



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

**Joana Zita Gregório Reis Lucas**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

setembro 2012



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
Instituto Politécnico da Guarda

# Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto  
do Instituto Politécnico da Guarda  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino  
Básico

Discente: Joana Zita Gregório Reis Lucas

Orientador: Professora Doutora Maria do Rosária Silva Santana  
Coorientador: Mestre Florbela Lages Antunes Rodrigues

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

Setembro 2012



*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry



## **Agradecimentos**

A realização do presente documento bem como todo o percurso académico e pessoal não seria possível sem a ajuda e a presença de várias pessoas, às quais deixo o meu grande apreço:

À Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda, pela garantia de uma formação adequada.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Maria do Rosário da Silva Santana, pelas linhas de orientação e apoio até ao presente momento.

À Professora Coorientadora, Professora Florbela Rodrigues.

À Escola Superior de Educação do Porto, pela idónea formação base.

À minha Professora Primária, Maria José, que me levou até onde eu quiser ir.

Aos Professores que têm a certeza que deixaram uma parte de si no meu caminho.

E aos que até agora foram os meus pequenos, que são sempre amigos de verdade.

Aos meus pais: à Sissi, por ser Princesa, e ao Barinho, por ser assim.

À minha avó Zu, por me mostrar como é ser.

Ao meu avô Zé e à sua boina.

A minha avó Sofia, uma exímia contadora de histórias.

Aos meus manos, Xyxa e Nocas (e Su também), porque eu sempre quis ser “mais grande” como eles.

À minha doce prima Nês e aos dias em que rimos muito juntas, porque me mostraram que este era o meu caminho.

Às minhas sobrinhas, Quiqui e Fifas, que hão de aborrecer-se um pouco a ler isto.

Aos tios (Professores), e essencialmente ao Padrinho, que esteve lá quando eu tive medo de mergulhar.

Ao meu skipper de águas revoltas.

Aos melhores amigos do mundo: os meus.



## **Resumo**

Em meados dos anos 60, a sobredotação circunscrevia-se apenas ao coeficiente de inteligência, sendo, portanto, a parte quantitativa a responsável pela atribuição do rótulo de sobredotado aos indivíduos cujos valores fossem superiores a 140.

Nas décadas que se seguiram, o conceito de sobredotação sofreu variadas alterações, dando-se, a partir dessa altura, ênfase, não apenas ao coeficiente de inteligência, mas a outras variáveis, psicológicas e sociais, verificando-se, deste modo, uma maior fiabilidade nas avaliações qualitativas.

Perante a evolução constante e atribulada do conceito de sobredotação, decorrente dos estudos continuados sobre o tema, os agentes educativos verificam uma necessidade crescente de tornar produtivas as aprendizagens das crianças indicadas como tal.

Todavia, a sinalização destes indivíduos não se apresenta como uma tarefa leviana e, quando realizada de forma errónea, poderá significar consequências nefastas para o aluno, pelo que, o momento e a metodologia utilizados deverão ser cautelosamente seriados.

De forma a garantir que estas crianças usufruam de aprendizagens ativas e se sintam estimuladas para a participação na vida escolar, medidas como a aceleração escolar e o enriquecimento curricular são adotadas, garantindo a estes sujeitos a possibilidade de se inserirem no seu grupo de trabalho e, mais tarde, na sociedade, de uma forma natural e idónea, embora ainda apresentem algumas limitações, designadamente no que concerne aos recursos necessários para a sua aplicação.

Assim, este trabalho pretende, de alguma forma, analisar e dar resposta, em contexto pedagógico, às crianças com necessidades educativas especiais no domínio da sobredotação, abrindo a porta a um estudo de caso em concreto, com crianças em idade pré-escolar.

**Palavras-Chave:** Sobredotação, Enriquecimento Curricular, Educação Pré-Escolar



## **Abstract**

In the mid 60's, giftedness refers only to intelligence quotient and therefore, the label "gifted" was given to those who reached 140 points or more on this scale.

In the following decades, this concept has undergone several changes, now emphasizing not just intelligence quotient but also psychological and social variables, giving to qualitative assessments a greater reliability.

Given the constant and troubled evolution of this concept, resulting from continued studies on the subject, educational identities verify a growing need to give these children a productive learning process.

However, labeling these individuals it is not an easy process and when performed erroneously may bring dire consequences for the student. This is the reason why the moment of signaling and the method used in this issue should be accurately choose.

In order to ensure this children an active learning process and to stimulate their participation in school life, measures as academic acceleration and curriculum enrichment are adopted, giving this subjects the possibility to become a member of the society in a natural and suitable way, though this methods still have some limitations, regarding the resources for the project, for example.

Therefore, this work pretends to, somehow, in a pedagogical context, analyze and answer the setbacks of children with special educational needs, concerning to giftedness, providing the opportunity of a study, with children pre-school aged.

