pois “obriga-nos” a parar um pouco para reflectir, meditar e ponderar, de forma a direccionarmos-nos positivamente para aquilo que ainda não foi alcançado.

No que se refere à minha prática pedagógica, gostaria de apresentar nesta reflexão duas actividades, em que uma teve um resultado positivo e a outra um resultado negativo.

Em relação ao aspecto positivo, este prende-se com o facto de apresentar em todas as minhas intervenções algum factor de novidade. Pude observar que o meu grupo de crianças encontra-se bastante “preso” às rotinas, conseguindo antever as acções da educadora. Tendo em conta que pretendi seguir o desafio de apresentar ao grupo a “novidade”, a “surpresa”, o “suspense”, o “inesperado” etc., tive o cuidado de até ao momento, em todas as minhas intervenções, considerar este aspecto. O facto de o ter escolhido prendeu-se também à necessidade de obter uma estratégia para gerir o grupo de uma forma apelativa e lúdica. Creio estar a conseguir.

Através destes recursos, que são meras caixas acrílicas, decoradas de várias formas, e que deixam ver o seu interior, suscitando a atenção e apelando à curiosidade, tenho diversificado as actividades na sua utilização. Desta forma, não tenho tido grandes dificuldades em gerir o grupo.

Aliadas a estas caixas, têm sido as minhas estratégias de escolha do chefe. É neste momento do dia, sendo o inicial, que eu “lhes troco as voltas”. O grupo compreende que na minha presença as regras mudam, e aquilo que eles prevêem não irá acontecer, ou até poderá, mas será de uma forma sempre diferente.

Inferi que o meu objectivo está a ser alcançado, está a ser frutífero, uma vez que através destes simples recursos trabalho as outras áreas, como o caso da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (com recurso ao Alfabeto), e o Domínio da Matemática (com recurso aos números).

Uma situação em que utilizei a mesma caixa mas com os cartões das presenças das crianças ocorreu num momento em que havia terminado a actividade destinada para aquela hora. Encontrava-me sentada no tapete com as crianças, e comecei a fazer um jogo (que me surgiu na hora), em que ia tirando à sorte um cartão, e o menino a que correspondia esse cartão, era o que se ia sentando na direcção da minha direita, formando a roda. Os meninos iam trocando uns com os outros para fazer a ordem que o sorteio destinava.

Foi uma actividade bastante simples, para fazer tempo, que as crianças gostaram muito e até na 2ª intervenção me pediram para repetir.

Uma vez que um dos meus principais objectivos para com este grupo, e faço referência nesse sentido no meu Projecto Formativo, está a ser positivo, continuarei nessa direcção e a inovar para outras áreas.

Relativamente à actividade que não surtiu o efeito desejado, foi a caixa com os números 0 a 20, para a escolha do chefe, em que, em sorteio, quem ficasse com o número 1, seria o chefe. A preocupação em apresentar actividades que sejam inovadoras na escolha do chefe tem um duplo sentido: a novidade complementada com uma área/domínio. Assim sendo, foi meu objectivo, nesta estratégia proporcionar o contacto com os números.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que *As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:74).

Comecei então por apresentar os números, dizendo um por um. No entanto, as crianças não conhecem os números até 20, ou melhor, só têm uma concepção solidificada até ao número 5.

De acordo com Castro & Rodrigues *é desejável que as crianças de cinco anos não se enganem na sequência das palavras para quantidades inferiores a 10. No entanto, algumas cometem erros na sequência entre os valores 7 e 15. O nosso sistema de contagem oral mantém as irregularidades na sequência dos números até 16 pelo que muitas crianças precisam de tempo e muitas experiências repetitivas até dominarem essa sequência oral* (Castro & Rodrigues, 2008:15).

Cada um tirou um número da caixa e então tiveram alguma dificuldade em saber que número era o seu, principalmente uma criança, sendo a que me chamou mais a atenção, pois não sabia que número tinha (o 19).

Perceberam a estratégia para a escolha do chefe, pois conhecem bastante bem as concepções inerentes ao número 1 (o número em si, o seu sentido ordinal).

Pedi que se organizassem mas não o souberam fazer autonomamente. *O sentido ordinal do número diz respeito a compreender que a sequência numérica está organizada de acordo com uma ordem, em que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma*

determinada seriação. (...) Este desenvolve-se, por norma, posteriormente à contagem oral e envolve capacidades mais complexas (Castro & Rodrigues, 2008:18,19).

Fiz então uma contagem oral e eles iam mostrando, mas algumas crianças não sabiam e foi preciso ir ajudando. Só duas crianças sabiam bem os números e foram as mesmas que foram ajudando os colegas.

Pude inferir que foi uma actividade para a qual o grupo ainda não apresentava domínio, pois muitas crianças cujos números eram superiores a 10 tiveram dificuldade em identificá-los e a sua ordem. Isto deveu-se também ao facto de não ter tido nenhum pré-requisito nesse sentido, por tal, planeei uma actividade “às escuras”.

Apesar de não ter tido o sucesso que antecipei, tenciono desenvolver esta actividade no futuro, pois apesar das crianças apenas terem conhecimentos consolidados até ao número cinco, é importante se irem familiarizando em tantas situações quanto possível. Tendo agora estes conhecimentos acerca do grupo, neste domínio, utilizarei a mesma estratégia, mas desenvolvida de forma cautelosa.

Existem muitos outros aspectos importantes de serem partilhados e reflectidos, no entanto, senti a necessidade de identificar estes dois, pois considero que são actividades de pequena dimensão, mas de grande pormenor, pois são nos pormenores que se detectam as diferenças e evoluções.

Considero também importante referir que esta minha prática pedagógica tem sido extremamente (no verdadeiro sentido da palavra) enriquecedora. É na prática que se adquire o verdadeiro conhecimento e no meu caso tem sido este contacto com a realidade que me tem despertado para inúmeras situações, nas quais adquire uma lição.

Ressalvo a atitude da minha Educadora Cooperante, que tem sido uma ajuda preciosa na obtenção das minhas aprendizagens. Outro aspecto que gostaria de enfatizar prende-se com a capacidade de compreendermos “o local a que pertencemos”^{b n}. Sinto-me muito feliz, apesar das dificuldades, em ter compreendido que a minha escolha, relativamente a esta profissão foi a acertada.



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Lectivo de 2010/2011 – 2ºSemestre

Educadora Cooperante: Ana Paula Bulhões

Docente Orientadora: Mestre Gabriela Rodrigues

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 27 De Maio de 2011

Esta reflexão surge no âmbito da disciplina Prática Educativa Supervisionada I, e vem constituir mais um elemento de avaliação. Tem como objectivo a reflexão sobre algum (s) aspecto (s) que tenha decorrido na nossa prática pedagógica.

No momento final do nosso percurso, reflectir sobre todos os aspectos da prática torna-se crucial no sentido em que é o momento de pararmos e olharmos para todas as situações positivas e negativas e delas retirar uma lição.

Sendo o nosso tempo de prática pedagógica tão escasso, torna-se emergente, do pouco que usufruímos, retirar lições proveitosas para a nossa conduta numa prática futura.

É nessa perspectiva que apresento nesta reflexão dois aspectos negativos.

O primeiro diz respeito às intervenções tanto dos dias 3 e 4 de Maio como 16 e 17 de Maio. Refiro-me de um modo específico à actividade de Expressão Dramática que tentei desenvolver com as crianças.

A actividade dizia respeito à apresentação dos fantoches construídos pelas crianças, sendo fantoches relativos a profissões e relativos a animais.

Estas duas actividades não correram bem, pois não tiveram o resultado que almejava.

Da primeira vez eu sentei-me com as crianças atrás do fantocheiro, que foram estrategicamente colocadas duas a duas. As crianças sentiram-se inibidas com a minha presença e perguntavam o que dizer em seguida. A verdade é que acabei por condicionar o discurso produzido por muitas crianças e este não era de todo o meu objectivo.

Entretanto, na segunda intervenção desta natureza (16 e 17 de Maio), optei por sentar em frente ao fantocheiro, deixando que as crianças escolhessem quantos meninos iam apresentar em conjunto, se em pares ou trios, e só dei a indicação das crianças que iam apresentar (estrategicamente) na hora. Portanto, eu alterei muitos pormenores para a segunda vez, tendo em conta os falhanços da primeira.

O resultado foi positivo, pois praticamente todas as crianças fizeram a sua dramatização. Um falaram mais que outras, mas a verdade é que não se comparou com a primeira vez. Portanto, creio que a minha mudança de estratégia foi bem sucedida.

No entanto, continuei a falhar pois as crianças chegavam a começavam a apresentar as suas dramatizações, mas depois o seu discurso ia “morrendo” e era necessário “puxar” por elas, criar uma espécie de diálogo entre o público e os fantoches.

Neste aspecto falhei redondamente, tendo assumido o meu papel a Educadora Cooperante, Ana Paula Bulhões.

De acordo com as Orientações Curriculares *A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, “novos” papéis e a sua caracterização* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:60).

Com esta situação aprendi como fazer futuramente e até gostei de presenciar à forma como a mesma aproveitou o momento para testar conhecimentos.

E são perante estas situações que um educador deve perceber que se a estratégia não está a funcionar, deve rapidamente tentar outras formas para, novamente, cativar as crianças e tornar aquele momento num momento de aprendizagem e um espaço propício para o desenvolvimento de determinadas competências.

