

M

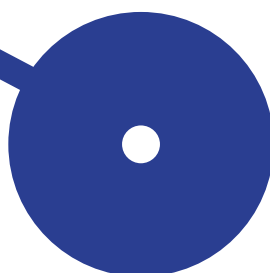
MESTRADO

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Telma Alexandra Lopes Soares

DEZEMBRO/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Telma Alexandra Lopes Soares

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, Dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Aos que marcaram a minha história tenho de lhes agradecer! Todos sabem o quanto me deixam felizes por poder partilhar todas as conquistas, aprendizagens com eles e também por todo o apoio nos momentos que mais precisava de palavras de coragem e de incentivo.

A eles escrevo estas palavras, em forma de agradecimento:

- Aos meus pais, que alimentaram o sonho, foram persistentes, por vezes mais que eu, possibilitando e incentivando que eu terminasse este percurso. Obrigado por todo o alento, carinho e dedicação, mas sei que apenas um Obrigado a vocês é pouco!

- Ao Leandro Sá, por ter sido mais que um amigo, namorado e noivo. Foste ombro amigo e em ti tenho tudo o que preciso! Obrigada por todos os momentos em que fizeste a diferença e alinhaste nas minhas loucuras, que passam a ser as Nossas! Foste e serás abraço-casa que está presente em todos os momentos.

- À minha avó Rosa, a única que conheci e com quem sei que me tornei uma boa neta. Obrigada pelos belos momentos que me proporcionas.

- Aos amigos pela Fé, sonhar alto sempre foi a nossa característica enquanto grupo, e todas as vivências que tivemos, sem dúvida, marcaram-me e fazem-me ser quem sou hoje! E a Ele que desde o primeiro momento preparou o caminho, e que nos momentos de insegurança me deu a mão e nos momentos de alegria sei que esteve ao meu lado!

- Aos meus compadres, Carmo e Martinho que me presentearam com uma das maiores responsabilidades e concretizaram um sonho- o de ser madrinha! Em alguns momentos posso não ter estado presente, mas sei que vocês o compreendem.

- Ao Gabriel e ao Leandro que inocentemente ajudaram-me e sem saberem foram a grande motivação de todo este trajeto académico!

- Aos meus Tios e Primos que ao longo destes anos me incentivaram e apoiaram. Em especial a ti Tio Tono, que ensinaste até ao último momento, que a perseverança é sempre a Luz e o Caminho.

- À Inês Fernandes, de colega de casa a amiga, companheira de viagens e de aventuras. Contigo sei que uma chamada a qualquer momento nos conecta e suporta, sabemos perfeitamente que uma amizade que dura mais de 7 anos é para a vida! Obrigada por tudo!

- À Raquel Grilo por seres sem dúvida a amiga para a vida, e por mais que a distância nos separe fisicamente, nada nos impede de continuarmos a traçar caminho juntas!

- Aos meus amigos de uma vida, Nídia e Daniel, obrigada por fazerem parte da minha vida há tanto tempo e que sempre me incentivarem a terminar o que tinha começado.

- À Marina por todos os momentos em que superamos as dificuldades juntas partilhamos também os momentos de conquista, sendo dúvida que o caminho feito em conjunto é melhor, pelo teu apoio constante, pela compreensão, empenho e dedicação. Trabalhar contigo fez-me crescer! Como dizemos, seremos uma díade para a vida, em que sabemos que poderemos contar uma com a outra sempre em todos os momentos.

- À Vanessa pela nossa amizade que nasceu na ESE e certamente será para a vida, obrigada pelos momentos em partilhámos ideias, pensamentos e quem sem dúvida me fazem sempre crescer.

- À Educadora Raquel, à Professora Joana e à Educadora Rita por todos os conhecimentos transmitidos, a vossa dedicação fez com que adquirisse conhecimentos que sem dúvida não irei esquecer.

- Ao Professor André pela dedicação, empenho e cuidado com que orientou o meu estágio e sempre com sábios conselhos e palavras de apoio e incentivo.

- À Professora e Mestre Margarida Barbieri, à Professora Doutora Vânia Graça e à Professora Doutora Sónia Moreira pelos conhecimentos partilhados, por me fazerem crescer enquanto futura Educadora e Professora do 1.º CEB.

Um Obrigada a cada um de vocês!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de Estágio integra-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada e revela-se essencial para a habilitação à docência, na obtenção do grau de mestre, com perfil duplo, em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como consta no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. A Prática Educativa Supervisionada decorreu no grande Porto, no qual a mestranda teve a oportunidade de realizar o seu percurso nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do documento serão colocadas em evidência as atividades desenvolvidas no percurso, as aprendizagens alcançadas durante a formação inicial, o referencial teórico que as sustentam, assim como as reflexões resultantes de todo o processo. A metodologia utilizada durante a Prática Educativa Supervisionada foi uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação, através da observação, planificação, ação e reflexão. Seguiu-se o paradigma socioconstrutivista, metodologias ativas e os documentos orientadores vigentes.

A reflexão foi um elemento essencial no decorrer do processo para a construção de uma identidade profissional e o presente relatório salienta o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes educativos, proporcionando aprendizagens contextualizadas, significativas e adequadas ao desenvolvimento das crianças, num ambiente educativo democrático e de bem-estar.

Palavras-chave: Perfil Duplo; Investigação; Metodologias Ativas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This internship report is part of the curricular unit Supervised Educational Practice and is essential for obtaining a master's degree, with a dual profile in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, as set out in Decree-Law 79/2014 of May 14. The Supervised Educational Practice took place in Greater Porto, where the master's student had the opportunity to work in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

Throughout the document, we will highlight the activities carried out during the course, the lessons learned during her initial training, the theoretical framework that underpins them, as well as the reflections resulting from the whole process. The methodology used during the Supervised Educational Practice was an approach to Action Research methodology, through observation, planning, action and reflection. Following the socio-constructivist paradigms and active methodologies, and the current guiding documents.

Reflection was an essential element in the process of building a professional identity and this report highlights the collaborative work between the various educational stakeholders, which provided contextualized, meaningful and appropriate learning for the children's development, in a democratic educational environment and well-being.

Keywords: Dual Profile; Research; Active Methodologies; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.....	27
FIGURA 2.....	28
FIGURA 3.....	29
FIGURA 4.....	32
FIGURA 5.....	47
FIGURA 6.....	51
FIGURA 7.....	54
FIGURA 8.....	55
FIGURA 9.....	60
FIGURA 10.....	61
FIGURA 11.....	63
FIGURA 12.....	64
FIGURA 13.....	65
FIGURA 14.....	66
FIGURA 15.....	68
FIGURA 16.....	69
FIGURA 17.....	70
FIGURA 18.....	71
FIGURA 19.....	72

LISTA DE SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CSMP – Comprehensive School Mathematic Program

EPE - Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT– Projeto Curricular da Turma

PEE - Projeto Educativo da Escola

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. ENQUADRAMENTO GERAL	3
1.2. ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	8
1.3. ESPECIFICIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	22
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO.....	22
2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	24
2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS	
42	
3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E REFLEXÃO .	42
3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E REFLEXÃO.....	56
METARREFLEXÃO.....	74

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento evidencia o processo de intervenção em duas valências, correspondentes aos contextos de EPE e do 1.º CEB. Este documento tem como principal objetivo evidenciar o processo pedagógico vivido durante a PES, através da realização de uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos, das intenções para a ação delineadas e respetivos processos de planificação utilizados, de forma crítica e fundamentada.

Este relatório representa o culminar de um percurso formativo de seis anos, que visa a obtenção da habilitação profissional para a docência nos níveis educativos da EPE e do 1.º CEB, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Trata-se de um relatório que integra não só a aplicação de conhecimentos adquiridos e de competências desenvolvidas ao longo da formação, mas também a consolidação de uma identidade docente para um perfil duplo, que exige articulação, sensibilidade pedagógica e conhecimento profundo das especificidades de cada nível de ensino.

Na elaboração do presente relatório, a mestranda procurou recolher informação, através de diferentes fontes, nomeadamente referenciais teóricos adequados aos conteúdos abordados, documentos oficiais da instituição (Projeto Educativo), diálogos informais com a equipa educativa, com as crianças e com as famílias. A recolha dos dados foi feita através da observação participante, notas de campo e fotografias. Torna-se fundamental referir que foram assegurados os princípios éticos e deontológicos essenciais à prática educativa e à investigação em educação. Desta forma, foram respeitadas integralmente as normas do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), garantindo o anonimato e a confidencialidade de todos os envolvidos. Todos os dados recolhidos, sejam orais, visuais ou escritos foram utilizados apenas para fins formativos, garantindo a proteção da identidade de todos os participantes.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este documento encontra-se organizado em três capítulos principais.

O primeiro capítulo é composto pelo Enquadramento Teórico e Legal das duas valências, tendo sido realizada uma consulta e análise de documentos orientadores.

O segundo capítulo inicia com a Caracterização do Contexto de Estágio. Para o desenvolvimento do mesmo recorreu-se à análise da documentação da Escola, bem como à do grupo, no contexto de EPE, e na turma no 1.º Ciclo, em colaboração também com a Educadora e Professora Cooperantes. Este capítulo finaliza com um subcapítulo acerca da metodologia de Investigação-Ação (IA), utilizada ao longo da PES.

No terceiro capítulo é realizada a análise e a descrição das ações implementadas, através de uma reflexão no antes, durante e após a implementação, que resultaram numa prática pedagógica orientada e reflexiva.

Por fim, o relatório encerra com uma Metarreflexão, na qual é analisado, em retrospectiva, todo o percurso formativo vivenciado ao longo da PES nos dois contextos educativos. Estas considerações finais permitem refletir sobre a forma como foi construída progressivamente a identidade profissional da mestranda, revelando um compromisso com uma prática educativa ética, crítica, colaborativa e cooperativa e centrada na criança.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"
(Freire P. , 2011, p.25).

O presente capítulo apresenta os pressupostos teóricos e legais que sustentam e fortalecem a prática educativa, ao nível da EPE e no 1º CEB. Entre ambos existem similitudes, no entanto, também existem especificidades para cada um, tornando-se fundamental refletir relativamente ao perfil dos profissionais de educação destes dois níveis educativos, a par dos pressupostos teóricos que norteiam a prática.

Desta forma, é pretendido que se compreenda e reflita sobre os pressupostos aliados a uma prática que seja correspondida e baseada em conhecimento sólidos, que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

1.1. ENQUADRAMENTO GERAL

Segundo Alarcão (2000), a escola, ao longo do século XIX e início do século XX era encarada como uma instituição social organizada de forma sistemática, orientada para a promoção de aprendizagens socialmente consideradas necessárias num determinado contexto e para um público específico.

A organização inicial da escola seguia princípios de inspiração taylorista, procurando otimizar a lógica produtiva subjacente ao modelo adotado. Este modelo caracterizava-se pela constituição de turmas por níveis sequenciais hierárquicos, pela estrutura rígida da quadrícula horária e pelo arranjo disciplinar das aprendizagens (Barroso, 1995).

No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986 apresentou-se com o primeiro grande passo da reforma educativa portuguesa (Nóvoa, 1991), tendo estabelecido o quadro geral do sistema educativo como, segundo a Lei nº 46/86 (1986) o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (p. 3067).

A Convenção dos Direitos da Criança reconhece o direito à educação e ao exercício do mesmo, assegurando a igualdade de oportunidades (UNICEF, 1989). Nos dois documentos é defendida a promoção do desenvolvimento dos indivíduos orientada para auxiliar o desenvolvimento da personalidade e o seu progresso social, assegurando uma justa e efetiva igualdade de oportunidades quer no acesso como no sucesso escolar (Lei nº46/86, 1986, artigo 2º, nº2).

Este documento norteia relativamente à organização do sistema educativo, nomeadamente a EPE e o Ensino Básico, sendo que o primeiro é de carácter não obrigatório, no entanto tem objetivos como estimular a criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades, a formação moral da criança, e o sentido de responsabilidade aliado ao de liberdade (Lei nº46/86, 1986, artigo 5º). No entanto, relativamente ao Ensino Básico este é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3069).

A escola inclusiva engloba a vários níveis, uma diversidade cada vez mais complexa e presente: a nível cultural, de projetos de vida, interesses, competências prévias, vivências, valores, emigração (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018).

A sociedade também mudou muito tornando-se cada vez mais tecnológica, diversificando as formas de informação em paralelo, aumentando as quantidades de informação presentes nas várias fontes e facilmente consultáveis, criando exigências e necessidades.

A nova conceção de escola fez surgir a urgência de implementar não só nas salas, mas em todo o espaço-tempo escolar práticas quotidianas que permitam desenvolver nos alunos essas mesmas competências (César, 2000). A criação de uma relação didática suportada por uma abordagem inovadora nas escolas – realça a necessidade de encarar a escola como espaço aberto e a explorar de acordo com as necessidades e apetências dos vários agentes da comunidade educativa.

Surge assim a noção de escola inclusiva uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar (Bénard da Costa, 1996; César, 2000; Mittler, 2000) em que as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras. No confronto com a diferença poderemos

conhecer o mundo que nos rodeia, mas também a nós próprios, enquanto identidade dialógica que somos (Hermans, 2001).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades. (pp. 21-22)

Deste modo, a declaração vem constituir um marco importante na consolidação de um paradigma da educação inclusiva, evidenciando que existem especificidades próprias, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas simultaneamente sociais e interativos (César & Silva de Sousa, 2002).

A perspetiva de escola inclusiva sustenta-se na premissa que é a própria instituição escolar que se deve adaptar as necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, adaptarem-se as exigências da escola, exigindo inúmeras mudanças do ponto de vista organizacional, envolvendo a coordenação, professores e alunos. Na perspetiva de Freire (1997), qualquer ato educativo não pode deixar de ser um grande ato de amor pelo mundo e pelo homem (p.12), ideais cada vez mais atuais se tivermos em conta os princípios da inclusão.

Segundo Rodrigues (2003), o ensino diferenciado consiste em “agitar um pouco as águas”, no sentido de proporcionar aos alunos múltiplas vias de acesso à informação, de reflexão sobre as ideias e de expressão da aprendizagem realizada. Deste modo, reconhece-se que os estudantes beneficiam de diferentes formas de aprender conteúdos, de processar e compreender conceitos e de desenvolver soluções, assegurando, assim, condições para uma aprendizagem eficaz e equitativa.

No âmbito de uma abordagem diferenciada, o professor procede a uma planificação pró-ativa que contempla diversas estratégias para que os alunos possam evidenciar as suas aprendizagens. Sempre que necessário, são efetuados ajustamentos pedagógicos dirigidos a determinados estudantes, garantindo que estes correspondem às necessidades específicas de cada criança. A avaliação é, por isso, iniciada no começo de cada unidade didática, visando identificar as necessidades individuais dos alunos face aos objetivos estabelecidos. Este processo inicia-se pelo conteúdo (input) — aquilo que os alunos devem aprender, prossegue pelo processo — o modo como assimilam as ideias e a informação — e culmina no produto (*output*) — a forma como demonstram as aprendizagens realizadas.

A prática pedagógica na formação inicial de professores assume um papel determinante, na medida em que possibilita aos formandos equacionar, experimentar e problematizar as suas próprias práticas, considerando os projetos pedagógicos da escola e da turma, os temas integradores, o programa e o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Segundo Zabalza (1987), as práticas pedagógicas têm um significado particularmente relevante na formação docente, sendo a pedagogia da prática — concretizada em aulas práticas ou teórico-práticas — um elemento central neste processo.

A integração dos diversos conhecimentos e contextos que sustentam a ação educativa (sociológicos, ecológicos, psicológicos e pedagógicos), articulada com a planificação, a execução e a reflexão, constitui um pré-requisito essencial para que os futuros professores se apropriem das práticas profissionais. Este percurso permite-lhes construir um corpo de conhecimentos coerente, global e significativo, fundamentado num quadro teórico de referência e consolidado através de uma prática pedagógica pessoal, crítica e reflexiva (Carrascosa & et al., 1993).

Um profissional de educação deve adotar uma postura que oriente a sua prática para as crianças, para as necessidades e exigências das mesmas, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a EPE e 1º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico” (Serra, 2004, p.78). A análise das Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1º CEB é perceptível a identificação da preocupação por preconizar uma articulação de saberes, centrada na criança.

Neste sentido, para compreender plenamente os princípios que sustentam esta orientação curricular, torna-se fundamental considerar o enquadramento legislativo subjacente, com a contribuição do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), sendo este um diploma que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. Nele é assumido que todas as crianças e alunos têm direito a participar, a aprender e a desenvolver-se plenamente em contextos educativos comuns. Este reforça a necessidade de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, propondo uma abordagem centrada nos recursos, na flexibilidade e na resposta às diferenças, reconhecendo que todas as crianças e jovens podem aprender, desde que lhes sejam proporcionadas as condições adequadas (Decreto-Lei n.º 54/2018).

O Manual de Apoio à Prática Inclusiva (2018) aprofunda esta orientação ao tornar mais claro os procedimentos, modelos de identificação de barreiras e princípios de intervenção, assumindo que a inclusão se concretiza através de práticas colaborativas, avaliação contínua e adequação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A este acrescenta-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, estabelecendo a flexibilidade curricular como instrumento essencial para garantir a personalização das aprendizagens. O diploma explicita que as escolas devem mobilizar uma gestão flexível do currículo para “promover o sucesso e a inclusão de todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 4), articulando-se, assim, diretamente com os pressupostos definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018.

A articulação reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma questão de apoio especializado, mas de organização curricular e pedagógica coerente, sustentada em práticas diversificadas e ajustadas aos perfis dos alunos (Costa & Rodrigues, 2020).

As OCEPE (2016) constituem o principal documento orientador para a EPE, promovendo uma conceção globalizante da educação, centrada na criança, na intencionalidade educativa e na importância dos ambientes de aprendizagem. Este documento destaca que a ação do educador deve ajustar-se às necessidades e ritmos de desenvolvimento das crianças, valorizando a observação, a planificação e a reflexão como elementos estruturantes da prática.

As AE do 1º Ciclo operacionalizam o currículo nacional, definindo os conhecimentos e capacidades fundamentais a desenvolver pelos alunos. Estas orientações assumem que a aprendizagem deve ser contínua, integrada e articulada entre áreas, indo ao encontro da lógica de flexibilidade e inclusão defendida pelos diplomas legais já anteriormente referidos. Assim, proporciona-se condições para uma prática pedagógica coerente, equitativa e ajustada às necessidades individuais dos alunos.

Neste sentido, o perfil duplo releva-se importante no processo de aprendizagem da criança, apresentando-se como uma atenuante da transição, sendo que nas transições horizontais estas “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida” (Lopes & Silva, 2008,p. 97), como das transições verticais em que a idade da criança vai dar origem à sua passagem para um novo ciclo educativo (idem) -, e na continuidade educativa, uma vez que, tendo acesso a um vasto referencial teórico e legal de ambos os níveis educativos, torna-se capaz na promoção de aprendizagens que abrange os dois níveis.

1.2. ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é a primeira fase do sistema educativo em Portugal “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º), apresentando-se como um pilar fundamental do desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Segundo a teoria de Piaget, na faixa etária compreendida pela EPE as crianças estão no estágio pré-operatório, este é caracterizado como o “estádio das aprendizagens intuitivas, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função simbólica, dos sentimentos espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (Vieira & Lino, 2007, pp. 207-208).

Na EPE as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas competências, saberes, interesses através da exploração e de diversas experiências significativas.

Segundo Portugal (2010),

uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo. (pp.13 - 14)

Demonstrando assim que “o papel dos adultos (...) não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento”, desta forma, o adulto deverá ser a estrutura, fornecendo os alicerces – confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo, estabelecimento de relações, capacidade de comunicar, cooperação - para a aprendizagem ao longo da vida (Portugal, 2002), em simultâneo deve atender às especificidades individuais de cada criança, assumindo também o papel de mediador que é fundamental para a criança, no sentido em que se revela uma referência, ajudando a criança no seu desenvolvimento.

Neste seguimento surgem as OCEPE, para orientar e auxiliar o educador para a construção e gestão do currículo, e para que apoie o educador na sua prática educativa. A par das orientações revela-se também importante a reflexão relativamente as características do grupo, e as particularidades de cada criança para conseguir agir reflexivamente, organizando e orientando as suas informações.

Importa ainda referir que todas as crianças são seres únicos e com “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem exige ao educador um maior envolvimento e responsabilidade em todo o processo de organização e elaboração dos momentos de aprendizagem e de gestão curricular” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 19).

Assim o educador deve ser um profissional atento, reflexivo e investigativo, e que ao longo dos anos deverá procurar atualizar-se devido as transformações que decorrem ao longo dos anos.

Durante o ano de 2016, as OCEPE sofreram uma alteração para que “haja unidade em toda a educação para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (p.8). Este documento divide-se em três secções o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições, procurando orientar ao longo da EPE os educadores na sua observação- planeamento-ação.

A EPE não deve ser encarada como escolarização, mas sim com uma perspetiva de educação ao longo da vida, através da criação de momentos de autonomia, de interação entre o grupo e a valorização dos interesses das crianças, através dos processos de diferenciação pedagógica, de um ambiente estimulador benéfico para a socialização e desenvolvimento de cada criança, enquanto ser capaz de aprender e com características únicas (Folque, 2012).

As OCEPE não são por si só um único referente de qualidade para a prática pedagógica, a sua articulação com um ou mais modelos curriculares, para se complementarem, tornando-os os instrumentos da ação. Assim, os modelos curriculares que foram sobretudo observados durante a prática pedagógica eram contributos das abordagens de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Os modelos apresentados são de uma perspetiva socioconstrutivista, entendendo a criança como construtora do seu conhecimento, competente e sujeita de direitos (Oliveira-Formosinho, Appezzato Pinazza, & Morchida, 2007). Neste âmbito, a abordagem de Montessori apresenta-se como uma metodologia construtivista, valorizando a autonomia, a exploração ativa e o desenvolvimento integral da criança.

Uma aprendizagem ativa ocorre nos contextos através da criação de oportunidades de aprendizagem adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que a criança é capaz de construir uma aprendizagem ativa através do seu próprio conhecimento permitindo-lhe compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia (Brickman & Taylor, 1991).

Os modelos curriculares configuram-se como instrumentos relevantes na mediação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesse contexto, tornam-se

pertinentes as linhas orientadoras dos modelos curriculares do MEM e da MTP, que serão apresentadas a seguir, evidenciando as suas contribuições para a organização do ensino e a promoção de aprendizagens significativas, enumeradas também no Projeto Curricular (PC) da escola.

O primeiro modelo curricular acima citado, é socioconstrutivista e progressista, tendo-se iniciado em 1960, inspiração Célestin Freinet, um pedagogo francês que desenvolveu um método de aprendizagem baseado numa perspectiva empírica do processo educativo - caracterizado pelo processo de tentativa e erro - e colocando sempre em evidência os princípios democráticos e a escola inclusiva (Folque, 2018).

Primeiramente, segundo Niza, (1992, citado em Folque, 2018), é importante ressaltar que os grupos de crianças são formados de forma heterogênea, ou seja, com os seguintes elementos: diferentes idades – esta organização coletiva manifesta-se como uma mais-valia na sua organização desenvolvimento cognitivo e social porque permite que as crianças ao pedir ajuda aos colegas ou realizar uma tarefa ou atividade educador.

A composição vertical (heterogeneidade) deste grupo também incentiva o respeito pelas características pessoais e a formação cultural de cada criança (Niza, 1996). É também esperado que as crianças tenham uma atmosfera de liberdade de expressão dos seus pensamentos, opiniões e conhecimentos prévios têm valor e serão ouvidos e validados o conjunto restante - esta hipótese é inspirada em um dos três princípios da pedagogia Freinet, princípios de comunicação e liberdade de expressão. Os educadores fazem parte da sociedade e promover o meio ambiente propício à construção independente de novos conhecimentos (Folque, 2018).

Por fim, Niza, (1996, citado em Folque, 2018) também propôs a premissa do método de ensino é a existência de tempo de jogo, para que as crianças são livres para explorar, permitindo-lhes fazer novas descobertas. Esta exploração é incentivada com base em perguntas das próprias crianças ou de outras pessoas.

No PC este movimento traduz-se na organização do espaço da sala, nas rotinas diárias, na valorização e afixação dos trabalhos das crianças, bem como no incentivo ao desenvolvimento

do espírito crítico e à livre expressão. Este modelo evidencia-se de forma particular na participação do grupo nas decisões relativas ao trabalho, incluindo a planificação, a execução — com gestão autónoma do tempo, do espaço e dos materiais — e a avaliação, em que as crianças são encorajadas a explicar o que realizaram, como o fizeram, as dificuldades que encontraram, as suas preferências e as respetivas justificações.

São igualmente utilizados instrumentos de apoio à autonomia do grupo na gestão das atividades, tais como o plano do dia, o quadro de escolha de atividades, o quadro das responsabilidades, o jornal de parede e as regras definidas coletivamente pelas crianças. Com a utilização destes recursos é permitido aos alunos se tornarem agentes ativos na organização do seu próprio processo de aprendizagem.

Neste contexto, a metodologia de trabalho de projeto encontra-se, também inserida em um paradigma socioconstrutivista, que estimula as crianças a “aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo” (Katz & Chard, 1997, p. 1).

Segundo Vasconcelos (2011), esta metodologia encontra-se assente em quatro fases de desenvolvimento, iniciando-se a fase I: definição da questão problema; fase II: planificação; fase III: execução; fase IV: divulgação e avaliação. Todas se encontram interligadas e apresentam uma sequencialidade através de uma forma natural (Katz & Chard, A Abordagem de Projecto na Educação de Infância, 1997).

Nas diversas fases, as crianças realizam aprendizagens através da execução do projeto, em que a criança é a co-construtora do seu conhecimento, e o educador é o estimulador, um facilitador de aprendizagens e um suporte da tomada de consciência (Katz & Chard, A Abordagem de Projecto na Educação de Infância, 1997).

O uso desta metodologia permite à criança desenvolver competências através de um interesse geral, sem esquecer que cada criança “é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas o grupo a aprender” (Lopes & Silva, 2008, p.17). Esta pedagogia tem como valores a autonomia, criatividade, socialização e capacidade de resolver problemas (Proença, 1993).

Esta metodologia atribuiu uma função nuclear ao problema enquanto propulsor da atividade, considerando como início da atividade as “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os iam tratar (ou seja, como situações para as quais não havia, à partida, uma resposta total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 21).

Esta abordagem constituiu-se como uma oportunidade para suscitar aprendizagens ao longo do processo de resolução de problemas, implicando um trabalho assente na cooperação.

A organização do trabalho pedagógico a partir desta metodologia relacionou “diferentes conteúdos programáticos com os diferentes saberes dos vários intervenientes educativos, os diferentes recursos e as diferentes experiências, além de potenciar o trabalho cooperativo e a transdisciplinaridade, de tal forma que o sentido da aprendizagem ia sendo construído ao longo do processo” (Cosme, Ferreira, & Silva, 2020, p. 72).

Neste contexto, as crianças assumiram o papel de agentes ativos da sua própria aprendizagem, participando na definição de objetivos, na tomada de decisões, na gestão do tempo, do espaço e dos materiais, bem como na reflexão sobre os resultados obtidos. Esta participação permitiu o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, consolidando uma aprendizagem significativa.

No PC da escola esta metodologia demonstra-se na organização do espaço da sala, nas rotinas, na valorização e afixação dos trabalhos das crianças, e na promoção do espírito crítico e da livre expressão. As crianças assumem um papel ativo na planificação, execução e avaliação das atividades, participando na gestão do tempo, do espaço e dos materiais, bem como na reflexão sobre os resultados obtidos.

A utilização de instrumentos de apoio à autonomia, como o plano do dia, o quadro de escolha de atividades, o quadro das responsabilidades, o jornal de parede e as regras definidas coletivamente. Permitisse aos alunos que tornem agentes ativos da sua aprendizagem, num paradigma socioconstrutivista, que promoveu a construção ativa do conhecimento, a experimentação, a colaboração e a reflexão crítica ao longo de todo o processo educativo.

Na abordagem pedagógica de Maria Montessori, o método de observação, deve-se fundamentar por uma base, a liberdade de expressão, para que as crianças consigam expressar as suas qualidades e necessidades. Apesar de ser esperado que cada indivíduo aprenda ao seu ritmo, a pedagoga traçou perfis gerais de comportamento, resultantes de anos de observação – pilares educacionais: autoeducação, educação cósmica, educação como uma ciência, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada.

Para Maria Montessori, existem objetos que permitem à criança alcançar um determinado fim, como por exemplo, os lavatórios onde podem lavar as mãos; as vassouras/esfregonas para limparem o chão e os panos brancos para limparem o pó. Todos estes objetos convidam a criança a agir e a fazer um trabalho verdadeiro com um objetivo prático a atingir, mas também requerem um desenvolvimento gradual do carácter e da responsabilidade. A estas tarefas Maria Montessori designou exercícios da vida prática. Estes exercícios permitem que a criança trabalhe muito com as mãos, proporcionando um desenvolvimento global e equilibrado. Sendo que a criança, quanto mais cedo conseguir realizar estas tarefas sozinhas, mais rapidamente atingirá a autonomia pretendida.

No decorrer da PES foi dada continuidade ao projeto iniciado com a Educadora Cooperante, o mesmo será apresentado no presente relatório, explicando o as fases e como se desenvolveu o mesmo, analisando os interesses e motivações das crianças ao desenvolver o mesmo.

1.3. ESPECIFICIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1º CEB é a segunda etapa do sistema educativo português (a primeira de carácter obrigatório), sendo que este tem um carácter universal, gratuito e obrigatório, devendo por isso ser um ensino globalizante e apto de proporcionar a todas as crianças uma formação geral.

O 1º CEB, constituído por quatro anos, é o primeiro de três ciclos sequenciais do Ensino Básico. (1º, 2º e 3º Ciclos). Estes ciclos e o seguinte (nível secundário) são de carácter universal e obrigatório, tendo como intenção assegurar que todas as crianças e jovens têm acesso a “uma formação geral (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e

aptidões, capacidade de raciocínio, memória e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, p. 3069).

A publicação do Despacho Normativo n.º 6/2018 determinou a possibilidade de antecipação da entrada na vida escolar para crianças que completem seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, sempre que exista vaga disponível (DN n.º 6/2018, artigo 4.º).

O ensino neste nível educativo, segundo a LBSE, é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Tem como objetivo específico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Deste modo, o currículo contempla quatro áreas curriculares principais: Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística, incluindo ainda as componentes de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a disciplina de Inglês passou a integrar o currículo, sendo obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade. A matriz curricular-base no 1.º CEB passou também a incluir as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º).

Contudo, em qualquer ciclo de ensino, o currículo deve ser “um ponto de partida de uma reflexão coletiva para a ação educativa” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 46), e não um conjunto de orientações rígidas. Através desta conceção, Marques (1998) enfatiza que todas as componentes do currículo, quando não são adaptadas, se conjugam para promover o fracasso escolar e o insucesso educativo.

Contrariamente a este ideal pedagógico, o docente deve recorrer à diferenciação pedagógica. Ajustando métodos e características de acordo com os alunos, garantir a equidade de forma que todos aprendam e para que a diferenciação seja eficaz, é necessário considerar quatro dimensões fundamentais: conteúdo, processo, produto e ambiente de aprendizagem

(Tomlinson, 2001, p. 22). O conteúdo refere-se ao que o aluno aprende, podendo ser adaptado em termos de ou formato.

O processo envolve como o aluno aprende, podendo incluir atividades individuais, em grupo ou multimodais. O produto refere-se à forma como o aluno demonstra sua aprendizagem, podendo variar entre os trabalhos escritos, apresentações ou projetos. O ambiente de aprendizagem inclui o clima da sala, a organização física e o estímulo à participação ativa de todos os alunos.

Além disso, a diferenciação pedagógica valoriza a diversidade, considerando os interesses, ritmos e níveis de prontidão dos alunos. Ao adotar práticas diferenciadas, os professores criam oportunidades equitativas, permitindo que cada aluno avance conforme suas potencialidades (Tomlinson, 2001, p. 35). Com uma aprendizagem efetiva, mas também contribuição para a inclusão e valorização de todos os alunos, transformando a diversidade em uma oportunidade de enriquecimento pedagógico.

Esta abordagem demonstra que a equidade na educação não consiste em tratar todos os alunos da mesma maneira, mas em ajustar métodos, recursos e estratégias para que cada estudante possa atingir seu pleno potencial (Tomlinson, 1999, p. 18; Tomlinson, 2001, p. 40). Essa perspectiva fortalece a ideia de que a educação deve ser inclusiva, flexível e centrada no aluno, promovendo aprendizado significativo para todos.

A diferenciação pedagógica permite a adaptação de estratégias, conteúdos, processos e recursos às necessidades, ritmos, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades de sucesso. Em vez de aplicar um ensino uniforme, o professor diversifica as práticas para responder à heterogeneidade do grupo/ turma (Tomlinson, 1999).

Em Portugal, durante vários anos o currículo era apenas o programa, mas estes têm conceitos diferentes, sendo que o currículo “é o conjunto das aprendizagens pretendidas” e o programa “um percurso organizativo que pretende organizar as aprendizagens” tendo em vista “um plano de ação, um meio de alcançar fins pretendidos seguindo uma linha e sequência, [ou seja,] é um meio, não o fim” (Roldão, 2004, p. 28).

No entanto, em 2018 procedeu-se à substituição dos antigos programas, que serviam como referência curricular única, pelas Aprendizagens Essenciais (AE), estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018. Desde então, as AE assumem o papel de referencial curricular base para a planificação, ensino, aprendizagem e avaliação, permitindo que a prática educativa se adeque às necessidades específicas dos alunos.

Nesse contexto, a Gestão Flexível do Currículo configura-se como “uma procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região” (Abrantes, 2001, p. 42) e constitui ainda uma contribuição “para a construção de uma escola para todos, mais humana, criativa e inteligente, destacando a diferenciação, adequação e flexibilização” (Abrantes, 2001, p.3).

Visando promover a autonomia na gestão e a flexibilidade curricular das escolas e dos docentes, foi publicado o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que confere “às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Este Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, regulamentado pelo despacho supracitado, “foi desenvolvido como projeto-piloto em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não agrupadas” (Cosme A. , 2018, p. 7). Findado o período experimental, a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, permitiu alargar e institucionalizar este mesmo projeto a todas as escolas do país, consolidando a possibilidade de adaptação do currículo às necessidades específicas de cada contexto escolar.

Complementarmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), organizado em princípios, visão, valores e áreas de competências. Este apresenta-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para as escolas, contribuindo para “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” e “configura o que se pretende que os jovens

alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham”.

As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. Expressa numa tríade de elementos- conhecimentos, capacidades e atitudes- explanando- o que os alunos devem saber, os processos cognitivos e o saber a que está associado, integrando um ciclo, mas tendo em vista a continuidade e a articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

Um profissional deve ter conhecimento teórico sobre como as suas próprias competências evoluem e se (re)constroem. Ao vivenciar momentos de reflexão sobre a prática ao longo da sua formação inicial, é uma aprendizagem para o futuro, através da análise da sua experiência e a sua própria ação pessoal e profissional. É importante a envolvimento na renovação permanente na sala de aula e na escola (Gather Thurler, 2000) formando-se um profissional capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação.