**Keywords:** Giftedness, Curriculum Enrichment; Pre-School



## Índice

Resumo.....	vii
Abstract .....	ix
Introdução .....	1
- Capítulo I - .....	3
- Enquadramento Institucional - .....	3
Organização e Administração Escolar .....	5
Caracterização do Meio.....	6
Caracterização das Instalações e Recursos Humanos das Instituições.....	7
Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica das crianças/alunos .....	13
- Capítulo II - .....	27
- Descrição do Processo de PES - .....	27
- Capítulo III - .....	41
- Casos Especiais de Aprendizagem no Ensino Pré-Escolar - .....	41
Sobredotação .....	43
O Enriquecimento Curricular como resposta à sobredotação .....	53
Proposta de Grelha de Trabalho de Enriquecimento Curricular .....	55
Conclusão .....	57
Referências Bibliográficas .....	59
Bibliografia .....	59
Sitografia.....	61
Documentação Legal.....	62
Anexos.....	63
Apêndices .....	69



## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Instituições Anteriores .....	13
Gráfico 2 - Componente de Apoio à Família .....	14
Gráfico 3 - Agregado Familiar .....	14
Gráfico 4 – Mães: Ocupação Profissional .....	15
Gráfico 5 - Mães: Habilitações Literárias .....	15
Gráfico 6 - Pais: Ocupação Profissional .....	16
Gráfico 7 - Pais: Habilitações Literárias .....	16
Gráfico 8 - Apoio na Realização dos Trabalhos de Casa .....	22
Gráfico 9 - Preferência de Estudo .....	22
Gráfico 10 - Frequência de Jardim de Infância .....	22
Gráfico 11 - Local de Estudo .....	22
Gráfico 12 - Recursos Didáticos .....	23
Gráfico 13 - Ocupação de Tempos Livres .....	23
Gráfico 14 - Habilitações Literárias .....	23
Gráfico 16 - Mães: Ocupação Profissional.....	24
Gráfico 15 - Pais: Ocupação Profissional.....	24

## **Índice de Imagens**

Imagem 1 - Desenho de criança de 4 anos - Boneco de perfil .....	19
Imagem 2 – Planificação em teia – Festa do Palhaço Truk.....	34
Imagem 3 – Preparação para a Festa do Palhaço Truk.....	34
Imagem 4 – Tabela de dupla entrada elaborada pelas crianças .....	34
Imagem 5 - Jogo de raciocínio espacial .....	49
Imagem 6 - Jogo de raciocínio lógico .....	50
Imagem 7 - Desenho representativo de um "porco" (fase da garatuja) .....	50
Imagem 8 - Grelha de trabalho de enriquecimento curricular .....	55

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Resultados de estudos - características de sobredotados.....	46
---	----



## **Introdução**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada, do 1.º e 2.º anos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, foi proposta a realização de um período de observação, cooperação e intervenção em diferentes contextos educativos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a ser realizados em dois momentos distintos, conforme a calendarização disponibilizada pelos Professores Supervisores. Assim, como primeiro momento, a decorrer no 1.º ano do curso, foi proporcionada à discente a oportunidade de observar, cooperar e intervir na Educação Pré-escolar, tendo este estágio lugar no Jardim de Infância Guarda Gare, na freguesia de S. Miguel, entre os dias 1 de Março e 17 de Junho, às terças, quartas e quintas-feiras. A Escola E.B.1 do Bonfim, na freguesia da Sé, foi o local escolhido para o segundo momento de prática, que decorreu no 2.º ano do curso, compreendido entre os dias 12 de Outubro e 1 de Fevereiro, às segundas, terças e quartas-feiras. Em ambos os momentos a carga horária prevista era 5h diárias.

O presente relatório tem como objetivos fundamentais, por um lado, a produção escrita da reflexão crítica em torno dos períodos de trabalho no terreno, fazendo-se uma articulação dos pressupostos teóricos trabalhados na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada com o processo de observação, cooperação e intervenção realizado, e, por outro, o estudo de um caso observado em sala da aula, e a respetiva prática docente proposta para solucionar o problema encontrado.

Assim, este encontra-se estruturado do seguinte modo: no Capítulo I, faz-se o enquadramento institucional dos locais onde a discente desenvolveu o período de estágio; no Capítulo II, procede-se à descrição do processo de Prática de Ensino Supervisionada; reserva-se o Capítulo III para uma caracterização e uma reflexão sobre os casos especiais de aprendizagem no Ensino Pré-Escolar, designadamente a sobredotação, seguida de uma proposta de prática docente relacionada com o tema estudado.



# **- Capítulo I -**

## **- Enquadramento Institucional -**



## **Organização e Administração Escolar**

Durante os momentos de observação, cooperação e intervenção nos diferentes contextos educativos, a discente pôde desenvolver as suas ações no Jardim de Infância Guarda N.º 1 Gare, e na Escola do Ensino Básico do 1.ºCiclo do Bonfim, nas salas 4 e do terceiro ano, respetivamente.

Estas instituições de atendimento educativo formal, sendo públicas, vão ao encontro do previsto no Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, que prevê que o regime de administração e gestão seja assegurada por órgãos próprios, nomeadamente o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do mesmo Decreto-Lei (cf. Anexo 1). Relativamente ao Jardim de Infância, todos estes órgãos encontram-se na sede do agrupamento, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de S. Miguel. Quanto à EB1 do Bonfim, as mesmas entidades têm sede na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Santa Clara. Os profissionais de educação destes estabelecimentos regem-se pelo previsto nos Decretos-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto e 241/2001 de 30 de Agosto, nos quais se definem o perfil geral e o perfil específico do desempenho profissional, dos Professores do 1.º Ciclo e dos Educadores de Infância. O Plano Anual de Atividades constitui um dos instrumentos de autonomia de ambos os Agrupamentos, previstos na alínea c) do nº1 do art.º 9º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 Abril. É o documento de planeamento que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução, sendo ambos seguidos pelas duas instituições caracterizadas. Acompanhando os Decretos-Lei acima referidos, na estruturação e organização, quer dos órgãos quer das atividades, tem ainda lugar o Regulamento Interno de cada uma das instituições de educação formal em estudo.