O segundo aspecto negativo diz respeito à intervenção do dia 16 de Maio. Teve haver comigo, com a minha atitude. Como tinha acordado mal disposta e estava mal-humorada, o dia tornou-se incrivelmente mau.

Não consegui alcançar e dominar o grupo neste dia. Falava e as crianças não ouviam, não obedeciam, não respeitavam. Então entrei na tendência do “gritar”. Passei o dia a tentar falar mais alto, num tom de autoritarismo que em nada me conduziu ao sucesso. Tive uma atitude desconhecida para aquele grupo de crianças.

Com esta situação, retiro outra grande lição, sobre a qual tive a oportunidade de reflectir com a minha Educadora Cooperante. Ou seja, a o meu nível de tolerância para este tipo de situação está longe de se encontrar “limado”.

É preciso uma prática mais acentuada para que consigamos deparar com situações desta natureza, a qual todas as pessoas vivenciam. A nossa prática pedagógica torna-se extremamente diminuta e muitas são as situações que não chegamos a ter a oportunidade de experimentar e como tal, muitos são os aspectos que neste momento nos passam ao lado.

Em suma, considero essencial esse exercício de reflexão, dado que se revela um passo importante para aprimorar futuras práticas e também é uma forma de promover o crescimento de nós, enquanto estagiários e futuros educadores.



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico
Ano Letivo de 2011/2012 – 3ºSemestre

Professor Cooperante: José Arnaldo da Cunha

Docente Orientadora: Mestre Ana Cristina Sequeira

Mestranda: Patrícia Moniz Almeida

Ponta Delgada, 6 de janeiro de 2012

O presente documento apresenta uma reflexão que surge no âmbito da disciplina Prática Educativa Supervisionada II, constituindo mais um elemento de avaliação.

Tem como objetivo refletir sobre algum (s) aspeto (s) que tenha decorrido na nossa prática pedagógica, que seja revelante referir e em que medida o mesmo se tornou importante assinalar.

Nesse sentido, pretendo referir o aspeto que a meu ver se tornou mais importante e que não se trata de um momento ou pormenor da prática, mas sim de todo o processo. Ou seja, tendo em conta que já foi realizada uma prática pedagógica (I), e na qual foram adquiridas determinadas experiências e perceções sobre a prática docente, esta PES II, revelou-se muitíssimo mais frutífera nos aspetos que passo a explicar.

Importa ressaltar que, na minha ótica, esta prática interventiva, tornou-se muitíssimo mais clara no que se refere ao seu processo, mais precisamente em relação à teoria que ganhou sentido.

A nível de observação, foi uma fase extremamente positiva na medida em que houve a oportunidade de ir conhecendo a sala e os alunos e projetando já em nossa mente formas de nos relacionar com os alunos, através do estudo do seu comportamento, estratégias que poderiam ou não adequar ao grupo ou a alunos em específicos.

De acordo com Quivy, *A observação engloba o conjunto das operações das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.* (Quivy et al, 2003:155)

Esta fase de observação tornou-se então fundamental para o delineamento de ações que se basearam em modelos e métodos de ensino.

É neste sentido que refiro que muito pormenor ganhou sentido, começando pelos modelos e métodos de ensino, tal como as respetivas estratégias.

De acordo com Silva *Os Modelos de Ensino constituem estratégias docentes vinculadas (e estruturadas) a orientações pedagógicas baseadas em conceções ou princípios teóricos sobre educação e formação.* (Silva, 1992: 8)

Tive a perfeita perceção da necessidade de seguir um modelo, de compreender qual método me identificava mais enquanto docente a lecionar e se o mesmo se iria identificar com os alunos. Para além disso, toda esta perceção de métodos de ensino e estratégias que foram utilizadas, e o seu feedback, tornava-se em pré requisito para as futuras intervenções.

Os modelos de ensino existentes contribuíram para um conjunto de orientações que ajudaram na pré ação, na ação e pós ação: modelos humanistas, modelos sociais, modelos cognitivos e modelos comportamentais.

O princípio base para a seleção de modelos de ensino é o da sua flexibilidade para utilização, no respeito pelas características e condições de execução próprias de cada um. (Silva, 1992: 9) Nesse sentido, através destes modelos e apesar de no meu Projeto Formativo referir a pertinência de querer realizar uma articulação, a mesma foi realizada inconscientemente, tal como os métodos que utilizei.

Muitas vezes, dei-me conta da utilização de um método em simultâneo com outro, em que os quais não estavam previstos mas que foram fruto de uma reflexão sobre a ação. Ou seja, foram um conjunto de aprendizagens, de estudos sobre os alunos, sobre os modelos e métodos e estratégias para os alunos e acima de tudo e antes de tudo para mim, enquanto docente. Pois por mais eficaz que fosse o método e a estratégia, se não fosse adequado à minha personalidade, os mesmos perderiam o efeito e apresentar-se-iam enquanto uma atuação pouco segura da minha parte.

Os métodos de ensino pedagógicos utilizados foram os métodos expositivos; métodos interrogativos e métodos ativos.

O método expositivo caracterizando-se por se centrar nos conteúdos, foi apresentado tanto oralmente como de forma expositiva, pois tornava-se mais fácil ir transmitindo os conteúdos aos alunos, ao mesmo tempo que os mesmos os visualizavam, quer através de mapas conceituais quer através de leitura de PowerPoint.

Curiosamente, neste tipo de apresentação de conteúdos, muitas vezes adotada por mim, qualquer que fosse a área curricular a trabalhar, a leitura encontrava-se articulada pois era uma necessidade para estes alunos, devido às suas lacunas ao nível da leitura, e constituía uma forma articulação de áreas curriculares, sendo também uma das minhas principais preocupações.

O método interrogativo foi quase sempre utilizado no início da hora curricular, enquanto fio condutor do que já tinha sido aprendido.

Interessava-me, que, os alunos chegassem ao ponto no qual se iria dar o seguimento das aprendizagens. Traduziu-se em interrogatório por minha parte relativamente aos conteúdos lecionados e como forma de detetar o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos mediante os conteúdos expostos.

Este “interrogatório” funciona de igual forma como avaliação de conhecimentos.

Assumem particular papel nos métodos interrogativos a competência na elaboração de perguntas, os processos de raciocínio indutivo e ainda o modo com se organiza a aprendizagem por descoberta. (Silva, 1992: 38)

Tornou-se extremamente eficaz, nas aprendizagens por descoberta, levando o aluno a “trabalhar” o seu raciocínio indutivo e a desencadear um juízo capaz de argumentar. Favoreceu as situações de argumentação, de debate entre si, de hétéro correção, e diálogo. Permitiu-me o controlo das aprendizagens, a capacidade de expressão oral por parte dos alunos tal como a sua participação.

O **método ativo** foi também bastante utilizado, quer através do lançamento de desafios a nível de questões, e muitíssimas vezes, este método foi utilizado ainda que inconscientemente, em simultâneo com o método interrogativo.

Este método privilegia a liberdade e auto educação no aluno que aprende por descoberta pessoal, construindo uma resposta adaptada à situação. *A motivação para aprender resulta do “prazer” que o indivíduo recolhe quando encontra a solução. (Silva, 1992: 45)* Em suma, estes aspetos/pormenores acima mencionados apresentam, de certa forma, um “pedacinho” das aprendizagens por mim adquiridas e considero ter sido este “pedacinho” o mais relevante desta prática pedagógica.

Obviamente que muitos outros aspetos foram relevantes, tais como os pré requisitos que surgiam sem haver instrumentos de avaliação criados previamente, mas que à medida que os dados iam surgindo, esses mesmos instrumentos (grelhas) eram criadas, para poder fazer sentido a organizar as nossas avaliações que se apresentavam em dados importantíssimos para as intervenções seguintes.

No geral, e numa breve reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, devo referir que terminei esta prática educativa de uma forma bastante saciada, ao oposto da PES I. Aprendi muito em tao pouco tempo e creio que mais aprenderia se mais tempo houvesse para praticar mais e mais. Sinto que, muito ficou por aprender devido à falta de tempo.

No entanto, o saldo foi extremamente positivo.

Referências Bibliográficas

✿ Quivy, R.; et Campenhoudt, L. (2003) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.