O professor deve ser um facilitador que permite ao aluno sentir-se livre para escolher o projeto a conduzir, esforçando-se por organizar um espaço onde esse projeto possa ser realizado, em que existam o maior leque de recursos de aprendizagem (documentos escritos, materiais, ajudas psicológicas, visitas, meios audiovisuais, entre outras), e o próprio constituir-se-á como um recurso (conselheiro, guia, consultor) (Pourtois & Desmet, 1997, p. 242)

Importa também referir a utilização das TIC, em quantidade e a qualidade relevantes e como iniciativas pedagógicas se demonstram importantes e interessantes, sendo que um computador em rede não substitui o professor, mas trará para os alunos um recurso que desperta a sua atenção e a sua utilização controlada e orientada acrescentará um significado diferentes nas aprendizagens.

Segundo o que Quadros-Flores e Ramos (2017) afirmam “um recurso tecnológico pode ser usado em diferentes áreas curriculares, integrado em diferentes tipos de estratégias, com diferentes objetivos e envolvendo diferentes atores da educação” (p. 198). Assim é

importante que os professores sejam capazes de reconhecer as potencialidades das TIC e como utilizá-las de modo eficiente, para que consigam auxiliar as crianças na sua exploração, para que elas compreendam que estes recursos podem ser uma grande ajuda na sua vida cotidiana (Silva, 2001).

Bloom (1964), traçou uma curva de crescimento com aceleração negativa para o desenvolvimento intelectual, defendendo que a experiência precoce benéfica é absolutamente essencial para o desenvolvimento cognitivo, dois terços da nossa capacidade cognitiva está formada aos seis anos, ou seja, a falta de um ambiente enriquecedor impede o desenvolvimento intelectual da criança, e a perda desse tempo é prejudicial porque não existe uma forma de a compensar mais tardiamente. Esta reflexão reforça a importância das práticas pedagógicas que promovem experiências significativas desde os primeiros anos de escolaridade.

Segundo Arends (1997) uma aprendizagem cooperativa promove o comportamento cooperativo e desenvolve as relações entre alunos, e simultaneamente atua como estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica. Lopes e Silva (2009) evidenciam que o trabalho realizado pelas crianças no ensino tradicional não lhes permite vivenciar experiências de trabalho cooperativo, de partilha de responsabilidades e a construção de relações positivas. Desta forma, a aprendizagem cooperativa retira a criança de um papel passivo e esta passa a ser figura central do seu processo de aprendizagem, através da atribuição de responsabilidade nomeadamente na responsabilização com tarefas como responsável pelo silêncio, um gestor do tempo e um secretário (Freitas & Freitas 2003).

Assim, a utilização de metodologias ativas e inovadoras são elementos essenciais para a invocação da participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, permitindo o aumento da autonomia e da reflexão crítica. Desta forma, serão apresentadas em seguida as linhas orientadoras do Comprehensive School Mathematic Program (CSMP), do método global, da filosofia com crianças, e do Projeto Ensinar é Investigar.

O CSMP foi criado por um matemático Belga Georges Papy, a estrutura do programa apresenta-se em espiral, permitindo dar resposta não só aos diferentes ritmos de

aprendizagem, bem como aos diferentes graus de capacidade dos alunos, através do apelo à curiosidade da criança e a sua imaginação. Os dois instrumentos utilizados para dar base ao programa são a linguagem dos grafos/cordas e a minicalculadora Papy que se refere à noção matemática de relações e funções e a estrutura de posição no sistema de numeração, respetivamente.

O método global para a aprendizagem da leitura e da escrita revela a sua importância em diversos pressupostos, nomeadamente em que a aprendizagem da leitura não deve ser feita de forma mecânica, mas sim que desperte o interesse à criança do que está a ser lido e que conduza à leitura de conteúdos significativos através das criações espontâneas das crianças. A forma como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança irá determinar o modo como ela percebera a aprendizagem em geral, sendo que nada da totalidade do que se aprende na escola se compara à importância da leitura (Bettelheim & Zelan, 1984).

Desenvolvida pelo pedagogo e filósofo americano Matthew Lipman, a Filosofia com Crianças tem como propósito a promoção do pensamento complexo e crítico, bem como o fomento de capacidades cruciais, como a criatividade e a intervenção. De carácter intrinsecamente interdisciplinar, constitui-se como um modelo singular aplicável ao processo educacional global. O programa ancora-se em três pilares fundamentais — crítica, criatividade e cidadania — facultando às crianças um momento de análise da realidade por meio do questionamento, o qual se expressa como um método interrogativo e investigativo.

O Projeto “Ensinar é Investigar” sustenta-se numa metodologia de trabalho de projeto, baseando-se em três elementos - o respeito pela natureza do conhecimento e a sua metodologia, a consideração do processo de aprendizagem e a coerência entre o processo de ensino e os dois elementos referidos anteriormente. Através deste programa os alunos assumem um papel ativo em todas as fases do processo de construção da aprendizagem.

A importância da utilização destas metodologias visa favorecer a autonomia do aluno, despertando a curiosidade e predispor a tomada de decisões quer individuais, quer coletivas, aproximando-o da realidade sendo importantes para a prática da vida social, possibilitando a reflexão e o posicionamento crítico (Borges & Alencar, 2014). Além dos aspetos referidos, a

utilização de metodologias ativas é capaz de transformar a aprendizagem realizada em uma ferramenta multiplicadora de mudanças (Roman, et al., 2017).

O professor deve propor atividades que permitam às crianças imaginar, adivinhar, construir ou inventar, sendo que “aprender a aprender”, ter uma reação ao que está certo ou errado fará a diferença na sala de aula (Lopes & Silva, 2008, p.32). O papel do professor centra-se cada vez mais em cativar a atenção dos alunos e em despertar o gosto pela aprendizagem, recorrendo a novas formas de comunicar e compreender os conteúdos.

Este enfoque implica desconstruir gradualmente o ensino tradicional e experimentar metodologias inovadoras que respondam de forma adequada às necessidades, ritmos e interesses específicos da sala de aula (Roldão M. C., 2000). A ideia de se limitar a aprendizagem às paredes de uma sala de aula, e apenas aos momentos transmissivos de um docente, torna a aprendizagem incompleta. Contrariamente, aprender com os alunos permite uma relação de complementaridade e de procura pela razão, e de saber até mesmo do sentido ético para a vida (Cardoso, et al., 2013, p.37)

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto em que decorreu a Prática Educativa Supervisionada, em EPE e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e à metodologia que sustentou a PES.

Dessarte, a organização dos contextos educativos constitui um processo dinâmico entre o meio, as crianças, as suas famílias, por isso torna-se importante o momento de observação inicial em que é possível observar o contexto- as vivências, as rotinas e as relações estabelecidas pela comunidade educativa. Partindo desta análise será feita uma caracterização do contexto educativo cooperante, e dos contextos de EPE e do 1.º CEB.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A Instituição Cooperante onde decorreu a PES encontrava-se inserida no distrito do grande Porto. A Instituição era particular, e reunia as duas valências- Pré-Escolar e o 1º CEB. No Projeto Educativo, a Escola era apresentada como “um projeto aberto à reflexão, avaliação crítica e mudança, numa procura incessante pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (p.3). Desta forma é possível compreender que não existia estanqueidade no processo, mas uma procura por melhoria das práticas educativas, com evidências de reflexão e de uma avaliação crítica.

O PE contemplava ainda princípios da Escola como a “visão da criança como ser inacabado, mas completo”, “a construção de percursos de aprendizagem diferenciados e diferenciadores” recorrendo à singularidade de cada criança como um ser único, “a inserção em um ambiente familiar, saudável e seguro” apelando às inúmeras atividades e sensibilidades para as quais a criança pode ser motivada, orientada através da sua “liberdade, pensamento crítico e reflexivo” (p.5). Ao encontro deste último tópico referido, o espaço da escola antes de o ser, era uma casa de família, que foi adaptada às necessidades educativas e “De uma casa de família, fizemos uma Escola...”.

O edifício tinha dois pisos. No piso térreo, à entrada, do lado esquerdo situavam-se a Biblioteca e a sala dos professores; do lado direito encontravam-se os Serviços Administrativos e a cozinha. Neste mesmo piso localizavam-se as três salas de EPE, sendo uma delas mais afastada, funcionando como espaço destinado às sextas por proporcionar um ambiente mais calmo e tranquilo para esse momento.

No átrio que dava acesso às salas, do lado direito, ficavam as casas de banho para as crianças de EPE, com sanitários e lavatórios adequados à sua altura, bem como outra casa de banho para as crianças do 1.º CEB. Nesse átrio existiam cabides identificados para que as crianças pudessem colocar os seus pertences. Por ser um espaço coberto e comum à EPE e ao 1.º CEB, era também utilizado em dias de chuva para momentos de brincadeira livre e para a realização dos lanches.

Mais à frente encontrava-se a copa, que servia de apoio tanto à cozinha como ao salão. O salão era um espaço amplo onde eram servidos os almoços e realizadas as atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Ainda neste piso existia um amplo espaço exterior, que incluía um parque de jogos, um campo de futebol e uma cozinha de brincar, designada de cozinha de lama. Este espaço foi construído com paletes de madeira e equipado com diversos utensílios de cozinha em ferro, como conchas, fervedores e tachos. Em dias de chuva, a mistura de água com a terra formava lama, permitindo às crianças explorar de forma sensorial e criativa este ambiente, manipulando os utensílios e “cozinhando” de forma lúdica.

O espaço incluía ainda vários veículos (triciclos, trotinetas, bicicletas e skates) para brincadeira, proporcionando uma diversidade de experiências motoras, cognitivas e sociais ao ar livre.

Mais acima situava-se a horta pedagógica, com mil metros quadrados, e a área dos animais da quinta, nomeadamente coelhos.

Passando ao 1º piso, o acesso ao mesmo podia ser feito quer pelas escadas interiores, quer ainda pelas exteriores, permitindo chegar às quatro salas do 1º CEB e ao laboratório dedicado às ciências experimentais. Neste piso também existiam casas de banho de apoio a estes espaços de aprendizagem.

A instituição tinha no seu corpo docente três educadoras de infância, quatro professores do 1º CEB, uma professora de apoio, a Coordenadora da Instituição e a Diretora Pedagógica. Relativamente às auxiliares de ação educativa/ assistentes operacionais, existiam três na EPE e duas no 1º CEB. A equipa de profissionais desta instituição contava ainda com uma assistente administrativa, uma cozinheira e uma funcionária de limpeza.

Paralelamente a esta equipa, havia outros profissionais que vinham pontualmente à escola realizar ações educativas específicas, nomeadamente uma psicóloga que dava suporte quer a professores, quer aos alunos. Havia também professores que se deslocavam à instituição para a realização de atividades de enriquecimento curricular (AEC), nomeadamente: o professor de música — que, além destas atividades, lecionava aulas particulares de instrumentos —, a professora de Educação Física que trabalhava com os alunos do 1º CEB, a professora de Expressão Físico motora que dinamizava as atividades com as crianças da EPE.

Durante o ano letivo existiam diversas atividades circunscritas ao plano anual de atividades, especialmente a “Hora do Conto”, realizada em grande grupo (EPE ou 1º CEB) e as “Oficinas Temáticas”, que decorriam durante três dias e tinham como enfoque uma temática transversal a todos. Nesses dias, tanto as crianças da EPE como as do 1º CEB circulavam por todas as salas da instituição e as realizavam as atividades propostas pelo educador ou professor de cada sala, sendo estas adequadas às diferentes faixas etárias. Sendo relevante a valorização desta atividade (...) articular com autores e o bom funcionamento dos dois perfis, o contato das crianças com os professores

2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto de EPE, a PES decorreu em uma sala com um grupo de dezasseis crianças- nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. O grupo era heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que se apresenta como uma mais-valia para o grupo para o desenvolvimento de cada criança, não podendo apenas aguardar que aconteça esse potenciamento, mas o educador deve encorajar as crianças com diferentes experiências e nos

diferentes momentos a cooperarem entre si (Katz & Evangelou, 1992), o benefício desta interação não é apenas para os mais novos, mas para todo o grupo através de

engage in more help-giving, explaining, teaching, and sharing behaviors, and show greater sensitivity to the complexities of group processes in the mix. These are useful life skills to develop. In some cases, older children who have difficulty in regulating their own behavior improve when encouraged to help younger ones observe the rules of the group” (pp.1-2).

O grupo encontrava-se, segundo as etapas do desenvolvimento infantil de Piaget, no Estádio Pré-Operatório, em que sobretudo é desenvolvida a imaginação e a memória, sendo que o seu pensamento nesta fase é ainda egocêntrico, revelando uma evolução do desenvolvimento simbólico.

As crianças do grupo demonstravam interesse nas diversas atividades, sobretudo no brincar ao faz de conta e na modelagem através da preparação e no manuseamento de plasticinas, massas de modelar, barro, etc. Existia também um gosto pela exploração sensorial da água com a utilização de conta-gotas, seringas e brinquedos de água e também de massas, arroz e milho através da utilização de diferentes utensílios de cozinha. No decorrer destas atividades, as crianças mais novas do grupo faziam uma exploração sensorial mais prolongada.

No grupo, algumas crianças já identificavam os números de uma maneira espontânea, mas outros realizavam contagens até chegar ao algarismo. Durante a PES, uma criança por vontade própria, realizou a contagens dos números expostos no friso da sala do 0 ao 109, conseguiu realizá-la, e no final demonstrou uma enorme felicidade, pela sua conquista através da identificação dos números, pela análise desta situação uma criança mais nova tentou também fazê-lo.

Existia também no momento da manhã, uma oportunidade de conseguir promover esse desenvolvimento das contagens através do quadro de registo de presenças em que as crianças diziam o dia do mês, e que cada criança marcava a sua presença, em uma tabela de dupla entrada.

No que concerne à linguagem as crianças, conseguiam todas exprimir as suas necessidades básicas oralmente e realizar um diálogo, exprimir as suas ideias e opiniões e grande parte do grupo gostava de relatar acontecimentos passados, como por exemplo à segunda-feira através do registo das Novidades- habitualmente relativo ao fim-de-semana da criança. Existia uma criança que iria iniciar a Terapia da Fala para uma melhor articulação na oralidade dos sons nasais, uma das crianças tinha consultas de Psicologia, sendo notório uma grande evolução nos dois tópicos mencionados.

Ao nível das competências motoras finas como pegar em um lápis, nos pincéis, nas tesouras, pinças, estas atividades eram impulsionadas por estes materiais estarem à disposição na sala e as crianças os poderem utilizar quando pretenderem, elevando assim a autonomia e a destreza.

No nível da autonomia/independência todas as crianças utilizavam a casa de banho autonomamente, sendo que uma criança estava em processo de desfralde, e bastante motivada para o mesmo. Dirigiam-se autonomamente para lavar as mãos, beber água e nos momentos de refeições os mesmo conseguiam fazê-lo sempre em autonomia, por exemplo levar os seus pratos até à janela da copa.

No momento de vestir os casacos, algumas crianças solicitavam a ajuda de um adulto, mas é nesta fase que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 286).

O processo de observação naturalista e participante (Estrela, 1994), possibilitou entender os interesses deste grupo. Foi possível compreender que as crianças valorizam a brincadeira espontânea no espaço exterior, em que exploram os diversos locais, por exemplo nos dias de chuva vestem os impermeáveis, calçam as galochas e podiam saltar nas poças de água e brincar na cozinha de lama. As crianças apreciam a natureza (cf. Figura 1) e os seus animais, exploram os locais e criam brincadeiras com os seus pares, gostam também quando são disponibilizados os veículos utilizando-os livremente pelo espaço.

Figura 1

Valorização do espaço exterior



O espaço da sala de atividades encontrava-se dividido em oito áreas: da matemática, da casinha (fogão, frigorífico, forno, mesa, cadeiras e caminha), do teatro (fantocheiro e um *charriot* com diferentes fantasias), das construções (blocos de encaixe, animais, blocos de madeira, veículos e legos), da biblioteca (livros e materiais de relaxamento), do mundo (livros e elementos da natureza), das luzes (caixa de luz e acessórios (cf. Figura 2)) e da expressão plástica (folhas, materiais de pintura, colagem, desenho e recorte, lãs, tecidos, cartão), em numa zona comum a estes espaços existia um tapete para os momentos em grande grupo, por exemplo o momento dos bons dias e do lanche da manhã.

Figura 2

Apropriação dos elementos da caixa de luz



Os materiais disponibilizados na sala estavam distribuídos pelas diferentes áreas de atividades, e encontravam-se ao alcance das crianças permitindo a autonomia e iniciativa na realização de atividades.

A organização do espaço- sala permitia uma visão ampla de todas as áreas, possibilitando que as crianças se sentissem acompanhadas pelo olhar do adulto. Segundo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a organização do espaço não é permanente [e esta] deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (p.45), o mesmo acontecia com as produções realizadas pelas crianças estavam expostas na sala, segundo a disposição que as mesmas pretendiam.

Numa fase inicial, foi visível a dificuldade por parte das crianças em brincarem e realizarem as atividades disponíveis na sala, devido a trazerem os brinquedos de casa para a sala, no entanto, a educadora disponibilizou uma caixa para que estes fossem guardados durante os momentos em sala e quando fossem para brincadeira livre no exterior poderiam levá-los, as

crianças conseguiram espontaneamente começar a fazê-lo, estando predispostas a utilizar o que estava disponível na sala.

Nas paredes estavam afixados alguns elementos reguladores como a agenda semanal com as atividades propostas para cada dia da semana, os responsáveis pelas diversas tarefas em relação à sala, os aniversários e as respetivas idades, a tabela das presenças não estava afixada, sendo esta colocada no chão para as crianças marcarem a sua presença.

Como facilitador da integração das crianças no ambiente de EPE foi pensada e criada uma rotina, em que seja possível “oferece[r] uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart, 2011).

O dia iniciava-se às 9h00 com o registo das presenças e os bons dias, decorriam as atividades relativas a cada dia da semana, durante a manhã, às 10h30 era o momento do lanche da manhã, às 11h30 iniciava-se a higiene para em seguida ser o momento de almoço, às 14h30 eram as atividades da tarde e às 15h30 a higiene e o lanche da tarde. A seguinte figura 3 demonstra o horário proposto ao grupo.

Figura 3

Horário proposto ao grupo (elaboração própria)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Registo das presenças				
Bons dias				
Novidades	Projeto	Projeto	Projeto	Expressão Motora
				Inglês
Almoço				

Horta ou Experiências	Circuitos	Matemática Papy	Expressão Musical	Hora do Conto e Filosofia para crianças
Lanche da tarde				

Importa evidenciar que além das áreas de conteúdo segundo as Orientações Curriculares para a EPE que suportam a prática, existiam atividades orientadas como a partilha de novidades e ilustração, a hora do conto, circuitos físicos, expressão motora (professora da escola externa), expressão musical (professor de música), inglês, filosofia com crianças e matemática Papy, as duas últimas são para as crianças que iriam transitar para o primeiro ciclo – 1º ano, no ano letivo seguinte.

As opções metodológicas baseiam-se nos modelos socioconstrutivistas e metodologias ativas, no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e na Abordagem de Projeto e surgem como as referências base refletindo-se na organização do espaço da sala, nas rotinas, na valorização e na afixação dos trabalhos das crianças, como o incentivo ao espírito crítico e à expressão livre, partindo do interesse das crianças para que a aprendizagem seja mais pessoal e significativa.

2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no contexto do 1.º CEB desenvolveu-se com uma turma do 1.º ano de escolaridade composta por 19 alunos, sendo onze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A turma era constituída, maioritariamente, por alunos portugueses. Estes revelavam interesse e motivação por novas descobertas e gostavam de partilhar as suas vivências, nomeadamente os passeios realizados em família. Acresce a este espírito de investigação e descoberta a existência de outras crianças com diferentes culturas e nacionalidades, trazendo um maior

enriquecimento ao grupo-turma, nomeadamente uma criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade espanhola. Existia ainda um aluno que, embora não tivesse nacionalidade espanhola, tinha vivido alguns anos em Espanha, trazendo outras vivências para o grande grupo, através das memórias partilhadas.

A caracterização da turma ocorreu no início do período de observação, sendo que um dos alunos não estava presente devido a uma viagem ao país de origem. Por esse motivo, após o seu regresso, observaram-se algumas dificuldades, resultantes desse período de ausência. De forma a colmatar esta situação foi prestado um apoio acrescido por parte do professor orientador, da professora de apoio e da docente em formação e da colega que estava ao seu lado, que assumiu plenamente o papel de mentora.

Este grupo-turma revelou-se, desde o início, bastante interessado e empenhado, no envolvimento das atividades propostas, partilhando e interagindo com entusiasmo diante de novas aprendizagens, projetos e diferentes desafios colocados. As atividades solicitadas tinham de ser equilibradas com o tempo de concentração e foco quer individual, quer da turma, respeitando os ritmos e períodos de atenção de cada aluno.

Na componente de Matemática, desde cedo foram apresentadas estratégias mentais de resolução de cálculos simples — somas e subtrações. O grupo-turma já conseguia identificar os números. Na área curricular de Português, o domínio da leitura, a autonomia na escrita articulada com os interesses das crianças foi intencionalmente valorizada. Quando, por exemplo, solicitava, a utilização de letra manuscrita, mesmo em letras que ainda não tinham sido lecionadas, os alunos tinham liberdade de as tentar reproduzir, questionando, por vezes quando seria o momento de aprender as letras que faltavam.

Este processo evidenciou-se também através do uso do método global, no qual as crianças formulavam e definiam as suas próprias frases (cf. Figura 4), sem necessidade de conhecerem todas as letras de cada palavra, mas compreendendo plenamente o seu conteúdo. Esta aprendizagem é visível na figura abaixo, que demonstra a utilização de palavras contendo letras ainda não lecionadas, revelando que as crianças já as conseguiam reconhecer e ler devido à abordagem do método global. Este método permitiu, assim, promover a leitura

significativa, a compreensão textual e a autonomia na construção de frases, valorizando o conhecimento prévio e a experiência das crianças no contacto com a linguagem escrita.

Figura 4

Desafio de construção de frases



Tratando-se de um grupo-turma de 1º ano de escolaridade, o desenvolvimento da motricidade fina foi uma competência que mereceu particular atenção, uma vez que o domínio da escrita e as artes visuais, por vezes, eram comprometidas criando um aparente falso descuido, devido a esta fragilidade demonstrada.

A alternância de momentos de trabalho autónomo ou de mudança de atividade funcionava como elemento de transição presente no quotidiano da turma. Estas atividades propostas iam ao encontro da fragilidade apresentada acima, de forma, a propor aos alunos atividades que os ajudasse a melhorar a fragilidade, ultrapassando assim esse entrave. Para além destes

aspectos, em diálogo com o professor cooperante foi pela mestrandia compreendida a necessidade de suporte na leitura de enunciados para um aluno em concreto, sendo que apenas era necessário fazê-lo em novas tarefas.

A diferenciação pedagógica é um conceito-chave, conforme mencionado no capítulo 1, que deve estar sempre presente na sala de aula, através das práticas pedagógicas que se traduzem em ajustar o currículo e os processos de aprendizagem às reais necessidades dos alunos (Tomlinson, 1999).

A turma tinha a prática de estar envolvida em diferentes projetos, anteriormente haviam realizado o projeto desenvolvido com a temática “Os animais”, no qual, ao longo do tempo, as perguntas realizadas amadureceram, tornando-se mais direcionadas ao tema e mais abrangentes, acompanhando os conhecimentos adquiridos durante o projeto. Inicialmente, o professor cooperante recorreu também a estratégias como a apresentação de novidades e a partilha de livros e objetos, de forma que estes servissem como elementos promotores de momentos de partilha em grupo e de diálogo. Neste sentido, os alunos revelaram-se bastante participativos.

Quando alguma temática era abordada na escola, caso algum aluno tivesse em casa material relacionado, como livros, revistas ou posters, no dia seguinte trazia-o para a sala para que pudesse ser partilhado com o grupo.

O ambiente pedagógico demonstrava-se, assim, um meio facilitador de aprendizagens e de oportunidade educativas para as crianças, sendo da responsabilidade do professor, refletir sobre o mesmo de forma a ser reajustado, caso necessário, de acordo com as necessidades da turma (Alarcão I. , 1996). O espaço da sala era bastante amplo, com as mesas organizadas em U, permitindo que cada criança tivesse o seu espaço e para que nos momentos em que existisse tempo livre, pudessem estar sentados em pequenas rodas a realizar um jogo ou uma atividade, no fundo da sala.

Cada criança tinha também uma gaveta em que poderia guardar os seus pertences, e um móvel para guardar jogos e caixas de madeira com diversos livros adequados à faixa etária e temáticas abordadas na turma.

Na sala havia vários materiais e recursos ao dispor: um ecrã para que fosse possível a projeção de conteúdos multimédia, potes com as letras de A a Z com imagem e legendas referentes a cada letra, etiquetas com letra de imprensa e manuscrita a identificar diferentes objetos (como por exemplo: o interruptor, o extintor, o teto, o estore). No painel de cortiça, existia um calendário do respetivo mês, e cartazes com os dias da semana, os meses, a estação do ano. Ao início de cada manhã, cada criança, mediante a sua vez, fazia o registo das presenças dos colegas. Através de um código de cores previamente definido, registava a presença, ausência ou o atraso.

Existiam também disponíveis na sala minicalculadoras Papy e feijões para que, sempre que uma atividade fosse realizada com esse material, cada criança tivesse a sua própria minicalculadora. Havia ainda quatro modelos de maior dimensão para serem pendurados no quadro, permitindo ao professor explicar os conteúdos de forma visível para todos. A utilização dos diferentes recursos encontrava-se ao alcance dos alunos, possibilitando que os manuseassem, questionassem e aprofundassem conhecimentos, partilhando-os com os seus pares e com os adultos.

Foi possível verificar relações interpessoais positivas entre os alunos, embora, sempre que necessário, fosse disponibilizado tempo para debater e resolver as inevitáveis diferenças e conflitos que surgiam. Era notória uma divisão entre rapazes e raparigas; no entanto, algumas crianças conseguiam transitar facilmente entre os dois grupos. Também se tornou visível a existência de preferências entre pares, havendo apenas duas situações que requereram maior atenção devido à forma como eram perspectivadas por duas colegas: uma relacionada com o desempenho escolar de uma aluna e outra com a sua efusividade na relação com os pares.

As relações são bastante privilegiadas na escola onde foi realizada a PES. Devido à sua pequena dimensão e número limitado de alunos era possível que todos fossem reconhecidos. Era ainda viável que, durante a manhã, os pais ao entrarem com seus filhos pudessem contactar com a comunidade escolar. Habitualmente também eram enviados *e-mails* para troca de informações entre o professor e as famílias. A partilha de fotografias era também realizada desta forma. Particularmente, as crianças gostavam de partilhar fotografias suas em bebês, e, em grande grupo tentarem adivinhar “quem era quem”.

A participação da família era também representada com a celebração do Dia do Pai e da Mãe, em que, convidados a ir à escola participavam nas dinâmicas preparadas pelos seus filhos. Note-se que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a participação ativa dos pais na escola é de caráter obrigatório, sendo indispensável este apoio e acompanhamento das famílias na vida escolar das crianças, procurando estimular e incentivar o desenvolvimento da mesma (Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Ferreira & Santos, 2007).

O horário da turma evidenciou-se de acordo com a matriz curricular. No entanto, durante as observações foi possível perceber que não existiam barreiras e que todas as áreas curriculares eram trabalhadas em harmonia e correlação, com flexibilidade. Mantinham-se fixas apenas as aulas com os professores especialistas: Música (segunda-feira, das 15h às 16h), Inglês (terça-feira, das 15h às 15h45 e quinta-feira, das 11h às 11h45) e Educação Física (terça-feira, das 10h30 às 11h30).

O trabalho devolvido baseou-se no “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º 6944-A/2018).

Suportando a MTP, em que através de temas de interesse e relevância para os alunos, a mesma se constituiu como uma oportunidade para suscitar aprendizagens através de um trabalho desenvolvido de forma cooperativa (Katz & Chard, 2000; Hernández, 1998). Podem ser consideradas as seguintes quatro etapas

1. Definição ou seleção do problema – através de um ambiente favorável ao debate, define-se “O que Sabemos?”, “O que Queremos Saber?” e “Como Vamos Fazer?”. Nesta fase, procede-se à mobilização e exploração dos saberes prévios dos alunos, valorizando a importância da experiência e da reflexão como ponto de partida da aprendizagem (Dewey, 1938).
2. Preparação e planeamento do trabalho – divide-se os alunos em grupos, de acordo com os seus interesses, construindo-se planos de trabalho e a distribuição de tarefas.

Esta organização colaborativa é fundamental para a autonomia progressiva dos alunos (Formosinho, 2009; Ponte, 2003).

3. Execução – os alunos partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam informação através de diferentes linguagens (desenhos, fotografias, textos, construções). Ao longo do processo, aprofundam e confrontam a nova informação com as ideias iniciais, num ciclo contínuo de investigação e reflexão (Hernández, 1998; Katz & Chard, 2000).
4. Divulgação/Avaliação – momento em que os alunos partilham e debatem o processo e apresentam os resultados do trabalho. Espera-se também que reflitam sobre o desenvolvimento de todo o projeto, favorecendo aprendizagens futuras e promovendo metacognição (Perrenoud, 1999).

Nesta perspetiva, o trabalho de projeto constitui uma oportunidade para valorizar o conhecimento dos alunos e as suas características individuais, beneficiando de um processo que parte dos seus interesses e potencia a motivação e a participação ao longo de todas as fases (Katz & Chard, 2000).

É incentivado o trabalho num ambiente de cooperação, desde a organização das tarefas, à procura de respostas e soluções, até à co-construção dos produtos finais (Johnson & Johnson, 1999).

Na área curricular do Português, os domínios da leitura e da escrita são desenvolvidos pela articulação de diferentes metodologias: em ascendente a de Jean Qui Rit e como descende o método global, através da combinação dos pontos fortes de ambas. O método global é do tipo ativo em que a criança é o principal agente da sua própria aprendizagem. “O processo envolve análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras e sílabas), por isso o método global é também conhecido como analítico” (Carvalho, 2011, p. 33), neste grupo eram utilizadas as frases das próprias crianças, e as mesmas conseguiram realizar a sua leitura e identificar quem a tinha proferido.

Na área Matemática, seguia-se o programa CSMP, em que é respeitada a ordem de progressão das aulas, em que o programa em espiral oferece resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem. A linguagem das cordas, das setas e a Minicalculadora Papy são de mais frequente utilização.

Paralelamente, a Filosofia para Crianças promove um modo de questionar e de examinar a vida, sendo este um método interrogativo e investigativo em que existe uma procura de significados para a vida, assente em três pilares: a crítica, a criatividade e a cidadania. Esta área promove também a interdisciplinaridade, sendo utilizada em momentos potenciadores do diálogo filosófico. Segundo Lipman (1988), a introdução da Filosofia no 1º CEB constitui uma forma de promover um pensamento mais aperfeiçoado, lógico, coerente, produtivo e eficaz.

Importa ressaltar que a escola não adota manuais escolares, sendo que o caderno diário era utilizado de forma a realizar a maior das tarefas. Na sua rotina diária, os alunos, após o momento de acolhimento, sabiam que tinham de escrever inicialmente a data e depois realizar a tarefa proposta. Por se tratar de uma turma de primeiro ano, eram utilizadas algumas fotocópias de forma a serem guia, por exemplo, na aprendizagem de novas letras. Dada a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, nesta sala de aula esta questão era tida em consideração. Segundo Molina (2013), para otimizar o tempo durante as atividades, é fundamental planificar a sua gestão, garantindo que não haja nem falta nem excesso de tempo disponível. Por outro lado, é melhor levar mais material preparado do que o que pensamos que vamos precisar, para o caso de nos sobrar tempo ou se os alunos terminarem mais cedo do que esperávamos” (Molina, 2013, p. 101).

Existiam ainda os trabalhos de casa à sexta-feira e tinham data de entrega para terça-feira; e os de terça-feira para entregar até quinta-feira, possibilitando assim a autonomia e organização de cada criança, respeitando os seus tempos.

Adicionalmente, é importante promover uma organização do espaço que favoreça múltiplas funções. Cruz (2013, p. 9) destaca que deve existir “uma combinação que favoreça o conceito de recreio enquanto espaço de lazer, para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras e jogos criativos, e enquanto espaço de sala de aula ao ar livre, envolvendo-as numa variedade

de experiências educativas do foro curricular”. Esta abordagem permite maximizar as aprendizagens, garantindo um equilíbrio entre exploração livre e atividades estruturadas.

Ao longo do ano letivo, eram apresentados dispositivos pedagógicos como um conjunto de experiências significativas quer individualmente, quer em grupo em que o aspeto lúdico não descurava o rigor científico. Estes eram apresentados através da hora do conto em que as turmas alternadamente preparavam a apresentação para as outras turmas. A colaboração na horta, sendo potenciada a aprendizagem nomeadamente na área curricular de Estudo do Meio, e que é um momento de grande interesse para os alunos. As oficinas temáticas com a duração de três dias, os alunos podem experimentar novas formas de experimentar, aprender e consolidar conhecimentos.

O professor cooperante na construção do PCT refere que existe uma estreita articulação com o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto Curricular da Escola (PCE) sendo que o principal objetivo é a concretização, a nível da turma, dos objetivos e orientações expressas no PASEO, o qual se assume como o documento de referência, contribuindo para a convergência e articulação das decisões relativas às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigação- Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação no problema. A avaliação é efetuada para verificação e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação- ação é uma investigação científica sistemática e auto- reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (Mckernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

De forma a melhor compreender e transformar a prática, as suas particularidades, é importante adotar uma postura investigativa, em que seja refletida a sua prática, o grupo, as

necessidades os interesses adaptando assim as suas práticas ao contexto e sobretudo ao grupo, visando promover melhorias no ensino e uma articulação entre a teoria e a prática.

Os educadores/professores realizam pesquisas relativamente a princípios gerais e curriculares, mas procuram também compreender e aperfeiçoar a prática no seu dia-a-dia (Cochran-Smith & Lytle, 2002).

Sendo que é relevante compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, tendo em conta que o cuidado com as crianças está estritamente relacionado com a identidade de ser professor, assente na ligação afetiva que estabelece com os alunos e no propósito moral de preocupação pelo bem das crianças (Noddings, 1992); (Day, 2001).

Pelos fatos anteriormente referidos, a metodologia de investigação que suportou a PES e que promoveu a transformação da prática educativa no sentido da profissionalização docente foi a Metodologia de Investigação-Ação. Apresenta-se como intencional e sistemática, sendo encarada não como uma forma de produzir conhecimentos, mas como um processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio educador e professor /investigador que o está a realizar.

Esta metodologia desenvolve-se em um processo dinâmico e em espiral, existindo três partes fundamentais no processo: decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas, recolha de informação válida e interpretação da informação de forma a melhorar o ensino (Arends R. , 1995).

O facto da metodologia se apresentar como um ciclo de observação, planificação, ação e reflexão promove oportunidades de conhecimento do contexto e de si, enquanto educador e professor, de aprofundamento dos saberes científicos, pedagógicos e técnicos, e ainda relacionais com a díade, a educadora e professor cooperante, as crianças e as supervisoras institucionais. A Investigação- Ação desenvolvida foi a “técnica” que sob a supervisão de um especialista universitário é levada a cabo por principiantes, que segundo (Zuber-Skerritt, 1996), as finalidades centram-se no desenvolvimento profissional e na eficácia da prática educativa.