## **Caracterização do Meio**

Ambas as instituições em estudo situam-se na cidade da Guarda, nas freguesias de S. Miguel e da Sé. Esta cidade é a capital do distrito com o mesmo nome, com uma população residente de cerca de 174.000 habitantes. Situa-se na região centro de Portugal, a 1056 metros de altitude, sendo a mais alta do país. O concelho da Guarda tem cerca de 713 km<sup>2</sup> e perto de 43.000 habitantes, e subdivide-se em 55 freguesias, sendo limitado pelos municípios de Pinhel, Almeida, Sabugal, Belmonte, Covilhã, Manteigas, Gouveia e Celorico da Beira. É servida pelos acessos rodoviários das Autoestradas 23 e 25 e VICEG, bem como pela rede ferroviária, a Linha da Beira Baixa e a Linha da Beira Alta, fazendo ligações regionais, nacionais e internacionais. Esta cidade integra ainda a Comunidade Urbana das Beiras - ComUrb das Beiras - da qual é capital. Na cidade, existem muitos serviços disponíveis para o apoio ou o trabalho conjunto com os agrupamentos escolares: o Teatro Municipal da Guarda, a Câmara Municipal da Guarda, a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, o Centro de Estudos Ibéricos, o Museu, o Parque Urbano do Rio Diz, e um Centro Educativo. Existem ainda serviços de educação formal, não formal, de saúde e sociais, como sendo Farmácias, Posto de Correios, um Centro de Saúde, um Posto de Polícia de Segurança Pública, núcleos desportivos e sociais e uma quinta pedagógica – a Quinta da Maúncia.

A freguesia de S. Miguel, onde se situa o Jardim de Infância em foco, com 10km<sup>2</sup>, confronta-se com as freguesias da Sé, S. Vicente, Arrifana e Alvendro. Tem, atualmente, cerca de 8.000 habitantes, dos quais 20% são crianças, 65%, adultos em idade produtiva e 15% são idosos. A freguesia é, predominantemente, urbana, tendo, então, o sector primário pouca expressão. Recentemente, as indústrias de curtumes, têxtil e componentes de automóvel faliram ou foram deslocadas, o que se traduziu em grandes dificuldades para algumas famílias, e mesmo para a região, porém, nas salas onde a discente desenvolveu o seu período de estágio, não houve alterações significativas. (Fonte: Projeto Curricular de Sala).

A freguesia da Sé, maior do que a de S. Miguel, com 17km<sup>2</sup> onde se encontra a instituição de 1.ºCiclo em estudo, ladeada pelas freguesias da S. Miguel, Arrifana, S. Vicente, Casal de Cinza, Vila Garcia, Panóias de Cima, Aldeia do Bispo, Vale de Estrela e Maçainhas de Baixo, tem, atualmente, cerca de 7.000 habitantes, dos quais cerca de 2.000 são crianças em idade escolar. À semelhança da freguesia de S. Miguel, a Sé é, predominantemente, urbana, sendo o sector terciário, nomeadamente os serviços, que emprega a maior parte da população ativa, uma vez que nesta freguesia se encontram todos os organismos do Estado (Fonte: <http://www.freg-seguarda.pt>).

## **Caracterização das Instalações e Recursos Humanos das Instituições**

### ***Jardim de Infância***

O Jardim de Infância Guarda N.º 1 Gare está integrado no Agrupamento Vertical de Escolas de S. Miguel, constituído por um Centro Educativo, Jardins de Infância, Escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos dos Ensinos Básico e Secundário, e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de S. Miguel, sede de agrupamento. O projeto do Jardim de Infância foi construído de raiz para o efeito, pela Câmara Municipal da Guarda, em 2001, financiado pelo Ministério da Educação e cofinanciado pela Comunidade Europeia, através do programa FEDER (Fonte: Projeto Curricular de Sala).

É constituído pelo *hall* de entrada, quatro salas de atividades, um salão polivalente, uma cozinha, um refeitório, um gabinete para os Educadores, dois compartimentos para arrumos, duas salas de apoio e espaço exterior circundante. Em cada uma das salas de atividades, existem instalações sanitárias, bem como na sala dos Educadores. No *hall*, existem mais duas divisões com instalações sanitárias, uma das quais adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, e ainda a biblioteca da instituição, constituída por três estantes com livros infantis. As casas de banho das salas de atividades têm três sanitas, uma das quais para adultos, e quatro lavatórios. Em frente a estes, existe um espelho, em toda a sua extensão, propício ao desenvolvimento da consciência do *eu*.

As salas de atividades estão divididas por espaços (*cantinhos*). Na sala 4, onde, como já referido anteriormente, se desenvolveu o período de estágio da discente, esta divisão também se verifica, ainda que estes *cantinhos* sejam alterados frequentemente, de acordo com o projeto desenrolado no momento. Tal como refere Piaget (2005), o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos. Assim, as áreas mais constantes são a do grupo, a de trabalho, a casinha, a de informática e a biblioteca. Ainda na sala, existe a zona de exposição dos trabalhos, um placar que ocupa a parede junto à porta da sala.