Silva, M. (1992). *Métodos e Técnica Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

Anexo XVII

Calendarização da PES I

Dias	Tarefas/Intervenções
14 De Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projecto Educativo de Escola;
15 De Fevereiro 2011	Observação; Análise do Projecto Curricular de Grupo;
21 De Fevereiro 2011	Observação: Análise do Projecto Educativo de Escola;
22 De Fevereiro 2011	Observação; Planificação com a Educadora Cooperante;
28 De Fevereiro 2011	Observação da intervenção do par Pedagógico; Reflexão;
1 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e Planificação com a Educadora Cooperante;
21 De Março 2011	1ª Intervenção: O dia da Árvore; Reflexão;
22 De Março 2011	1ª Intervenção: A Primavera; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
28 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão;
29 De Março 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
4 De Abril 2011	2ª Intervenção: A Páscoa; Reflexão;
5 De Abril 2011	2ª Intervenção: A Páscoa: Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
6 De Abril	Reflexão sobre a 1ª fase da prática pedagógica;
26 De Abril 2011	Observação da Intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
2 De Maio 2011	3ª Intervenção: As Profissões; Reflexão;
3 De Maio 2011	3ª Intervenção: As Profissões; Reflexão com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
9 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão;
10 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante;
16 De Maio 2011	4ª Intervenção: Os animais domésticos; Reflexão;
17 De Maio 2011	4ª Intervenção: Os animais domésticos; Reflexão e planificação com a Educadora Cooperante e com o par pedagógico;
23 De Maio 2011	Observação da intervenção do par pedagógico; Reflexão e com a Educadora Cooperante;
24 De Maio 2011	5ª Intervenção: Os animais selvagens; Reflexão com o par pedagógico e com a Educadora Cooperante;
25 De Maio 2011	Reflexão da 2ª e última fase da prática pedagógica;

Anexo XVIII

Calendarização PES II

Dias	Tarefas/Intervenções
26 de setembro	Observação; Análise do Projecto Educativo de Escola;
27 de setembro	Observação; Análise do Projecto Curricular de Grupo;
28 de setembro	Observação; Análise do Projecto Educativo de Escola;
3 de outubro	Observação;
4 de outubro	Observação;
10 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
11 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
12 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico A;
17 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
18 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
19 de outubro	Observação da 1ª intervenção do par pedagógico B;
24 de outubro	1ª Intervenção;
25 de outubro	1ª Intervenção
26 de outubro	1ª Intervenção;
31 de outubro	Reflexão individual sobre a 1ª fase da prática pedagógica;
31 de outubro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
2 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
3 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
4 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico A;
7 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
8 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
9 de novembro	Observação da 2ª intervenção do par pedagógico B;
14 de novembro	2ª Intervenção;
15 de novembro	2ª Intervenção;
16 de novembro	2ª Intervenção;
17 de novembro	2ª Intervenção;
18 de novembro	2ª Intervenção;
19 de novembro	Reflexão individual sobre a 2ª fase da prática pedagógica;
21 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
22 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
23 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A;
28 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
29 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
30 de novembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
2 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B;
5 de dezembro	3ª Intervenção;
6 de dezembro	3ª Intervenção;
7 de dezembro	3ª Intervenção;
12 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico A (reposição do dia 1 de Novembro);
13 de dezembro	Observação da 3ª intervenção do par pedagógico B (reposição do dia 1 de Dezembro);
14 de dezembro	4ª Intervenção dos três elementos intervenientes;
15 de dezembro	Reflexão da 3ª e última fase da prática pedagógica;

Anexo XIX

Os parâmetros exigidos nas Sequências Didáticas

As sequências didáticas deveriam então seguir os seguintes parâmetros: justificção das opções tomadas; grelha da sequência didática: descrição das atividades; avaliação; independentemente de serem aplicadas no Pré-Escolar ou no 1º Ciclo. Como já referi mais acima, estas sequências deveriam estar escritas como se de um livro se tratasse no sentido em que quem a lesse estivesse a “ver um filme”. A descrição das atividades exigia este nível pormenorizado de explanação. O rigor da descrição, permitia-me que à medida que ia descrevendo o que pretendia desenvolver, compreendia ou repensava determinada estratégia, pois concluía que não fazia sentido, ou que não seria a melhor forma, ou que se fosse ainda de outra maneira, surtiria maior efeito. Encarei a descrição das atividades como um filme do que iria decorrer nas minhas intervenções. A justificção das opções tomadas, sendo o primeiro ponto da sequência didática, pressuponha a apresentação dos pré-requisitos dos alunos e a explicação das ações a desenvolver mediante os mesmos. Estes pré-requisitos advinham numa primeira fase da observação realizada antes das intervenções, tal como do processo documental sobre os alunos, suas facilidades, dificuldades e posteriormente, e posteriormente, da avaliação por nos realizada após as nossas intervenções. As listas de verificação eram então aplicadas para este efeito. Ao preencher as listas de verificação com os respetivos indicadores de aprendizagem, avaliávamos os alunos, as suas aprendizagens, evoluções, estagnação ou retrocessos. Estes indicadores, ajudavam a delinear a próxima intervenção.

Ainda no ponto da justificção das opções tomadas, como já referido, era apresentado um plano geral sobre a situação atual dos alunos, e também apresentavam-se a justificção das ações a desenvolver, o porquê, que modelo de ensino, que métodos de ensino, que estratégias, porquê e para quê. Este ponto era fundamental para compreender o seguimento da sequência.

Tínhamos um grupo de alunos numa determinada situação, pretendíamos que estes atingissem determinados objetivos, para tal utilizaríamos determinados recursos/estratégias através de modelos e métodos de ensino. Tudo se articulava neste ponto. Esta articulação era realizada e baseada em conceitos e teorias, nos quais nos alicerçávamos, através das nossas leituras sobre a literatura da especialidade.

O ponto seguinte era a grelha da sequência didática, que permitia uma leitura mais fácil das atividades a desenvolver, dos conteúdos a lecionar, das estratégias e recursos, descritores de desempenho, competências, ou seja, surgia enquanto uma leitura

“flutuante” sobre o trabalho a desenvolver. O ponto seguinte – descrição das atividades - resultava na explicação pormenorizada desta grelha.

Deste documento fundamental fazia também parte o instrumento de avaliação, com os indicadores de aprendizagem, cuja grelha resultava do “esmiuçar” dos descritores de desempenho. No caso específico do 1º CEB, os instrumentos de avaliação iam para além da lista de verificação, pois a lista de verificação das metas de aprendizagens era de igual forma importante, e mediante as atividades a desenvolver e as áreas de conteúdo contempladas, surgiam outros instrumentos.

Anexo XX

Três áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo

A Educação Pré-Escolar é planeada para que as crianças desenvolvam competências que contemplem as três áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo.

A área de Expressão e Comunicação abrange três Domínios, sendo o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e o Domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica). A articulação destas áreas é de extrema importância, pois é delas que decorre o sucesso de aprendizagens significativas. “A área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas.” (ME, 1997:21).

Na área da Expressão Dramática a utilização de diversos recursos tais como o corpo e a voz (no espaço e com objetos); a participação nas diferentes atividades desta expressão: jogo simbólico, pantomina, dramatização, imitação, fantoches, sombras chinesas, representações de teatro; a manifestação e desinibição psicomotora, são objetivos sempre a ter em conta e que proporcionam um desenvolvimento potencial na personalidade de cada criança, na forma como se expressa, e se comporta em sociedade.

“A **expressão dramática** é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio em relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” (ME, 1997: 59)

No caso da Expressão Motora é fulcral que sejam ser promovidas atividades que manifestem aquisições motoras globais, tais como tonicidade, equilíbrio, locomoção e adaptação; aquisições motoras finas e noção do esquema corporal.

Na Expressão Musical é marcante que a criança explore as propriedades sonoras; desenvolva a educação auditiva; desenvolva as capacidades vocais e a sua criação musical; utilize instrumentos musicais. Na Expressão Plástica é essencial que a criança explore e utilize os diferentes materiais plásticos; reproduza o desenho figurativo e não figurativo; possua a noção da cor; explore as diferentes técnicas de Expressão Plástica; faça representações num domínio tridimensional.

De acordo com esta área de Expressão e Comunicação, sobre o Domínio da Linguagem Oral é objetivo que a criança se exprima oralmente com autonomia e

clareza; utilize corretamente o vocabulário básico adequado a diferentes temas e situações; proporcione corretamente e com fluidez os sons da fala que sejam isolados de palavras ou frases; compreenda e execute indicações verbais; desenvolva e amplie as estruturas morfosintáticas, aplicando-as à expressão oral; exprima oralmente fatos, ideias, sentimentos, e vivências básicas, mediante descrições e narrações.

No Domínio da Linguagem Escrita as crianças devem valorizar a linguagem escrita como meio de comunicação; possuir capacidades de discriminação visual; apresentar organização espaço temporal; interpretar e produzir imagens como forma de comunicação; identificar os elementos básicos da sua linguagem; possuir coordenação e motricidade fina que lhe permita o domínio do traço e dos signos gráficos.