De forma, a conciliar com a Metodologia de Investigação- Ação durante a PES, nos períodos de observação utilizaram-se instrumentos que permitiram o seu registo as notas de campo durante e após a ação, o diário de formação para registar pensamentos, observações, estratégias para que depois os mesmos sejam utilizados para recordar os momentos e na construção e organização do pensamento, sendo que este representa o lado mais pessoal do trabalho de campo visto que incluiu os sentimentos, emoções e reações (Spradley, 1980).

A par dos registos escritos foram também utilizados os registos audiovisuais, bem como a análise das fichas individuais de cada criança para que sejam utilizadas na reflexão, melhoria, fundamentando e atribuindo sentido às planificações elaboradas. Foram ainda realizadas narrativas colaborativas que se demonstraram importante momentos de reflexão e análise para a tríade (par pedagógico e educadora cooperante).

Como é pretendido com a IA deve ser encarada como um questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizadas pelos participantes. Desta forma, a planificação deve assentar nos pressupostos teóricos, mas é fundamental partir do que foi observado sobre o grupo e a sua problemática em questão, a elaboração das mesmas deve partir das aprendizagens e dos interesses para as aprendizagens a promover. Após a realização das mesmas, são realizadas as intervenções que foram graduais, e por fim a reflexão envolvendo a reflexão crítica dos participantes, visando a melhoria do processo de aprendizagem.

Segundo Fischer (2001), a ação inicia-se com o encontro de um ponto de partida para a formulação da questão de investigação, emergindo da reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência dos outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre os que deve conservar e mudar, inicia-se pela formulação das primeiras questões. Em seguida, a ação englobando a pesquisa no terreno, que emerge da prática, através da observação e do registo, das estratégias utilizadas, sendo relevante a confiança e a responsabilidade ética para sustentar as ações. Posteriormente, a reflexão através da análise crítica das observações, de forma a analisar referências nas práticas. Seguidamente, a avaliação em que com a descrição e análise dos dados, mais pormenorizadamente, observam-se os efeitos das decisões tomadas. E por fim, o diálogo

através de estratégias de partilha dos pontos de vista, sendo fundamental a colaboração como chave do sucesso da investigação.

Assim, as reflexões aqui construídas neste capítulo orientam a compreensão e a ação da prática pedagógica que será explorada no próximo.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo apresenta as ações que foram desenvolvidas ao longo da PES, no contexto da EPE e do 1º CEB, as mesmas serão analisadas de uma forma reflexiva, tendo sido fundamentadas segundo o quadro teórico e legal, bem como assente na concepção socioconstrutivista, no modelo do MEM e na MTP (cf. Capítulo I).

Para o desenvolvimento destas ações foi fundamental a observação das características das crianças através das suas necessidades e interesses, bem como a análise das características do contexto que estão referidas no capítulo II, estes instrumentos foram a base para a realização da planificação, a ação e a reflexão, em ambos os níveis educativos.

Em evidencia estarão as opções metodológicas e didáticas que conduziram à prática, os resultados que foram obtidos aquando da mesma e a reflexão relativamente ao processo e a importância no desenvolvimento das crianças.

3.1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E REFLEXÃO

“O educador deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a sua atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como [também] para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p. 26), desta forma será feita a descrição e análise de situações ocorridas durante a prática pedagógica supervisionada.

Este processo contínuo de formação revela toda a ação inerente à prática pedagógica realizada, que permanentemente contribuiu e potenciou o alcance das competências pessoais e profissionais. A mestranda desempenhou uma observação participada e participante, naturalista e direta (Estrela, 1994), com base na metodologia de IA e tendo sempre como

intuito, construir um perfil de educador de infância de acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, 2001.

O processo de observação tornou-se essencial, já que permitindo “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), possibilitando compreender o ambiente educativo, bem como as interações desenvolvidas entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como referido anteriormente, a PES em EPE teve como principal enfoque a observação, a cooperação e a intervenção. Ao longo das primeiras semanas de estágio, foi dada primazia à observação participante, sistemática e naturalista, (cf. Capítulo II). Esta observação é o primeiro passo para o sucesso da prática pedagógica do educador de infância, sendo que este conhece o grupo num todo, cada criança e as suas particularidades, a dinâmica da instituição e da sala de atividades.

É espectável que haja uma ação pedagógica ponderada como resultado de uma observação reflexiva, uma vez que “a ação refletida implica uma ação enriquecida” (Marta, 2015, p. 279). É importante referir que a metodologia adotada, de modo a melhorar as práticas pedagógicas, foi a MTP. Esta metodologia, como referida no primeiro capítulo, dá ênfase às práticas socioconstrutivistas, nas quais a partilha e a cooperação estão presentes e são valorizadas.

Na EPE é essencial a promoção de momentos de aprendizagens múltiplas e que sejam diversificadas, refletindo a individualidade de cada criança, como um ser único, os interesses e necessidades revelados através dos momentos em grupo ou individualmente, apresenta um processo de desenvolvimento holístico permanecendo o respeito por cada criança. Desta forma, após as semanas de observação foi possível identificar algumas necessidades evidenciadas pelo grupo- particularmente em relação à motricidade fina, mais precisamente no recorte e no manuseamento de lápis e marcadores, a realização do jogo com regras e consequentemente a vitória ou derrota. As crianças manifestaram também os seus interesses nomeadamente o gosto por ouvir histórias, atividades sensoriais, a exploração do espaço exterior com a utilização dos veículos (cf. Capítulo II) e a exploração dos espaços como a

cozinha de lama e o campo de jogos, evidenciaram também o gosto por circuitos de expressão motora.

Compreendidas as características, interesses e necessidades das crianças, apesar das diferenças etárias importa referir que as propostas foram apresentadas para todos, as ações foram pensadas em articulação com a Educadora Cooperante. Anteriormente à chegada ao contexto de estágio, havia sido dado início ao projeto “Sala do Bosque”, em que as crianças haviam sido escutadas pela Educadora Cooperante, recolhendo as suas ideias – o que existia no bosque e o que pretendiam descobrir e aprender no decorrer do projeto, as mesmas foram registadas e afixadas na sala para que todos pudessem consultar.

Em articulação com esta temática imergiram diferentes momentos sensoriais, para os quais as crianças revelaram um grande interesse e curiosidade. Integrado no momento da exploração sensorial foram desencadeadas também diversas experiências, evidenciando novamente os interesses das crianças, algumas foram preparadas e concebidas pelas crianças, outras foram preparadas antecipadamente de forma a existir um fator surpresa, ou seja, sem qualquer tipo de antecipação daquilo que iam sentir/mexer, apenas o fazendo no momento da exploração.

Assim, foi dada continuidade ao projeto seguindo a manifestação de interesses das crianças, aliando a outras ideias e situações que traziam como ideias, por exemplo, construir a casa do bosque, morcegos e ouriços, para auxiliar a execução dos mesmo era procurado suporte na *internet* e em livros, para que as crianças conseguissem primeiro observar, retirar ideias e posteriormente construir, podendo continuar a utilizar esse suporte se assim o pretendessem.

Ao iniciar as intervenções na prática após as semanas de observação foi idealizada uma atividade que como referido anteriormente ia ao encontro dos interesses das crianças, nomeadamente a concretização de uma receita de massa de sal, em que seria necessário que as crianças seguissem a receita através das unidades de medida para que conseguissem concretizar a mesma, para dar início à atividade as crianças distribuíram-se pelas 3 mesas que existiam na sala, apropriaram-se dos ingredientes necessários- sal e farinha- já disponíveis em cima da mesa, iniciaram as medições, através de copos, (2 copos de farinha e dois copos de

sal), fizeram a mistura com as suas mãos, em seguida foi acrescentado um copo e meio de água, e por fim, as crianças sabiam que existia um elemento surpresa que seria o corante que iria dar cor à massa. As crianças colocaram uma colher do mesmo e continuaram a mistura, imediatamente passaram à exploração com as suas mãos, dialogando umas com as outras:

“-Estou a sentir o sal” (B, 4 anos)

“-Está pegajoso!” (F, 5 anos)

Ao que foi colocada a questão do que poderia ser feito para alterar essa situação e disseram:

“-Colocar mais farinha!” (S, 5 anos)

Foi colocada e conseguiram reverter a situação.

Notas de campo, 30/10/2023

As crianças modelaram diversos elementos do bosque e foram deixados a secar. Na manhã seguinte como a massa estava seca, as crianças pretenderam pintar, e de forma autónoma foram buscar as tintas, e, e colocaram no “bosque” da sala.

Em sequência da demonstração de interesse das crianças pela leitura de histórias, surgiu a ideia de realizar uma leitura dramatizada de uma história. As crianças traziam para a sala livros relacionados com o bosque, e o livro “Histórias do Bosque Encantado” tinha 4 histórias referentes às 4 Estações do Ano, a Educadora Cooperante, em outro momento já tinha lido a do outono, e a escolhida para a dramatização seria a do inverno. Ao ler a história foi possível analisar que existiam vários elementos que poderiam ser retirados para o contexto da sala. E dessa forma, aquela história passou também a incluir a sala e as crianças.

Para iniciar, as crianças construíram o cenário com um lençol branco simbolizando a neve, com algumas pegadas dos animais da história- raposa, rato, esquilo e o coelho. Cada criança pôde também fazer a sua pegada, e as que não queriam fazer com os pés, era dada a sugestão de fazerem com a mão. Puderam andar livremente sob o lençol a deixa a sua marcar e deixaram-na também em um cartão de identificação, previamente preparado pela estagiária, contendo o nome de cada uma, a data de nascimento, o nome dos pais e a sua marca (pegada ou mão).

Após este momento, iniciou-se a dramatização da história, a educadora cooperante e a auxiliar da sala participaram na dramatização da mesma, assumindo a personagem de um dos animais, no entanto como faltava uma personagem, que no caso estaria a dormir, foi pensado ser a criança mais nova da sala, em que com um diálogo explicando à mesma o pedido, aceitou “claro que sou o rato, e fico deitado na cama!”, e no dia a mesma procurou o seu lugar deitando-se na cama, encarnando a sua personagem. De forma que para além de ser participante, assistisse também à mesma foi dito que só precisaria de fechar os olhos quando o esquilo estivesse a ir para junto de si.

A dramatização prendeu a atenção de todos desde o início até ao fim da história, pelo envolvimento de toda a equipa- educadora cooperante, auxiliar e as mestrandas, sendo que no final da história foram colocadas algumas questões, e todos se exprimiram demonstrando o seu interesse e entusiasmo. Foram analisadas as pegadas, e as crianças conseguiram identificar as dos animais da história, bem como algumas crianças conseguiram também identificar as suas “esta é minha, e esta também!”.

Na sequência da história, foi realizada uma exploração sensorial, dividida em duas mesas- uma tinha neve artificial e diversos elementos- azevinho, texturas, pinhas, paus- para que as crianças de olhos vendados, através do tato, conseguissem identificar o que estavam a sentir. Todos realizaram as explorações, sendo é de destacar que num momento em que um pedaço de neve caiu ao chão, uma criança imediatamente calcou o pedaço de neve, chamando a atenção para a pegada (cf. Figura 5), demonstrando a apropriação do vivenciado anteriormente.

Figura 5

Pegada na neve



A atividade decorreu calmamente, apesar disso a atividade acabou por decorrer mais rápido do que o espectável, essa situação criou um momento de aprendizagem, que apesar de estar tudo planeado minuciosamente poderá acontecer estas situações, e importa refletir sobre elas de forma que seja possível melhorar em uma próxima atividade. Neste caso, poderia ter existido um momento de diálogo com as crianças mais extenso, permitindo que eles recriassem e recontassem a história da forma que a viram, podendo também deixar que eles experimentassem os adereços que as personagens utilizaram, e que lhes demonstrou um grande entusiasmo, nomeadamente na cenoura do coelho- em que no momento do lanche ela foi cortada e distribuída pelas crianças, e no pompom que remetia para a cauda do coelho.

No que diz respeito às necessidades de aprendizagem, observou-se que algumas crianças, nomeadamente M. e S., ainda necessitam de apoio no que se refere à concentração durante a escuta do conto. Esta dificuldade manifesta-se sobretudo na capacidade de acompanhar a

narrativa do início ao fim, mantendo a atenção focada, o que constitui um ponto de atuação pedagógica a ser trabalhado de forma contínua e intencional.

Paralelamente, os interesses demonstrados pelo grupo foram bastante significativos e diversificados. Um número considerável de crianças revelou um evidente gosto pela escuta de novas histórias (R., C., S.), mostrando entusiasmo, curiosidade e disponibilidade para participar em momentos de leitura e narração. Este interesse constitui uma oportunidade para a promoção de práticas educativas que valorizem a linguagem oral, a imaginação e o contacto com diferentes géneros literários. Além disso, várias crianças manifestaram grande curiosidade relativamente aos animais do bosque (B., M., R., G., P.), demonstrando vontade de saber mais sobre as suas características, comportamentos e *habitats*. Este interesse espontâneo reforça a pertinência de integrar conteúdos relacionados com a natureza e o mundo animal em atividades exploratórias que promovam o conhecimento do meio.

Outro aspeto relevante observado diz respeito ao envolvimento das crianças na exploração de novos objetos e das suas características (F., B., P., R., G., M., S., F.). Este tipo de exploração revela uma postura investigativa natural, fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Através da manipulação e observação, as crianças foram capazes de levantar hipóteses, comparar elementos e descobrir propriedades, desenvolvendo simultaneamente competências sensoriais, cognitivas e motoras.

No que concerne às aprendizagens evidenciadas, nota-se que as crianças demonstraram já reconhecer e identificar alguns elementos característicos do bosque, o que revela uma compreensão inicial do tema e da sua organização. Além disso, verificou-se uma forte espontaneidade na cooperação e na preparação de uma atividade, refletindo competências sociais importantes, como a entreatajuda, a comunicação e a capacidade de participar ativamente em tarefas coletivas. Estes comportamentos são indicativos de um desenvolvimento positivo ao nível da autonomia, da responsabilidade e da convivência democrática.

Toda esta observação encontra correspondência nas OCEPE, particularmente na Área de Formação Pessoal e Social, no âmbito da convivência democrática e cidadania, onde se

valorizam atitudes de respeito mútuo, colaboração e participação ativa no grupo. Na Área de Expressão e Comunicação, destacam-se aprendizagens relacionadas com o domínio da Educação Artística. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de diferentes formas de exploração e produção plástica, enriquecendo a sua sensibilidade estética e a sua capacidade de expressão individual. No subdomínio da Dramatização, observa-se a valorização da apreciação de manifestações de arte dramática ao vivo, permitindo às crianças contactar com diferentes formas de expressão artística, ampliando o seu repertório cultural.

Ainda no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças têm vindo a demonstrar progressos ao nível da compreensão de mensagens orais em diversos contextos de comunicação, bem como na utilização da linguagem oral de forma adequada, clara e eficaz para expressar ideias, necessidades e sentimentos. Estas competências revelam-se essenciais não apenas no contexto educativo, mas também no desenvolvimento das relações sociais e da construção de uma comunicação cada vez mais autónoma e funcional.

Em outro momento das novidades, as crianças são desafiadas a retratar as suas novidades através da utilização de diferentes materiais- EVA, feltro, lãs- utilizando cola e tesouras para personalizar o que foi disponibilizado. No entanto, como habitual os alunos escrevem o seu nome, no entanto, a sugestão era com a utilização de carimbos, a utilização dos mesmos implica a orientação para a carimbagem na posição correta da letra, e o espaço de forma a não carimbar em cima de outras letras, e claro outros elementos como a identificação das letras do nome pela ordem, a carimbagem, e claro também a vivência de uma experiência, através da exploração deste material, tentando identificar as letras.

De forma a vivenciar a planificação das diferentes atividades no decorrer da EPE, a preparação de um circuito motor constituiu igualmente uma evidência da articulação entre a temática da sala - o bosque e a promoção da motricidade. Nesta proposta, as crianças eram desafiadas a percorrer um circuito motor que incluía saltar dentro de arcos e caminhar sobre uma corda, que simbolizava caminhar em um rio com crocodilos. Esta metáfora remetia para a ideia de que atravessar um bosque pode ser uma aventura exigente, com caminhos irregulares e a presença de animais muito próximos. Assim, a atividade permitiu não só desenvolver

competências motoras fundamentais, como também estimular a imaginação, reforçar o envolvimento no tema explorado e criar uma experiência lúdica e significativa para o grupo.

Posteriormente, foi realizado um circuito motor sensorial em que as crianças tinham um percurso sensorial com diversas sensações para explorar, que teve como objetivo principal promover o desenvolvimento das competências motoras das crianças, através da experimentação e da percepção sensorial dos diferentes materiais. No domínio da Educação Motora, procurou-se que as crianças dominassem movimentos que implicam deslocamentos, controlo do equilíbrio e coordenação, bem como a execução de movimentos de perícia e manipulação.

Paralelamente, a atividade contribuiu para a área de Formação Pessoal e Social, promovendo a independência e autonomia das crianças, bem como atitudes de convivência democrática e cidadania, ao permitir a cooperação e a partilha de experiências no grupo.

A organização do espaço foi efetuada no salão, de forma a garantir a segurança e a liberdade de movimento. Os materiais utilizados incluíram cordas, arcos, pegadas sensoriais compostas por berlindes, lixa, pedras, cartão, algodão, feltro, limpa cachimbos e palhas de plástico, cones, um plinto com dois níveis e colchões, proporcionando uma diversidade de estímulos táteis e motores.

A atividade foi realizada em grande grupo, permitindo a observação e acompanhamento individualizado, enquanto se promovia a interação social, a partilha de estratégias e a motivação coletiva.

Referir ainda que as crianças foram convidadas a descalçarem-se para fazer o percurso apresentado conforme a figura 6.

Figura 6

Circuito Motor das sensações



No decorrer da atividade as crianças foram expressaram as sensações sentidas, repetindo o circuito inúmeras vezes, sendo que por algumas crianças ainda estarem a subir do momento do sono este momento perlongou-se mais que o espectável. No entanto, com o soltar dos berlines surgiu logo um arco onde as crianças paravam para os tentar arrumar e organizar surgindo assim um novo interesse em que posteriormente as crianças tiveram oportunidade de manusear os berlines, inclusive fazer pinturas com os mesmos.

As atividades foram idealizadas após identificadas algumas necessidades das crianças, em particular no domínio da motricidade e da exploração sensorial. Observou-se que algumas crianças, como P., M., S. e F., necessitam de desenvolver maior competência nos deslocamentos e no controlo do equilíbrio, habilidades fundamentais para a prática de atividades motoras diversificadas e seguras. Paralelamente, verificou-se que G., A. e S. demonstram necessidade de explorar e familiarizar-se com novas texturas, promovendo o desenvolvimento sensorial e a percepção tátil.

Relativamente aos interesses evidenciados, as crianças manifestaram entusiasmo pela exploração através dos sentidos, envolvendo-se ativamente em atividades que lhes permitissem tocar, sentir e experimentar diferentes materiais e superfícies. Este interesse foi partilhado por P., M., F., S. e B., revelando a importância de propor experiências sensoriais diversificadas que estimulem a curiosidade, a investigação e o envolvimento pessoal em contextos de aprendizagem lúdica e significativa.

Deste modo, as atividades propostas integraram diferentes domínios de aprendizagem — motricidade, exploração sensorial, linguagem oral, expressão artística e cooperação social — alinhando-se com as orientações curriculares para a EPE.

Importa evidenciar a preparação do lanche com as famílias, em que as crianças escolheram uma sobremesa para realizar para os seus familiares que viriam lanchar com eles à instituição. Este momento fez refletir a importância da articulação entre a escola – família, em que neste dia um lanche reuniu todas as famílias das crianças da sala, os familiares ouviram uma música preparada pelas suas crianças, as famílias puderam conversar, e foi possível compreender a importância destes momentos, por mais simples que pareçam são de uma importância, quer para a criança, quer para a comunidade educativa, permitindo estreitar laços e permitindo que a escola abra portas às famílias recebendo-as para criar novos momentos de ligação escola-família.

No sentido de estreitamento dos laços, a ida ao Centro de Dia para cantar as “Janeiras”, tal como estava planeado no Plano Anual de Atividades da Escola, serviu de mote para propor ao grupo que construísse algo para oferecer aos idosos, possibilitando que ficassem com uma recordação das crianças da instituição,

Após observação, existiram crianças que espontaneamente no momento de brincadeira livre, jogavam dominó com os seus pares, o que está na sala é com recurso a imagens.

Em reflexão com a equipa pedagógica, e, mais tarde com a professora supervisora, surgiu a ideia da construção de um dominó tradicional, mas o que iria diferenciar seria o seu tamanho, devido a ser feito com peças grandes, possibilitando o manuseio quer pelas crianças, quer pelos utentes do Centro de Dia, potenciando o desenvolvimento da motricidade, bem como

facilitaria se existissem idosos com problemas visuais, o desenho em grande escala poderia auxiliar nessa situação.

Assim, no diálogo em grande grupo foi abordada a ida ao Centro de Dia e foi questionado se concordavam em construir algum jogo para levar e oferecer aos idosos do Centro de Dia. As crianças aprovaram a ideia, no entanto não sabiam que jogo oferecer. Nesse momento foi retirado do saco, uma peça dominó gigante, que serviria de modelo ao que viríamos a construir e, imediatamente, as crianças concordaram com a sugestão e quiseram logo saber como é que se iria fazer.

Precisávamos de saber quantas peças tínhamos de pintar, e foi aí que surgiu a contagem do número de peças. As crianças rapidamente chegaram ao número de peças a construir. Após a contagem foi facultado às crianças um dominó “tradicional” que serviu de modelo para que as crianças conseguissem construir o seu autonomamente. Assim cada criança escolheu a peça ou peças para construir.

Na realização, as crianças demonstraram um grande interesse e empenho, pretendiam pintar várias peças, inclusive uma criança disse “Estou a adorar pintar estas pintas”, e mais tarde as crianças recordaram as peças que haviam pintado “Eu pintei a seis-seis e a cinco-cinco”.

Quando terminaram o dominó tiveram a oportunidade de jogar com dominó construído pelas crianças, e quando questionadas “Querem jogar o grande ou o pequeno?” as crianças responderam “O grande!”. Jogaram e tiveram a percepção da necessidade de um espaço grande para colocar todas as peças (cf. Figura 7).

Figura 7

Etapas da construção do Dominó e utilização em sala



No dia da visita ao Centro de Dia (cf. Figura 8), as crianças após cantarem “As Janeiras”, lembraram que teríamos de entregar o dominó aos utentes, e de imediato pegaram na caixa demonstrando a sua alegria e motivação na construção do jogo. As crianças lançaram um desafio de os idosos também construírem um jogo para posteriormente jogarem com as crianças.

Figura 8

Ida ao Centro de Dia realizar a entrega do dominó



O contato entre crianças e idosos apresenta benefícios significativos para o bem-estar das pessoas idosas, promovendo sentimentos de utilidade, incentivando a participação social e contribuindo para a saúde mental, mesmo em interações de curta duração. Estudos indicam que programas intergeracionais estruturados podem melhorar a autoestima, reduzir sintomas depressivos e favorecer a integração social dos idosos (Kaplan, 2018; Jarrot & Smith, 2019; Newman, Williams, & Binns, 2020).

A planificação das diferentes atividades da EPE tornaram este percurso enriquecedor em que olhando para as necessidades do grupo, verificando os seus interesses podemos privilegiar o olhar sob a criança, procurando a promoção do seu bem-estar e compreensão que cada criança é única, dessa forma, existem gostos e necessidades que são individuais, mas que

poderão ser trabalhadas em grupo, em que é possível encontrar nos pares a colaboração e orientação, sendo um dos privilégios dos grupos heterogêneos.

3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E REFLEXÃO

A ação inerente à prática pedagógica realizada no 1º CEB que ao longo do processo desenvolveu as competências pessoais e profissionais. A prática decorreu numa sala de 1º ano, onde a mestranda desempenhou uma observação participada e participante, naturalista e direta (Estrela, 1994), com base na metodologia de investigação-ação.

É importante referir que o professor se adegue, articule e flexibilize o currículo em concordância com o contexto, para que a aprendizagem dos alunos seja significativa, de forma a incentivar a motivação dos alunos, através da criação de um ambiente integrador de todos os saberes “permitindo aos alunos adquirir uma formação consciente e significativa” (Alonso, Gallego & Honey, 1994, p.19). De acordo com esta citação, Pombo et al. (1994), incidiram em três tópicos para tornar mais explícito o uso da interdisciplinaridade com os seus alunos. No primeiro ponto aborda-se o término da separação do conhecimento científico, sendo que cada vez mais as disciplinas apresentam uma maior autonomia, através das metodologias utilizadas pelos professores e também dos seus contextos teóricos. O segundo ponto é referente ao aparecimento dos meios de comunicação e as suas influências no aluno com a assimilação e aquisição de novas aprendizagens através desses recursos. Nesse sentido, o professor ao promover a interdisciplinaridade, consegue juntar a informação dos meios de comunicação e os conteúdos para criar uma articulação entre a realidade do mundo e a dos alunos. Por fim, o terceiro ponto relaciona-se com o ensino das ciências, que por vezes, se encontra delimitado pela restrição do pensamento do aluno. Assim, a interdisciplinaridade possibilitará a abertura de horizontes através da utilização dos conhecimentos coincidentes próximos à da realidade da criança. A interdisciplinaridade veio modernizar o currículo tradicional, possibilitando que os alunos tenham um papel ativo na sua aprendizagem agregando os saberes das diferentes disciplinas onde o objetivo final é a aquisição de um novo conhecimento. Tal como referiu Alonso et al. (1994, p.60) a interdisciplinaridade permite “aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona”.

Após algumas semanas de observação e de colaboração com o docente titular e o orientador cooperante, iniciaram-se ciclicamente as intervenções pedagógicas. Neste processo de planificação e estruturação das atividades, foram realizadas tutorias em conjunto com o professor titular, visando a organização e definição das propostas a desenvolver, sempre tendo em consideração os interesses, necessidades e características do grupo de alunos. Deste percurso colaborativo emergiu um projeto educativo, posteriormente designado por “Eu, nós e o Mundo”, que procurou articular aprendizagens interdisciplinares, experiências significativas e a participação ativa das crianças no seu próprio processo de construção do conhecimento.

Segundo Alarcão e Tavares (2006, p.16), os momentos de prática supervisionada são um processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro (...) candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional, promovendo assim uma postura crítica e reflexiva, que é essencial à construção profissional. Este relatório segue a linha orientadora de Alarcão e Tavares uma vez que algumas das atividades por projeto que serão apresentadas foram sustentadas no trabalho colaborativo entre o professor orientador e a docente em formação. Este trabalho iniciou-se com o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, organizados segundo as metodologias de rotação por estações e metodologia da Aprendizagem Cooperativa ativas. Cada grupo, internamente tinha de eleger um responsável pelo silêncio, um gestor do tempo e um secretário (conforme capítulo I). A cada aluno era confiada uma tarefa promovendo autonomia e responsabilidade individual e grupal.

Conforme Horn e Staker, (2015, p.35) o modelo de rotação permite que os alunos experimentem de forma diversificada a realização de atividades, aumentando o seu envolvimento a personalização do processo educativo. Importa referir que “formar para a autonomia é confrontar o aluno com situações abertas, nas quais possa tomar decisões e assumir responsabilidades” (Perrenoud, 2000, p.17). Segundo Ponte (2014, p.21), a diversidade de estratégias de ensino potencia o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da capacidade de argumentação dos alunos, evidenciando-se nos momentos de partilha e de solução das diferentes estações de aprendizagem, levando a aquisição simultânea de competências cognitivas e sociais.

Os grupos tinham de realizar as tarefas propostas nas seis estações, entreajudando-se, de forma a conseguir terminar as tarefas dentro do tempo acordado previamente por todos. Importa referir que os conteúdos presentes nessas tarefas já tinham sido abordados pelo professor cooperante, e por esse motivo, toda a dinâmica realizada em torno das seis estações foi intencionalmente pensada e operacionalizada com o intuito de fazer a consolidação dos conhecimentos. As estações foram organizadas e identificadas da seguinte forma:

- 1) identificação de poliedros e não poliedros;
- 2) representação dos números na mini-Calculadora Papy;
- 3) reconhecimento de maior, menor ou igual;
- 4) identificação do algarismo das dezenas e das unidades de um número;
- 5) agrupamento pelas diferentes categorias e possibilidades com blocos lógicos;
- 6) contabilização do número de quadrículas após a realização de um desenho- atividade *online*.

Antes da realização das atividades foi explicada a dinâmica de cada estação, de forma que os alunos conseguissem ter uma maior autonomia na realização das várias tarefas. Segundo Steinert e Hardoim, (2019), com a utilização da metodologia de rotação por estações, os alunos têm a possibilidade de realizar diferentes e variadas atividades, em cada estação, podendo “envolver discussões em grupo (...), atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade online” (p.13). É de realçar que alguns já conseguiam fazer uma leitura do enunciado das respetivas atividades. Contudo, esta evidência ainda não era abrangente a toda a turma.

A atividade com recurso a seis estações decorreu em articulação com a temática anteriormente abordada — a casa e as suas divisões — e incluiu uma proposta *online* em que as crianças realizaram o desenho da sua casa. Este exercício permitiu, posteriormente, contar o número

de quadrículas utilizadas, promovendo competências de observação, quantificação e análise espacial.

Durante a atividade, a partilha de informações relativas à casa de cada criança e às diferenças existentes entre elas suscitou curiosidade e interesse por parte do grupo. Esta experiência deu origem a um desafio complementar solicitado aos pais: em contexto familiar, cada criança seria convidada a criar uma maquete do seu quarto ou da sua casa. Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar as suas maquetes aos colegas, explicando as escolhas realizadas e articulando a representação construída com a experiência vivida, fortalecendo competências de comunicação, expressão oral e socialização, bem como consolidando aprendizagens ligadas ao espaço e à organização do lar.

Pela apresentação das maquetes, os alunos apresentaram as suas construções, e começaram a surgir questões: “As famílias são todas iguais? (D.) e “O que é sentir-me em casa?” (C.). Ao recolher estas perguntas, ao longo do projeto a desenvolver iria existir um momento em que oportunamente as questões levantadas fossem respondidas. Ao longo dos dias, algumas crianças, começaram a levar para a escola livros relacionados com diversidade cultural, o livro das famílias e também livros de diferentes tipos de casas.

Em simultâneo, foi iniciada a criação de etiquetas com a informação recolhida no livro em que dava orientações para a resposta à questão da criança D., mas também incentivando a recolha de informações que as crianças consideravam pertinentes, nomeadamente relativas à diversidade cultural. Mais tarde foi possível desenhar e pintar um mapa mundi para que fosse afixada a informação no respetivo local.

Outra atividade realizada e a destacar designa-se “Quem é quem das profissões”. Um aluno tinha um cartão com uma profissão e os colegas poderiam, à vez, colocar questões de forma a obter informações para conseguir descobrir a atividade profissional ali escondida. Os alunos demonstraram reconhecer as profissões da sua família.

Existindo a possibilidade de os familiares poderem apresentar/ revelar o que fazem nos seus empregos, e esclarecer algumas dúvidas e curiosidades que existiam na turma, foi lançado o convite de poderem deslocar-se à escola a fim de realizar essa apresentação. Para uma melhor

organização foi criado um calendário com a turma. Todos estavam informados e envolvidos nas apresentações que viriam a ser realizadas, podendo antecipar junto deles questões que poderiam vir a ser colocadas.

A articulação entre a escola e as famílias revela-se fundamental para o crescimento harmonioso da criança. Segundo Epstein (2001, p. 3), “o desenvolvimento das crianças é mais eficaz quando família, escola e comunidade trabalham em parceria, partilhando responsabilidades e objetivos comuns”. Neste sentido, a relação colaborativa entre os diferentes agentes educativos mostra-se essencial para a construção de ambientes educativos de qualidade, que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

Após a possibilidade de interligar duas partilhas de profissões — um pai cantor e outro polícia — foi organizada uma roda de conversa, durante a qual as crianças colocaram diversas questões (cf. Figura 9). Este momento revelou-se particularmente enriquecedor, tornando-se complementar à atividade inicial, ao permitir discutir situações em que estas profissões se cruzam no exercício das suas funções. Por exemplo, foi abordado que, durante a realização de um espetáculo ao ar livre, é necessário obter licenças específicas e assegurar a presença de policiamento no local, proporcionando às crianças uma compreensão mais ampla das responsabilidades e interdependências profissionais.

Figura 9

Momentos de partilha e diálogo



Reforçando o tema das profissões e as ligações à família foi possível que um pai “programador” realizasse na sala de aula uma atividade de programação. Os alunos demonstraram, de tal forma, entusiasmo e motivação com a atividade que se propuseram a criar um cartão de agradecimento para cada pai que viesse apresentar a sua profissão (cf. Figura 10). Este ato de valorização, respeito e reconhecimento pelo contributo das famílias no processo educativo, constitui uma prática de cidadania ativa promovendo a expressão de valores positivos, a participação, a cooperação e o sentido de comunidade.

Figura 10

Alunos após a entrega do cartão de agradecimento



Ao observar que este tema despertou interesse nas crianças, a mestranda preparou uma atividade de programação. Desta forma, em pequenos grupos, foi realizada uma atividade com o Super Doc, um *robot* educativo, em que os alunos precisavam de o programar para chegar do ponto A ao ponto B. Foi perceptível o entusiasmo dos mesmos na realização desta atividade. De uma forma geral, todos conseguiram fazer o *robot* chegar ao local indicado, de forma correta. Houve, inclusive alguns alunos que pretenderam realizar um caminho mais curto e depois o caminho mais longo.

Através da compreensão dos interesses dos alunos, foi desenvolvida uma atividade de forma interdisciplinar, articulando as áreas curriculares de Artes Visuais e Estudo do Meio, exploraram-se as casas de Santana, na Ilha da Madeira, e as casas de Colmeia, na Turquia. Para tal, recorreu-se a imagens reais destes tipos de habitação, permitindo aos alunos observar características arquitetónicas, cores e formas. Seguiu-se uma proposta prática, em que os alunos construíram as casas, utilizando massa de sal para representar as casas de Santana e outro material apropriado para as casas de Colmeia. Durante o processo, os alunos exploraram ainda as formas geométricas presentes nas construções, integrando conceitos de forma, proporção e organização espacial, enquanto desenvolviam competências expressivas e criativas através da manipulação de materiais.

Após anteriormente, ter sido verificado o interesse na metodologia de rotação por estações, foi desenvolvida uma nova sessão, mantendo o número de estações e respetivos grupos de alunos. Cada elemento do grupo recebia um guião e permanecia em cada estação durante 15 minutos. Cada estação foi pensada e organizada evidenciou a articulação de diferentes áreas curriculares, permitindo uma abordagem mais interdisciplinar e diversificada das aprendizagens.

Na Estação A – “O *robot* precisa de orientações” – Nesta estação, os alunos seguiam instruções para que o *robot* se deslocasse do ponto inicial até ao ponto final do tapete (cf. Figura 11). Esta atividade desenvolveu competências de Matemática (orientação espacial, sequência e lógica) e tecnologia/educação digital, enquanto estimulou a atenção e a compreensão de instruções.

Figura 11

Alunos a programar o robot



Na Estação B – “Área” – as crianças contaram o número de quadrículas ocupadas por determinadas figuras, promovendo aprendizagens em Matemática, nomeadamente noções de área, contagem e comparação.