Junto a cada uma das salas, existe a zona dos cabides, na qual existe também um placar de informações para os Encarregados de Educação, como por exemplo as atividades a decorrer ou inscrições para alguma atividade. Cada criança tem acesso a um cabide, pessoal, onde coloca os seus pertences, identificado com símbolo ou fotografia.

A sala dos Educadores funciona como sala de reuniões, entre Educadores e, também, entre Educadores e Encarregados de Educação. Nesta sala, pode ainda encontrar-se o arquivo,

material audiovisual, livros de consulta para adultos e ainda um quadro com informação que os Educadores trocam entre si.

A cozinha e o refeitório situam-se junto do *hall* de entrada, depois das salas de atividades, e são os espaços onde se confeccionam e consomem as refeições diárias: o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. O refeitório não consegue comportar todas as crianças, pelo que as refeições são realizadas por turnos. Junto da cozinha, existem umas escadas, que levam a um piso inferior, apenas acessível a adultos, onde se armazenam os produtos alimentares, produtos de limpeza e vestuário de adultos.

O salão polivalente é um espaço amplo, facilmente lavável e arejado, com luz natural, à semelhança de todas as divisões do piso térreo da instituição. Neste salão, realizam-se as atividades de Expressão Motora e/ou Expressão Dramática e as atividades da Componente de Apoio à Família. Dispõe de recursos eletrónicos, para a audição de música ou visionamento de filmes, bem como jogos de construção e zonas propícias ao jogo simbólico. *A atitude crítica face aos meios audiovisuais e nomeadamente à televisão pode ser iniciada na educação pré-escolar pelo questionamento da influência televisiva nas crianças, pela visualização de programas gravados e cuidadosamente selecionados que serão debatidos em conjunto pelo educador e pelas crianças. A educação para os media é uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo* (Ministério da Educação, 2007, p. 72).

O espaço exterior localiza-se na parte traseira do edifício, no qual se podem encontrar zonas verdes, com árvores e um parque de estacionamento. Na zona mais frequentada pelas crianças, a caixa de areia, existem estruturas fixas, nomeadamente escorregas e baloiços, rodeadas por piso em areia, diminuindo o risco de lesões. Porém, o mesmo não se verifica na área restante, uma vez que o piso é em cimento, existindo ainda canais de passagem de água, favoráveis às quedas acidentais, pelo que carece de uma maior supervisão aquando das brincadeiras e explorações desta zona. Existe ainda uma zona coberta, para a realização de atividades em dias de tempo chuvoso. *O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior* (Ministério da Educação, 2007, pp. 38 e 39), permitindo assim que atividades lúdicas e atividades expressivas se complementem para um pleno desenvolvimento da personalidade infantil.

Durante a observação deste edifício, a discente não se deparou com barreiras arquitetónicas, à exceção de uma escada no acesso ao exterior, podendo, porém, o acesso ser feito por outro local. No que concerne à preocupação e consciência ecológicas, verifica-se a utilização de lâmpadas de baixo consumo, a existência de ecopontos e economizadores de água nas torneiras.

O Jardim inicia as suas atividades às 08h30m e encerra às 18h15m, sem interrupção. As atividades letivas acontecem entre as 09h00m e as 12h00m e, da parte da tarde, das 14h00m às 16h00m.

Os recursos humanos da instituição dividem-se pelas diferentes áreas. Existem sete Educadoras: uma, no caso de ausência de uma das colegas, fica responsável pelo grupo, outra destina-se à componente de apoios educativos e uma terceira desenvolve o seu trabalho no âmbito da Educação Especial, sendo as restantes quatro responsáveis por cada uma das quatro salas; quatro Assistentes Operacionais (Auxiliares de Ação Educativa, que dão apoio à sala e garantem a limpeza das mesmas), quatro Técnicas Operacionais (Animadoras Socioculturais, responsáveis pela Componente de Apoio à Família); pessoal dos Programas Ocupacionais (que dão apoio nas funções desempenhadas pelas Assistentes Operacionais e pelas Técnicas Operacionais); e o pessoal da cozinha. Para garantir as atividades extracurriculares, existem ainda dois Professores: o de Expressão Musical e o Expressão Físico-Motora.

## **1.º Ciclo**

A Escola do Ensino Básico do 1.º Ciclo do Bonfim, que situa na Rua Dr. Santos Lucas, freguesia da Sé, cidade da Guarda, está integrada no conjunto de escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, sendo a sede a Escola de Santa. Clara (uma escola de Ensino Básico de 2.º e 3.º Ciclos), e foi o local do segundo momento de Prática de Ensino Supervisionada.

Como espaços principais, a escola apresenta, no rés-do-chão, duas salas de aula, onde funcionam as aulas dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, uma biblioteca (Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues) e um salão polivalente, que, para além de sala de atividades físico-motoras, é também local de recreio nos dias de mau tempo e local de apresentação de atividades coletivas, como por exemplo a Festa de Natal. No primeiro andar, existem as duas salas de aula dos 3.º e 4.º anos. No último andar, encontra-se a sala de Informática.