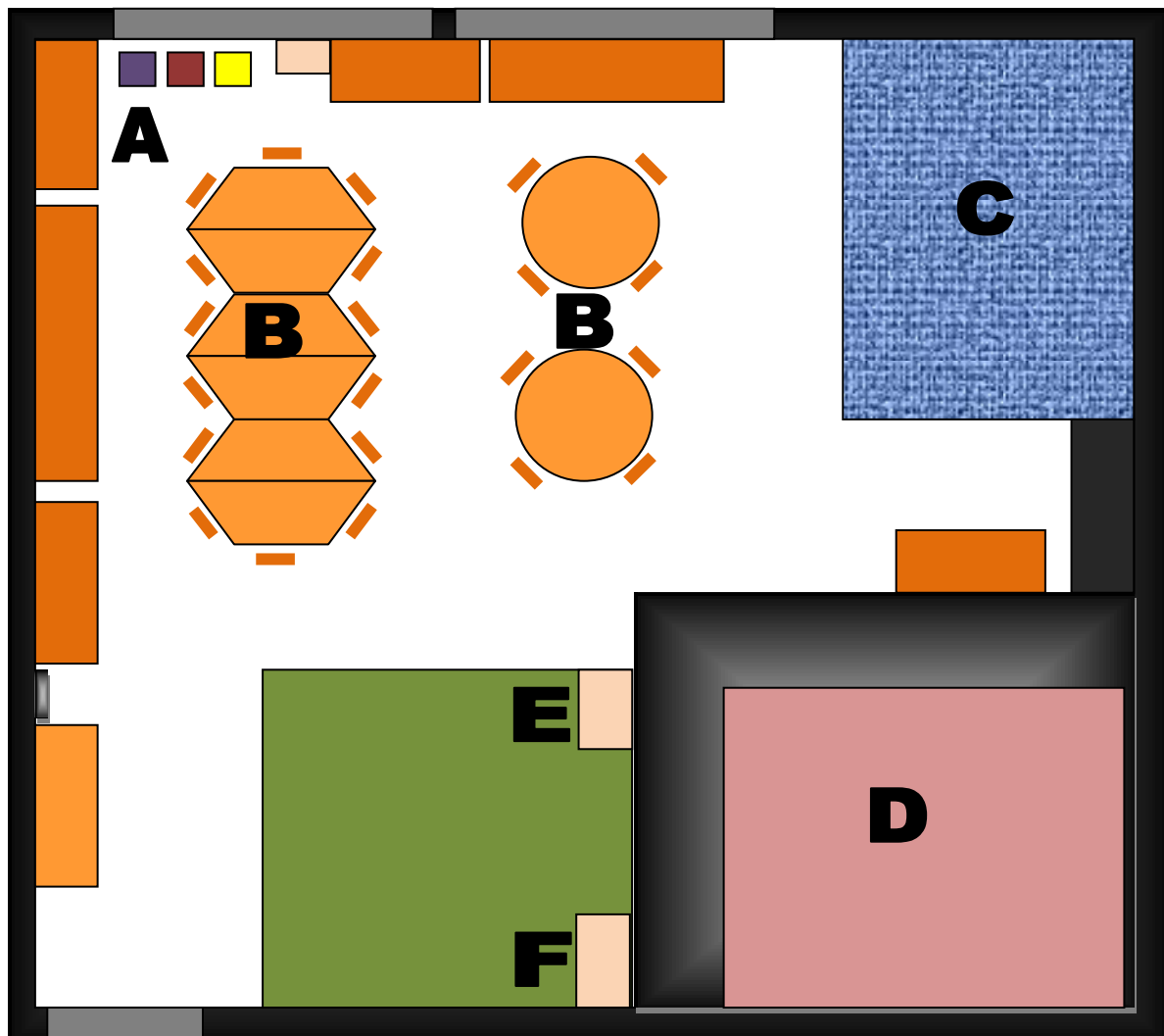
Em relação ao Domínio da Matemática é importante que as crianças desenvolvam o sentido do número; contem objetos e os agrupem segundo determinadas características; façam correspondência entre os objetos e as suas quantidades; reconheçam formas geométricas básicas; desenvolvam noções espaciais; ordenem objetos segundo determinados critérios.

Na Área de Formação Pessoal e Social as crianças devem desenvolver o conhecimento da identidade como também o desenvolvimento da autonomia (relativamente às tarefas, à higiene e à alimentação), autoestima e espírito crítico; valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; atitudes e comportamentos que assentem na segurança, tendo a noção de causa-efeito, garantindo a integridade física das mesmas; noções de direitos e deveres e relações entre estes; capacidade de opção e das respetivas consequências. Por fim, no que se refere à Área de Conhecimento do Mundo é importante ter conhecimentos sobre o mundo; a capacidade de construir ideias e de saber relacioná-las com os outros; ter a curiosidade e o desejo de saber e de compreender o mundo através de ocasiões de descoberta e de exploração do mesmo; ser capaz de se relacionar com o meio que o rodeia; reconhecer, nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios, para que tenha uma atitude científica e experimental; capaz de efetuar os seus próprios registos e de construir os seus próprios conceitos; observar, experimentar e ter uma atitude consciente, reflexiva e crítica; conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social; conhecer as profissões; identifique características do tempo atmosférico; distinga os dias da semana, as estações do ano; identifique os meios de transporte: conheça o meio vegetal e o animal.

Anexo XXI

Esquema do Espaço Pedagógico do Pré- Escolar

Planta da sala Azul



A – Área da Leitura

B – Área de trabalho

C – Área de Acolhimento/Construção de Jogos

D – Área da Casa

E – Área da Carpintaria

F – Área da Garagem

Anexo XXII

Modelos Curriculares para a Educação Pré- Escolar

Tendo em conta os vários modelos curriculares existentes para a Educação de Infância, importa referir as suas características, pois a sua articulação pode resultar na melhor forma de atuar do educador contribuindo para um núcleo de aprendizagens significativas. Os modelos curriculares aqui apresentados são: Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e High Scope.

“Podemos caracterizar o conceito de modelo pedagógico como a estrutura teórica que ajuda a descrever, explicitar e fundamentar a prática pedagógica, e prever a sua evolução, ao mesmo tempo que propicia e o compromisso e actualização de princípios, valores e conceitos, relativamente consensuais nas sociedades democráticas e no âmbito pedagógico (solidariedade, autonomia, reflexão crítica, participação, etc.). Só é possível a elaboração de uma estrutura pedagógica realista e pertinente com a implicação colegial dos profissionais da educação, na sua construção, recriação e explicitação através da partilha crítica de saberes da profissão.” (González, 2002:20)

O Movimento Escola Moderna (MEM) caracteriza-se por ser um movimento democrático, no qual a atividade escolar explicita-se na negociação dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal e onde a organização é partilhada por todos em conselho de cooperação “(...) por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da regulação/avaliação” (Formosinho, 1998:141). Privilegia espaços organizados e apelativos e a criança tem um papel ativo nas suas próprias aprendizagens significativas.

Pedro Francisco González, que apresenta uma definição do Movimento Escola Moderna, tendo em conta o enunciado que surge nas contracapas da maioria das revistas *Escola Moderna*: “ *O Movimento Escola Moderna portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação. A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projectos) e de criatividade. Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Dai decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-*

escolares radicados na vida dos educandos e das comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social.” (Santana c. (1993) In González, 2005:38)

O modelo curricular Reggio Emilia caracteriza-se pelo trabalho educacional relacionado com o envolvimento dos pais, famílias e comunidade. Baseia-se essencialmente nas relações (adultos e crianças), interações e cooperação, privilegiando a pedagogia de escuta e comunicação. “A organização do espaço físico (...) resulta de um trabalho de colaboração e cooperação, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços” (Formosinho, 1998:101). “Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas de criatividade, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais. Uma vez que o sistema surgiu a partir de um movimento de colaboração entre os pais, houve, desde o início, um reconhecimento explícito da relação ou parceria entre os pais, os educadores e as crianças. As salas de aula estão organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. Outras características importantes são o uso de pequenos grupos na aprendizagem de projectos, a continuidade de professores/alunos (dois professores trabalham juntos com a mesma classe por três anos) e o método de gerenciamento baseado na comunidade. Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma actividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão.” (Edward et al, 1995:23)

Por fim o modelo curricular High Scope, que valoriza a “ (...) aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (...)” Valoriza as “(...) experiências chaves - interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual,

emocional, social e físico “(Hohmann e Weikart, 2009: 5). Os adultos devem apoiar as ideias e as brincadeiras das crianças, ouvindo com atenção e fazendo comentários pertinentes, transmitindo sentimentos de confiança e liberdade de expressão. O espaço é fundamental para estas aprendizagens pelo que o educador deverá ter em particular atenção a disposição da sala. “Para uma adequada organização do espaço de aula e um projeto ideal do ambiente de aprendizagem, é fundamental que o professor (a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, projetos de trabalho, etc), já que isso irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planeamento e a posterior organização do espaço. (Forneiro, cit in Zabalza, 1998:261) “ O currículo *High/Scope* situa-se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na psicologia do desenvolvimento. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, Presidente na Foundation of Educational Research High/Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan.” (Formosinho, cit in Zabalza, 1998:145) “ A análise dos diversos componentes da estrutura curricular *High/Scope* – a sua fundamentação, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação – revela as intenções educativas básicas que dominam a sua criação. (...) toda esta estrutura foi pensada para realizar a grande finalidade piagetiana de buscar a autonomia intelectual da criança. (Formosinho, cit in Zabalza, 1998:153) A mesma “ (...) apoia a iniciativa da criança. – Fornece tempo à criança para expressar e seguir até ao fim os seus objectivos e intenções; Permite aos adultos envolverem-se totalmente no apoio e encorajamento das crianças para que estas façam e digam coisas por si próprias; (...) oferece um enquadramento social. – Permite às crianças terem um ambiente psicológico e emocionalmente seguro, e com uma finalidade; Suaviza a transição das crianças na passagem de casa para o contexto educativo pré-escolar através da construção de um sentido comunitário; (...) proporciona uma estrutura flexível. – Fornece uma alternativa às estruturas rígidas e às estruturas sem regras; Tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa de novo sobre cada criança e cada dia; (...) apoia os valores do currículo. – Permite às crianças construírem conhecimento; Inclui os ingredientes da aprendizagem activa em cada segmento do dia. “(Hohmann e Weikart, 2009: 242)