A Estação C – “Medições” – consistiu em identificar o recipiente continha mais ou menos água (cf. Figura 12), reforçando competências de Matemática, como medição, comparação e raciocínio lógico e o registo das conclusões (cf. Figura 13).

Figura 12

Alunos a efetuar a atividade

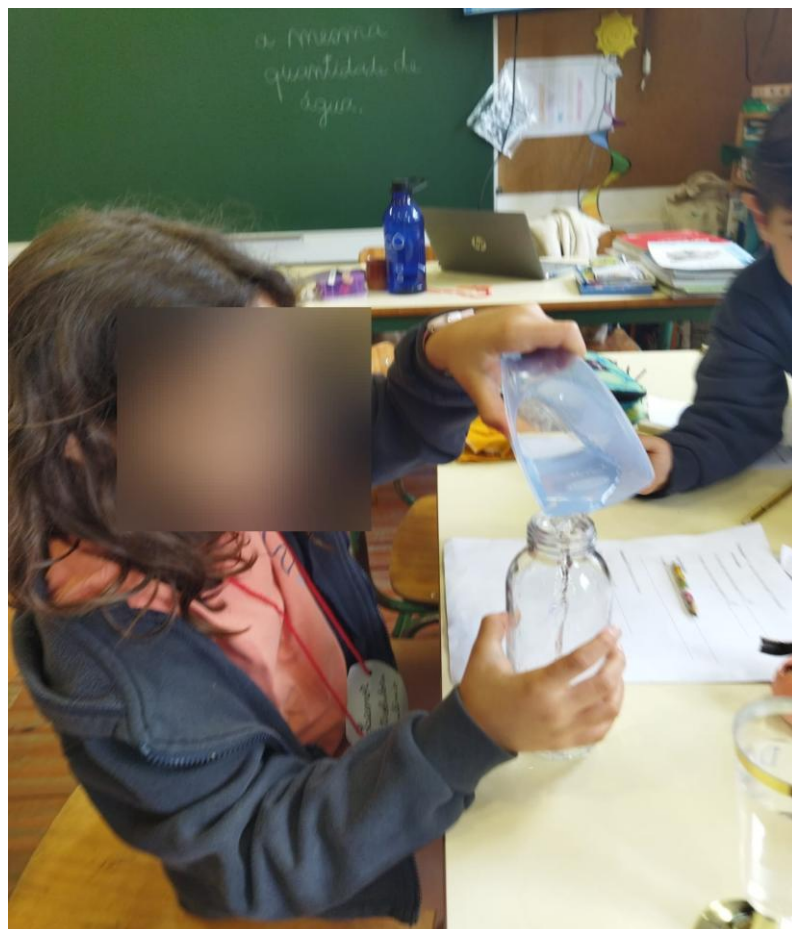


Figura 13

Alunos a efetuar a realizar o registo



Na Estação D – “Frases dos alunos” – Inicialmente estavam desorganizadas. Cada frase tinha uma cor diferente. Os alunos foram convidados a separar as frases por cor e, posteriormente, a organizá-las corretamente (cf. Figura 14). Os alunos estavam familiarizados com as frases, uma vez que foram ditas por eles ou pelos seus pares. Esta proposta promoveu a leitura, compreensão, expressão escrita e organização de ideias, enquanto estimulou a criatividade e a expressão individual.

Figura 14

Frases dos alunos- momento de organização das frases



A Estação E – “Adivinhas das profissões” – permitiu aos alunos adivinhar diferentes profissões através de enigmas. Esta atividade trabalhou competências da área curricular de Estudo do Meio (conhecimento das profissões) e Linguagem Oral, ao estimular a atenção, a interpretação e a capacidade de comunicação.

Na Estação F – “Separação em sílabas” – os alunos desenharam um círculo por cada sílaba e realizavam a divisão silábica de palavras como iguana, unicórnio, lobo, ovelha, noite, leão,

abelha, Eunice, tubarão, doninha, macaco, Leonel, pétala, dominó, pomada, cinema, xilofone e tomada. Esta atividade desenvolveu competências de consciência fonológica, leitura e segmentação silábica.

Desta forma, a organização das estações permitiu trabalhar de forma integrada diferentes competências: cognitivas, motoras, linguísticas, sociais e digitais, enquanto respeitou os interesses, ritmos e necessidades do grupo de alunos. A articulação com diferentes áreas curriculares — Matemática, Estudo do Meio e Português, evidenciou a promoção de aprendizagens interdisciplinares e significativas para o desenvolvimento global das crianças.

Sendo que atividade foi bastante apreciada pelos alunos, constatou-se que estes se mantêm sempre dinâmicos e motivados, participando de forma ativa e envolvida em todas as propostas apresentadas.

No momento da apresentação do projeto, foram elaborados convites pelas crianças e enviados a todos os grupos da EPE e do 1º CEB, com o objetivo de garantir a presença e participação de todos na divulgação das atividades e aprendizagens desenvolvidas.

No dia da apresentação do projeto “Eu, nós e o Mundo”, foram acolhidas as salas de EPE, e as crianças foram convidadas a deitarem-se no chão da biblioteca, de forma a visualizar a história *A Minha Casa*, de Astrid Desbordes, projetada no teto (cf. Figura 15). Esta organização teve como objetivo proporcionar aos grupos a sensação de estarem “em casa”, criando um ambiente acolhedor e envolvente.

Figura 15

Acolhimento das crianças para a leitura da obra



Após a leitura do conto, as crianças foram convidadas a observar e explorar o trabalho desenvolvido pelos colegas. Esta etapa revelou-se particularmente significativa, pois muitos alunos tinham irmãos em diferentes ciclos de ensino, permitindo-lhes reconhecer-se nas apresentações, identificar membros da sua família ou reconhecer objetos pessoais representados nas atividades, fortalecendo a ligação entre o projeto e a vida familiar e social das crianças.

A observação das casas de Santana e de Colmeia, das árvores genealógicas, dos retratos e das maquetes permitiu às crianças não só explorar a sua criatividade e competências manuais, mas também refletir sobre o seu ambiente familiar e cultural (cf. Figura 16). Ao partilharem os seus trabalhos com os colegas, promoveram-se momentos de socialização, valorização das diferenças e reconhecimento do valor da experiência individual, reforçando atitudes de respeito, empatia e cooperação.

Figura 16

Disposição dos elementos



O mapa mundi (cf. Figura 17) elaborado pelo grupo possibilitou a introdução de conceitos do Estudo do Meio, como a diversidade cultural, tradições e elementos geográficos, incentivando a curiosidade e a exploração do mundo que as rodeia. Ao mesmo tempo, as crianças puderam relacionar o seu próprio contexto com outras realidades, desenvolvendo competências de análise, observação e reflexão.

Figura 17

Mapa mundi com curiosidades relativas às culturas



A integração de atividades de Artes Visuais, como a construção de maquetes e retratos, com conteúdos de Estudo do Meio, contribuiu para uma aprendizagem interdisciplinar, na qual os alunos consolidaram conhecimentos, capacidades e atitudes de forma significativa. O projeto permitiu ainda promover o gosto pela partilha de experiências, a valorização da identidade individual e coletiva, e a capacidade de comunicar ideias, sentimentos e saberes, criando um contexto de aprendizagem motivador, inclusivo e lúdico.

Por fim, a observação e apresentação dos trabalhos evidenciaram a importância da articulação entre escola e família, uma vez que a participação das famílias na criação das maquetes e na partilha de histórias reforçou os laços entre os contextos familiar e escolar, apoiando o desenvolvimento integral das crianças.

A apresentação do projeto aos alunos do 1.º CEB (cf. Figura 18) veio enriquecer a atividade, tornando-a ainda mais significativa. As questões levantadas pelos pares, bem como as explicações fornecidas pelo grupo-turma, evidenciaram o interesse e o empenho das crianças em dar a conhecer o projeto que elaboraram.

Figura 18

Apresentação do Projeto aos Alunos do 4º ano



Este momento reforçou a sua capacidade de comunicação, organização de ideias e valorização do trabalho realizado, promovendo aprendizagens de natureza social, cognitiva e emocional, enquanto estimulou a interação entre diferentes ciclos educativos.

Para tornar a experiência ainda mais completa e com sentido, as famílias, no momento de ir buscar os seus filhos à escola, foram convidadas a entrar na biblioteca para observar os materiais resultantes do projeto (cf. Figura 19). Esta iniciativa permitiu às crianças partilhar com os familiares o seu trabalho, fortalecendo a ligação entre a escola e o contexto familiar e valorizando o empenho e criatividade demonstrados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Figura 19

Apresentação do Projeto as famílias



O projeto “Eu, nós e o Mundo” constituiu uma experiência educativa interdisciplinar e significativa, centrada no desenvolvimento global das crianças. Ao longo das atividades, os alunos tiveram oportunidade de explorar a sua identidade pessoal e familiar, refletindo sobre a sua casa, os membros da família e tradições culturais próximas, através de recursos como desenhos, maquetes, árvores genealógicas e retratos. Paralelamente, foram introduzidos

elementos do mundo mais amplo, como diferentes culturas e tradições, permitindo-lhes estabelecer relações entre a sua realidade e a diversidade do planeta, consolidando aprendizagens do Estudo do Meio e promovendo a consciência cultural.

A articulação entre áreas possibilitou a construção de competências cognitivas, sociais e motoras de forma integrada, promovendo a criatividade, a autonomia, a cooperação e a resolução de problemas. A interação com colegas de diferentes ciclos, bem como a apresentação do projeto às crianças da EPE, a alunos do 1º CEB e às famílias, reforçou a comunicação, a partilha de experiências e a valorização do trabalho desenvolvido, evidenciando o envolvimento, interesse e motivação dos alunos em todas as fases do projeto.

Para além do desenvolvimento de competências disciplinares, o projeto reforçou valores essenciais como o respeito, a empatia, a colaboração e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação integral das crianças. A participação das famílias, através da observação dos trabalhos e da construção de materiais em contexto doméstico, consolidou a ligação entre escola e comunidade, mostrando que a aprendizagem se estende para além da sala de aula.

Em síntese, “Eu, Nós e o Mundo” promoveu aprendizagens significativas, o reconhecimento da própria identidade e da diversidade do outro, a exploração criativa e sensorial, e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras, constituindo uma experiência enriquecedora, motivadora e profundamente inclusiva.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão evidencia a importância que a PES em EPE e no 1º CEB, teve no processo de formação da mestrandia, enquanto futura profissional com perfil duplo. Neste relatório foram abordados aspetos relacionados com a PES em EPE e no 1.º CEB, destacando-se que as atividades planificadas e implementadas ao longo desta experiência foram relevantes para a aprendizagem de novos conhecimentos a aplicar futuramente, contribuindo para a construção e desenvolvimento de uma identidade profissional em contínua atualização.

Tendo em conta este perfil, a docente em formação necessita de aceder a referenciais teóricos e legais abrangentes, que garantam continuidade educativa, suportem as transições e promovam o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A intervenção pedagógica desenvolvida durante o período da PES estruturou-se a partir de objetivos delineados em consonância com as AE e com uma visão holística da educação, e recorrendo aos referenciais teóricos para sustentar as opções metodológicas e práticas educativas. A promoção de aprendizagens significativas, a valorização da autonomia das crianças, o reforço das competências socioemocionais e a criação um ambiente educativo participativo, inclusivo e responsivo às necessidades individuais e coletivas.

A prática fundamentou-se numa aproximação à metodologia de investigação-ação, entendida como um processo cíclico e reflexivo que visa transformar os contextos educativos a partir da ação consciente e intencional dos intervenientes. Através das etapas de observação, planificação, ação e reflexão, foi possível construir uma prática pedagógica contextualizada e dinâmica, tal como defende Máximo-Esteves, (2008), permitindo a intervenção de forma ajustada às características específicas do grupo-turma.

Neste sentido, a observação sistemática assumiu um papel central, permitindo reconhecer padrões de comportamento, necessidades emergentes e potenciais individuais. Esta visão encontra sustentação em Zabalza (1992), que destaca a observação como ferramenta essencial para compreender a complexidade do quotidiano educativo. Simultaneamente, a

reflexão contínua sobre a ação foi concebida como elemento indispensável à construção de conhecimento profissional.

A prática pedagógica desenvolvida pela mestranda procurou também articular princípios de aprendizagem ativa, construtivista e socioconstrutivista, influenciados por autores como Piaget, (1977), que sublinha a importância da ação na construção do conhecimento, e Vygotsky, (1978), que enfatiza o papel da interação social e da mediação educativa no desenvolvimento proximal das aprendizagens. O contexto educativo foi pensado como espaço de participação, colaboração e integração de experiências significativas, tendo em consideração os contributos de Dewey (1938), para quem a educação se constrói através da experiência e da relação com o meio.

A abordagem desenvolvida integrou igualmente dimensões inclusivas e cooperativas, realçando a importância de ambientes flexíveis que respondam à diversidade do grupo. A estruturação das rotinas, a organização dos espaços e a intencionalidade das propostas pedagógicas procuraram, assim, promover oportunidades equitativas de aprendizagem para todas as crianças, reforçando a construção de um clima educativo seguro, afetivo e partilhado.

No decorrer da prática foram alcançadas algumas metas previamente definidas, nomeadamente a promoção da autonomia observada no envolvimento das crianças no decorrer das atividades, na realização de tarefas do dia-a-dia e do seu autocuidado. A criação de projetos também fez parte deste percurso, reforçando a articulação de saberes, a cooperação, respeito e atitudes de empatia, a promoção do pensamento crítico e criativo possibilitando a criação de aprendizagens significativas, tal como é preconizado nas OCEPE e PASEO.

Os projetos desenvolvidos foram desenhados para promover ativamente a colaboração e uma relação saudável entre a escola e a família, alinhando-se com as boas práticas neste domínio. Essa parceria foi cultivada de forma contínua, transformando as famílias em verdadeiras parceiras do processo educativo.

Foram também identificados alguns desafios no decorrer da prática como a gestão da heterogeneidade do grupo, em que inicialmente parecia ser bastante complexo. No entanto,

com o envolvimento e conhecimento do grupo, este processo tornou-se um processo mais natural. Outro aspeto que ao longo da PES foi evoluindo, no ponto de vista da mestranda, prende-se com o equilíbrio e o conhecimento dos tempos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas, respeitando o tempo necessário para cada criança conseguir concluir as atividades propostas.

Como em qualquer processo de aprendizagem também são identificadas fragilidades relevantes para reconhecer a necessidade da melhoria da prática, através da reflexão e assim conseguir melhorar e evoluir profissionalmente. Nesse sentido, foram vivenciadas dificuldades pontuais nos momentos de gestão de comportamentos desafiantes. Após diálogo com o professor cooperante foi possível ajudar a compreender o porquê de a situação acontecer e como a poder melhorar. Através da criação de um vínculo com a criança, torna-se possível que a mesma sinta confiança em poder ser apoiada por outros profissionais e não apenas pelo professor titular.

Após a conclusão do ciclo de estudos, num futuro que já é próximo é preservada a vontade de a mestranda continuar as boas práticas observadas e desenvolvidas no contexto da PES. A procura por novos conhecimentos também é almejada, nomeadamente formação em práticas inclusivas, sendo necessário para corresponder às necessidades e especificidades de cada criança, permitindo uma resposta individualizada e contextualizada com as suas características.

A reflexão colaborativa desenvolvida no decorrer da PES foi fundamental para a melhoria continua das práticas. Como um meio de reflexão para melhoria profissional é fundamental que seja dada continuidade à inclusão deste momento de ponderação, como é apresentado por Alarcão (2011), para um desenvolvimento profissional contínuo.

Após a conclusão deste percurso académico, a mestranda reafirma o seu compromisso com a atualização permanente no âmbito do desenvolvimento profissional. Este compromisso traduz-se por opções pedagógicas intencionais que respondam as exigências de uma sociedade em constante transformação, orientando as suas práticas de duplo-perfil de forma

fundamentada e consciente, com reconhecimento da importância da evolução e da inovação contínua.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Gestão flexível do currículo: Estratégias e práticas educativas*. Editora ABC.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de Dewey e Schön*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Educação: questões, práticas e formação de professores (6.ª ed.)*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, P. (2006). *Formação de professores e desenvolvimento profissional: Perspectivas e desafios*. Porto Editora.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid. Editorial Narcea.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. .
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barth, R. S. (1993). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass.
- Beltrão, M., & Nascimento, A. (2000). *Reflexão e ação educativa: Fundamentos e práticas*. Editora ABC.
- Bénard da Costa, A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação* , pp. 151-163.
- Bettelheim, B., & Zelan, H. (1984). *O mundo encantado da infância*. Bertrand Editora.

- Bloom, B. S. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman.
- Borges, T., & Alencar, G. (2014). *Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior*. Cairu em Revista.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, A., Ribeiro, E., Menezes, L., Lacerda, C., Rocha, J., & Figueiredo, M. (2013). Curriculum integration in teacher training: a reflection focused on supervised teaching practice at the Higher School of Education of Viseu. *Future Directions: Uncertainty and Possibility – Proceedings of ECCS – European Conference on Curriculum Studies*.
- Carrascosa, J., & et al. (1993). Análisis de algunas visiones deformadas sobre la naturaleza de la ciencia y las características del trabajo científico. Em *Enseñanza de las Ciencias* (pp. 43-46).
- César, M. (2000). Interagir para Aprender A escola inclusiva e as práticas pedagógicas em Matemática. Em *Actas do ProfMat2000* (pp. 145-158). APM.
- César, M., & Silva de Sousa, F. (2002). *A cooperação como instrumento de inclusão escolar*. Porto Editora.
- César, M., & Silva de Sousa, R. (2002). *Matemática para todos: Contributos do projeto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva*. Ed. Colibri/SPCE.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Akal.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, B., & Silva, C. (2020). *Metodologias ativas e projetos pedagógicos*. Editora ABC.

- Costa, J., & Rodrigues, D. (2020). *Educação inclusiva: Dos princípios à prática*. Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Declaração de Salamanca. (10 de Junho de 1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*. Salamanca, Espanha .
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Fischer, J. (2001). *Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher*. In G. Burnaford, J. Fischer e D. Hobson (eds.), *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp.29-48). Lawrence Erlbaum Associates.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. . Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. pp. 32-56.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Formosinho, J. (2009). *A escola que temos e a escola que queremos*. Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, pp. 243-281.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Jarrot, S., & Smith, C. (2019). Intergenerational programs: Outcomes and recommendations for practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(2).
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Kaplan, M. (2018). *Intergenerational programs in schools and communities: Benefits and best practices*. Springer.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.)*. Ablex.

- Katz, L., & Evangelou, D. (1992). *Nongraded and mixed-age grouping in early childhood programs*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o JardimDe-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. LIDEL.
- Marques, J. (1998). *Currículo e sucesso escolar: Princípios e práticas*. Editora XYZ.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Académicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mckernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Kogan Page.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Newman, S., Williams, J., & Binns, K. (2020). The impact of intergenerational activities on older adults' psychosocial wellbeing: A systematic review. *BMC Geriatrics*, 20(1).
- Niza, S. (1992). *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. OLIVEIRA-OLIVEIRA-FORMOSINHO, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto Editora.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Porto Editora.

- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teacher College Press.
- Nóvoa, A. (1991). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. OliveiraFormosinho, *Modelo Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Appezato Pinazza, M., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *Desenvolvimento humano (7.ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola: Teoria e prática (2ª ed.)*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência (2ª ed.)*. Texto Editora.
- Ponte, J. M. (2014). *Currículo e formação*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2003). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e desenvolvimento profissional de professores*. Porto Editora.

- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de Infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, pp. 98-104.
- Portugal, G. (Junho de 2010). Para o educador que queremos, que formação assegurar? .
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Presses Universitaires de France.
- Proença, J. (1993). *Pedagogia e prática educativa*. Ed. XYZ.
- Rangel, R., & Gonçalves, L. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na educação pré-escolar*. Revista Portuguesa de Educação.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro.
- Roldão, R. (2004a). *Currículo e programas: Conceitos e práticas educativas*. Editora ABC.
- Roman, C., Ellwanger, J., Becker, G., da Silveira, A., Machado, C., & Manfroi, W. (2017). *no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa*. Clinical and Biomedical Research.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, B. (2001). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios para a comunidade educativa?
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Steinert, Y., & Hardoim, E. (2019). *Faculty development in health professions education: Principles and best practices*. Springer.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. ASCD.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF, Edição revista 2019.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. Em T. K. J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea, cop.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica y organización escolar*. Morata.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *Introduction: New directions in action research*. In Ortrun Zuber-Skerritt (ed.), *New directions in action research* (pp. 3-9). The Falmer Press.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Portugal. Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986, Série I, 3067–3081.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, n.º 129/2018, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção Geral de Educação

Portugal. Assembleia da República. (1997). *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Regime jurídico do ensino e da educação pré-escolar*. Diário da República, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., e Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018, 19 de julho). *Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho: Homologação das Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República, 2.ª série, 1º Suplemento, n.º 138.
<https://www.dge.mec.pt/noticias/homologacao-das-aprendizagens-essenciais-do-ensino-basico-despacho-no-6944-a2018-de-19-de>

Portugal. Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Regime jurídico da formação contínua de professores*. Diário da República, I Série-A, n.º 200. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Portugal. Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001, Série I-A, pp. 5569–5572. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril. Diário da República, n.º 72/2018, Série II, pp. 10277–10282. Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I, pp. 3067–3081. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017. *Diário da República*, n.º 128/2017, Série II, pp. 13881–13890. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Projeto Educativo da Escola (2022-2025).

Projeto Curricular da Escola (2023-2024).

Projeto Curricular da Turma (2023-2024).

ANEXOS

Anexo 1- EPE Planificação semanal: 30 de outubro a 2 de novembro de 2023

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 30 de outubro a 2 de novembro de 2023					
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e entreaajuda com os pares (R, G, B, P, S); - Autonomia e confiança na realização das atividades (C, C, P, F) - Concentração no decorrer da atividade (M) <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosto por realizar novas experiências (B, S, F, R, P) - Saber mais sobre os animais do bosque (B, B, M, R, G, P) - Gostar de experimentar diversas formas de pintura (B e F) 	<p>Instituição: Escola Jasmim Sala do Bosque</p>		<p>Equipa educativa Educadora: Raquel Leitão Assistente operacional: Sónia Estagiárias: Marta Madeira e Telma Soares</p>		
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação e a linguagem oral; - Desenvolver a motricidade fina; - Fomentar o interesse por novas experiências nas artes; - Fomentar o conhecimento pelos animais do bosque e a sua caracterização; - Fomentar valores como o respeito, entreaajuda e cooperação. 				
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Manhã	<ul style="list-style-type: none"> • O que têm medo? - <p>Registo dos medos e embrulho (ER)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de exploração livre e lanche <p>Higiene</p>	<p>Preparação para a Festa de Halloween (ER)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de exploração livre e lanche <p>Higiene</p>	FERIADO	<p>2. Projeto- Sugestão da construção de fatos de fada e morcego e os adereços - varinha mágica e asas de morcego (M)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Momento de exploração livre <p>Higiene</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão de Expressão Corporal (PEC) • Momento de exploração livre e lanche • Inglês (ER) <p>Higiene</p>
Tarde	Almoço				
		<p>Festa de Halloween (ER)</p> <p>Lanche</p>	FERIADO	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira livre no exterior 	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto e Filosofia (ER)

<p>- Saber mais sobre fadas (F) e morcegos (B)</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Elementos da constituição do bosque</p> <p>- Espontaneidade na descoberta de elementos presentes na sala (barro, diversos livros na área do mundo)</p>		<p>1. Atividade experimental – Massa de sal (T)</p> <p>Lanche</p>			<ul style="list-style-type: none"> Sessão de Expressão Musical com o Professor (PM) <p>Lanche</p>	<p>Lanche</p>
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p>- Construção da identidade e da autonomia: 1, 2</p> <p>- Independência e autonomia: 1,2</p> <p>- Convivência democrática e cidadania: 1,2</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>Domínio da Educação Artística:</p> <p>- Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético: 1,2</p> <p>- Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais: 1,2</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <p>- Experimentações e produções plásticas: 1, 2</p> <p>- Acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos: 1,2</p> <p>- Materiais de uso utilitário ou reutilizáveis: 1,2</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u></p> <p>- Comunicação oral- 1,2</p>						

Área do Conhecimento do Mundo:

- Abordagem às ciências - 2

Organização do espaço:

Sala do Bosque – 1, 2

Organização dos materiais:

- 1- Farinha, sal, água, corantes alimentares, 3 bacias e 1 chaleira elétrica
- 2- Saco do lixo, cartolina, cartão, pedaços de tecido, tesouras, cola, lápis de carvão, marcadores, lápis de cor

Organização do grupo:

Individual: 2

Em pequenos grupos: 1, 2

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Estagiária Marta (M), Estagiária Telma (T), Educadora de Infância Raquel (ER), Professor Miguel (PM), Professora Expressão Corporal (PEC)

Anexo 2- EPE Planificação semanal: 6 a 10 de novembro de 2023

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 6 a 10 de novembro de 2023		
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: - Destreza no manuseamento de bolas grandes e pequenas. (P, M, F, S, S, R, C, A) - Cumprimento de regras através do jogo. (G, G, P, B, R)	Instituição: Escola Jasmim Sala do Bosque	Equipa educativa Educadora: Raquel Leitão Assistente operacional: Sónia Estagiárias: Marta Madeira e Telma Soares
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Desenvolver a compreensão dos resultados no jogo; - Fomentar a cooperação e entreajuda na realização dos jogos; - Desenvolver a corrida de forma segura, lançamentos e receção, transporte e recolha da bola; - Desenvolver a comunicação e a linguagem oral; - Desenvolver a coordenação e a exploração livre do espaço; - Fomentar o conhecimento pelos animais do bosque e a sua caracterização; - Fomentar o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social; - Fomentar as experimentações e produções plásticas, através do acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos;	

<p>- Concentração no decorrer do conto (M, S)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Gosto por ouvir novas histórias (R, C, S)</p> <p>- Saber mais sobre os animais do bosque (B, B, M, R, G, P)</p> <p>- Gostar de experimentar diversas formas de pintura (B e F)</p> <p>- Gosto pelo manuseamento de bolas (F, R, G, P, G, B.B, M, S)</p> <p>- Gosto pela utilização de diversos materiais e instrumentos de escrita (F, B, B, P)</p> <p>- Exploração de novos objetos e as suas características (F, B, B, P, R, G, G, M, S, F)</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <p>- Elementos da constituição do bosque</p> <p>- Capacidade de manuseamento de materiais de pintura</p>	<p>- Desenvolver a audição dos sons durante a leitura de histórias:</p> <p>- Fomentar a análise, a descrição e a reflexão daquilo que olha e vê.</p>					
	Manhã	<p>Segunda-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo das Novidades (ER) • Momento de exploração livre e lanche (ER) <p>Higiene</p>	<p>Terça-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto- Jogo do bosque (ER) • Momento de exploração livre e lanche (ER) <p>Higiene</p>	<p>Quarta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto – Continuação das atividades desenvolvidas no dia anterior (ER) • Momento de exploração livre e lanche (ER) <p>Higiene</p>	<p>Quinta-feira</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Pintura das pegadas (M, T, ER, AS) 3. Dramatização da história: “Histórias do bosque encantado” (M, T, ER, AS) <p>Lanche</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Identificação das pegadas (M) 5. Exploração sensorial – objetos da história (T) <p>Higiene</p>	<p>Sexta-feira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montagem de um cartuxo para castanhas (ER) • Sessão de Expressão Corporal (PEC) • Inglês (ER) <p>Higiene</p>
Tarde		Almoço				
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade experimental- vulcão (ER) <p>Lanche</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressão Motora: Jogo do bosque e percurso com bolas (M e T) <p>Lanche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Papi – Orientação espacial no Bosque (ER) <p>Lanche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio com veículos • Sessão de Expressão Musical com o Professor (PM) <p>Lanche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Festa de S. Martinho – Fogueira e castanhas <p>Lanche</p>	

<p>- Espontaneidade na cooperação e preparação de uma atividade</p>						
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:</p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e da autonomia: 1, 2 - Independência e autonomia: 1,2 - Convivência democrática e cidadania: 1,2, 3 <p><u>Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p>Domínio da Educação Artística:</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas: 2, 4, 5 <p>Subdomínio da Dramatização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar diferentes manifestações da arte dramática, a partir da observação de várias modalidades teatrais, ao vivo: 3 <p>Domínio da Educação Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações: 1 - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios: 1 - Controlar movimentos de perícia e manipulação: 1 <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Linguagem oral – Comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação: 3 - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação: 3 <p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u></p>						

Abordagem às Ciências:

Conhecimento do mundo físico e natural

- Compreender e identificar as características dos seres vivos- 5

Organização do espaço:

Salão - 1

Sala do Bosque – 2, 3, 4, 5

Organização dos materiais:

- 1- Cones, 6 caudas, saco de bolas grandes e pequenas
- 2- Tintas (cores primárias), 3 rolos, 3 pincéis, 6 taças, lençol branco, 16 Bilhetes de Pegadas
- 3- Livro “Histórias do Bosque Encantado - Uma história para cada estação do ano” (de Anita Loughrey e Ilustração de Lucy Barnard), 3 folhas com os apontamentos das histórias, 1 lençol branco, fato de raposa, acessório- rato (desenhar bigodes e nariz- com lápis de maquilhagem), esquilo (cauda cinzenta) e coelho, arbusto de azevinho, 2 árvores.
- 4- Cartão das pegadas, lençol
- 5- Neve artificial, 3 imagens reais de neve, 4 vendas, 1 pinhas, 1 ramo de azevinho, 1 pedaço de tecido com pelo, 1 ramo de cedro

Organização do grupo:

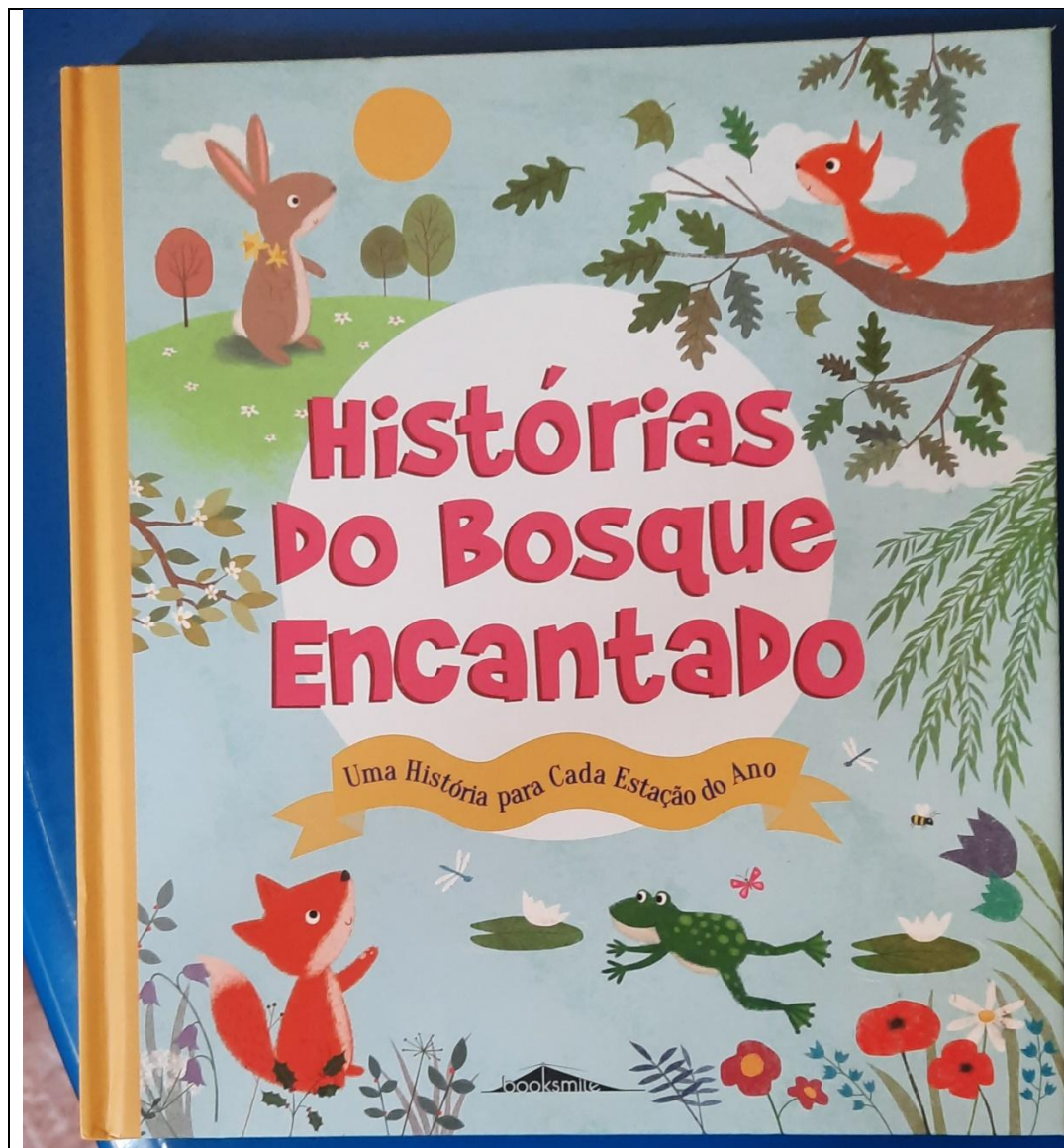
Individual: 2

Em pequenos grupos: 1, 5

Em grande grupo: 2, 3, 4

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Estagiária Marta (M), Estagiária Telma (T), Educadora de Infância Raquel (ER), Auxiliar Sónia (AS), Professor Miguel (PM), Professora Expressão Corporal (PEC)

Imagens do livro



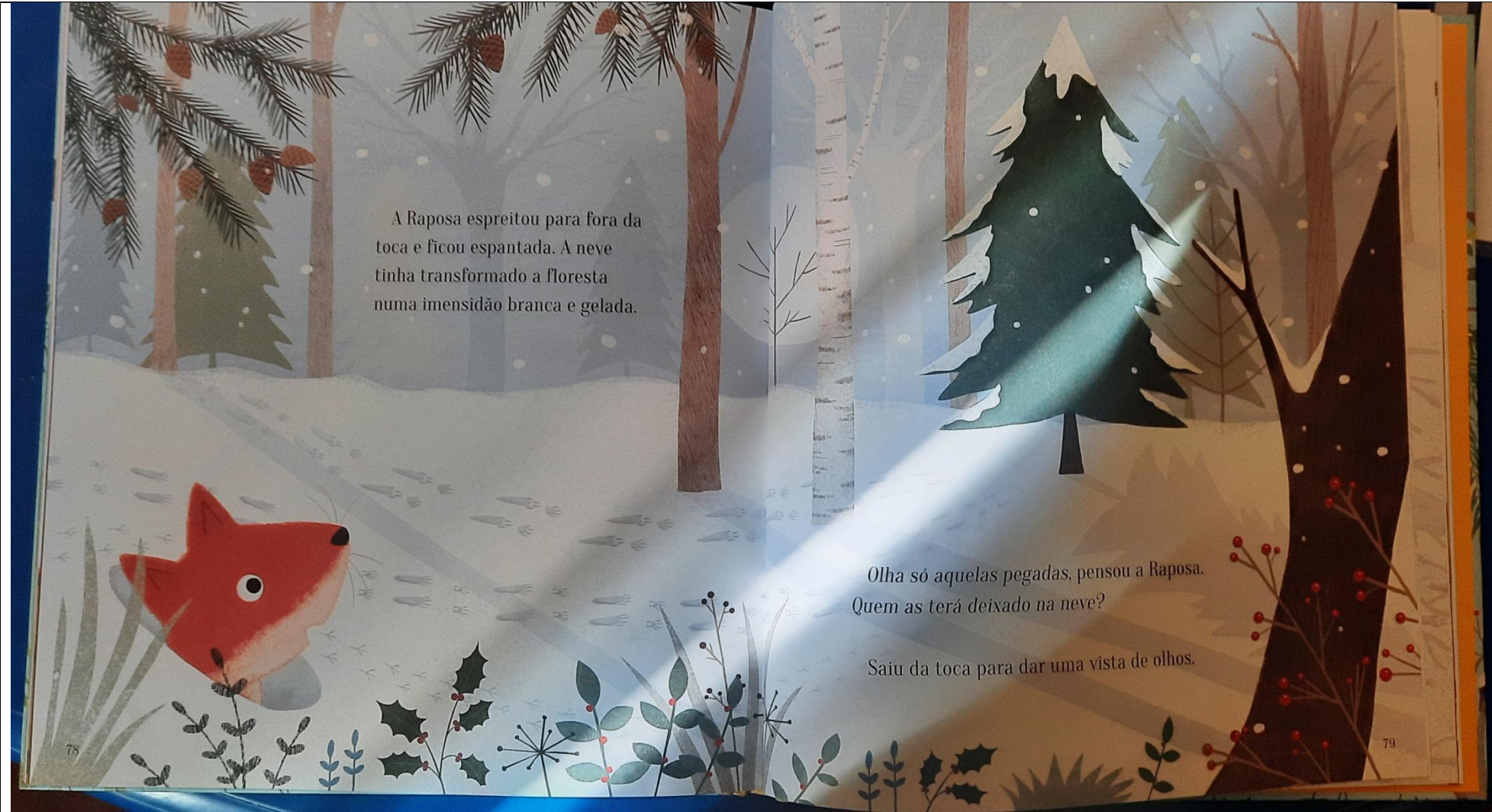




A Raposa acordou de repente e levantou uma orelha.
Está alguém a arranhar a entrada da minha toca, pensou.