Quanto a espaços secundários, no rés-do-chão, há uma sala de apoio de material e reprografia e uma sala para os funcionários auxiliares, e a sala de Professores, no último piso. Em toda a escola existem quatro instalações sanitárias: uma para meninos, outra para meninas e uma para deficientes motores, no rés-do-chão. A quarta instalação é no último piso, fazendo uso dela apenas Professores e funcionários auxiliares.

O exterior é constituído por um recreio cimentado, com uma pequena zona verde, um campo de desportos coletivos, uma sala com caldeira e sistema de aquecimento e duas arrecadações.

Relativamente à preocupação e consciência ecológicas, verifica-se que a escola utiliza lâmpadas de baixo consumo, porém, em nenhum espaço existem ecopontos nem economizadores de água nas torneiras. Verificou-se que o aquecimento é deficiente, estando ligado em períodos não necessários, tornando-se a sala mais fria nos momentos de aulas. Nesta instituição encontraram-se ainda barreiras arquitetónicas, dado o acesso aos pisos superiores poder apenas ser feito através de escadas.

A escola inicia as suas atividades às 08h30m e encerra às 18h00m, com interrupção das 12h30m às 13h30m para almoço. As atividades letivas acontecem com quatro turmas em regime normal, das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m, e as AECs funcionam das 16h00m às 18h00m.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com quatro professores titulares de turma, uma professora com horário reduzido, que dá apoio aos alunos com dificuldades, quatro professores responsáveis pelas AECs e três funcionários auxiliares.



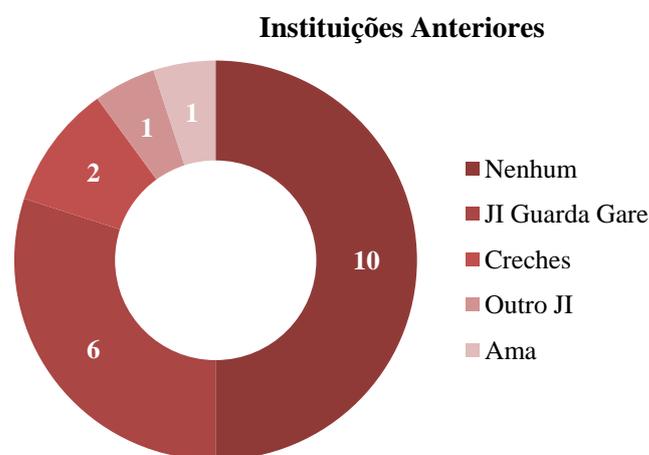
## Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica das crianças/alunos

Planificar é adaptar e projetar de acordo com a realidade observada, por forma a encontrar soluções adequadas ao público-alvo. Assim, *uma variável fundamental no processo de planificar é a realidade para a qual se projecta a planificação (...)* As decisões adoptadas devem estar directamente relacionadas com a informação que se possui sobre a realidade (alunos, utentes, contexto, ambiente, necessidades, interesses, recursos disponíveis, recursos necessários, etc. (Zabalza, 2000, pp.47 e 48), tornando-se, por isso, fundamental observar o grupo de crianças e, segundo os dados recolhidos durante este processo, agir de acordo com a realidade que se confronta. Deste modo, e considerando a informação recolhida sobre o contexto socioeconómico e psicopedagógico das crianças, seguem-se as respetivas leituras da discente.

### *Jardim de Infância*

O grupo de vinte crianças da sala 4 do Jardim de Infância Guarda N.º 1 Gare é acompanhado pelo Educador desde o início do ano letivo, salvo uma das crianças que se integrou no grupo já em novembro. O grupo é constituído por onze rapazes e nove meninas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, existindo dez crianças com 3 anos, cinco com 4 e quatro com 5, constituindo, portanto, um grupo muito heterogéneo, no que respeita às faixas etárias. Esta heterogeneidade reflete-se ainda nas capacidades das crianças, o que promove uma pedagogia diferenciada.

Seguidamente, apresenta-se a caracterização do grupo de crianças, recorrendo a gráficos ilustrativos das variáveis estudadas.



**Gráfico 1** - Instituições Anteriores

Segundo o gráfico apresentado acima, anteriormente a este ano letivo, dez crianças não frequentavam nenhuma instituição ou ama, seis já faziam parte do Jardim de Infância Guarda N.º 1 Gare, dois frequentavam Creches, um frequentava um outro Jardim de Infância, na Aldeia Viçosa, e um outro estava aos cuidados de uma ama.