Anexo XVII

Quadro com as atividades desenvolvidas na
PES I

Semana	Atividade	Descritores de desempenho	Área de Conteúdo
21 De março	Acolhimento; Conversa sobre as férias do carnaval e fim-de-semana com recurso à canção «o que foi que fizeste?»	Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Sorteio para a escolha do chefe; Canção do «Bom dia»; Preenchimento do quadro de presenças, verificação do estado do tempo, dias da semana, mês, ano e estações do ano;	Respeita os outros; Espera pela sua vez para falar; Canta com o grupo; Conta até 20; Identifica as crianças ausentes; Identifica os dias da semana; Reconhece as estações do ano; Estabelece relações temporais; Identifica o estado do tempo;	Área de Formação Pessoal e Social: Expressão Musical Domínio da Matemática:
	Apresentação de uma canção intitulada “É PRIMAVERA”: Exploração da canção; Exploração das imagens Exploração dos diferentes tipos de letra; Exploração das rimas existentes;	Acompanhar musicalmente a canção; Memoriza a canção; Reproduz melodias; Descodifica imagens; Apresenta ideias lógicas sobre a estação; Apresenta interesse pela leitura e pela escrita; Reconhece diferentes formas que correspondam a letras (impresso, manuscrito)	Expressão e Comunicação: Expressão Musical Área do Conhecimento do Mundo: Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à escrita
	Apresentação da palavra “Primavera”: Explorar a constituição das letras (saber quem tem o seu nome começado por aquela letra); Explorar quantas letras tem a palavra; Sugerir construir os ramos de cada menino seguindo esta estratégia; Exploração das formas geométricas que vamos utilizar para essa construção;	Participa e colabora no diálogo; Manifesta curiosidade e espírito crítico; Identificar palavras ou letras; Nomeia formas geométricas; Tem noção de tamanho;	Área de Formação Pessoal e Social: Área do Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Plástica; Domínio da Matemática;
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;	Cumprir as regras da sala; Organiza/arruma os materiais;	Área de Formação Pessoal e

	<p>Beber o leitinho; Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»</p>		Social;
	<p>Reflexão sobre o que foi feito de manhã;</p> <p>Recordar a canção;</p> <p>Proposta para a fase 2 – Pintura dos círculos com duas cores: verde-escuro e verde-claro;</p>	<p>Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;</p> <p>Reproduz a canção com facilidade;</p> <p>Distingue as cores;</p> <p>Reconhece a criação de um padrão;</p>	<p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Expressão Musical;</p> <p>Expressão Plástica;</p> <p>Domínio da Matemática;</p>
	<p>Continuação da atividade – Fase 1 e início da Fase 2 (Pintura dos círculos);</p>	<p>Pinta de forma organizada;</p>	Expressão Plástica;
	<p>Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»; Reflexão sobre o que se fez de manhã;</p> <p>Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»</p>	<p>Cumprir as regras da sala; Organiza/arruma os materiais</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social;</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
22 de março	<p>Acolhimento Apresentação de um livro “As mais belas fábulas”;</p> <p>Leitura de uma História: “O Jardineiro e o seu amo”;</p> <p>Reflexão sobre a história;</p>	<p>Escuta com atenção;</p> <p>Responde com clareza a questões relacionadas com a narração da história;</p> <p>Reconhece rimas existentes;</p> <p>Colabora em atividades/tarefas com o grupo no seu todo; Respeita os outros;</p> <p>Sabe escutar; Espera pela sua vez para falar; Participa democraticamente na vida do grupo;</p> <p>Revela curiosidade pela temática em destaque;</p> <p>Conhece e usa um vocabulário adequado;</p> <p>Sorteio para a escolha do chefe através das letras do Alfabeto;</p>	<p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>

	<p>Canta com o grupo;</p> <p>Conta até 20;</p> <p>Identifica as crianças ausentes;</p> <p>Faz a contagem no mapa de presenças de acordo com as regras do código escrito;</p> <p>Identifica os dias da semana;</p> <p>Reconhece as estações do ano;</p> <p>Estabelece relações temporais; (ontem, hoje, amanhã)</p> <p>Identifica o estado do tempo;</p>	<p>Canção do «Bom dia»; (Anexo 1)</p> <p>Preenchimento do quadro de presenças, verificação do estado do tempo, dias da semana, mês, ano e estações do ano</p>	<p>Expressão Musical</p> <p>Domínio da Matemática</p>
	<p>Apresentação da continuidade da atividade: Fase 3</p> <p>Pintura do tronco da árvore através das mãos das crianças</p>	<p>Revela curiosidade e o desejo pelo saber;</p>	<p>Área do Conhecimento do mundo;</p>
	<p>Início da atividade – Fase 3: Pintura do tronco da árvore</p>	<p>Representa as suas mãos no papel, mergulhando-as na tinta;</p>	<p>Expressão Plástica;</p>
	<p>Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;</p> <p>Beber o leitinho;</p> <p>Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»</p>	<p>Cumprir as regras da sala;</p> <p>Organiza/arruma os materiais;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social;</p>
	<p>Reflexão sobre o que foi feito de manhã;</p>	<p>Usa a linguagem de forma correta;</p> <p>Relata histórias de forma lógica;</p> <p>Partilha oralmente experiências e vivências;</p>	<p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Continuação da atividade – Fase 4: montagem dos ramos (as crianças vão colar na base os seus círculos pintados e a flor)</p> <p>Ao terminarem vão colocando na base da árvore</p>	<p>Revela desejo pela experimentação;</p> <p>Sabe utilizar os materiais;</p>	<p>Área do Conhecimento do mundo</p> <p>Expressão e Comunicação: Expressão Plástica</p>
	<p>Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;</p> <p>Reflexão sobre o que se faz de manhã;</p> <p>Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»</p>	<p>Cumprir as regras da sala;</p> <p>Organiza/arruma os materiais;</p> <p>Usa a linguagem de forma correta;</p> <p>Relata histórias de forma lógica;</p> <p>Partilha oralmente experiências e vivências;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Canção da Boa Tarde</p> <p>Reflexão sobre o que comeram; sobre o que foi feito de manhã;</p> <p>Com recurso ao sorteio «vez para falar»;</p>	<p>Usa a linguagem de forma correta;</p> <p>Relata histórias de forma lógica;</p> <p>Partilha oralmente experiências e vivências;</p>	<p>Expressão Musical</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Continuação da atividade – Fase 4: montagem dos ramos (as crianças vão colar na base os seus círculos pintados e a flor)</p>	<p>Cumprir tarefas combinadas;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>

	Ao terminarem vão colocando na base da árvore		
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;	Cumpre as regras da sala; Organiza/arruma os materiais;	Área de Formação Pessoal e Social
	Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; O que mais gostaram e o que menos gostaram com recurso ao sorteio «vez para falar»;	Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»;		
4 de abril	Acolhimento;	Usa a linguagem de forma correta;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral
	Falar sobre o fim-de-semana, com recurso à canção «O que foi que fizeste?»;	Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;	Área de Formação Pessoal e Social:
	Através do sorteio de números;	Consegue ordenar;	
	Canta com o grupo;	Canção do «Bom dia»; (Anexo 1)	Expressão Musical
	Responsabiliza-se pelo cumprimento da tarefa que lhe é confiada;	Preenchimento do quadro de presenças, verificação do estado do tempo, dias da semana, mês, ano e estações do ano;	Domínio da Matemática:
	Sabe dramatizar a partir de uma história;	Leitura de uma História: “o Cesto da Páscoa” através de uma pequena dramatização (participação de algumas crianças);	Expressão e Comunicação: Expressão Dramática
	Responde com clareza a questões relacionadas com a história;	Reflexão sobre a história;	
	Apresentação da atividade: construção de uma cesta com ovos;	Participa e colabora no diálogo;	Área do Conhecimento do Mundo
	Exploração sobre uma forma de a construir;	Manifesta curiosidade e espírito crítico;	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Sugerir que a cesta tenha o número de ovos igual à idade de cada menino;	Conhece aspetos relacionados consigo;	Área de Formação Pessoal e Social:
	Perguntar a cada menino(a) a sua idade;		Domínio da Matemática
	Início da atividade – Fase 1:	Faz correspondência número/quantidade;	Domínio da Matemática
	Cada menino retira da caixa o número de ovos consoante a sua idade;	Utiliza corretamente a tesoura;	
	Recorte da cesta e dos ovos;		Expressão e Comunicação: Expressão Plástica