Rrss-rrss!


Rrss-rrss!



A Raposa espreitou para fora da toca e ficou espantada. A neve tinha transformado a floresta numa imensidão branca e gelada.

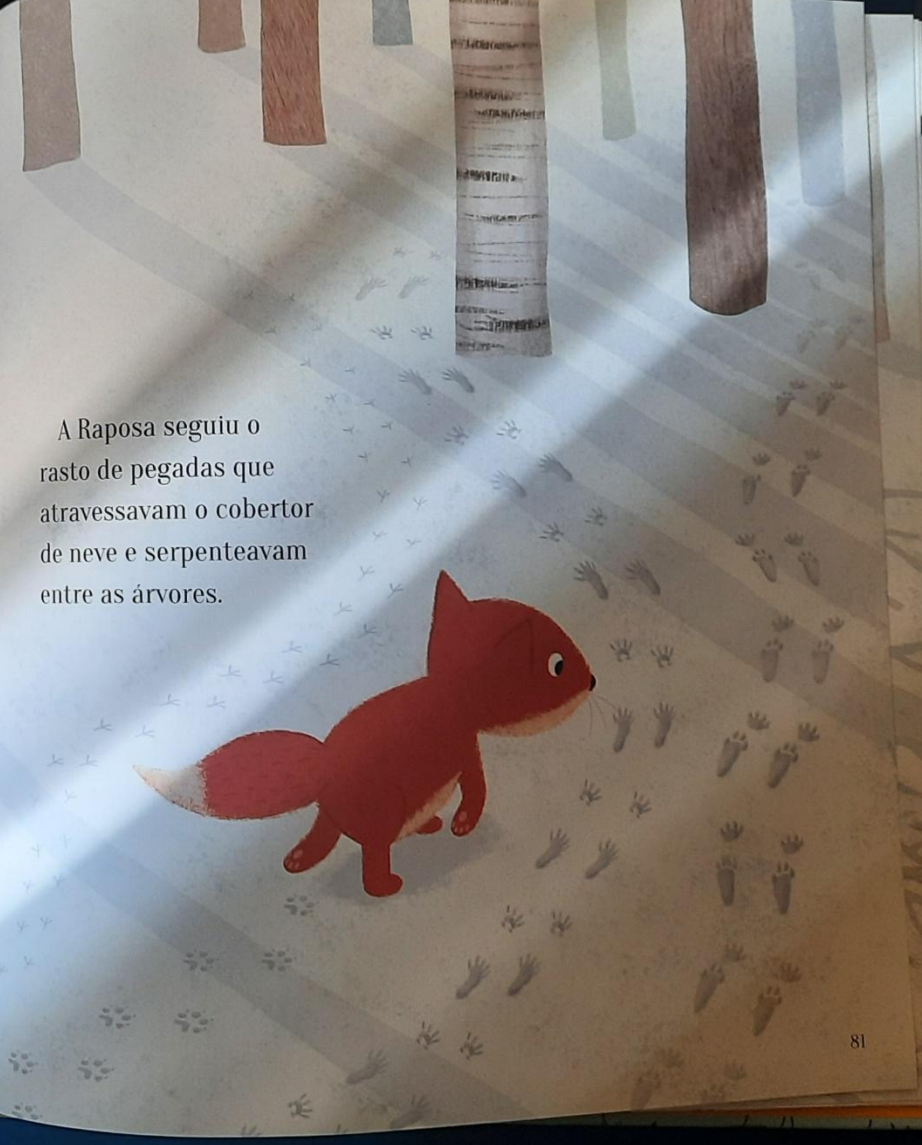
Olha só aquelas pegadas, pensou a Raposa.
Quem as terá deixado na neve?

Saiu da toca para dar uma vista de olhos.



O vento soprava, formando grandes bancos de neve em redor dos troncos das árvores. A Raposa estremeceu de frio. Os flocos de neve brilhavam sobre o seu pelo e nos seus bigodes.

80




A Raposa seguiu o rasto de pegadas que atravessavam o cobertor de neve e serpenteavam entre as árvores.

81

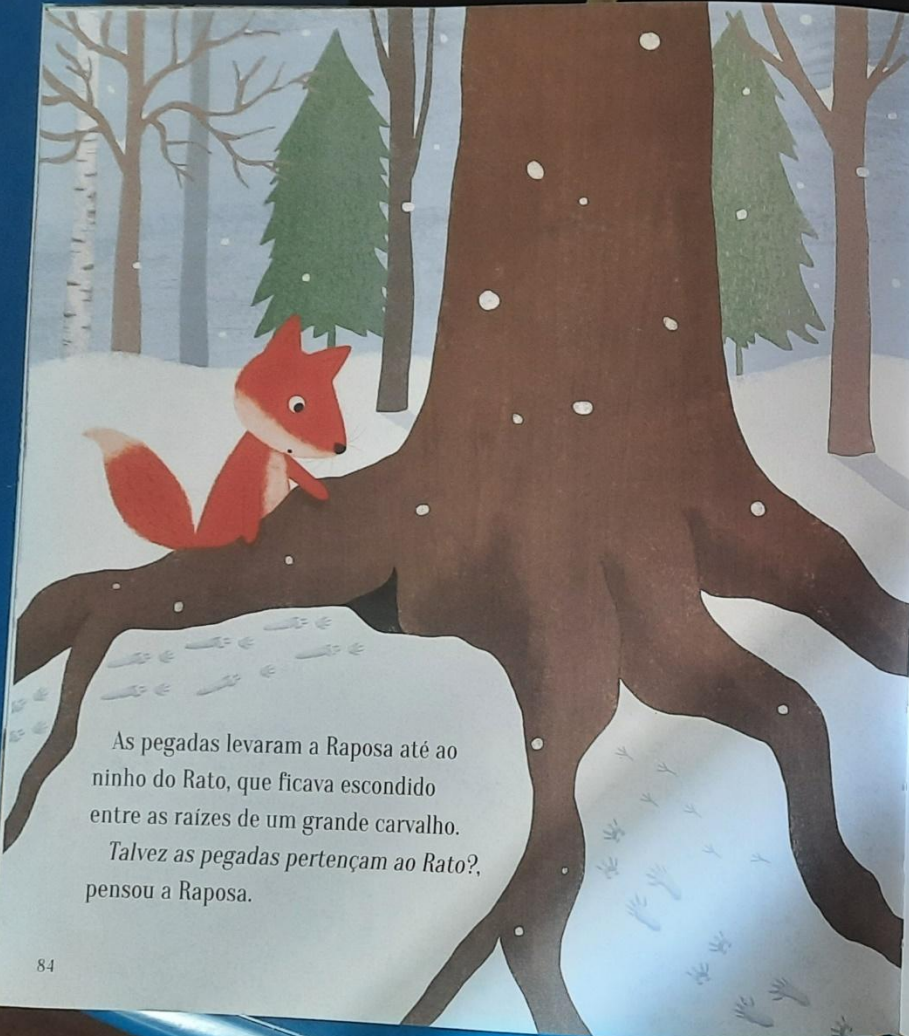


As sombras alongavam e encolhiam à medida que as árvores balançavam com a brisa fria do inverno.

Os ramos sem folhas pareciam dedos magros vestidos com luvas de neve. A Raposa imaginou que os dedos se esticavam para a apanhar.

A larger illustration of a red fox walking through a snowy forest. The fox is walking towards the right, leaving a trail of paw prints in the snow. The background shows a misty, greyish-blue sky and the dark, shadowed branches of trees. The fox is a simple, stylized red shape with a white belly and a bushy tail.

A Raposa estremeceu.
– Não sejas tontinha – disse para si mesma.
E lá foi andando sobre a neve, entre as sombras,
determinada a seguir as misteriosas pegadas.




As pegadas levaram a Raposa até ao
ninho do Rato, que ficava escondido
entre as raízes de um grande carvalho.
Talvez as pegadas pertençam ao Rato?
pensou a Raposa.

84



Mas o Rato estava a dormir, bem enroscadinho, a hibernar
no seu ninho. A Raposa franziu o nariz.
– Então de quem são as pegadas?


85



O vento continuou a rodopiar à sua volta,
espalhando remoinhos de flocos de neve no ar.

Agora só se via um conjunto de pegadas na
neve. Mas estas eram diferentes das anteriores.

86



Uusssshhh! Uusssshhh!

A Raposa olhou para as pegadas.
– Devo estar a ser seguida – disse, estremeçando.

87

O vento continuou a uivar e as sombras escuras cada vez se aproximavam mais.

Vem aí alguém!, pensou a Raposa.



Começou a andar para trás e foi contra o tronco de uma árvore. Uma camada espessa de neve caiu dos ramos e aterrou mesmo na cabeça da Raposa. Assustada, ela gritou.

A Raposa sacudiu a neve do seu pelo. O seu estômago começou a dar horas, mas ela sabia que no meio da neve não havia muita comida.

Tudo parecia estar calmo.



Até que...

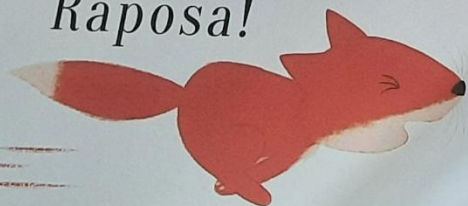
Ouviu alguém a chamá-la
por toda a floresta.

Raposa!

Raposa!



Raposa!



... e até sabia o seu nome!



Raposa!

Alguém andava atrás dela...

A Raposa escondeu-se
atrás de um arbusto
de azevinho.



Raposa! Raposa!
Raposa!

– Raposa! És tu?
A Raposa espreitou por detrás do azevinho
e viu os seus amigos.

– Onde estavas? – perguntou
a Coelhozinha.

– Andamos a ver se ninguém ficou
soterrado na neve, mas quando passámos
pela tua toca, tu não estavas lá! – trinou
o Pisco.

– Depois seguimos as
tuas pegadas para te
consequirmos encontrar
– disse o Esquilo.

– E eu estava a tentar descobrir quem
tinha deixado as pegadas na neve –
respondeu a Raposa com timidez.

– Imaginei todo o tipo de coisas – disse a Raposa –,
mas agora sei que as pegadas afinal eram VOSSAS!
Só que... de quem são estas outras pegadas?



– São tuas, tontinha! – disse o Esquilo com uma gargalhada.
– A neve está a ficar mais espessa – avisou a Coelhoinha.
– Vamos voltar para a minha toca – sugeriu a Raposa.



E foi assim que os quatro amigos se aninharam na toca da Raposa.
Ficaram muito juntinhos, quentes, confortáveis e em segurança,
enquanto a neve caía lá fora.

Identificação das pegadas

ESQUILO



RATO



COELHO



RAPOSA



Imagens de Neve







Anexo 3- EPE Planificação semanal: 1 a 5 de janeiro de 2024

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 1 a 5 de janeiro de 2024						
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>- Escuta dos pares (R, BA, GC, GM)</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Gosto pelo recorte, colagem e elaboração de produções plásticas (FRAN, B, GC, GM, M, P, FRE)</p>	<p>Instituição: Escola Jasmim</p> <p>Sala do Bosque</p>		<p>Equipa educativa</p> <p>Educadora: Marta e Professora Joana Assistente operacional: Sónia</p> <p>Estagiárias: Marta Madeira e Telma Soares</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a criatividade na elaboração e na partilha das novidades; - Promover o desenvolvimento da motricidade fina; - Promover o diálogo e a partilha de situações e momentos, do passado; - Fomentar a escuta e a entreaajuda. 					
	Man	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

<p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosto pelas pinturas, colagens, recortes; - Interesse na partilha de situações vivenciadas. 		INTERRUPÇÃO	INTERRUPÇÃO	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • As nossas Novidades (PJ) <p>Lanche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de escolha individual/ livre <p>Higiene</p>	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • As Nossas Coroas de Reis (T) <p>Lanche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de escolha individual/ livre <p>Higiene</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar as Janeiras no Centro Social São Pedro de Vilar do Paraíso (SB, SP, SAI) <p>Lanche</p>
		Almoço				
	Tarde	INTERRUPÇÃO	INTERRUPÇÃO	<p>1. Matemática Papy (PJ)</p> <p>Lanche</p>	<p>Recreio com veículos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sessão de Expressão Musical com o Professor (PM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do Conto e Filosofia para Crianças (PJ) <p>Lanche</p>

					Lanche	
--	--	--	--	--	--------	--

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

Acolhimento – Rotina diária

(marcação das presenças, novidades, plano do dia e música de Bons Dias)

Áreas de conteúdo:

Área da Formação Pessoal e Social:

- Construção da identidade e da autoestima;
- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;
- Convivência democrática e cidadania;
- Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões.

Organização do Espaço: Na área do tapete, em roda, sentados no chão ou nas almofadas.

Organização dos materiais: Utilização do quadro das presenças (mensal), caneta permanente

Organização do Grupo: As crianças estão em grande grupo, neste momento as crianças quando entram na sala sentam-se na roda, e as crianças quando chegam juntam-se ao grupo, marcando a sua presença. Ao longo da marcação da presença as crianças dizem o dia e o mês, o dia da semana que estamos (qual será amanhã e qual foi ontem), e por fim a canção de Bons Dias em que é dito o nome de cada criança na roda, invocando também outros elementos a quem a criança pretende dizer Bom dia.

Momento de escolha individual/livre

Áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação:
- Domínio da Educação Motora;
- Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais; Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; Subdomínio da Música; Subdomínio da Dança
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo

(Estão enumeradas todas as áreas de Conteúdo das OCEP, visto que as crianças é que selecionam a sua escolha individual/livre. No entanto, este momento é de uma enorme potencialidade para todas as áreas, visto que as crianças podem explorar e com os seus pares, por exemplo recriar situações, fazer dramatizações, construções, apropriando dos materiais disponíveis na sala.)

Organização do Espaço: As crianças escolhem o espaço que pretendem fazer a exploração livre, nas diferentes áreas da sala. O adulto observa e orienta nas diferentes situações que acontecem, interage e participa nas dinâmicas.

Organização dos materiais: Os materiais estão à disposição das crianças, nas diferentes áreas.

Organização do Grupo: Habitualmente, o grupo divide-se em pequenos grupos e participam nas atividades.

Matemática Papy

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e comunicação:

Domínio da matemática:

- O jogo e o brincar na matemática;
- Classificação de objetos;

Organização do Espaço:

A atividade será feita na sala do bosque, na área do tapete.

Organização dos materiais:

Utilização do tangram e de 3 arcos, para as crianças classificarem as peças por cores, tamanhos e formas.

Organização do Grupo:

A atividade será feita com as crianças que vão para o 1º ciclo (no próximo ano letivo) e as que pretenderem podem também integrar o grupo.

Recreio com veículos

Momento no exterior, em que as crianças podem usufruir de veículos disponibilizados pela escola (bicicletas, skates, triciclos e trotinetes). Habitualmente acontece no momento que antecede a aula de Expressão Musical, no entanto, existem outros momentos em que os veículos são disponibilizados às crianças, por exemplo, por iniciativa de outras salas.

Áreas de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social:

- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;

Área de Expressão e Comunicação:

Domínio da Educação Física:

- Desenvolver a consciência e domínio do corpo;
- Prática de exercício físico;
- Exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais;
- Mobilizar o corpo com precisão e coordenação.

Organização do Espaço:

Este momento acontece no espaço exterior, na parte em cimento.

Organização dos materiais:

Algumas bicicletas, trotinetes, skates e triciclos.

Organização do Grupo:

Neste momento, todo o grupo pode usufruir dos veículos (incluindo as crianças da Sala dos Países e da Sala Arco-íris).

As Nossas Coroas de Reis

Áreas de conteúdo:

- Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais;
- Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais;
- Utilização de diversas modalidades e diferentes elementos da linguagem plástica.

Organização do Espaço: Na sala do Bosque, na área com diversas mesas

<p>Organização dos materiais: Coroas, cola, lápis de cor, marcadores, elástico, EVA</p> <p>Organização do Grupo: Em pequenos grupos divididos pelas 3 mesas, na sala.</p>
<p>Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Estagiária Marta (M), Estagiária Telma (T), Professora Joana (PJ), Auxiliar Sónia (AS), Professor Miguel (PM), Professora Expressão Corporal (PEC), Sala do Bosque (SB), Sala Arco-íris (SAI), Sala dos Países (SP)</p>
<p>Observação: A planificação foi pensada com o apoio da Professora Joana (que está na nossa sala após a saída da Educadora Raquel).</p>

Anexo 4- EPE Planificação semanal: 8 a 12 de janeiro de 2024

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 8 a 12 de janeiro de 2024		
<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>- Deslocamentos e equilíbrios (P, M, SG, FRED)</p>	<p>Instituição: Escola Jasmim</p> <p>Sala do Bosque</p>	<p>Equipa educativa</p> <p>Educadora: Educadora Rita Assistente operacional: Sónia</p> <p>Estagiária: Telma Soares</p>
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <p>- Fomentar a criatividade para a elaboração de uma recordação;</p>	

<p>- Exploração de novas texturas (GM, A, SG)</p>	<p>- Promover a mobilização do corpo;</p> <p>- Fomentar as capacidades motoras;</p> <p>- Fomentar a exploração através dos sentidos.</p>					
<p>Interesses evidenciados:</p> <p>- Exploração através dos sentidos (P, M, FRED, SG, S, BP)</p> <p>Aprendizagens evidenciadas:</p>	<p>Manhã</p>	<p>Segunda-feira</p>	<p>Terça-feira</p>	<p>Quarta-feira</p>	<p>Quinta-feira</p>	<p>Sexta-feira</p>
<p>Acolhimento</p> <p>• Novidades</p> <p>Lanche</p> <p>• Momento de escolha individual/ livre</p>		<p>Acolhimento</p> <p>• Projeto Bosque</p> <p>Lanche</p> <p>Higiene</p>	<p>Acolhimento</p> <p>• Cantar as Janeiras no Centro Social São Pedro de Vilar do Paraíso (SB, SP, SAI)</p> <p>Lanche</p>	<p>Acolhimento</p> <p>• Projeto Bosque</p> <p>Lanche</p> <p>• Momento de escolha individual/ livre</p>	<p>Acolhimento</p> <p>• Sessão de Expressão Corporal (PEC)</p> <p>Lanche</p> <p>• Inglês (R)</p>	

<p>- Interesse em exploração de diversos elementos da natureza;</p> <p>- Gosto pela realização de jogos (puzzles, dominó)</p>		Higiene		Higiene		Higiene
	Tarde	Almoço				
	1. Construção de um jogo lúdico (T)	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Papy (R) <p>Lanche</p>	2. Expressão Motora: Exploração Sensorial (T)	Recreio com veículos	<ul style="list-style-type: none"> Sessão de Expressão Musical com o Professor (PM) <p>Lanche</p>	<ul style="list-style-type: none"> Hora do Conto e Filosofia para Crianças (R) <p>Lanche</p>

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

Acolhimento – Rotina diária

(marcação das presenças, novidades, plano do dia e música de Bons Dias)

Áreas de conteúdo:

Área da Formação Pessoal e Social:

- Construção da identidade e da autoestima;
- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;
- Convivência democrática e cidadania;
- Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões.

Organização do Espaço: Na área do tapete, em roda, sentados no chão ou nas almofadas.

Organização dos materiais: Utilização do quadro das presenças (mensal), caneta permanente

Organização do Grupo: As crianças estão em grande grupo, neste momento as crianças quando entram na sala sentam-se na roda, e as crianças quando chegam juntam-se ao grupo, marcando a sua presença. Ao longo da marcação da presença as crianças dizem o dia e o mês, o dia da semana que estamos (qual será amanhã e qual foi ontem), e por fim a canção de Bons Dias em que é dito o nome de cada criança na roda, invocando também outros elementos a quem a criança pretende dizer Bom dia.

Momento de escolha individual/livre**Áreas de conteúdo:**

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação:
 - Domínio da Educação Motora;
 - Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais; Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; Subdomínio da Música; Subdomínio da Dança
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo

(Estão enumeradas todas as áreas de Conteúdo das OCEP, visto que as crianças é que selecionam a sua escolha individual/livre. No entanto, este momento é de uma enorme potencialidade para todas as áreas, visto que as crianças podem explorar e com os seus pares, por exemplo recriar situações, fazer dramatizações, construções, apropriando dos materiais disponíveis na sala.)

Organização do Espaço: As crianças escolhem o espaço que pretendem fazer a exploração livre, nas diferentes áreas da sala. O adulto observa e orienta nas diferentes situações que acontecem, interage e participa nas dinâmicas.

Organização dos materiais: Os materiais estão à disposição das crianças, nas diferentes áreas.

Organização do Grupo: Habitualmente, o grupo divide-se em pequenos grupos e participam nas atividades.

Matemática Papy

Áreas de conteúdo:

Área de Expressão e comunicação:

Domínio da matemática:

- O jogo e o brincar na matemática;
- Classificação de objetos;

Organização do Espaço:

A atividade será feita na sala do bosque, na área do tapete.

Organização dos materiais:

Utilização do tangram e de 3 arcos, para as crianças classificarem as peças por cores, tamanhos e formas.

Organização do Grupo:

A atividade será feita com as crianças que vão para o 1º ciclo (no próximo ano letivo) e as que pretenderem podem também integrar o grupo.

Recreio com veículos

Momento no exterior, em que as crianças podem usufruir de veículos disponibilizados pela escola (bicicletas, skates, triciclos e trotinetes).

Habitualmente acontece no momento que antecede a aula de Expressão Musical, no entanto, existem outros momentos em que os veículos são disponibilizados às crianças, por exemplo, por iniciativa de outras salas.

Áreas de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social:

- Independência e autonomia;
- Consciência de si como aprendiz;

Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Educação Física:
- Desenvolver a consciência e domínio do corpo;
- Prática de exercício físico;
- Exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais;
- Mobilizar o corpo com precisão e coordenação.

Organização do Espaço:

Este momento acontece no espaço exterior, na parte em cimento.

Organização dos materiais:

Algumas bicicletas, trotinetes, skates e triciclos.

Organização do Grupo:

Neste momento, todo o grupo pode usufruir dos veículos (incluindo as crianças da Sala dos Países e da Sala Arco-íris).

1. Construção de Jogo Lúdico**Áreas de conteúdo:**

- Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais:
- Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais;
- Exploração através de elementos de comunicação visual (cores e formas);
- Utilização de diversas modalidades e diferentes elementos da linguagem plástica.

Organização do Espaço: Na sala do Bosque, na área com diversas mesas

Organização dos materiais: Cartão, tintas, pincéis

Organização do Grupo: Em 3 grupos, organizados pelas crianças.

2. Expressão Motora: Exploração Sensorial**Áreas de conteúdo:**

Domínio da Educação Motora:

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos, controlo do equilíbrio e coordenação;
- Controlar movimentos de perícia e manipulação;

Área de Formação Pessoal e Social:

- Independência e autonomia

- Convivência democrática e cidadania

Organização do Espaço: No salão

Organização dos materiais: Cordas, arcos, pegadas sensoriais (berlindes, lixa, pedras, cartão, algodão, feltro, limpa cachimbo, palhas de plástico), cones, plinto com 2 níveis, colchões

Organização do Grupo: Em grande grupo.

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Estagiária Telma (T), Educadora Rita (R) Auxiliar Sónia (AS), Professor Miguel (PM), Professora Expressão Corporal (PEC), Sala do Bosque (SB), Sala Arco-íris (SAI), Sala dos Países (SP)

Observação: A planificação foi pensada com o apoio da Professora Joana (que está na nossa sala após a saída da Educadora Raquel).

Anexo 5- 1º CEB Planificação semanal: 1 a 5 de janeiro de 2024

Instituição cooperante: Escola Jasmim

Ano e turma: 1º ano

Data: 13/03/2024

Orientador cooperante: Professor André Boaventura

Estagiária responsável: Telma Soares

Díade: -

Supervisora institucional: Professora Vânia Graça

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 1 manhã

Como é a minha casa?

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

- N.º de alunos a que destina: 19

- Projeto de intervenção: Partindo do mais próximo para o mais global, será iniciado com a apresentação e visualização das casas dos alunos (através de desenhos, maquetes, fotografias), “viajando” para outros lugares do mundo para ver como são feitas as casas (materiais utilizados), quem nelas habita. A temática surge pela ida à escola de uma mãe arquiteta através da atividade intitulada “Arquitetar” os alunos recorrendo a materiais de desperdício. Após a atividade, os alunos começaram a trazer para a sala diversos livros relativamente às diversas casas.

Partindo do mais próximo para o global, esta intervenção será iniciada com a análise de casas semelhantes às que os alunos melhor conhecem e onde habitam, identificando - através de desenhos, maquetes e fotografias - as diferentes divisões e objetos específicos que se encontram em cada uma destas para, logo a seguir, relacioná-los com a sua funcionalidade. Após esta exploração da realidade conhecida, a turma “viajará” para outros lugares, para contactar com a diversidade de tipos de casas que existem um pouco por todo o mundo. Verão os materiais utilizados para fazer essas casas e conhecer quem nelas habitam. A seleção e pertinência da temática prende-se com a visita de uma mãe arquiteta à sala para realizar uma atividade intitulada “Arquitetar”, com o objetivo de dar a conhecer esta profissão e, na qual, a turma ouviu a história “Ivo Neto Arquiteto” e, em grupo, fez construções com material de desperdício e fita-cola de papel. Nos dias seguintes, os alunos começaram a trazer para a escola diversos livros com diferentes tipos de casas.

- Questão-problema: Como é a minha casa?

- Metodologia(s)/Estratégia(s): A planificação será desenvolvida recorrendo à metodologia de trabalho de projeto.

- Principais recursos: Livro “A Casa”, App Mentimeter, Planta da Casa

Objetivos principais da aula:	Conhecimentos Prévios necessários:
- Identificar as divisões da casa;	- Identificar os números até 100;
- Leitura e escrita de palavras;	- Representar números na Minicalculadora Papy;

<p>- Respeito pelo outro.</p>	<p>- Maior, menor e igual;</p> <p>- Conjuntos.</p>
<p>Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:</p>	
<p>Dificuldade</p>	<p>Ação estratégica</p>
<p>- Cooperação entre elementos do mesmo grupo;</p> <p>- Colocar questões relativamente ao que pretendem saber mais.</p>	<p>- Explicar que todos terão uma tarefa para executar;</p> <p>- Suporte com perguntas exemplo.</p>



MAPA DE ARTICULAÇÃO

Mapa de Articulação – Como é a minha casa?

Estudo do Meio	Matemática	Português	TIC	Artes Visuais
<p>Domínio: Sociedade/ Natureza /Tecnologia</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, 	<p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdo: Números Naturais</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p>	<p>Domínio: Oralidade</p> <p>Conteúdo: Interação discursiva</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação 	<p>Domínio: Cidadania Digital</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se enquanto cidadão digital, manifestando noção 	<p>Domínio: Experimentação e criação</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vários processos de registo

<p>estabelecendo relações de identidade com o espaço;</p> <p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Autoavaliador (Transversal às áreas)</p>	<p>- Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo;</p> <p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I);</p>	<p>ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p>	<p>de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais</p> <p>Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros).</p>	<p>de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p> <p>- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p>
--	---	---	---	--

	<p>Comunicador (A, B, D, E);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I).</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p>- Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião,</p> <p>explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p>
--	--	---	---	--

			Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I)	
			Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)	

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competê ncias do Perfil do aluno
<p>Dia 13</p> <p>9H-10h30</p> <p>10 min.</p> <p>15 min</p>		<p>Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças)</p> <p>Desafio inicial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No painel da sala, encontra-se uma planta de uma casa que está tapada e uma caixa em cima de uma mesa com etiquetas para fazer a legenda da mesma. 2. Leitura das etiquetas (sótão, sala de jantar, sala de estar, cozinha, garagem, despensa, lavandaria, casa de banho e quarto). 3. Diálogo sobre a possibilidade de uso das etiquetas (por exemplo: será para identificar partes da escola? De casa?) 	<p>- Calendário;</p> <p>-Planta da casa;</p> <p>- Etiquetas;</p>	

		<p>4. Apresentação da planta da casa afixada no painel. 5. Identificação das partes constituintes da casa, utilizando as etiquetas de legenda.</p> <p>- Distribuição dos cadernos pelos alunos responsáveis e entrega das atividades.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>6. No caderno escrevem a data e colam o anexo I. 7. No anexo I, as crianças devem identificar as divisões da casa. 8. Cada aluno irá receber um objeto da casa (anexo II) para que faça a legenda e identifique a que divisão pertence. Apresentação à turma e afixação no painel.</p> <p>9. Entrega do anexo III, os alunos recortam e em grande grupo é realizada a tarefa, justificando o motivo da escolha.</p>		
--	--	---	--	--

- Cadernos;

- Anexo I, II e III;

- Cola;
- Tesoura;

<p>15 min</p>		<p>- No decorrer da atividade as crianças que terminarem podem iniciar a pintura da casa entregue no anexo I.</p> <p>Desafio intermédio</p> <p>10. Colocar questão: - Estas são as casas que conhecemos. -Será que todas as casas são iguais? -Quem se lembra de casas invulgares que já vimos nos livros que trouxeram de casa? (Recolha de exemplos e a projeção das que já conhecem, podendo fazer comentários.)</p> <p>11. Leitura da obra "Casa", de Carson Ellis Diálogo relativamente ao que pensam em relação a tantas casas diferentes.</p> <p>Desenvolvimento</p>	<p>- Lápis de cor ou lápis de cera;</p>	
---------------	--	---	---	--

<p>15 min.</p>		<p>12. Em grupos de 4-5 alunos, começam por dar resposta ao desafio: PARA QUE SERVE UMA CASA? (podem escrever, desenhar, como quiserem)</p> <p>13. Apresentação os resultados e registo no computador (App Mentimeter).</p> <p>14. Nos mesmos grupos, os alunos têm um momento para formular questões relativamente à temática e sobre o que pretendem saber mais. (Exemplos de perguntas que os podem ajudar, se necessitarem de estímulo adicional: Quando apareceu a primeira casa? Quantas casas há no mundo? Quem inventou as casas? É melhor ter uma casa nova ou uma velha? Uma casa são só paredes, chão e teto? As pessoas que vivem em casas diferentes têm vidas diferentes? O que é que todas as casas têm em comum? O que é que uma casa tem de ter para ser casa? Como seria viver numa casa diferente? Qual é a casa dos meus sonhos?</p> <p>15. Partilha e registo das questões com a turma toda.</p> <p>16. Pintura da casa apresentada, com cuidado e esmero.</p>	<p>- Power Point com a obra “Casa”;</p> <p>- Folha branca;</p>	
----------------	--	---	--	--

5 min.			- Lápis;	
5 min.			- Computador;	
5 min.			- Folha branca;	

7 min.			- Lápis de cor ou de cera	
--------	--	--	------------------------------	--

5 min.				
11h-12h30 5 min.		<p style="text-align: center;">Entrada na sala de aula</p> <p>1. As mesas estão organizadas em estações. 2. Os alunos, sentam-se no chão, em frente ao quadro e têm grupos números escritos no quadro: - 0, 2, 4, 6, 8 - 1, 3, 5, 7, 9 - 10, 20, 30, 40, 50 - 5, 10, 15, 20, 25</p>	<p>- Quadro - Giz</p>	

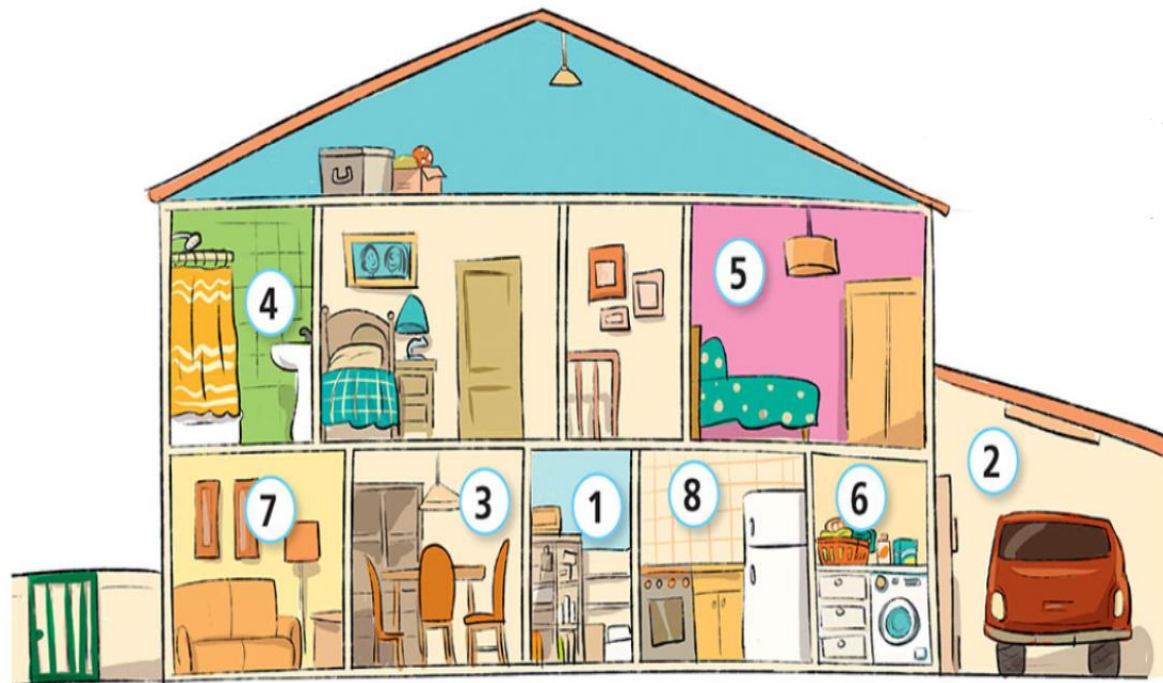
10 min.		<p>(A partir desta reflexão, veem que os números têm "casas" ou conjuntos, podem morar em "casas" diferentes.)</p> <p>3. Para formar os grupos, têm de ver os símbolos da sequência que lhes foi atribuído e procurar os correspondentes para formar a sequência e descobrir o seu grupo.</p>		
50 min.		<p>Estação 1</p> <p>Têm molas com números de 0 a 9 e têm de série de cartões com números de 11 a 99 e rodear de uma cor os algarismos das dezenas e, de outra, os das unidades.</p> <p>Estação 2</p>	<p>- Cartões com números</p> <p>- Números</p> <p>- Marcadores</p>	

	<p>Têm de separar imagens dos sólidos geométricos e das figuras geométricas. Depois, separar os sólidos geométricos "em rebolam" ou "não rebolam". Como, posteriormente, esta distinção genérica dará lugar à denominação científica de "poliedro" e "não-poliedro", esta classificação poderá ser apresentada, sem forçar a sua apreensão por parte de toda a turma.</p> <p>Estação 3</p> <p>Têm de escrever adições cuja soma ou diferença seja 20, 35, 17.</p> <p>O número da porta da casa é esse e têm de fazer operações para chegar até lá</p> <p>20=12+___; 25 - ___; 14+2+____; 30 - _____;</p>	<p>- Sólidos geométricos</p> <p>- Cartões</p> <p>- Números</p>	
--	---	--	--

<p>10 min.</p>		<p>Estação 4</p> <p>Têm de ordenar os números segundo $<$, $>$ ou $=$, para ficar cada um na sua casa</p> <p>Estação 5</p> <p>Têm as peças do Blocos Lógicos e têm de as ir organizando por "triângulos pequenos amarelos"; "retângulos azuis grandes".</p> <p>Estação 6</p> <p>Têm 5 números em uma casa que os devem representar na Minicalculadora Papy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Blocos lógicos - Cordões - Minicalculadora Papy - Feijões - Folha de papel quadriculado - Lápis 	
----------------	--	---	---	--

		<p>4. Para terminar, cada aluno desenha uma casa utilizando as quadrículas do papel quadriculado, individualmente. No final contabilizam o número de quadrículas que utilizaram de forma a saber a área que ocuparam. Nesta primeira fase, a noção de “área” corresponderá simplesmente à explicação “espaço que ocupa”.</p>		
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Critérios de avaliação formativa:</p> <p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as divisões da casa; ✓ Identificar as dezenas e as unidades de um número; ✓ Identificar sólidos geométricos e figuras geométricas; ✓ Realizar a operação da adição; ✓ Ordenar os números, segundo o <, > ou =; ✓ Separar os blocos lógicos, classificando a separação. <p style="text-align: right;">Instrumento: Auto-avaliação (anexo)</p>			

Imagem para colocar no painel da sala



Anexo IV – imagens para realizar a legenda e identificar a que divisão pertencem













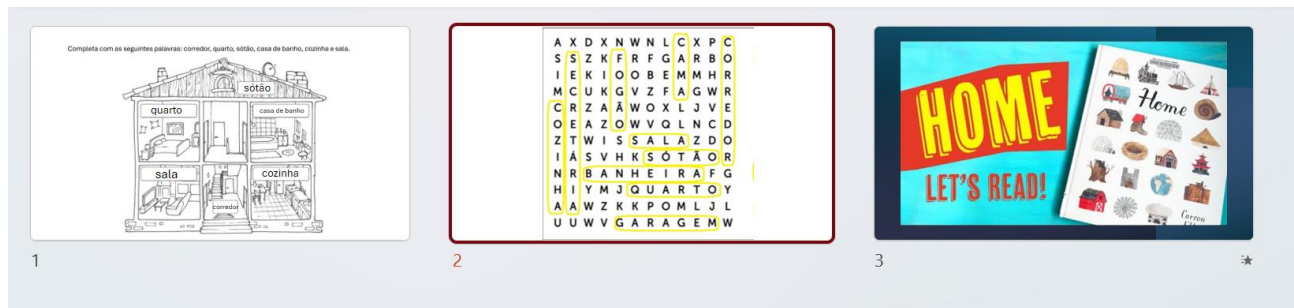








Anexo VI- Slides do PowerPoint utilizado para a correção autónoma



Anexo 6- Planificação do 1º CEB de 17 e 18 de abril

Instituição cooperante: Escola Jasmim

Ano e turma: 1º ano

Data: 17 e 18 de abril

Orientador cooperante: Professor André Boaventura

Estagiária responsável: Telma Soares

Díade: -

Supervisora institucional: Professora Sónia Moreira

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 2 dias

O que são ovos misteriosos?