### Componente de Apoio à Família

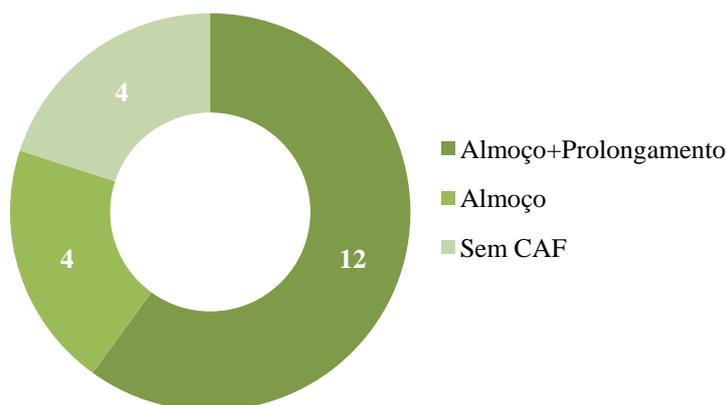


Gráfico 2 - Componente de Apoio à Família

Quanto à Componente de Apoio à Família, é possível dizer-se, depois da leitura do gráfico apresentado anteriormente, que doze das vinte crianças almoçam na escola e, concomitantemente, usufruem do tempo de prolongamento, após o horário letivo, sendo que quatro apenas almoçam e outras tantas não gozam de qualquer destes serviços. A maior parte das crianças (onze) vive na zona da Guarda-Gare, seguindo-se quatro com área de residência na Sequeira. Nas zonas de Aldeia Viçosa, Ratoeira, Verdugal, Rasa e Guarda, habitam cinco crianças, uma em cada um destes lugares.

### Agregado Familiar

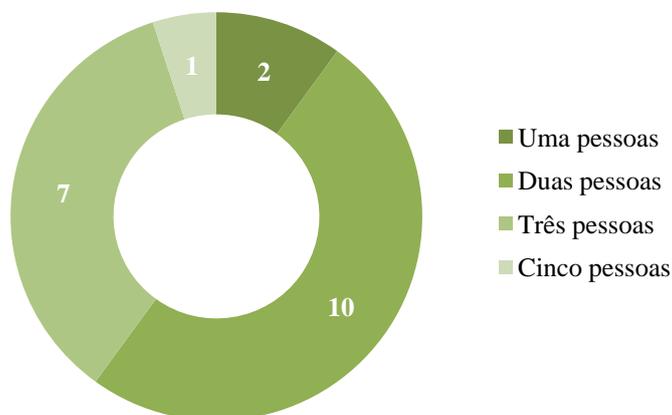


Gráfico 3 - Agregado Familiar

Relativamente ao agregado familiar, como mostra o gráfico supra, pode dizer-se que duas crianças vivem com mais uma pessoa, dez crianças, com mais duas pessoas, sete crianças veem o seu agregado familiar composto por quatro indivíduos, inclusive elas próprias. Existe ainda uma criança com um agregado familiar de cinco elementos. Dentro destes agregados, as crianças, na maior parte dos casos, doze, ocupam o lugar de filho único na fratria, sendo que oito têm um irmão mais velho.

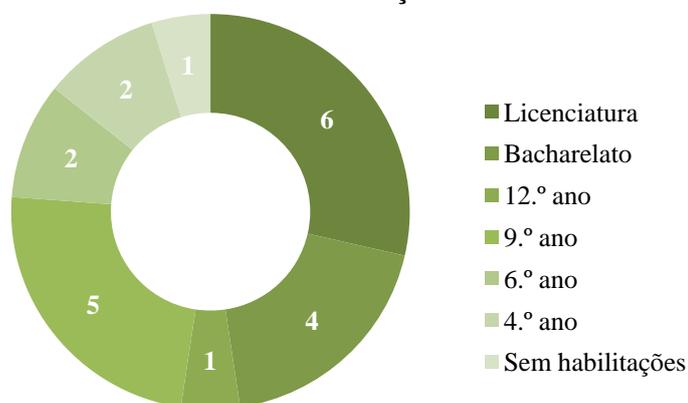
### Mães: Ocupação Profissional



**Gráfico 4 – Mães: Ocupação Profissional**

No que concerne à ocupação profissional das mães, por consulta do gráfico “Mães: Ocupação Profissional”, pode dizer-se que, na maioria, as mães são assistentes operacionais, professoras, domésticas. Existem ainda duas mães que desempenham a função de assistente técnica. As restantes seis dividem-se por variadas profissões, nomeadamente: operária fabril, estudante, profissão liberal, veterinária, assistente social e enfermeira. Uma das mães está desempregada.

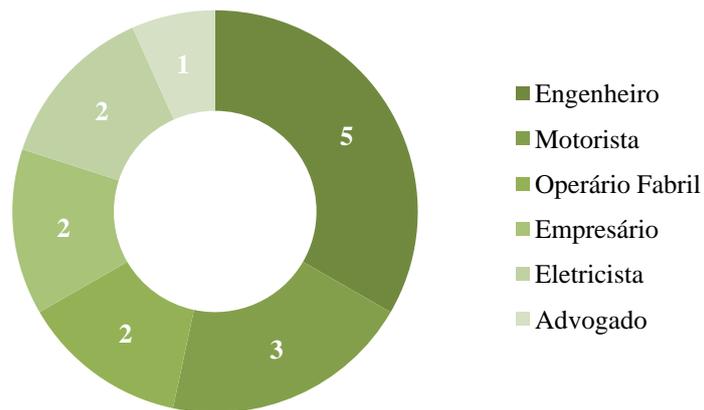
### Mães: Habilitações Literárias



**Gráfico 5 - Mães: Habilitações Literárias**

Quanto às habilitações literárias, pode verificar-se, que a maior parte das mães concluiu a licenciatura ou o nono ano de escolaridade, sendo a menor fatia respeitante às mães com o décimo segundo ano ou sem habilitações.