	<p>Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;</p> <p>Beber o leitinho;</p> <p>Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»;</p>	<p>Cumprir as regras da sala;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>
	<p>Reflexão sobre o que foi feito de manhã;</p>	<p>Usa a linguagem de forma correta;</p> <p>Relata histórias de forma lógica;</p> <p>Partilha oralmente experiências e vivências;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Apresentação de uma Lengalenga intitulada «Ovos diferentes»;</p>	<p>Tem interesse pela leitura e pela escrita;</p> <p>Reconhece os caracteres do código escrito;</p>	<p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Continuação da atividade – Fase 1 e início da fase 2 (Pintura dos ovos)</p>	<p>Pinta de forma organizada;</p>	<p>Expressão e Comunicação: Expressão Plástica</p>
	<p>Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»;</p> <p>Reflexão sobre o que se fez de manhã;</p>	<p>Cumprir as regras da sala;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p>
	<p>Reflexão sobre o que comeram com recurso à canção «O que foi que comeste?»;</p> <p>Com recurso ao sorteio dos números;</p> <p>Reflexão sobre o que foi feito de manhã;</p> <p>Canção da «Boa Tarde»;</p> <p>Recordar a lengalenga «Ovos diferentes»</p>	<p>Usa a linguagem de forma correta;</p> <p>Relata histórias de forma lógica;</p> <p>Partilha oralmente experiências e vivências;</p> <p>Canta com o grupo;</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Expressão Musical</p>
	<p>Construção de uma sequência de imagens relacionada com os ovos (galinha, seu habitat, o que come, etc.);</p> <p>Apresentação de algumas palavras em letra imprensa maiúscula e letra imprensa minúscula;</p> <p>Reconstrução das palavras com recurso a letras do alfabeto;</p>	<p>Conhece aspetos relacionados com a biologia;</p> <p>Tem interesse pela leitura e pela escrita;</p> <p>Reconhece os caracteres do código escrito;</p>	<p>Área do Conhecimento do mundo</p> <p>Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Apresentação da fase 3: forrar a cesta com papel castanho claro e papel castanho-escuro,</p>	<p>Conhecer padrões repetitivos (cor);</p>	<p>Domínio da Matemática</p>

	decoração dos ovos e montagem da cesta;	Utiliza diversos materiais e instrumentos;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»; Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; O que mais gostaram e o que menos gostaram com recurso ao sorteio «vez para falar»;	Cumpre as regras da sala; Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;	Área de Formação Pessoal e Social: Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
4 de abril	Acolhimento Sorteio para a escolha do chefe através das letras do Alfabeto; Canção do «Bom dia»; Preenchimento do quadro de presenças, verificação do estado do tempo, dias da semana, mês, ano e estações do ano;	Respeita os outros; Canta com o grupo; Responsabiliza-se pelo cumprimento da tarefa que lhe é confiada;	Área de Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Expressão Musical
	Apresentação da canção «Eu sou um Coelhoinho»; Construção de uma sequência de imagens relacionada com os coelhos (coelho, seu habitat, o que come, etc.);	Demonstra interesse pela atividade; Conhece aspetos relacionados com a biologia;	Expressão e Comunicação: Expressão Musical Expressão Motora Área do Conhecimento do mundo
	Proposta de construção de um coelho Início da atividade – Fase 1: pintura do ovo;	Pinta de forma organizada;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»; Beber o leitinho; Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»;	Cumpre as regras da sala;	Área de Formação Pessoal e Social:
		Reflexão sobre o que foi feito de manhã; Recordar a canção «Eu sou um coelho»;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

			Expressão Musical Expressão Motora
		Apresentação de 2 coelhos verdadeiros; Preenchimento de uma tabela com aspetos relacionados com um coelho;	Área do Conhecimento do mundo Domínio da Matemática
	Continuação da atividade – Fase 1 (Pintura dos ovos)	Pinta de forma organizada;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»; Formação do comboio com recurso à canção «Se eu fosse um peixinho»	Cumprir as regras da sala;	Área de Formação Pessoal e Social;
	Canção da Boa Tarde Reflexão sobre o que comeram; sobre o que foi feito de manhã; Com recurso ao sorteio «vez para falar»; Recordar a canção «Eu sou um coelhinho»;	Canta com o grupo; Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências; Canta com o grupo;	Expressão e Comunicação: Expressão Musical Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressão Musical Expressão Motora
	Apresentação de algumas palavras em letra imprensa maiúscula e letra imprensa minúscula; Reconstrução das palavras com recurso a letras do alfabeto;	Tem interesse pela leitura e pela escrita; Reconhece os caracteres do código escrito;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Continuação da atividade – Fase 2: Montagem do coelhinho (colar os olhos, recortar as orelhas, patas; fazer o nariz e colar com os bigodes);	Utiliza diversos materiais e instrumentos;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Arrumar a sala e sentar na área de acolhimento com recurso à canção «Arrumar»; Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; O que mais gostaram e o que menos gostaram com recurso ao sorteio «vez para falar»;	Cumprir as regras da sala; Usa a linguagem de forma correta; Relata histórias de forma lógica; Partilha oralmente experiências e vivências;	Área de Formação Pessoal e Social: Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

2 De maio	Acolhimento; Sorteio para a escolha do chefe através do sorteio de números; Preenchimento do gráfico das presenças;	Respeita os outros; Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;	Área de Formação Pessoal e Social: Domínio da Matemática
	Apresentação de uma história intitulada “A Glória detesta usar óculos!” Reflexão sobre a história;	Observa com atenção a apresentação da história; Descreve que personagens fazem parte da história e quantas são Descreve a sequência da história;	Área de Formação Pessoal e Social: Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Realização de um jogo de correspondência de imagens;	Participa em jogos de movimento com regras; Reconhece características sobre determinada profissão;	Área de Formação Pessoal e Social: Área do Conhecimento do mundo
	Apresentação da atividade: Fase 1- sorteio de profissões; Apresentação da atividade: Fase 2 – proposta de construção de fantoches e uma imagem correspondente (pintura com lápis de cor); Início da fase 2 – Pintura;	Respeita os outros; Utiliza o lápis de cor de forma adequada;	Área de Formação Pessoal e Social: Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Apresentação de uma profissão: Optometrista Realização de um rastreio às crianças; Continuação da Fase 2;	Revela curiosidade e o desejo pelo saber; Utiliza o lápis de cor de forma adequada;	Área do Conhecimento do mundo Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Apresentação das 20 profissões;	Descreve características sobre determinada profissão;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Continuação da atividade: Fase 2 - pintar o fantoche, Início da Fase 3: recortar, colar e montar;	Utiliza o lápis de forma adequada; Manipula a tesoura corretamente; Utiliza corretamente a cola;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Apresentar/dar às crianças o papel com a imagem da profissão sorteada.	Mostrar gosto pela pesquisa; Usa a linguagem de forma correta;	Área do Conhecimento do mundo

	Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; o que mais gostaram e o que menos gostaram;	Partilha oralmente experiências e vivências;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
3 De maio	Acolhimento; Sorteio para a escolha do chefe através do sorteio do Abecedário; Preenchimento do gráfico das presenças; Apresentação das pesquisas de cada criança;	Respeita os outros; Estabelecer a correspondência entre quantidade e número; Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências; Mostra gosto pela pesquisa;	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Matemática Área do Conhecimento do mundo
	Apresentação de uma canção: “D.Anica”;	Demonstra interesse por canções e coreografias simples de acordo com diferentes ritmos;	Expressão e comunicação: Expressão Musical Expressão motora
	Jogo “Adivinha quem sou eu”; Apresentação das 20 Profissões;	Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências; Descreve características sobre determinada profissão; Usa a linguagem de forma correta;	Área de Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Área do Conhecimento do mundo
	Proposta de atividade: Fase 4 - decorar o fantocheiro; Início da fase 4;	Explora diferentes formas de decorar;	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Apresentação das dramatizações sobre as profissões;	Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências; Utilizar os fantoches como suporte para a criação do diálogo; Apresenta desinibição no diálogo;	Área de Formação Pessoal e Social Expressão e comunicação: Expressão Dramática
	Preenchimento de uma ficha de verificação de conhecimentos; Preenchimento do gráfico “Quero ser”;	Preenche a ficha corretamente; Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;	Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

			Domínio da Matemática
16 De maio	Acolhimento; Sorteio para a escolha do chefe através do sorteio de números; Preenchimento do gráfico das presenças;	Respeita os outros; Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Matemática
	Apresentação do tema através de uma caixa. As crianças retiram uma imagem de um animal e fala sobre o mesmo;	Revela curiosidade e o desejo pelo saber; Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências;	Área do Conhecimento do mundo Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Realização de um jogo de correspondência de imagens; Sorteio dos animais; Construção de fantoches (pintura com lápis de cor); Recorte do fantoche, recorte da base; Colagem do fantoche na base;	Participa em jogos de movimento com regras; Reconhece o habitat de determinado animal; Respeita os outros; Utiliza o lápis de cor de forma adequada; Manipula a tesoura corretamente; Utiliza corretamente a cola;	Área de Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do mundo Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Decoração do fantocheiro em grupo;	Respeita o trabalho em grupo; Manipula adequadamente as esponjas;	Área de Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação: Expressão Plástica
	Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; o que mais gostaram e o que menos gostaram;	Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências;	Área de Formação Pessoal e Social
17 De maio	Acolhimento; Sorteio para a escolha do chefe através do sorteio do Abecedário; Preenchimento do gráfico das presenças;	Respeita os outros; Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Matemática
	Realização do jogo: O lencinho;	Participa em jogos de movimento com regras; Reconhece o seu animal de acordo com as características apresentadas;	Área de Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento

			do mundo
Realização de situações imaginárias através do movimento e músicas diversas sobre alguns animais;	Exprime-se através da música;		Expressão e Comunicação: Expressão Dramática Expressão motora Expressão Musical
Apresentação das dramatizações sobre os animais;	Usa a linguagem de forma correcta; Partilha oralmente experiências e vivências; Utilizar os fantoches como suporte para a criação do diálogo; Apresenta desinibição no diálogo;		Expressão e Comunicação: Expressão Dramática Área de Formação Pessoal e Social
Preenchimento do gráfico “O meu animal preferido foi...”;	Estabelecer a correspondência entre quantidade e número;		Domínio da Matemática
Reflexão sobre o que foi feito durante o dia; o que mais gostaram e o que menos gostaram;	Usa a linguagem de forma correcta; Partilha oralmente experiências e vivências;		Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Anexo XXIV

Competências Essenciais do Currículo Regional

No que se refere ao documento com as Competências Essenciais, do Currículo Nacional do Ensino Básico, espera-se que “ À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas em conhecimento mobilizável; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. “ (ME, 2001:15)

Anexo XXV

Áreas Curriculares e as não Curriculares referentes ao Ensino do 1ºCEB

Referentemente ao ensino e aprendizagem da Matemática importa referir o reajustamento do Programa que surge no sentido de colmatar o Programa apresentado na Organização Curricular e Ensino do 1º Ciclo.