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

- N.º de alunos a que destina: 19

- Quando é apresentada uma proposta, dinâmica ou tarefa que inclua algum fator de novidade, é necessário assegurar que o aluno D. compreendeu a instrução em grande grupo e, se for preciso, voltar a explicar-lhe, de um para um, o que é solicitado. De facto, o fator de estranheza pode representar um fator de bloqueio e aversão perante a atividade. Este aluno tem +++ e, por enquanto, apenas tem necessitado de uma explicação individualizada perante novas situações. A aluna L. foi recentemente diagnosticada com +++ e, nesta fase de regresso de uma viagem ao Brasil, para visitar a família, tem necessitado de apoio na autorregulação emocional. A ausência prolongada (18 dias letivos) fez com que tivesse regredido ao início do ano letivo em termos emocionais, reagindo com choro perante as situações de frustração e confusão. Desta forma, será necessário disponibilizar atenção e cuidado especial às situações que podem acionar algum medo e fragilidade, como a interpretação de enunciados de forma autónoma.

- Projeto de intervenção: Partindo do mais próximo para o mais global, será iniciado com a apresentação e visualização das casas dos alunos (através de desenhos, maquetes, fotografias), “viajando” para outros lugares do mundo para ver como são feitas as casas (materiais utilizados), quem nelas habita. A temática surge pela ida à escola de uma mãe arquiteta para a realização de uma atividade intitulada “Arquitetar”, com o objetivo de dar a conhecer esta profissão e que consistiu na leitura de um conto e na elaboração de construções com

material de desperdício. Nos dias seguintes, os alunos começaram a trazer para a escola diversos livros com diferentes tipos de casas e que retratam as vidas das crianças de todo o mundo que nelas vivem. Neste momento, a turma está interessada em conhecer estas crianças que vivem em locais distantes e cujo quotidiano apresenta pontos de contacto com a sua realidade, mas, naturalmente, reflete também as diferenças culturais e os hábitos que lhes parecem estranhos. Esta curiosidade perante o outro começou já a ser explorada, num primeiro nível, dando a conhecer as casas e famílias de cada aluno da turma. Em seguida, os alunos da turma queriam saber mais sobre as profissões dos restantes pais. No decorrer destas aulas, pretendemos explorar essa abertura e interesse pela diversidade cultural como forma de criar condições para uma reflexão sobre a sua importância no panorama atual e na sua formação para a cidadania.

- Questão-problema: **O que são ovos misteriosos?**

- Metodologia(s)/Estratégia(s): A planificação será desenvolvida recorrendo à metodologia de trabalho de projeto.

- Principais recursos: Vídeos direcionados à turma (autora do Aqui à Gato e veterinária), exploração através do Google Maps dos estabelecimentos próximos à escola

Objetivos principais da aula:

- Identificar as personagens da obra;
- Identificar as profissões;

Conhecimentos Prévios necessários:

- Reconhecer os números até 100;
- Conseguir realizar a divisão silábica;

<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as diferenças entre si e outro, e no mundo; - Identificar Continentes e Oceanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar pequenos textos; - Realizar somas e subtrações.
<p>Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:</p>	
<p>Dificuldade</p>	<p>Ação estratégica</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre elementos do mesmo grupo; - Concentração para observar Teatro de Fantoques; - Colocar questões no jogo Adivinha em 10. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar que todos terão uma tarefa para executar; - Sala tranquilo, proporcionando um momento tranquilo; - Suporte com perguntas exemplo.



MAPA DE ARTICULAÇÃO

O que são ovos misteriosos?				
Estudo do Meio	Matemática	Português	TIC	Artes Visuais
<p>Domínio: Sociedade Natureza</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber</p>	<p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdo: Números Naturais</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Ler e representar números no sistema de numeração</p>	<p>Domínio: Leitura e escrita Oralidade Gramática</p> <p>Conteúdo: Leitura e escrita Expressão</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p>	<p>Domínio: Cidadania Digital</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Expressar-se enquanto cidadão digital, manifestando noção</p>	<p>Domínio: Experimentação e criação</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários</p>

<p>comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento;</p> <p>- Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respectivas profissões;</p> <p>- Reconhecer a desigual repartição entre os continentes e os oceanos, localizando no globo terrestre as áreas emersas (continentes) e imersas (oceanos);</p> <p>- Reconhecer que os seres vivos têm</p>	<p>decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo;</p> <p>- Relacionar um número com números de referência que lhe sejam próximos;</p> <p>- Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p>	<p>- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos;</p> <p>- Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;</p>	<p>de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais</p> <p>-Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros).</p> <p>- Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião,</p>	<p>gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p> <p>- Appreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p>
--	--	---	--	---

<p>necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Autoavaliador (Transversal às áreas)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F);</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I).</p>	<p>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;</p> <p>- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;</p> <p>- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular;</p> <p>- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens,</p>	<p>explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p>
--	---	---	---	--

<p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>		<p>tema e assunto; mudança de espaço);</p> <p>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.</p> <p>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final,</p>		
---	--	--	--	--

		<p>vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Comunicador (A, B, D, E)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>		
--	--	---	--	--

		Sistematizador/ organizador (A, B, C); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)		
--	--	--	--	--

20 min.	- Descrever situações, pessoas/personagens, espaços	<p>2. Visualização da história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares, em teatro de fantoches (https://www.youtube.com/watch?v=pD9dSm9X-ko&t=203s)</p> <p>3. E os ovos que surgem na história porque eram misteriosos? Eram todos iguais? Ou todos diferentes? Quais eram as semelhanças/diferenças?</p> <p>Desenvolvimento de estratégias</p> <p>1. Realização da ficha de interpretação da história (anexo I) para identificar na capa do livro o título da obra, a autora, ilustradora e a editora. Realização de questões gramaticais e de escolha pessoal.</p>	- Computador	(A, B, E, F, H)
10 min.			- Anexo I - Lápis de grafite	(A, B, D, E, H)

20 min.				(C, D, E, F, G, I, J)
10h30 às 11h	Lanche da manhã			
11h- 12h30				
15 min	- Recontar histórias lidas em livros	<p>2. Ordenação da história, realizada em grande grupo e afixação em uma das paredes da sala.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">dos ovos saíram animais muito diferentes uns dos outros.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Finalmente, foram todos muito felizes!</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">A Galinha cuidava muito bem de todos os seus filhos.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Era uma vez, uma galinha que chocou vários ovos,</div>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Giz - Computador 	(A, B, C, I, J)

<p>20 min.</p>	<p>- Recolha de dados e opiniões relacionados com as temáticas em estudo</p>	<p>2.1. Clarificar questões relativas à diversidade</p> <p>- Qual foi a primeira casa destes animais? - Querem mostrar as vossas que realizaram durante as férias? Tempo para cada criança apresentar a sua casa (atividade solicitada para o período de Férias da Páscoa, como sugestão).</p> <p>3. O tempo que restar após as apresentações será realizada uma atividade matemática (ouço e pinto - casa, árvore, sol e relva).</p> <p>Vermelho: 33, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 55 Verde-claro: 38, 47, 48, 49, 56, 57, 58, 59, 60 Verde-escuro: 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 Amarelo: 15, 16, 25, 26, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 74, 75, 81, 84, 85 Castanho: 68, 78, 88 Azul: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 50, 66, 67, 69, 70, 76, 77, 79, 80, 86, 87, 89, 90</p>		<p>(A, B, G, I, J)</p>
----------------	--	---	--	------------------------

	- Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de quantidade, medida, ordenação, identificação e localização.		- Anexo Ouço e Pinto	(A, B, C, E, F)
13h30- 14h30	ALMOÇO			
14h30-16h00				
40 min.	- Respeito pelas diferenças individuais;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo com os alunos para recordar as características dos animais. - Conseguimos responder se todos eram iguais ou diferentes? Todos faziam as mesmas atividades? E nós e outros? Temos as mesmas características? 2. Recordar a imagem do livro das famílias e mostrar os rostos das diferentes crianças do mundo, e como o rosto e a cor de pele pode ser diferente, identificando cada um de nós como um ser único! 3. Cada um recebe o seu rosto e uma folha de papel vegetal, fazem a sobreposição da folha com o papel vegetal e contornam o seu rosto. Depois podem pintar e colocar recortes de revistas/ folhetos de elementos que gostem (gostos pessoais). 4. Afixação das produções nas paredes. 	- Folha com o rosto - Revistas - Tesoura	(A, B, E, F, H)

20 min.	- Manipulação do globo terrestre.	<p>5. Agora... Nós no mundo! Temos colegas na nossa sala que vieram de outros países. Vamos descobrir onde ficam esses locais?</p> <p>a. Divisão da turma em pequenos grupos, criação de um mapa do mundo, pintando a parte relativamente à Terra e aos Oceanos, e identificação dos Oceanos e Continentes.</p> <p>- Continentes: América, África, Ásia, Europa, Oceânia e Antártida</p> <p>- Oceanos: Atlântico, Índico, Pacífico, Glacial Ártico e Glacial Antártico.</p> <p>6. De forma a antecipar a atividade do dia seguinte os alunos divididos em grupos vão eleger o secretário, o verificador do tempo, o controlador do silêncio e o porta-voz. Criam o nome do grupo e criam um logótipo para o mesmo.</p>	<p>- Cola</p> <p>- Tintas</p> <p>- Pincéis</p> <p>- Papel</p>	(A, B, E, F, H)
---------	-----------------------------------	--	---	-----------------

Dia 18- Esta planificação sombreada refere-se à aula observada pela supervisora institucional.				
9h- 10h30				
10 min.		Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças)		
60 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por representações diversas; - Contar de 1 em 1, usando modelos estruturados de contagem; - Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda; 	<p>1. Rotação por estações – cada elemento do grupo recebe um guião (anexo II) e é lhe atribuído um grupo, a duração de cada estação é de 10 minutos.</p> <p>Estação A- Quantos passos deu cada animal ao sair do ninho?</p> <p>Estação B- Completar os espaços em branco, recordando a história “Os ovos misteriosos.”</p> <p>Estação C- Com o Tangram reproduzem as figuras dos cartões de forma construírem diferente animais.</p> <p>Estação D- Quantos pitéus extravagantes tinha em cima do bolo da história? – construção de um gráfico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guião do grupo - Lápis de grafite - Tangram - Borracha - Tablet 	(A, B, F, G, I, J)

5 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de informação; - Mobilização do conhecimento em contextos diversos; - Utilização de software simples; - Conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado; 	<p>Estação E- Quem poderá tratar destes animais? Pesquisa em grupo, relativamente à profissão que poderá cuidar os animais que surgem na história.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Diálogo com os alunos relativamente a qual será a profissão que poderá tratar destes animais? 3. No ecrã, surge um vídeo para as crianças de uma enfermeira veterinária que transmite alguns aspetos importantes da sua profissão. 4. Se acontecer, as crianças podem levantar questões para mais tarde fazerem à Enfermeira Veterinária. 		(A, B, D, E, H)
--------	---	--	--	-----------------

10 min.				(A, B, C, D, G)
5 min.				
10h30- 11h	LANCHE DA MANHÃ			
11h-11h45	INGLÊS			
11h45 – 12h30	- Utilização de modalidades diversas para expressar as	<p>5. Adivinha em 10: Profissões ideias de questões que podem ser colocadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - socorre pessoas em perigo? - trabalha com animais? - trabalha na produção de alimentos? - trata de pessoas doentes? - trabalha numa loja? - veste uma bata ou avental? - trabalha no exterior, ao ar livre? 	- Banco de imagens de profissões	(C, D, F, H, I)
20 min.				

15 min.	<p>aprendizagens (por exemplo, imagens).</p> <p>- Pesquisa de informação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vende produtos? - trabalha com plantas? - trabalha na construção de casas? - concerta objetos estragados ou partidos? - veste uma farda? - trabalha com alimentos? - conduz um transporte no seu trabalho? <p>5. Diálogo com os alunos relativamente às profissões que existem perto da escola, e os estabelecimentos em que trabalham. Utilização do Google Maps para mostrar alguns estabelecimentos como padaria, mecânico, farmácia, banco, dentista, frutaria, quiosque.</p>	- Computador	(C, D, F, H, I)
12h30-14h30	ALMOÇO			

14h30-16h				
15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; 	<p>6. Quando for grande... A cada aluno é entregue uma folha branca A4 com o seu rosto impresso, nessa folha desenham-se com a profissão que gostariam de ter na vida adulta.</p> <p>Partilha com o grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com o rosto 	(A, B, C, I, J)
45 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões. 	<p>7. É explicado aos alunos que o desenvolvimento da atividade profissional, ao final de cada mês tem um ordenado pelo desenvolvimento das tarefas, e que ao realizamos as mesmas estamos também a ser realizados profissionalmente.</p> <p>7.1 Vocês sabem como é o dinheiro? Tem várias formas? E quantias?</p> <p>7.2 O dinheiro que utilizamos em Portugal é também utilizado na união europeia.</p> <p>7.3 Os alunos responsáveis distribuem os cadernos e o anexo. No porta-moedas são coladas as moedas, ou se possível através do decalque e as notas são coladas na carteira.</p> <p>7.3 Vamos contar o dinheiro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo - Moedas - Notas 	(B, C, D, E, F)

	<p>- Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades da adição e da subtração para realizar cálculo mental.</p>	<p>Realização de uma atividade, em grande grupo, na escola virtual (Contagem de dinheiro - Interatividades)</p>	<p>- Lápis de grafite - Lápis de cera - Computador</p>	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Crterios de avaliao formativa:</p> <p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer e identificar as personagens de uma histria; ✓ Identificar os continentes e oceanos do Planeta Terra; ✓ Identificar os nmeros e realizar o Ouço e Pinto; ✓ Reconhecer as profisses; ✓ Identificar moedas e notas utilizadas na Unio Europeia. <p>Instrumentos de recolha de informao: ficha de interpretao da histria, guião da rotao por estaes, ouço e pinto e autoavaliao</p>			

Instituição cooperante: Escola Jasmim	Ano e turma: 1º ano	Data: 6 a 9 de maio
Orientador cooperante: Professor André Boaventura	Estagiária responsável: Telma Soares	
Díade: -	Supervisora institucional: Professora Sónia Moreira	

UNIDADE DE APRENDIZAGEM de 4 dias

O que me faz lembrar a minha família?

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):
- N.º de alunos a que destina: 19

- Quando é apresentada uma proposta, dinâmica ou tarefa que inclua algum fator de novidade, é necessário assegurar que o aluno D. compreendeu a instrução em grande grupo e, se for preciso, voltar a explicar-lhe, de um para um, o que é solicitado. De facto, o fator de estranheza pode representar um fator de bloqueio e aversão perante a atividade. Este aluno tem +++ e, por enquanto, apenas tem necessitado de uma explicação individualizada perante novas situações. A aluna L. foi recentemente diagnosticada com +++ e, nesta fase de regresso de uma viagem ao Brasil, para visitar a família, tem necessitado de apoio na autorregulação emocional. A ausência prolongada (18 dias letivos) fez com que tivesse regredido ao início do ano letivo em termos emocionais, reagindo com choro perante as situações de frustração e confusão. Desta forma, será necessário disponibilizar atenção e cuidado especial às situações que podem acionar algum medo e fragilidade, como a interpretação de enunciados de forma autónoma.

- Projeto de intervenção: Partindo do mais próximo para o mais global, será iniciado com a apresentação e visualização das casas dos alunos (através de desenhos, maquetes, fotografias), “viajando” para outros lugares do mundo para ver como são feitas as casas (materiais utilizados), quem nelas habita. A temática surge pela ida à escola de uma mãe arquiteta para a realização de uma atividade intitulada “Arquitetar”, com o objetivo de dar a conhecer esta profissão e que consistiu na leitura de um conto e na elaboração de construções com material de desperdício. Nos dias seguintes, os alunos começaram a trazer para a escola diversos livros com diferentes tipos de casas e que retratam as vidas das crianças de todo o mundo que nelas vivem. Neste momento, a turma está interessada em conhecer estas crianças que vivem em locais distantes e cujo quotidiano apresenta pontos de contacto com a sua realidade, mas, naturalmente, reflete também as diferenças culturais e os hábitos que lhes parecem estranhos. Esta curiosidade perante o outro começou já a ser explorada, num primeiro nível, dando a conhecer as casas e famílias de cada aluno da turma. Em seguida, os alunos da turma queriam saber mais sobre as profissões dos restantes pais. No decorrer destas aulas, pretendemos explorar essa abertura e interesse pela diversidade cultural como forma de criar condições para uma reflexão sobre a sua importância no panorama atual e na sua formação para a cidadania.

- Questão-problema: O que me faz lembrar a minha família?

- Metodologia(s)/Estratégia(s): A planificação será desenvolvida recorrendo à metodologia de trabalho de projeto.

- Principais recursos: Robô, rotação por estações e Vejo e Escrevo

Objetivos principais da aula:

- Identificar a letra k/K, y/Y e w/W;

- Reconhecer as orientações necessárias para o robô;

- Identificar a área de um determinado espaço.

Conhecimentos Prévios necessários:

- Reconhecer o alfabeto, em letra maiúscula e minúscula;

- Conseguir identificar algumas profissões e os objetos utilizado;

- Organizar pequenos textos;

- Realizar somas e subtrações.

Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar:

Dificuldade	Ação estratégica
- Cooperação entre elementos do mesmo grupo.	- Explicar que todos terão uma tarefa para executar.



MAPA DE ARTICULAÇÃO

O que me faz lembrar a minha família?			
Estudo do Meio	Matemática	Português	Artes Visuais
<p>Domínio: Sociedade Natureza</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento;</p>	<p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdo: Números Naturais</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Ler e representar números no sistema de numeração</p>	<p>Domínio: Leitura e escrita Oralidade Gramática</p> <p>Conteúdo: Leitura e escrita Expressão</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos</p>	<p>Domínio: Experimentação e criação Apropriação e reflexão</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>- Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho</p>

<p>- Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respectivas profissões;</p> <p>- Reconhecer a desigual repartição entre os continentes e os oceanos, localizando no globo terrestre as áreas emersas (continentes) e imersas (oceanos);</p> <p>- Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p>	<p>decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo;</p> <p>- Relacionar um número com números de referência que lhe sejam próximos;</p> <p>- Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados;</p> <p>- Descrever a posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio e explicando as suas ideias.</p>	<p>associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos;</p> <p>- Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;</p> <p>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com</p>	<p>(ex.: individual, em grupo e em rede).</p> <p>- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação;</p> <p>- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais</p>
---	--	--	--

Autoavaliador (Transversal às áreas)	Descritores do perfil do aluno:	articulação correta e	(movimentos artísticos, épocas e geografias).
Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I);	prosódia adequada;	Descritores do perfil do aluno:
Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	Comunicador (A, B, D, E);	- Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor;	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)
Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I).	- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular;	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	A, C, E, J	- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço);	Questionador (A, F, G, I, J)
Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)		- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.	Criativo (A, C, D, J)
Questionador (A, F, G, I, J)			

		<p>- Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>Descritores do perfil do aluno:</p> <p>Comunicador (A, B, D, E)</p>	
--	--	--	--

		<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p>	
--	--	--	--

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do Perfil do aluno
6 de maio				
9h-10h30				
30 min.	<p>- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado.</p>	<p>Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças)</p> <p>Desafio inicial</p> <p><i>O que me faz lembrar a minha família?</i></p> <p>4. Inicialmente é colocada a questão: O que me faz lembrar a minha família- e os alunos partilham os objetos que trouxeram de casa (anteriormente foi enviado um e-mail a solicitar que as crianças tragam</p>	<p>- Calendário</p> <p>- Mapa de presenças</p>	<p>A, B, E, F, H</p>

30 min.	<p>- Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);</p>	<p>para a escola um objeto de casa, que os faça lembrar a sua família)</p> <p>5. Individualmente, cada criança escreve um cartão com uma frase, explicando o porquê daquele objeto remeter para a família.</p> <p>6. Simultaneamente, será realizado o enquadramento da utilização das letras k/K, y/Y e w/W e realização de tarefas de aplicação.</p>	- Lápis de grafite	A, B, E, F, H
10h30 às 11h	Lanche da manhã			
11h- 12h30				
15 min	<p>- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado.</p>	<p>Desenvolvimento de estratégias</p> <p>1. Com os livros recolhidos pelos alunos no decorrer do projeto, os alunos individualmente, elaboram</p>	<p>- Lápis de grafite</p> <p>- Recursos</p>	A, B, E, F, H

	<p>- Estimar a medida de um comprimento, e explicar as razões da sua estimativa. Resolver problemas que envolvam comprimentos, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução.</p> <p>- Medir o comprimento de um objeto, usando unidades de medida não convencionais adequadas</p>	<p>textos e ilustrações das “Crianças Como Eu”, para colocar no mapa-mundo da Sala.</p> <p>2. Em simultâneo, os alunos realizam individualmente e autonomamente tarefas relativamente as medidas de comprimento.</p>		B, D, E
13h30- 14h30	ALMOÇO			
14h30-15h00				
20 min.	<p>- Extrair a informação essencial de um problema.</p>	<p>1. Momento de exploração de material de robótica para consolidação das noções de posição, localização e orientação espacial.</p> <p>2. Realização de percurso, em pequenos grupos.</p>	- Robot e tapete	- C, D, E, F, I

10 min.				
15h-16h45	Música			
7 de maio				
9h- 10h				
60 min.	- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado.	Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças) 3. Continuação da elaboração de textos individuais, com cada aluno, para o “Museu do Tempo”, a partir de objetos recolhidos que evocam memórias de família. 4. Início da realização de tarefas de consolidação e sistematização do abecedário, individualmente.	- Lápis de grafite	A, B, E, F, H

	- Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);		- Recursos	(A, B, E, F, H)
10h- 10h30	LANCHE DA MANHÃ			
10h30-11h30	EDUCAÇÃO FÍSICA			
11h30 – 12h	- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado. - Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);	8. Continuação das tarefas realizadas anteriormente.	- Lápis de grafite - Recursos	A, B, E, F, H (A, B, E, F, H)

12h- 12h30	INGLÊS			
12h30-14h30	ALMOÇO			
14h30-16h	<p>- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado.</p> <p>- Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuação da elaboração dos textos e ilustrações das “Crianças Como Eu”, para colocar no mapa-mundo da Sala. 2. Conclusão das tarefas de sistematização do abecedário. 	<p>- Lápis de grafite</p> <p>- Recursos</p>	<p>A, B, E, F, H</p> <p>(A, B, E, F, H)</p>
8 de maio				
9h-10h30		<p>Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças)</p>		

10 min.	<p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>- Expressar opinião compartilhando ideias e sentimentos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de uma chuva de ideias sobre a família. 2. Escrita de um texto criativo e coletivo intitulado “Receita para uma Família”. Elaboração de ilustrações alusivas ao texto. 		A, B, E, F, H
10h30-11h	LANCHE DA MANHÃ			
11h-11h45	INGLÊS			
11h00- 12h30	<p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>- Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conclusão da elaboração de textos para o “Museu do Tempo”, a partir de objetos dos alunos que evoquem a família. 2. Realização de tarefas sobre o sistema de numeração decimal e as operações da adição e subtração. 		<p>A, B, E, F, H</p> <p>A, B, C, E</p>

	<p>juntar e resolver problemas associados.</p> <p>- Interpretar e modelar situações com subtração, nos sentidos de retirar, completar e comparar, e resolver problemas associados.</p>			
12h30 – 14h30	ALMOÇO			
14H30- 16H	<p>- Medir o comprimento de um objeto, usando unidades de medida não convencionais adequadas.</p>	<p>1. Introdução ao estudo da área a partir da medição, em grupo, do espaço que ocupam espaços variados da Escola utilizando as minicalculadoras individuais. Realização de exercícios de aplicação sobre a área.</p>		
60 min.				
9 de maio- Esta planificação sombreada refere-se à aula observada pela supervisora institucional.				
9h- 10h30				

<p>10 min.</p>	<p>- Extrair a informação essencial de um problema.</p> <p>- Resolver problemas que envolvam comprimentos, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução.</p> <p>- Realizar experiências em condições de segurança,</p>	<p>Acolhimento (brincadeira livre, novidades, data e presenças)</p> <p>1. Rotação por estações – cada elemento do grupo recebe um guião, a duração de cada estação é de 15 minutos.</p> <p>Estação A- O Robot precisa de orientações! Seguindo as orientações o robot deve ir do ponto x até ao ponto x do tapete.</p> <p>Estação B- Área</p> <p>Os alunos têm de contar quanto espaço (quadriculas) ocupa determinada figura.</p> <p>Estação C- Medições – Qual tem mais água? e menos?</p>	<p>- Material de Escrita</p> <p>- Anexo</p> <p>- Robô</p>	<p>C, D, E, F, I</p> <p>B, D, E</p>
----------------	---	--	---	-------------------------------------

	<p>seguindo os procedimentos experimentais.</p> <p>- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.</p> <p>- Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respectivas profissões.</p> <p>- Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.</p>	<p>Estação D- Frases dos alunos, cada frase terá uma cor diferente, inicialmente elas estão desorganizadas, depois os alunos devem separar por cores e depois organizar cada frase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu quero fazer transformações! • Quando tomamos banho, o vidro fica embaciado. • Isto é muito melhor do que tempo livre! • O iogurte parece um gato e um ovo. • O meu pai comprou luvas de unicórnio. • Eu vou às montanhas. • Os meus pais adoraram os biscoitos das vogais. • Podemos ser nós próprios. • Era uma vez uma menina que se chamava Eva. Ela tinha uma amiga chamada Catarina. Elas aprenderam as coisas da escola. <p>Estação E- Adivinhas das profissões</p> <table border="1" data-bbox="911 1061 1568 1369"> <tr> <td>Trato</td> <td>de</td> <td>cães</td> <td>e</td> <td>gatos</td> </tr> <tr> <td>Vacinas,</td> <td></td> <td>tenho</td> <td>de</td> <td>dar</td> </tr> <tr> <td>Para</td> <td>a</td> <td>saúde</td> <td></td> <td>melhorar</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Quem sou eu?</td> </tr> <tr> <td colspan="5">_____</td> </tr> </table>	Trato	de	cães	e	gatos	Vacinas,		tenho	de	dar	Para	a	saúde		melhorar	Quem sou eu?					_____					<p>A, F, G, I, J</p> <p>A, B, E, F, H</p> <p>A, B, C, D, G</p> <p>A, F, G, I, J</p>
Trato	de	cães	e	gatos																								
Vacinas,		tenho	de	dar																								
Para	a	saúde		melhorar																								
Quem sou eu?																												