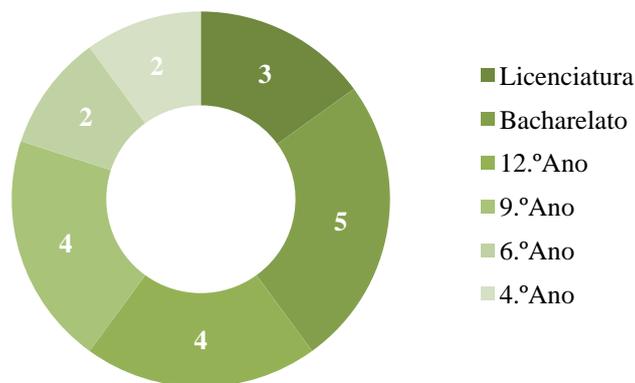
### Pais: Ocupação Profissional



**Gráfico 6** - Pais: Ocupação Profissional

Quanto à ocupação profissional, os pais dividem-se, maioritariamente pelas funções de engenheiro, motoristas, operários fabris, eletricistas e empresários. Os restantes cinco são um advogado, um enfermeiro, um desenhador, um sargento da Marinha e um empregado de cruzeiros. Tal como no grupo das mães, um dos pais também é desempregado.

### Pais: Habilitações Literárias



**Gráfico 7** - Pais: Habilitações Literárias

À semelhança do realizado com a caracterização das habilitações literárias das mães, também a dos pais surge num gráfico, acima, podendo dizer-se, após a sua consulta, que a maioria dos pais é bacharel ou tem o 12.º ou o 9.º ano de escolaridade.

Após a caracterização das crianças, considerando aspetos influentes nas suas aprendizagens mas externos ao Jardim, segue-se uma caracterização relacionada com as capacidades cognitivas e de interação do grupo em estudo.

Deste grupo de crianças, pode dizer-se que, excetuando duas ou três, movidas pela própria personalidade, todos participam de forma ativa e independente na realização das planificações do quotidiano. Demonstram-se participativos e integrados no sistema adotado desde o início do período escolar: todos podem opinar, desde que respeitem os colegas. As crianças na faixa etária dos três anos demonstram mais dificuldades em expressar-se, estando estas dificuldades de acordo com a sua idade, isto é, a articulação das palavras ainda não está perfeitamente adquirida e o campo lexical ainda é pouco extenso. Contudo, dentro deste grupo, existem crianças com um vasto léxico e desenvoltura comunicativa, acompanhando, sem dificuldades, as crianças de quatro e mesmo as de cinco. Uma criança em particular, o L., tem uma certa dificuldade em perceber a dinâmica da rotina e mesmo da própria sala, uma vez que, durante o decurso do ano letivo, esteve um longo período ausente, por motivos de saúde. As restantes crianças estão perfeitamente familiarizadas com o dia-a-dia, com a estruturação das atividades e os próprios espaços, sendo que conseguem perceber os motivos desta organização. A rotina oferece às crianças *uma sequência de acontecimentos, que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras. Nesse sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho.* (Hohmann et alli, 2009, p. 224).

O grupo da sala 4 é homogéneo no que diz respeito ao apoio mútuo. Sempre que necessário, oferecem-se para ajudar os colegas, independentemente da dificuldade. Apenas uma criança não parece lidar da mesma forma que o restante grupo com presença da criança diferente, evitando brincar com ela. À exceção da I. e do G., que gostam de desenvolver o seu trabalho ou de brincar mais isoladamente, as crianças brincam juntas. Na sala, optam pelo canto dos jogos ou da biblioteca, no exterior, pela zona das estruturas fixas, mais precisamente, da caixa de areia, onde brincam com os baldes, pás e carros de mão. No dia dos brinquedos de casa, os rapazes preferem brincar com os “cromos”. As meninas gostam mais das brincadeiras relacionadas com roupas e bonecos. Existem duas crianças com três anos que, quando têm a possibilidade de escolher a área onde querem brincar, preferem a área da plástica, para desenhar. Numa delas, a A.R., nota-se uma grande evolução ao nível do desenho, nomeadamente na aquisição da noção da estrutura corporal e a concretização de um desenho de perfil, como se comprovar pelo desenho seguinte (cf. Imagem 1, p. 19):



**Imagem 1** - Desenho de criança de 4 anos - Boneco de perfil

Fonte: Própria

Este tipo de estrutura é pouco frequente em idades tão precoces.

Durante o período de estágio, sentiu-se uma grande evolução nas relações interpessoais, designadamente entre as crianças e entre as crianças e as estagiárias. Há crianças, como sendo o D. que, inicialmente, nunca se mostrava disposto a colaborar, ficando a assistir às atividades desenvolvidas pelos colegas em grande grupo. Atualmente, esta criança mostra-se sempre motivada a participar em qualquer atividade. Este grupo tem um grande prazer no desenvolvimento das atividades no âmbito da Expressão Dramática, realizando, frequentemente, “o teatro” de algum conto que tenham ouvido. Para a preparação destas dramatizações, a planificação é realizada pelas crianças, mostrando o sentido de autonomia deste grupo, que consegue perceber o que é necessário para todo o projeto.