São apresentadas neste novo programa três capacidades transversais não só no 1º Ciclo, mas contemplando também o 2º e 3º Ciclo: desenvolvimento da capacidade de raciocínio, desenvolvimento da capacidade de comunicação e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Contempla um conjunto de finalidades sendo duas fundamentais: “a) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados. (...) e (...) b) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.” (Ponte et al, 2007:3)

O novo Programa de Matemática encontra-se estruturado no sentido de se desenvolver “ (...) em torno de quatro eixos fundamentais: o trabalho com os números e operações, o pensamento algébrico, o pensamento geométrico e o trabalho com os dados. “ (Ponte et al, 2007:1)

Nesse sentido, as aprendizagens referentes aos três ciclos encontram-se articuladas entre si seguindo uma lógica de aprendizagens subsequentes.

No que concerne ao 1º Ciclo, este encontra-se estruturado em duas etapas distintas: 1º e 2º ano, e 3º e 4ºano.

Relativamente ao 4º ano, pretendeu-se seguir de forma lógica e clara o programa estipulado, dando especial atenção na resolução de problemas que visassem o exercício do pensamento matemático. As estratégias de ensino a partir de jogos, exercícios individuais e coletivos encontraram a sua justificação na necessidade de proporcionar a estes alunos oportunidades de aprendizagens significativas.

Em relação ao Programa de Estudo do Meio este encontra-se subdividido em 6 blocos distintos, onde em cada qual se encontram os conteúdos programáticos para cada ano. São estes: À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das inter-relações entre espaços; À descoberta dos materiais e objetos; À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

De acordo a Organização Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico “Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de

modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (ME, 2004:101)

O mesmo programa refere ainda que a organização dos blocos e respetivos conteúdos programáticos seguem uma determinada lógica, no entanto, não significa que a sua abordagem deva seguir aquela sequência.

No campo das Expressões, a Organização Curricular do 1º Ciclo encontra-se estruturada da seguinte forma: Expressão e Educação Físico Motora; Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Plástica.

Pretendeu-se explorar todas estas áreas através de atividades que acima de tudo se articulassem entre si, e surgissem enquanto outro veículo de consolidação de conhecimentos no que respeita às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

A área não curricular de Cidadania foi desenvolvida de uma forma transversal, em todos os momentos que assim o permitiram, pois tendo em conta os níveis comportamentais destes alunos, no que respeita ao trabalho em grupo, foram fomentadas atividades e de forma a compreenderem o sentido do trabalho em equipa e a serem futuros cidadãos conscientes, ativos, solidários, autónomos e críticos.

“ (...) é de considerar que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, profundamente enraizadas na Educação para os Valores, apresentam-se como integradoras e integradas. Integradores na medida em que recebem contributos das diferentes áreas do saber e promovem uma procura de sentidos para as múltiplas e graduais experiências vivenciadas pelos alunos, sejam elas individuais ou colectivas.” (Direção Regional da Educação e Formação, 2010: 3)

Anexo XXVI

Modelos de Ensino

Os modelos humanistas, baseiam-se na centralização do desenvolvimento do educando e na sua respetiva realização autónoma, “desempenhando o formador um papel de conselheiro e facilitador das aprendizagens, mediante um processo não diretivo de ensino, numa situação de aprendizagem pouco estruturada, cuja sequência e ritmo de progressão fica sob controlo do educando.” (Silva, 1992: 9)

Segundo este modelo, os alunos seguem o seu próprio ritmo de aprendizagens, prosseguindo na aquisição de conteúdos de acordo com os seus progressos e sob orientação do docente. Neste modelo privilegia-se a autonomia do aluno, em que o docente adota um papel secundário.

Os modelos sociais centram-se na interação social, pois são privilegiadas as relações do grupo. “O formando funciona como líder e construtor de uma comunidade, sendo o grupo o sistema social que organiza as atividades de aprendizagem; a situação de aprendizagem compreende vários graus de estrutura e controlo misto.” (Silva, 1992: 10)

Os modelos cognitivos centram-se essencialmente “nos processos de aquisição e processamento de informações (formação de conceitos, raciocínio, métodos de investigação ou processos de investigação intelectual); o formador é o que transmite informações e o mestre dos processos de investigação; a estrutura da situação de aprendizagem e o ritmo são mais firmemente estabelecidos pelo formador, variando desde o método da descoberta ao da recepção significativa.” (Silva, 1992: 10)

Finalmente os modelos comportamentais baseiam-se na análise de processos psicológicos de modificação de comportamentos humanos.

Neste modelo, o docente “exerce o papel de condutor do processo, identificando e sequenciando objetivos, diagnosticando a situação dos formandos face às aptidões propostas, delineando as atividades e avaliando os resultados; as situações de aprendizagem são bastante bem definidas, embora o seu ritmo seja variável para cada formando.” (Silva, 1992: 10)

Anexo XXVII

Métodos de ensino

O método expositivo caracteriza-se por se centrar nos conteúdos. Estes são transmitidos oralmente, ocasionando uma participação do aluno diminuta. Os conteúdos e a respetiva sequência são determinados pelo docente. Este é um método que deverá ser utilizado quando o docente pretende expor ideias ao grupo e como objetivo final a aquisição de conteúdos por parte dos alunos. Segundo Silva “a aprendizagem significativa existe sempre que haja um relacionamento de novo material com os elementos já estáveis da estrutura cognitiva (...). Introduzindo os “organizadores prévios”, antes do conteúdo essencial, usando uma linguagem familiar, o formador facilita (...) as novas aprendizagens.” (Silva, 1992:30) Este não deverá ser um método consistente no processo de aprendizagem.

O método demonstrativo baseia-se no conhecimento técnico e no conhecimento prático como consequência desse conhecimento. Não basta adquirir os conhecimentos mas as aprendizagens tornam-se significativas quando experimentadas e vivenciadas. Este método pretende que o aluno entenda por ações o que aprendeu por palavras. É muito vantajoso no caso das aprendizagens de caráter técnico e ideal para a realização de trabalhos em grupos diminutos.

O método interrogativo baseia-se no princípio de que se aprende por aprender, mas só se aprende bem o que se compreendeu. Traduz-se no interrogatório por parte do docente relativamente a conteúdos lecionados e como forma de detetar o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos mediante os conteúdos expostos. Nesse sentido, este método funciona de igual forma como avaliação de conhecimentos. “Assumem particular papel nos métodos interrogativos a competência na elaboração de perguntas, os processos de raciocínio indutivo e ainda o modo com se organiza a aprendizagem por descoberta.” (Silva, 1992: 38) Este método é extremamente eficaz nas aprendizagens por descoberta, levando o aluno a “trabalhar” o seu raciocínio indutivo e a desencadear um raciocínio capaz de argumentar com o docente. Favorece as situações de argumentação, como referido anteriormente, o diálogo e o debate. Permite o controlo das aprendizagens, a capacidade de expressão oral por parte dos alunos tal como a sua participação.

Por fim o método ativo baseia-se num conjunto de métodos em que o formando é voluntário, tornando-se o próprio sujeito da formação. Este método privilegia a liberdade e auto educação no aluno que aprende por descoberta pessoal, construindo uma resposta adaptada à situação. “A motivação para aprender resulta do “prazer” que o indivíduo recolhe quando encontra a solução.” (Silva, 1992: 45) No entanto, a situação

de aprendizagem revela-se pouco estruturada e ativa pois o docente responsabiliza-se pela orientação e animação das situações, levando o aluno a ter um papel menos ativo.