			<p>Amassar e estender</p> <p>Para depois repousar</p> <p>Quentinho, posso comer</p> <p>Toda a gente vai gostar</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
			<p>De cáries não gosto nada</p> <p>Dentes, tenho de tirar</p> <p>Se os meninos não tiverem</p> <p>cuidado</p> <p>Sem dentes vão ficar</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
			<p>Linha e pano todo o ano</p>			

		<p>Passo eu a costurar</p> <p>Faço calças e casacos</p> <p>Quem sou eu, tens que adivinhar?</p> <hr/>			
		<p>Muita cola e muitas solas</p> <p>Uns com par outros sem par</p> <p>Uns baixos outros altos</p> <p>Para eu arranjar</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
		<p>Passo o dia no fogão</p> <p>Com tachos e panelas</p> <p>A fazer muita comida</p>			

			<p>Para eles e para elas</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
			<p>Passo o dia a ajudar</p> <p>E males a tratar</p> <p>O estetoscópio e o termómetro</p> <p>Vou utilizar</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
			<p>Vestido de branco vou</p> <p>Às colmeias tirar</p> <p>Algo de muito bom</p> <p>Para poder lanchar.</p> <p>Quem sou eu?</p>			

			<hr/>			
			Ando sempre com muita pressa De porta em porta a bater Trago boas ou más notícias Dou novidades a conhecer. Quem sou eu? <hr/>			
			Corto, Corto, Corto, Corto Não paro de cortar Ponho todas mais bonitas Para poderem passear Quem sou eu? <hr/>			

			<p>Paletas e tinta na mão</p> <p>Muitas cores vou usar</p> <p>Pinto coisas alegres</p> <p>Que bonitas vão ficar</p> <p>Quem sou eu?</p> <hr/>			
			Médico	Dentista		
			Cabeleireira	Costureira		
			Apicultor	Pintor		
			Padeiro	Sapateiro		
			Veterinário	Carteiro		
			Cozinheiro			

Estação F- Separa em sílabas
 - desenha um círculo por cada sílaba
 - faz a divisão silábica

	----	----	----	----	----	----
	----	----	----	----	----	----
iguana						
unicórnio						
lobo						
ovelha						
noite						

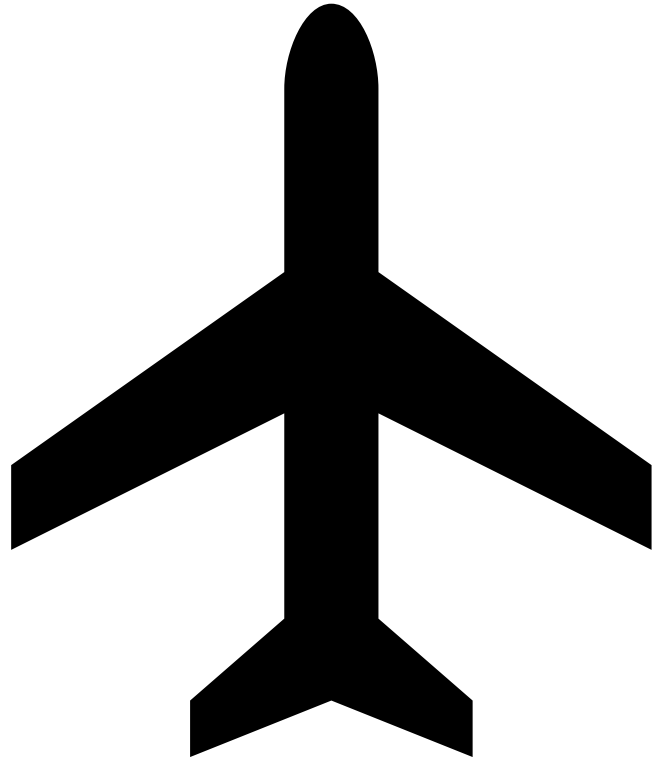
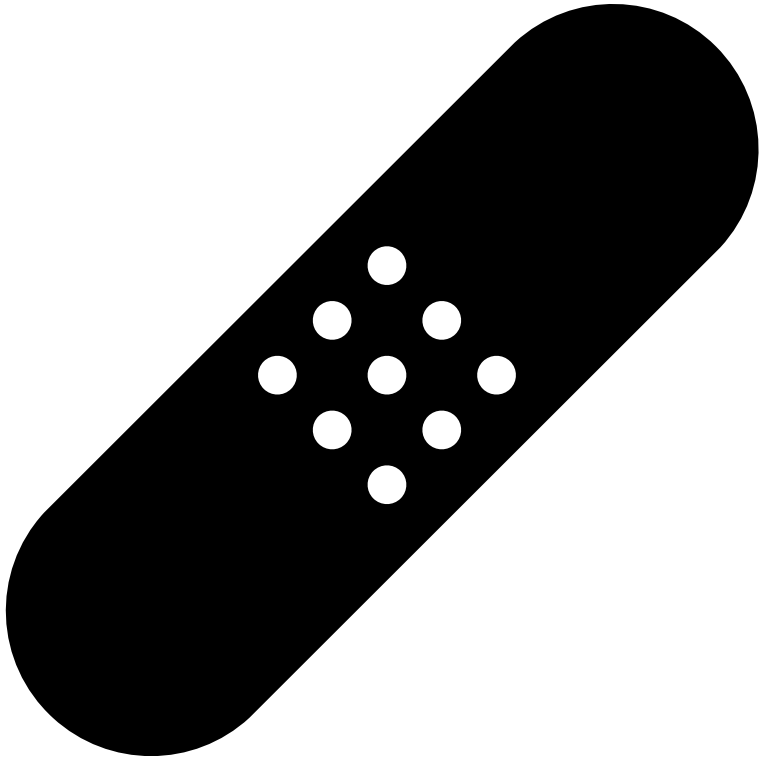
			leão									
			abelha									
			Eunice									
			tubarão									
			doninha									
			macaco									

			Leonel								
			pétala								
			dominó								
			pomada								
			cinema								
			xilofone								
			tomada								

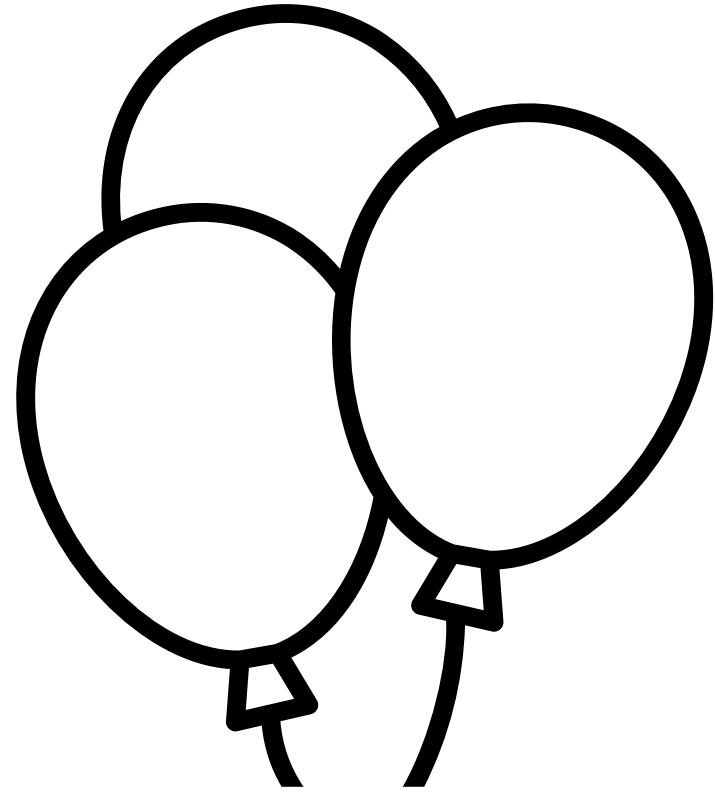
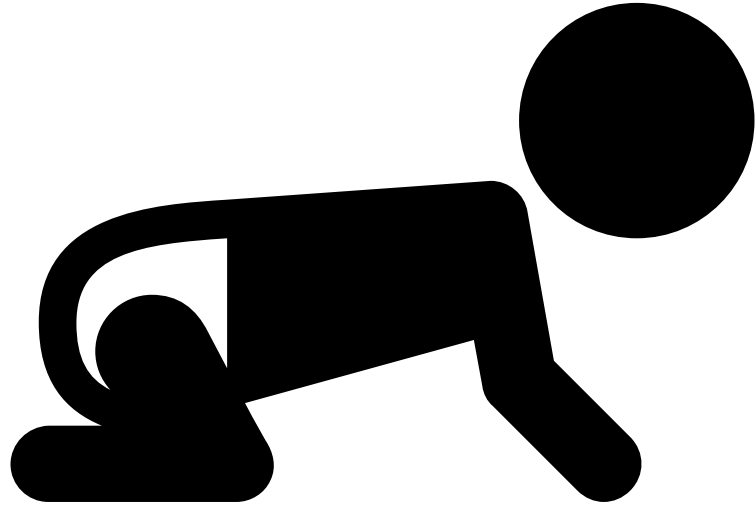
	LANCHE DA MANHÃ			
	INGLÊS			
11h45-12h30	- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.	Vejo e escrevo 1. Cada aluno tem colado nas suas costas uma imagem, sentam-se em semicírculo, e à vez vai um aluno ao centro e os restantes escrevem a palavra e cada aluno recebe o anexo, no mesmo escrevem a palavra referente ao que está nas costas do colega. 2. Quando todos terminarem, fazem a ilustração da palavra. Em simultâneo a professora estagiária faz a correção individualmente de todos os alunos.		A, B, C, D, F, H, I
ALMOÇO				
14h30 – 16h00	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage;	1. Elaboração de uma composição gráfica a partir das fotos de família e de cada aluno e de si próprio, em bebé, atentando na seleção das cores, linhas, símbolos e padrões.	- Fotografias - Cola - Material de pintura	A, B, E, F, H

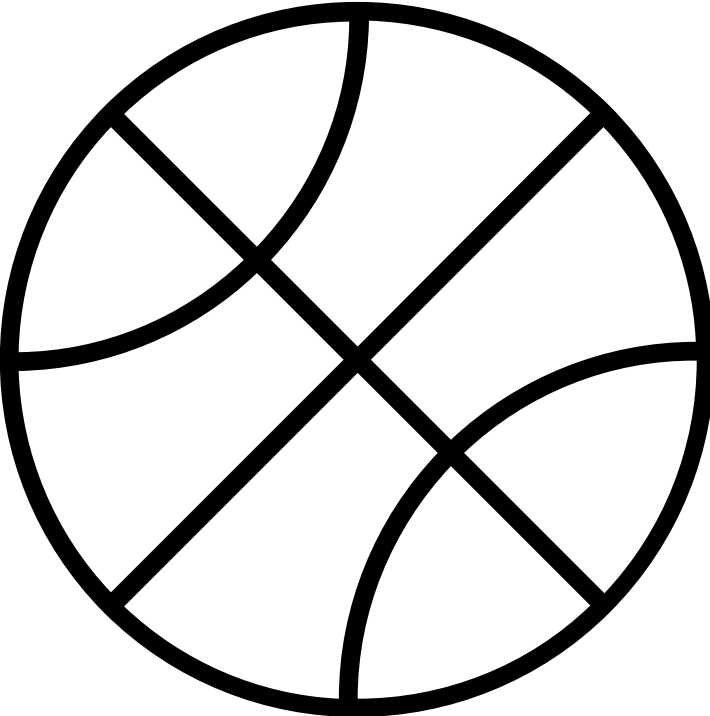
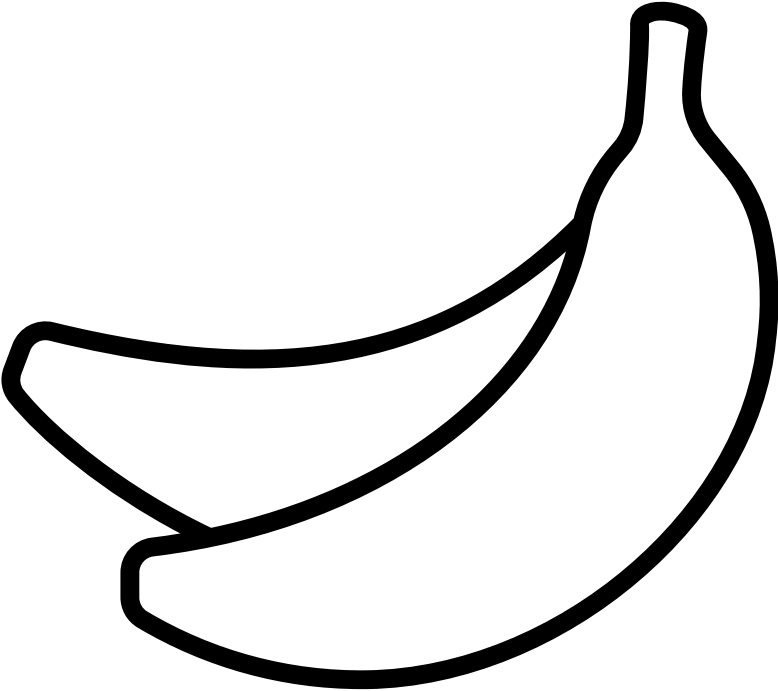
	land' art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.			
Avaliação formativa	<p>Critérios de avaliação formativa:</p> <p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os elementos da família; ✓ Identificar as profissões e os objetos utilizados no exercício da sua profissão; ✓ Identificar as letras do alfabeto, em maiúscula e minúscula; ✓ Reconhecer as orientações necessárias para deslocar o robô; ✓ Realizar operações de adição e de subtração. <p>Instrumentos de recolha de informação: diálogo relativamente aos objetos, rotação por estações e o Vejo e Escrevo.</p>			

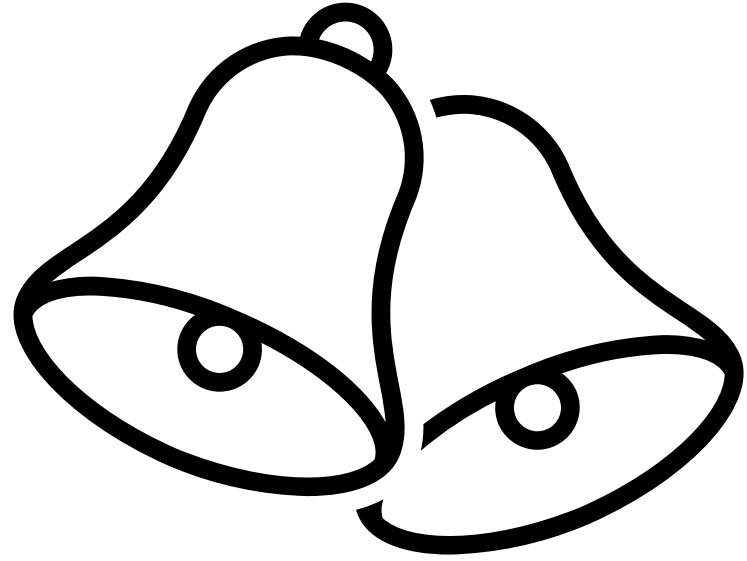
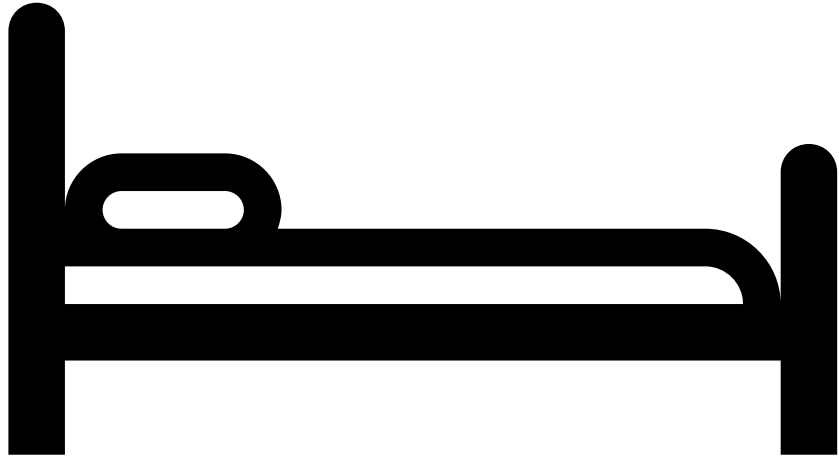
Figuras a utilizar no vejo e escrevo

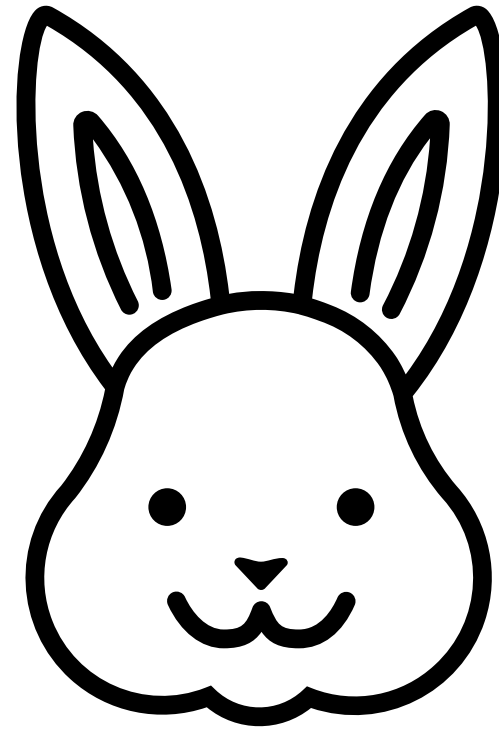
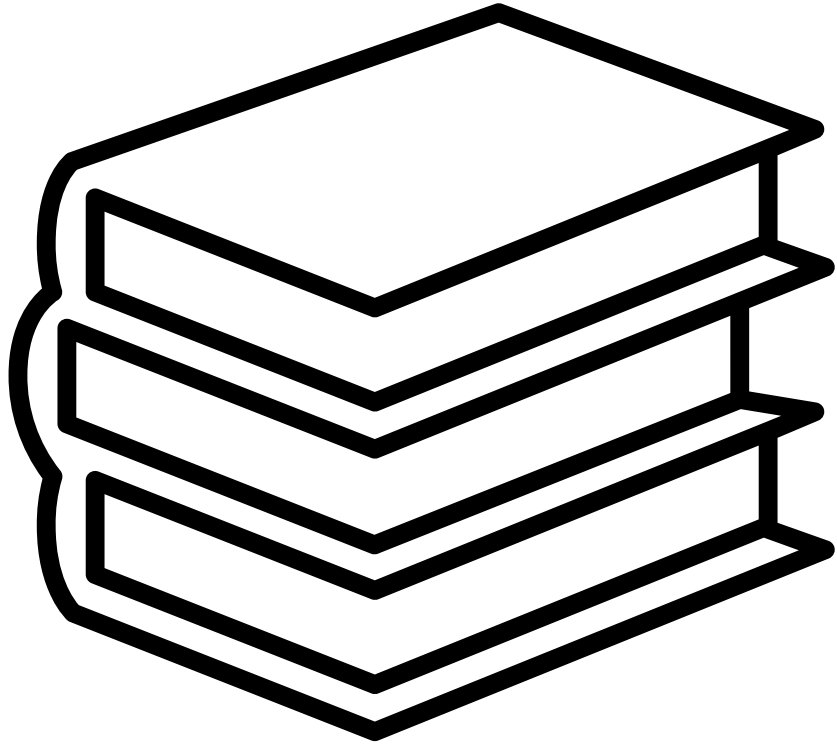


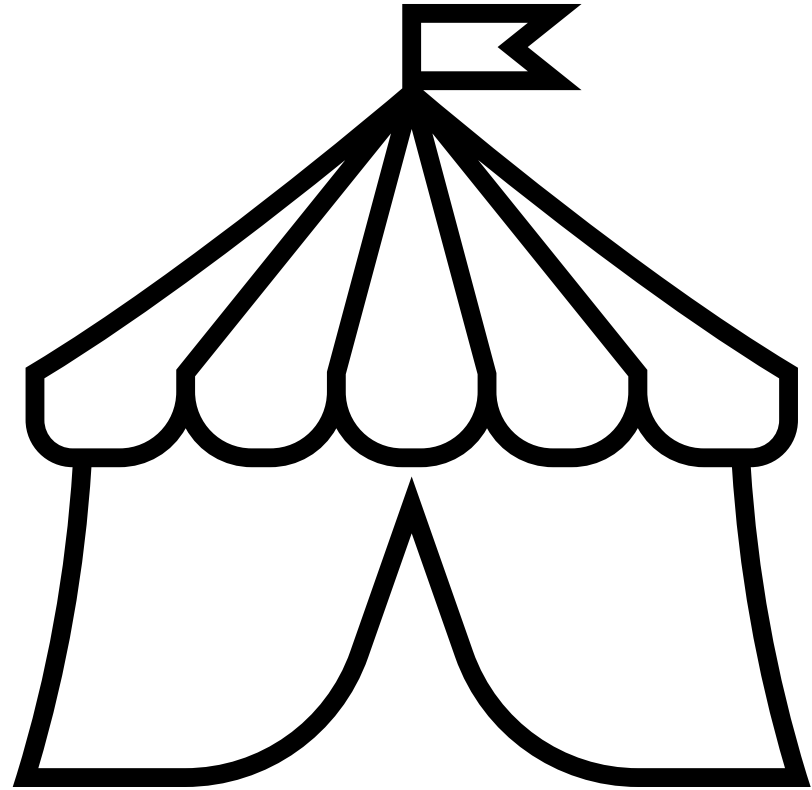
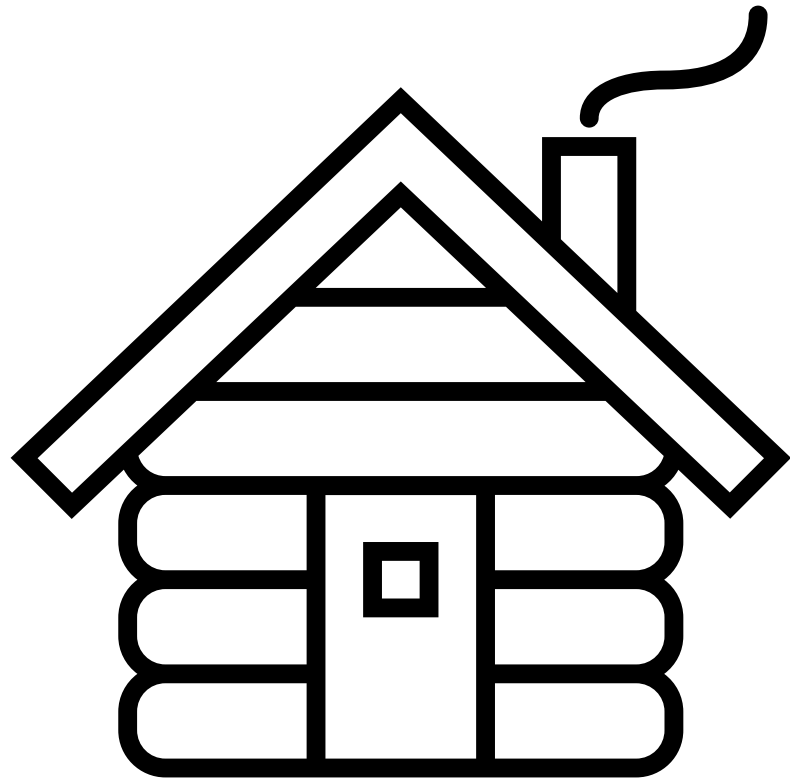


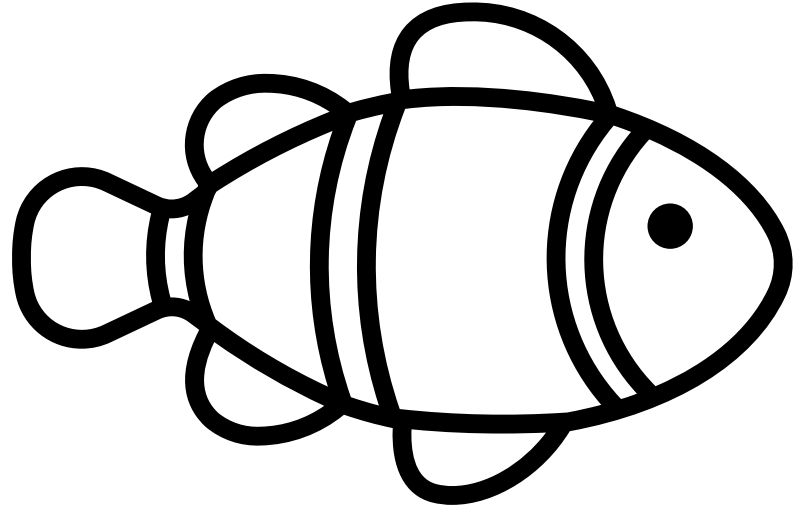
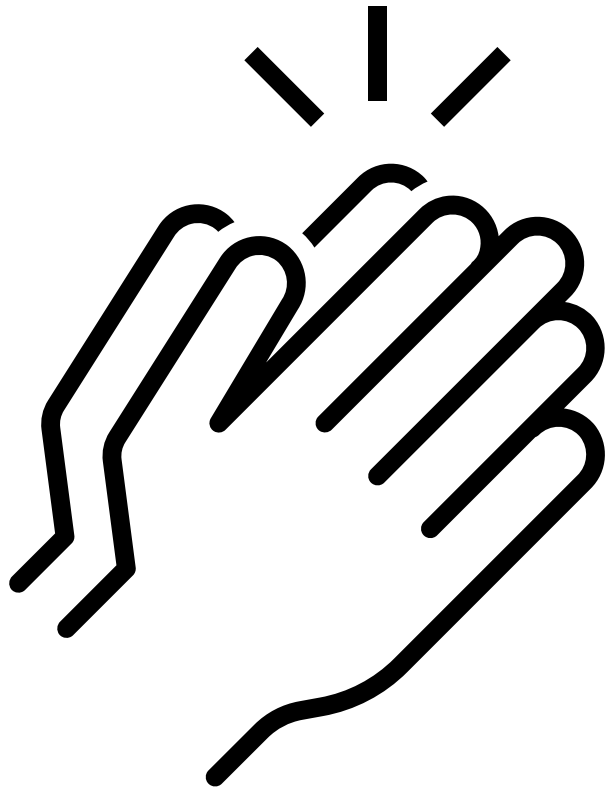


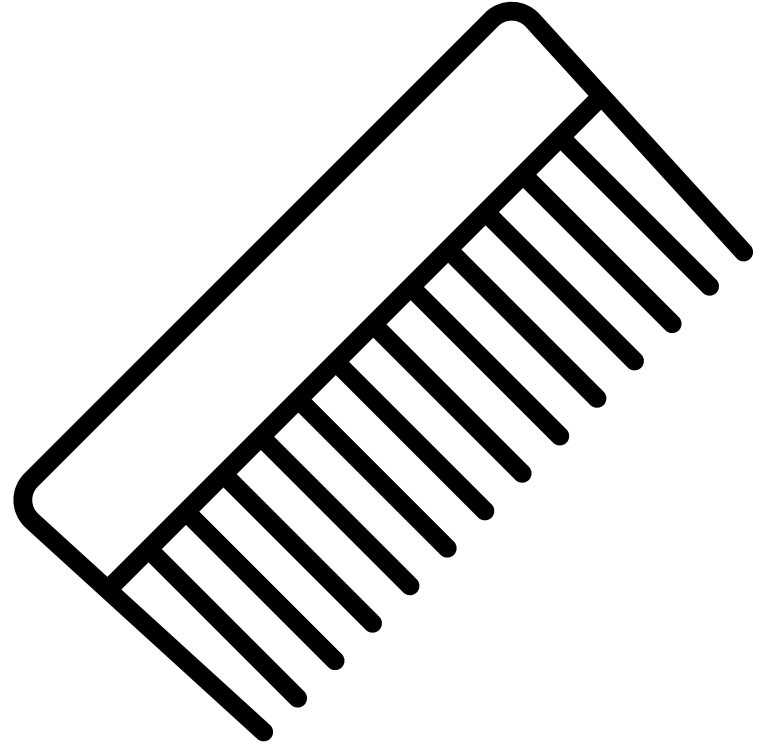
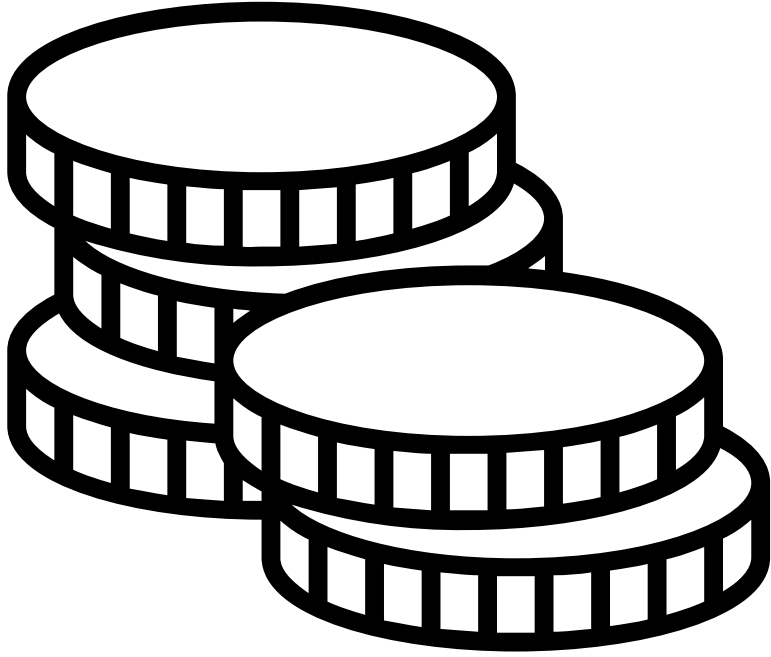


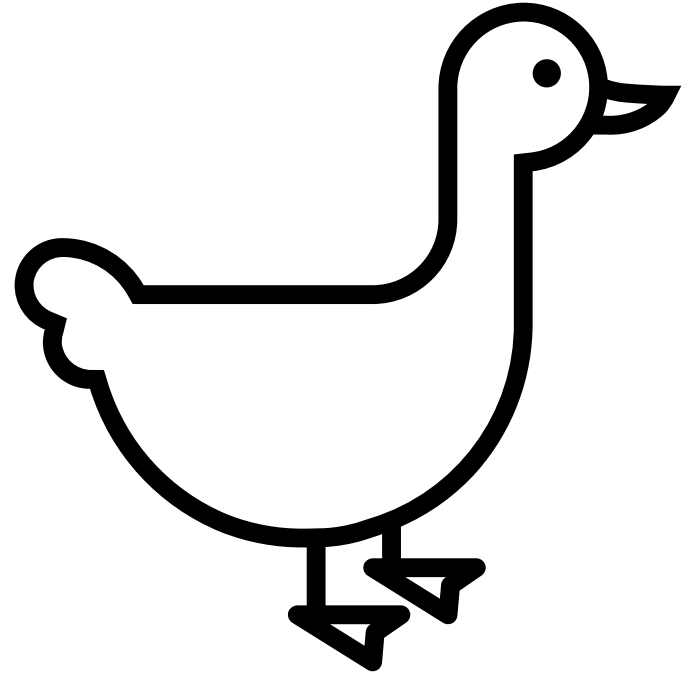
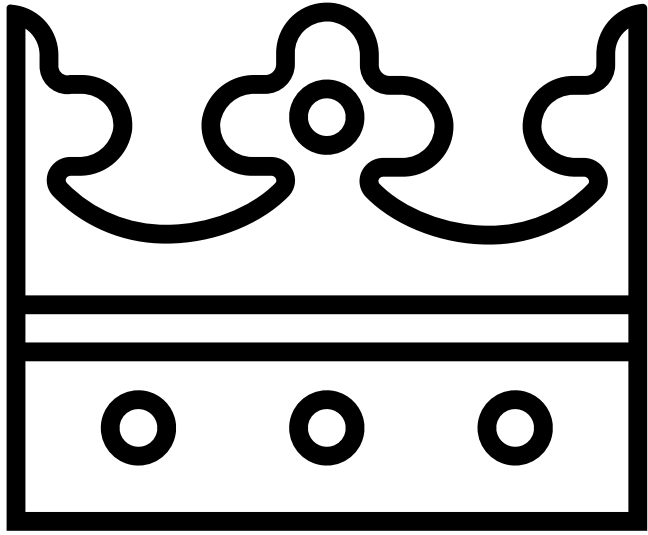


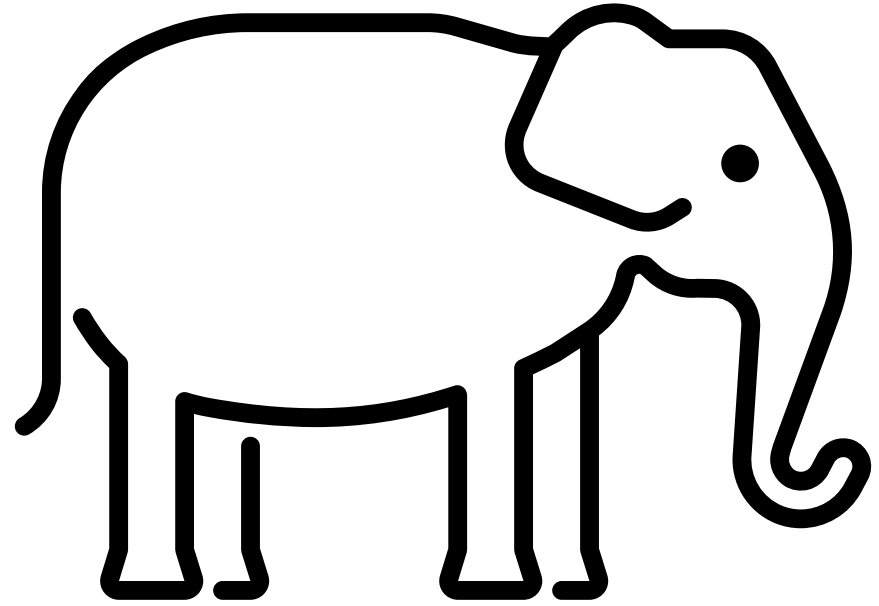


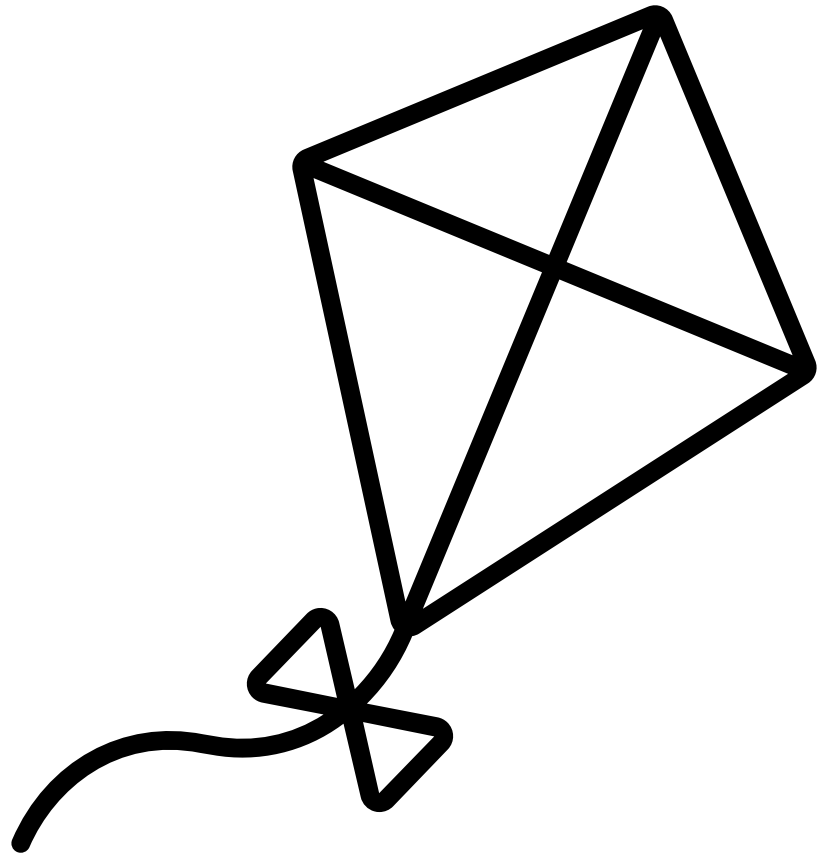
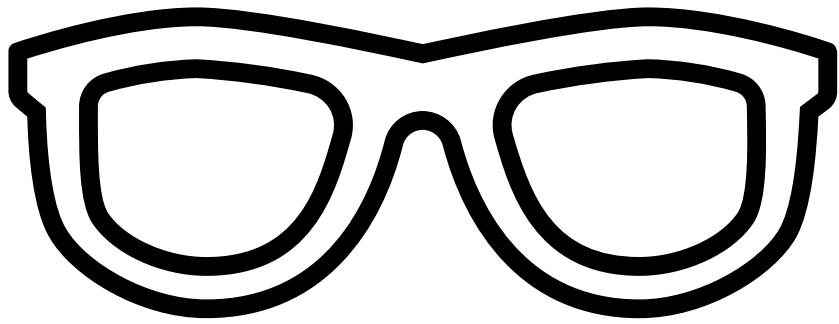


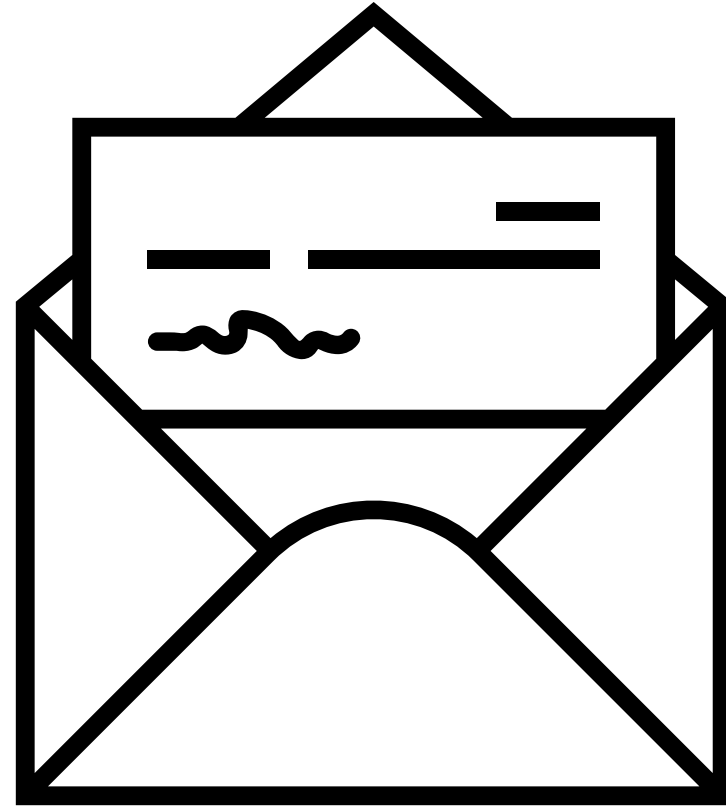
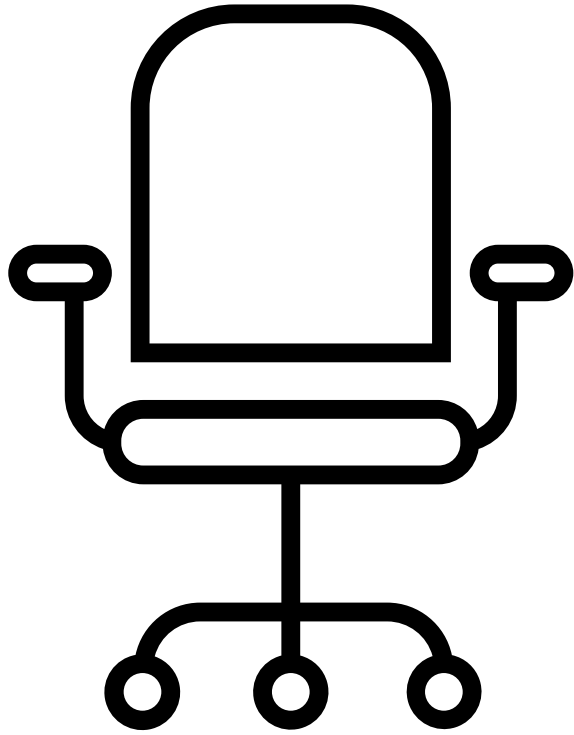


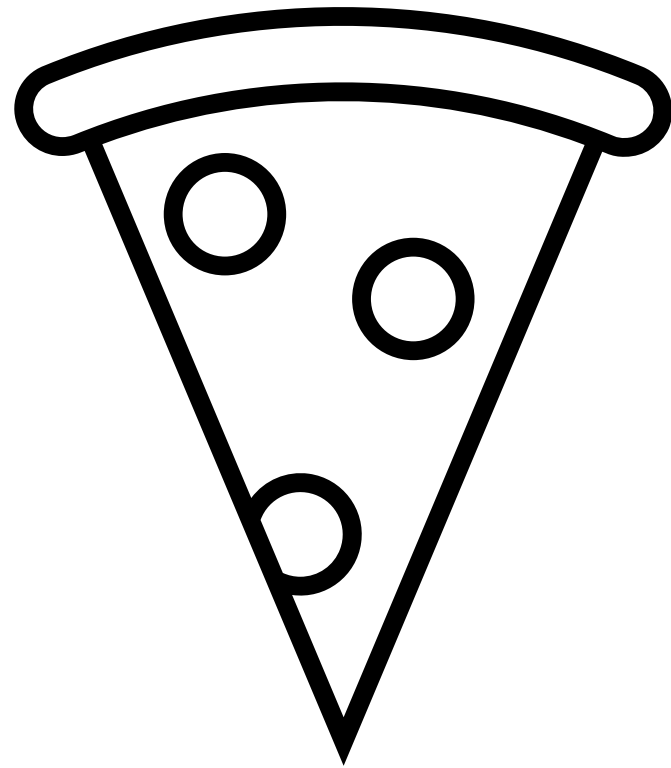
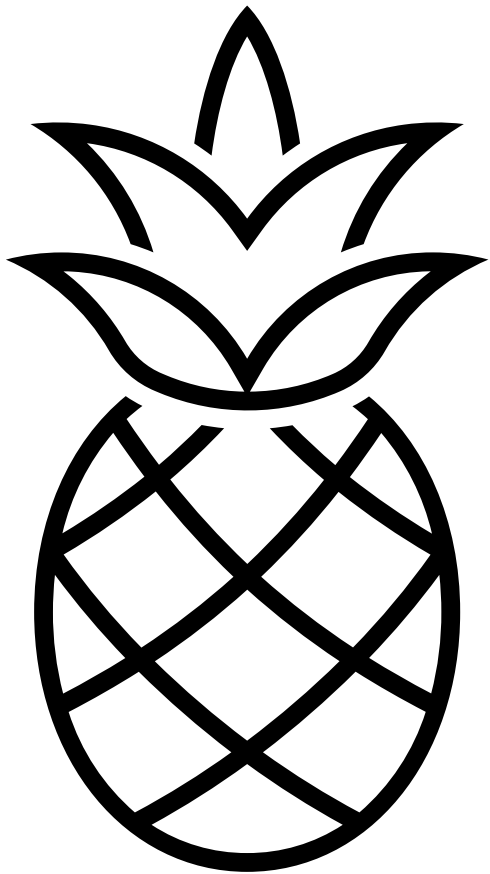


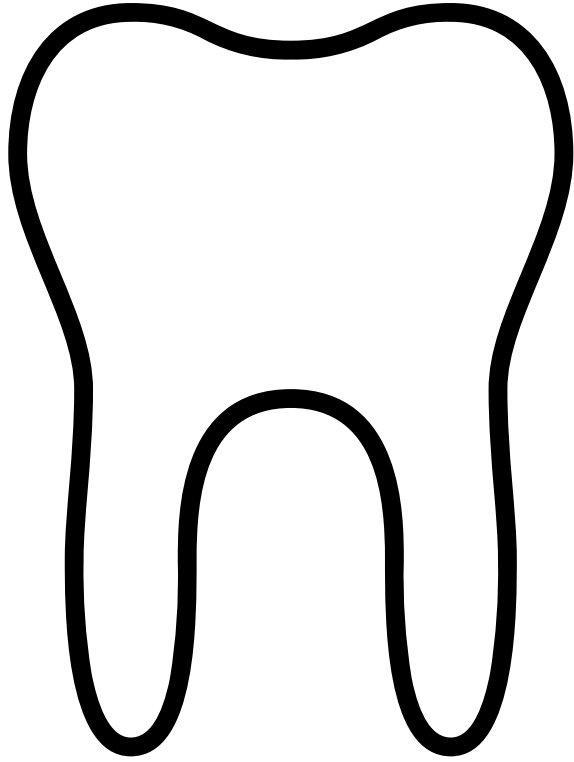


















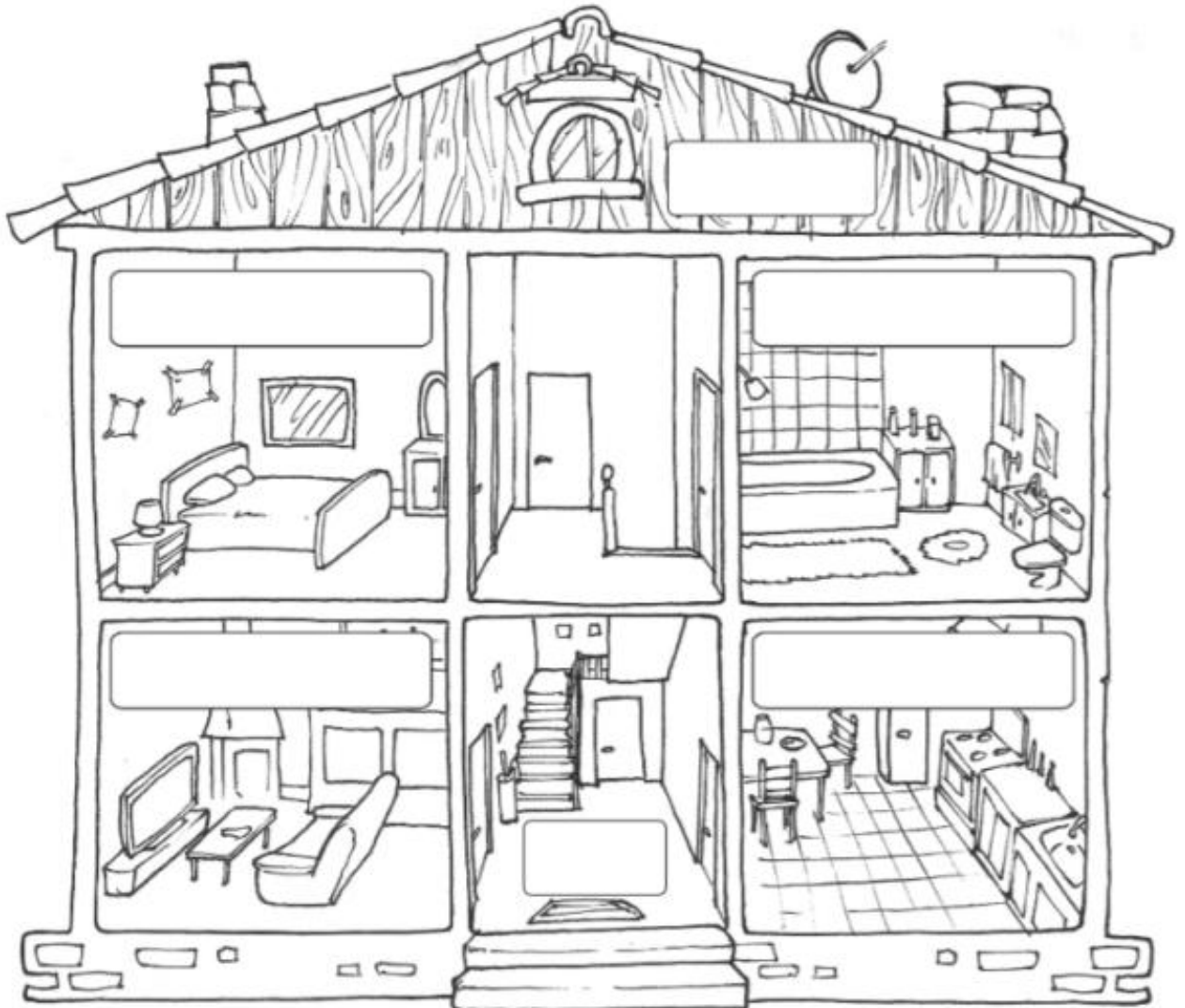
Apêndice

Apêndice 1 – Referente à Planificação do 1º CEB de 13 de março

Anexo I- grelha de autoavaliação

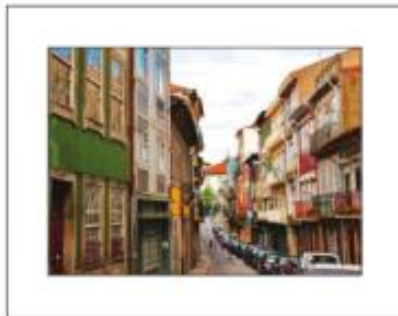
13 de março de 2024	
Nome: _____	
Eu já sei...	
... identificar as divisões da casa.  - _____ +	... ordenar os números, segundo o <, > ou =.  - _____ +
... identificar as dezenas e as unidades de um número.  - _____ +	... separar os blocos lógicos.  - _____ +
... realizar adições.  - _____ +	... identificar sólidos geométricos e figuras geométricas.  - _____ +

Completa com as seguintes palavras: corredor, quarto, sótão, casa de banho, cozinha e sala.



Anexo II – atividade

1. Pinta a moldura da casa que é mais parecida com a tua.



2. Completa.

A minha casa tem:

	sala(s)
	cozinha
	casa(s) de banho
	quartos
	corredores

Em minha casa moram pessoas.

3. Encontra as palavras.

A X D X N W N L C X P C
 S S Z K F R F G A R B O
 I E K I O O B E M M H R
 M C U K G V Z F A G W R
 C R Z A ã W O X L J V E
 O E A Z O W V Q L N C D
 Z T W I S S A L A Z D O
 I Á S V H K S Ó T ã O R
 N R B A N H E I R A F G
 H I Y M J Q U A R T O Y
 A A W Z K K P O M L J L
 U U W V G A R A G E M W

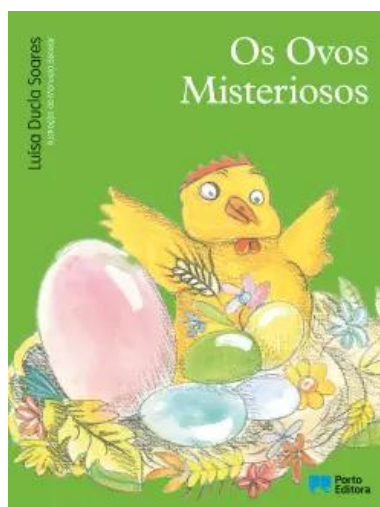
BANHEIRA	CORREDOR
GARAGEM	SALA
FOGÃO	SECRETÁRIA
QUARTO	SÓTÃO
COZINHA	CAMA

Apêndice 2 – Referente à planificação do 1º CEB de 17 e 18 de abril

Anexo I – Análise da Obra

Nome: _____

Data: _____



Título: _____

Autora: _____

Ilustradora: _____

Editora: _____

Liga a personagem à sua ação:

O Papagaio

estava dentro de água.

O Pinto

metia-se em todos os buracos.

O Crocodilo

só queria comer.

A Galinha

falava sem parar.

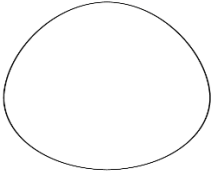
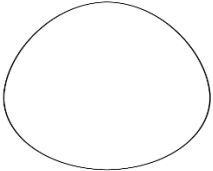
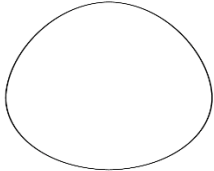
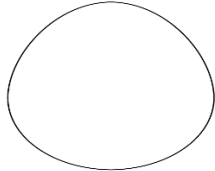
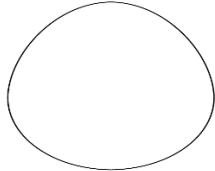
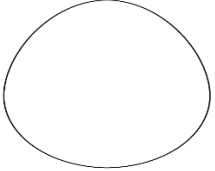
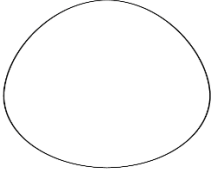
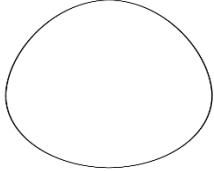
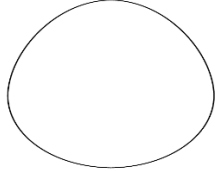
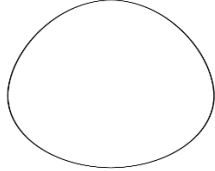
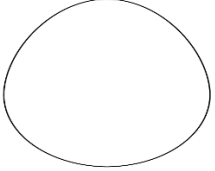
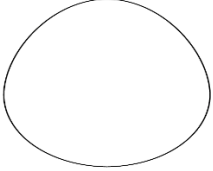
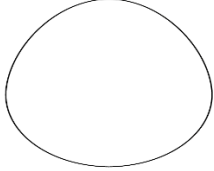
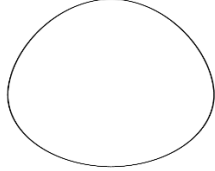
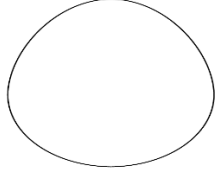
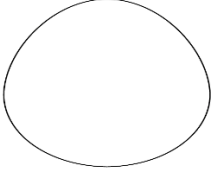
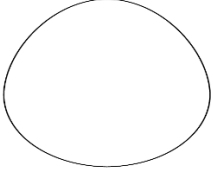
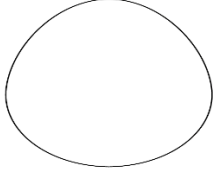
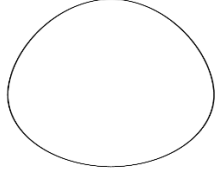
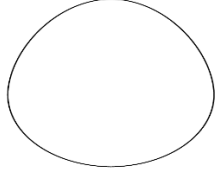
A Serpente

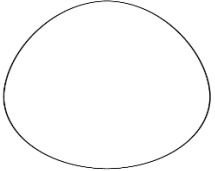
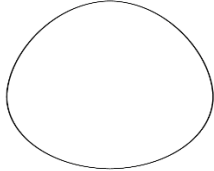
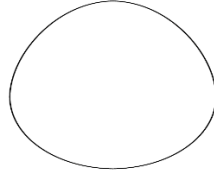
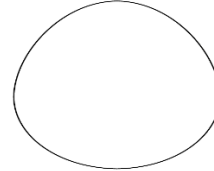
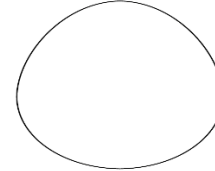
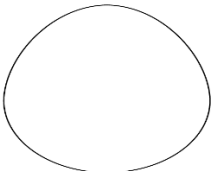
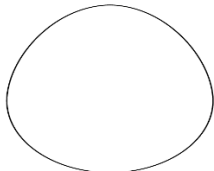
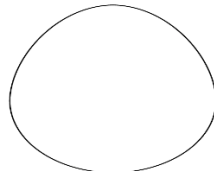
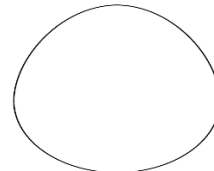
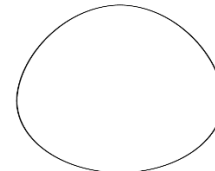
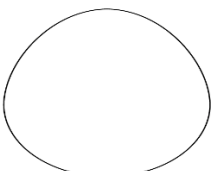
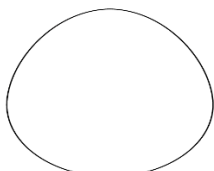
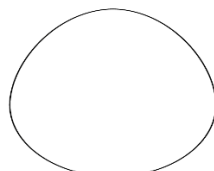
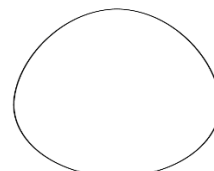
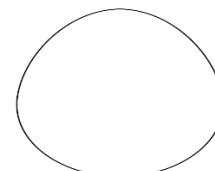
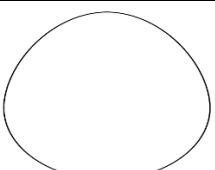
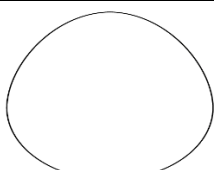
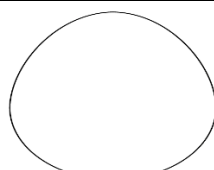
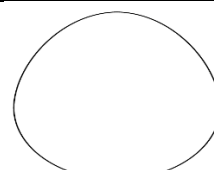
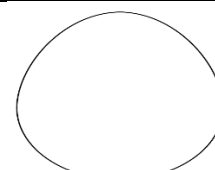
portava-se como um pinto.

A Avestruz

procurava comida para os filhos.

Divide as palavras em sílabas.

OVO					
PAPAGAIO					
PINTO					
CROCODILO					

GALINHA					
SERPENTE					
AVESTRUZ					
MISTERIOSOS					

Desenha a tua personagem preferida.

Nome:

Esta personagem é a minha preferida ...










Nome: _____

Data: _____

Ouço e pinto

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Estação A - Quantos passos deu cada animal ao sair do ninho?



Estação B

















Completa os espaços em branco, recordando a história “Os ovos misteriosos.”

Uma _____ punha um ovo todos os dias e todos os dias a dona lhe levava o _____. Para fugir de tão grande injustiça foi para a floresta e aí fez um _____ muito confortável. Passado pouco tempo, vários ovos apareceram no seu ninho: uns grandes, outros _____, uns mais claros, outros mais escuros. Embora admirada, chocou todos os ovos, dos quais viria a nascer uma insólita ninhada: um _____, uma _____, uma _____, um _____ e também um _____. Todos irmãos, e todos diferentes, formavam uma ninhada engraçada, que a mãe-galinha tinha dificuldade em controlar e em alimentar. Mas todos, de modos também diferentes, defenderam a _____ quando a viram ameaçada.

ninho	galinh a	avestruz	papagai o	pint o
crocodil o	ovo	pequeno s	serpente	mãe

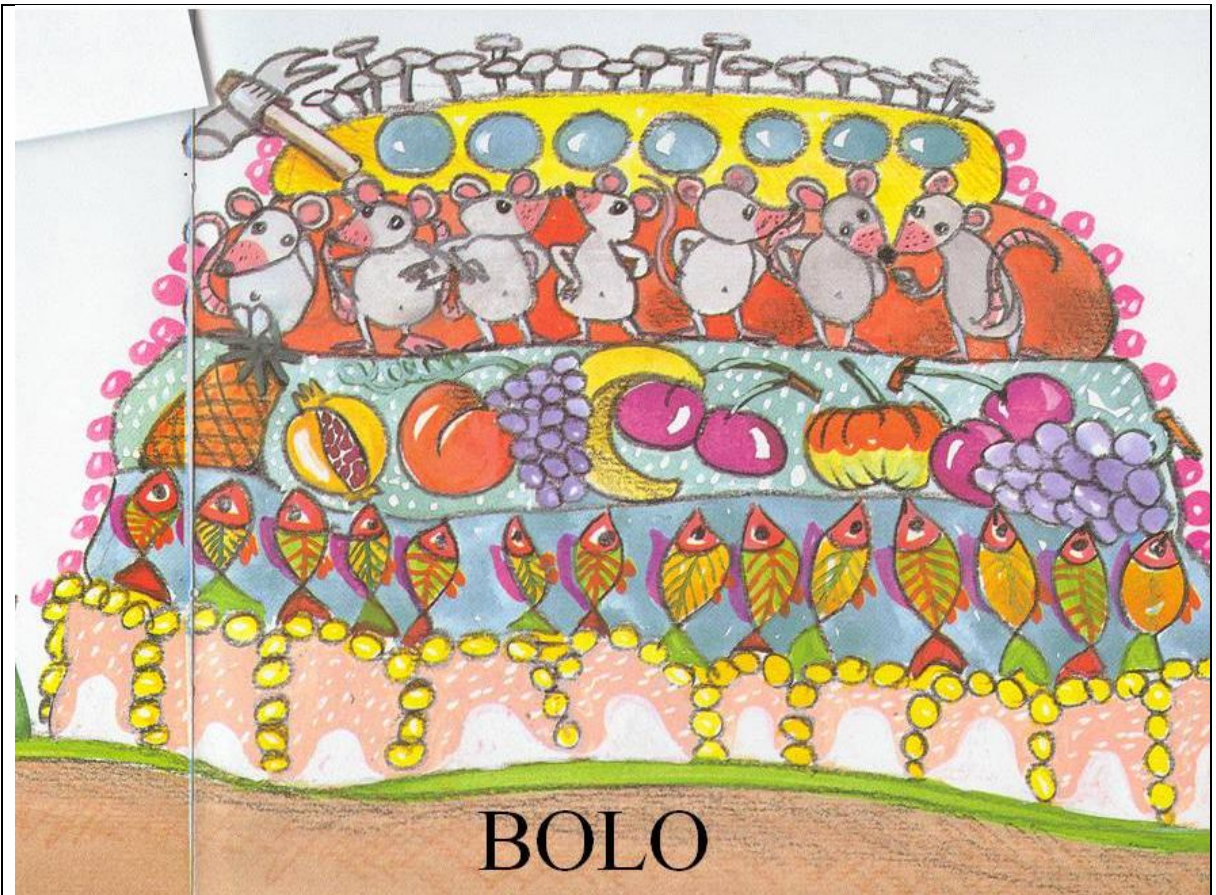
Estação C

Com o Tangram reproduz as figuras dos cartões de forma construírem diferentes animais.

<p>Whale</p> 	<p>Elephant</p> 	<p>Dog</p> 	<p>Cat</p> 
<p>Lion</p> 	<p>Seal</p> 	<p>Camel</p> 	<p>Panda</p> 
<p>Horse</p> 	<p>Crab</p> 	<p>Bear</p> 	<p>Kangaroo</p> 
<p>Turtle</p> 	<p>Cow</p> 	<p>Fox</p> 	<p>Frog</p> 

Estação D

Quantos pitéus extravagantes tinha em cima do bolo da história? – constrói um pictograma.

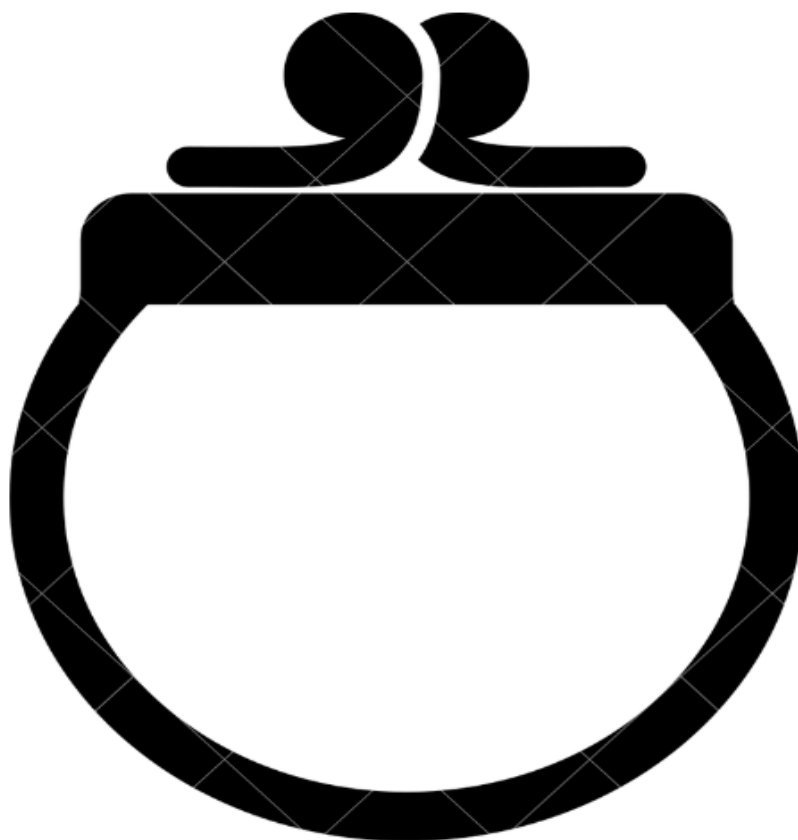
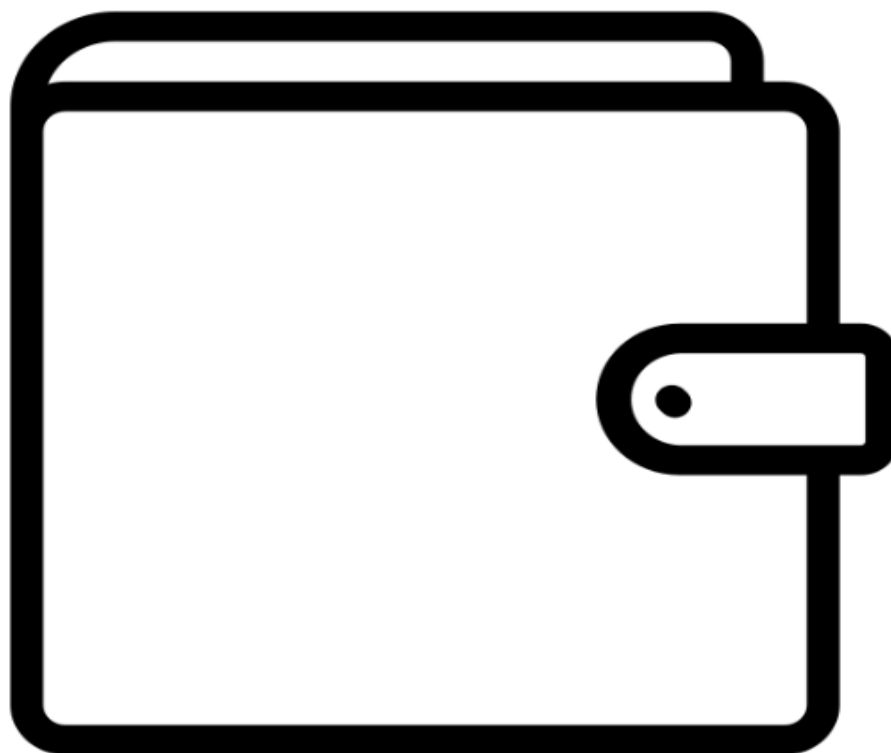


BOLO

Estação E

Quem poderá tratar destes animais?

Qual é a profissão que poderá cuidar os animais que surgem na história.



Anexo – Sopa de letras das profissões (atividade extra)

O conserta e faz sapatos.

O distribui a correspondência.


O escreve notícias.

O faz e distribui o pão.

O traz os alimentos do mar.

O escreve poesia.

T	D	E	C	E	P	R	P	A	T
L	A	R	A	S	I	N	E	P	P
J	O	R	N	A	L	I	S	T	A
I	T	O	R	P	I	A	C	I	D
N	O	E	C	A	T	T	A	O	E
O	I	S	A	T	D	O	D	R	I
C	A	R	T	E	I	R	O	S	R
P	S	D	E	I	R	O	R	I	O
T	R	N	L	R	S	D	A	E	A
A	O	A	P	O	E	T	A	P	R



Anexo - Grelha de autoavaliação

17 e 18 de abril de 2024
Nome: _____

O que gostei mais:

O que gostei menos:

O que posso melhorar:

Apêndice 3- Referente à planificação do 1º CEB de 6 a 9 de maio

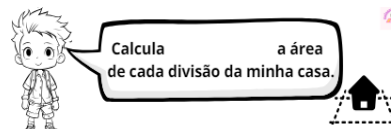
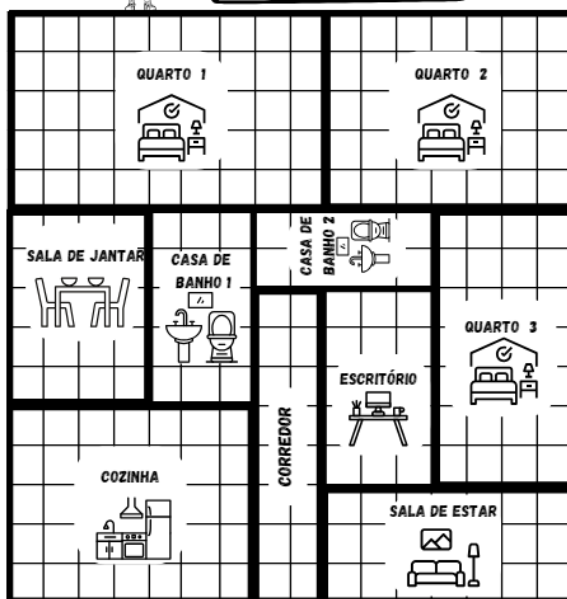
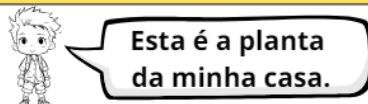
1	2	3	4
—	—	—	—
	—	—	—
5	6	7	8
—	—	—	—
—	—	—	—
9	10	11	12
—	—	—	—
—	—	—	—
13	14	15	16
—	—	—	—
—	—	—	—

17	18	19	VEJO E ESCREVO
-	-	-	

Guião da Rotação por estações

Estação B – Ajuda o Gustavo e os amigos!

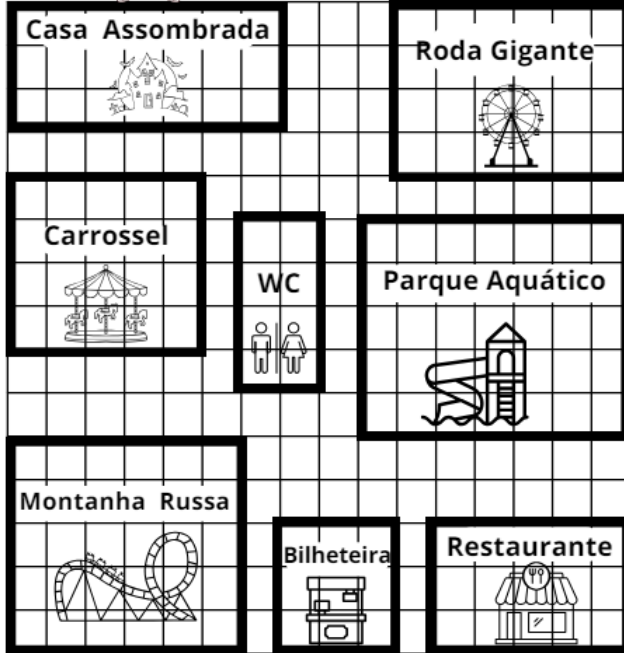
Planta da casa do Gustavo



DIVISÃO DA CASA	Área
QUARTO 1	
QUARTO 2	
QUARTO 3	
CASA DE BANHO 1	
CASA DE BANHO 2	
COZINHA	
SALA DE JANTAR	
SALA DE ESTAR	
ESCRITÓRIO	
CORREDOR	

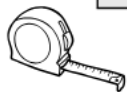


O PARQUE DE DIVERSÕES



Calcula a área de cada espaço do Parque de Diversões.

ESPAÇOS DO PARQUE DE DIVERSÕES	Área
CASA ASSOMBRADA	
RODA GIGANTE	
BILHETEIRA	
WC	
RESTAURANTE	
PARQUE AQUÁTICO	
MONTANHA RUSSA	
CARROSSEL	



Estação E- Adivinhas das profissões

<p>Trato de cães e gatos Vacinas, tenho de dar Para a saúde melhorar Quem sou eu?</p> <hr/> <hr/>	<p>Amassar e estender Para depois repousar Quentinho, posso comer Toda a gente vai gostar Quem sou eu?</p> <hr/> <hr/>
<p>De cáries não gosto nada Dentes, tenho de tirar Se os meninos não tiverem cuidado Sem dentes vão ficar Quem sou eu?</p> <hr/> <hr/>	<p>Linha e pano todo o ano Passo eu a costurar Faço calças e casacos Quem sou eu, tens que adivinhar?</p> <hr/> <hr/>
<p>Muita cola e muitas solas Uns com par outros sem par Uns baixos outros altos Para eu arranjar</p>	<p>Passo o dia no fogão Com tachos e panelas A fazer muita comida Para eles e para elas</p>

<p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Passo o dia a ajudar</p> <p>E males a tratar</p> <p>O estetoscópio e o termómetro</p> <p>Vou utilizar</p> <p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Vestido de branco vou</p> <p>Às colmeias tirar</p> <p>Algo de muito bom</p> <p>Para poder lanchar.</p> <p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Ando sempre com muita</p> <p>pressa</p> <p>De porta em porta a bater</p> <p>Trago boas ou más notícias</p> <p>Dou novidades a conhecer.</p> <p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Corto, Corto, Corto, Corto</p> <p>Não paro de cortar</p> <p>Ponho todas mais bonitas</p> <p>Para poderem passear</p> <p>Quem sou eu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Paletas e tinta na mão</p> <p>Muitas cores vou usar</p> <p>Pinto coisas alegres</p>	<p>Médico</p>	<p>Dentista</p>
	<p>Cabeleireira</p>	<p>Costureira</p>
	<p>Apicultor</p>	<p>Pintor</p>

Que bonitas vão ficar Quem sou eu? _____ _____	Padeiro	Sapateiro
	Veterinário	Carteiro
	Cozinheiro	

Estação F- Separa em sílabas

iguana						
unicórnio						
lobo						
ovelha						
noite						
leão						
abelha						

Eunice						
tubarão						
doninha						
macaco						
Leonel						
pétala						
dominó						
pomada						
cinema						
xilofone						

tomada						
--------	--	--	--	--	--	--

Estação A- O Robot precisa de orientações!

Eu fui _____ até _____.

Eu fui _____ até _____.

Estação C- Qual tem mais água? e menos?

Previsão:

O copo que tem mais água é o _____.

O copo que tem menos água é o _____.

Conclusão:

O copo _____, _____, _____ e o _____ têm

_____.

Estação D- Organiza as frases.

Quantas frases organizaste? _____

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada**

Telma Alexandra Lopes Soares