Anexo XXVIII

Quadro com as Atividades desenvolvidas
na PES II

Semana	Atividade	Descritores de desempenho	Área de Conhecimento
24 De outubro	Leitura e exploração oral do texto “ A História dos sólidos geométricos”;	Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão;	Português Matemática
	Procura de vocábulos no dicionário;	Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação;	
	Apresentação de cada sólido geométrico e as suas características;	Comparar e descrever propriedades dos sólidos geométricos e classifica-los (poliedros, não poliedros; prisma, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone)	Matemática
	Classificação quanto a poliedros e não poliedros;		
	Visualização de um vídeo sobre sismos muito violentos; Levantamento de ideias sobre o que fazer durante e após um sismo;	Conhecer regras de segurança antissísmicas; Identificar comportamentos a ter durante e depois de um sismo;	Estudo do Meio
Simulação de um sismo dentro da sala de aula;	Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho, aos pares;	Estudo do Meio Expressão Dramática	
Elaborar um texto informativo/expositivo - relativo a uma experiência/observação	TPC	Estudo do Meio	
25 de outubro	Apresentação de um PowerPoint com as características de cada sólido geométrico: nome, poliedro, não poliedro, número de faces, bases, arestas, vértices;	Comparar e descrever propriedades dos sólidos geométricos e classifica-los (poliedros, não poliedros; prisma, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone) Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários;	Matemática
	Ficha de verificação de conhecimentos de consulta em grupos de 4 elementos;		
	Leitura e exploração dos textos produzidos sobre os sismos;	Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão.	Português
Desagregação de frases correspondentes às medidas de prevenção sísmica explanadas no manual de estudo do meio;	Redigir frases (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.		
Preenchimento de um placard com as medidas de prevenção;	Conhecer as regras de segurança antissísmicas; Identificar comportamentos a ter durante e depois de um sismo; Hierarquizar a informação;	Cidadania	
26 de outubro	Preenchimento de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre os sismos, em grupo;	Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários;	Português
	Investigar várias planificações do cubo e construir um cubo a partir de uma planificação dada;	Planificação do cubo; Aula Prática, apresentação das formas de construir um cubo e fixação no placard;	Matemática
14 de novembro	Correção dos erros apresentados na produção textual dos sismos;		Português
	Revisão sobre os sinais de pontuação;	Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	

	<p>Texto “Até ao fim do mundo” para pontuar;</p> <p>Correção do texto;</p>	<p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p> <p>Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;</p> <p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p>	
	<p>Organização das tabelas de organização de dados: Pontuação e trabalho em grupo;</p> <p>Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre organização e tratamentos de dados;</p>	<p>Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e, responde e formula questões relacionadas com a informação.</p> <p>(Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28)</p> <p>Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões.</p> <p>(Programa de Matemática</p>	Matemática
	<p>Apresentação de um PowerPoint sobre a 1ª dinastia;</p> <p>Leitura do PowerPoint sobre a 1ª Dinastia;</p> <p>Ficha de verificação de conhecimentos de Estudo do Meio;</p>	<p>Conhece personagens e factos da história nacional</p> <p>(Planificação Mensal EM)</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar;</p> <p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p> <p>Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.</p> <p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p>	Estudo do Meio Vs Português
	<p>Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.</p>	<p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar;</p> <p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p>	Estudo do Meio Expressão Dramática
15 de novembro	<p>Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre organização e tratamentos de dados;</p>	<p>Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e, responde e formula questões relacionadas com a informação.</p> <p>(Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28)</p> <p>Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões.</p>	Matemática
	<p>Apresentação de um PowerPoint sobre a 1ª dinastia;</p> <p>Leitura do PowerPoint sobre a 1ª Dinastia;</p> <p>Ficha de verificação de conhecimentos de Estudo do Meio;</p> <p>Texto “ O fim da Primeira Dinastia” para pontuar;</p>	<p>Conhece personagens e factos da história nacional</p> <p>(Planificação Mensal EM)</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar;</p> <p>(Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p> <p>Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.</p>	Português Vs Estudo do Meio

	Correção do texto;	(Programa de Português do Ensino Básico, Página 44) Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados. (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	
	Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.	Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)	Estudo do Meio vs Expressão Dramática
16 de novembro	Texto “ As Descobertas” para pontuar; Correção do texto;	Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados. Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	Português Vs Estudo do Meio
	Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre organização e tratamentos de dados;	Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e, responde e formula questões relacionadas com a informação. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28) Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões.	Matemática
	Apresentação de um PowerPoint sobre a 1ª dinastia; Leitura do PowerPoint sobre a 1ª Dinastia; Ficha de verificação de conhecimentos de Estudo do Meio;	Conhece personagens e factos da história nacional (Planificação Mensal EM) Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33) Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários. (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	Estudo do Meio Vs Português
	Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.	Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)	Estudo do Meio Vs Expressão Dramática
17 de novembro	Realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre organização e tratamentos de dados;	Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e, responde e formula questões relacionadas com a informação. (Programa de Matemática do Ensino Básico	Matemática

		<p>pág. 28)</p> <p>Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28)</p>	
	<p>Texto “ Camões – O Poeta Lusitano” para pontuar;</p> <p>Correção do texto;</p>	<p>Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados. (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p> <p>Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p>	<p>Português Vs Estudo do Meio</p>
	<p>Apresentação de um PowerPoint sobre a 1ª dinastia; Leitura do PowerPoint sobre a 1ª Dinastia;</p> <p>Ficha de verificação de conhecimentos de Estudo do Meio;</p>	<p>Conhece personagens e factos da história nacional (Planificação Mensal EM) Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p> <p>Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários. (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p>	<p>Português Vs Estudo do Meio</p>
	<p>Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.</p>	<p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p>	<p>Estudo do Meio vs Expressão Dramática</p>
<p>18 de novembro</p>	<p>Apresentação de um PowerPoint sobre a 1ª dinastia;</p> <p>Leitura do PowerPoint sobre a 1ª Dinastia;</p> <p>Ficha de verificação de conhecimentos de Estudo do Meio;</p> <p>Texto “ D. Sebastião” para pontuar;</p> <p>Correção do texto;</p>	<p>Conhece personagens e factos da história nacional (Planificação Mensal EM)</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)</p> <p>Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários. (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)</p> <p>Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.</p>	<p>Estudo do Meio Vs Português</p>

		(Programa de Português do Ensino Básico, Página 44) Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	
	Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.	Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 33)	Expressão Dramática Vs Estudo Meio
	Organização final as tabelas de organização de dados – Pontuação; trabalhos em grupo e respetiva representação gráfica;	Lê, explora, interpreta e descreve tabelas e gráficos, e, responde e formula questões relacionadas com a informação. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28) Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 28)	Matemática
	Visualização de um vídeo sobre duas danças típicas medievais: Pavana e Carola; Reprodução dos passos de dança por parte dos alunos;	Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. (Planificação Mensal E.E.M)	Expressão Musical Vs Expressão Dramática Vs Expressão Físico Motora Estudo do Meio
5 de dezembro	Leitura de um PowerPoint com informação relativa ao à 4ª Dinastia (até à monarquia); Resumo;	Utilizar técnicas específica para registar, organizar e transmitir a informação; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44) Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	Português
	Realização de uma ficha de trabalho de matemática; Realização de exercícios do manual	Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 19) Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir com números racionais não negativos na representação decimal (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 19)	Matemática
	Escolha e seleção final dos adereços para a dança “Pavana” e “Carola”; Ensaio das danças;	Conhece personagens e factos da história nacional (Planificação Mensal EM) Acompanhar canções com gestos e percussão corporal.	Estudo do meio Expressão musical Dramática, Físico Motora

		(Planificação Mensal E.E.M)	
6 de dezembro	Realização de uma ficha de trabalho de matemática;	Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal. (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 19)	Matemática
	Realização de exercícios do livro	Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir com números racionais não negativos na representação decimal (Programa de Matemática do Ensino Básico pág. 19)	
	Leitura de um PowerPoint com informação relativa ao à 4ª Dinastia (até à monarquia);	Utilizar técnicas específica para registar, organizar e transmitir a informação; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	Português
	Resumo;	Fazer uma leitura que possibilite: relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (Programa de Português do Ensino Básico, Página 44)	
7 de dezembro	Realização da Ficha de avaliação Sumativa de Estudo do Meio		Estudo do Meio

Referências Bibliográficas

1. Chateau c. (1961) Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. In Dias (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
2. Direcção Regional da Educação (s/d). *Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico*. Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação: Nova Gráfica, Lda.
3. Direcção Regional da Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores, Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
4. Direcção Regional da Educação (s/d). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento Curricular em Coordenação com o Ensino Básico, Melhoria da Qualidade das Aprendizagens, Fundamentação das Opções Educativas*. Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação: Tipografia Moderna.
5. Direcção Regional da Educação (s/d). *Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico*. Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação: Nova Gráfica, Lda.
6. Esteves, c. (s/d) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp:107-120. In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) Porto: Porto Editora
7. Formosinho, c. A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.

8. Formosinho, J. c. (s/d) Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no Âmbito do “Projeto Infância”. In Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, pp:141-170. Porto Alegre: Artmed.
9. Formosinho, J. O. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
10. Gesell, A. c. (1940), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 43. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
11. Gonçalves, E. (1991) *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
12. Gonçalves, E. (1991) Expressão e Criatividade da Criança, Entrevista com Arn Stern. *A Arte Descobre a Criança*, pp. 15-22. Amadora: Raiz Editora, Lda.
13. Gonçalves, E. (1991) Como Favorecer a Criatividade. *A Arte Descobre a Criança*, pp. 23-38. Amadora: Raiz Editora, Lda.
14. González, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna, Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e do desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
15. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
16. Jacquin, G. c. (1960) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 46. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
17. Lequeux, P. c. (1973), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 44. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

18. Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
19. Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa: Antunes & Amilcar, Lda.
20. Perrenoud, P. (2002) *Prática Reflexiva e Envolvimento Crítico. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 189-210. Porto Alegre: Artmed Editores S.A.
21. Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote
22. Piaget, J. c. (1974, 1975) *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 42-43. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
23. Santillana, c. (1989) *A Expressão Dramática e Teatro - Fantoques e Teatro de Fantoques*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 95. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
24. Silva, M. (1992). *Métodos e Técnica Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
25. Slade, c. (1954), *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 40-41. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
26. Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 15-76. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
27. Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

28. Zazzo, R.; c. (1953), *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 42. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