No que diz respeito ao grupo de crianças que no final deste ano letivo transita para o 1.º ano do 1.º CEB, estas apresentam noções matemáticas bem consolidadas para a faixa etária em que se inserem. Não têm dificuldades, por exemplo, n' *a seriação, que está a base da lógica das relações* (Henriques, 2003, p.112, cit. por Maia, 2008). Uma das crianças mais velhas apresenta grandes facilidades no cálculo mental, porém, a expressão oral não é tão concretizada, uma vez que se verifica um léxico pobre, dadas as palavras que utiliza, e uma grande dificuldade na concordância textual.

Tendo em conta as expressões, uma das crianças consegue expressar-se sem dificuldades através do desenho e da oralidade, entendendo o que desenha e fazendo estas representações de forma a que sejam entendidas pelos colegas. As outras duas crianças apresentam dificuldades normais para a idade. Apesar de alguns “erros” linguísticos, estes não devem ser alarmantes, uma vez que apenas indicam que estão a descobrir as regras da gramática, apesar de ainda não terem a certeza da sua aprovação em todas as palavras, com sendo *fazi* em vez de fiz – é a

sobregeneralização (Sim-Sim, 2008). Este não é um erro comum nas crianças mais velhas. Porém, como as palavras, por norma, surgem organizadas em contextos frásicos, é necessário estimular o desenvolvimento semântico e sintático, promovendo a concordância. Este já é um erro mais frequente nestas crianças que, com a entrada para a escola, de forma natural, será ultrapassado.

Referentemente às competências de leitura, dada a sua importância no grupo de crianças de cinco anos que transitarão para o 1.º CEB, pode dizer-se que são capazes de ler, sem dificuldades, imagens sequenciadas, como por exemplo, uma receita (cf. Apêndice 1). Nota-se também a sua competência de leitura uma vez que apresentam a noção de rima. Quanto à competência de escrita, estas crianças utilizam frequentemente o registo de acontecimentos que consideram relevantes. Neles, e entendendo o desenho como *forma de simbolismo gráfico que se desenvolve primeiro que a escrita* (Woleck, 2001, p.215, cit. por Maia, 2008) ou como *estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita da criança* (Vigotsky, 1978, cit. por Maia, 2008), as crianças desenvolvem as suas capacidades de motricidades fina e óculo-motoras, fundamentais para a aquisição da escrita. Assumindo *o desenho uma forma de função simbólica do real* (Piaget e Inhelder, 1993, p.60, cit. por Maia, 2008), pode dizer-se que estas crianças, através da escrita, conseguem garantir um dos objetivos da linguagem, a comunicação. *A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e tomado consciência das diferentes funções da escrita (...). Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade (...)* (Ministério da Educação, 2007, p.90).

No que respeita às regras da sala, as próprias crianças corrigem-se mutuamente, demonstrando que as regras existentes, a seu ver, têm um motivo para existir: o bem-estar do grupo e a convivência salutar entre todos. Apenas uma criança é, com mais frequência, corrigida na sua conduta, uma vez que, muitas vezes, tem comportamentos inadequados, perturbando os colegas. Ainda assim, a criança em questão, o C., tem vindo a melhorar o seu comportamento, não se verificando tantos incidentes mais recentemente. *Ao nível do comportamento será necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo.* (Ministério da Educação, 2007, p.90).

O grupo de trabalho é constituído por vinte crianças, sendo o motivo deste reduzido número o facto de existir uma criança sinalizada, segundo o decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, referente às Necessidades Educativas Especiais, pelo que há uma redução de cinco. Esta criança, do sexo feminino e com cinco anos de idade, é portadora de Síndrome de Down<sup>1</sup>. Desta forma, e

---

<sup>1</sup> *Causada por uma anomalia cromossomática, esta deficiência implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais*

por ser abrangida pelo decreto-lei acima referenciado, esta criança tem um Plano Educativo Individual (PEI), e é acompanhada por um Educador de Educação Especial e uma terapeuta da fala, na instituição. Relativamente a outro tipo de atividades, esta criança frequente hipoterapia e hidroterapia, em parceria com a instituição CERCIGuarda. O trabalho desenvolvido com esta criança tem como objetivo fundamental o desenvolvimento da sua independência e a aquisição de conceitos do quotidiano. Outra síndrome afeta uma segunda criança da sala, ainda que não seja abrangida pelo decreto-lei mencionado ou tenha qualquer apoio específico na sua dificuldade. É portadora da Síndrome de Goldenhar<sup>2</sup>. A criança portadora desta síndrome, uma menina com três anos de idade, frequenta o Jardim de Infância desde o início do ano letivo corrente e, desde essa altura, a sua audição tem vindo progressivamente a deteriorar-se. Apresenta uma má formação no ouvido externo, vulgo orelha couve-flor, ou seja uma alteração do pavilhão auricular e ausência do canal auditivo externo e ouve apenas de um ouvido, sendo que a audição neste se reduz progressivamente, características comuns deste problema de saúde. A nível da expressão oral, a criança executa-a de uma forma quase impercetível. Os problemas de articulação que mostra são próprios da idade, porém manifesta uma ligeira alteração a nível labial, quando se encontra num estado de nervosismo. Existe ainda uma terceira criança com problemas na expressão oral, mais precisamente na articulação, mas também sem apoio. Um dos rapazes tem apoio da Educadora de Apoio Educativo, contudo, a criança, de quatro anos, recusa-se a frequentar este apoio, realizado fora da sala de atividades, o que poderá constituir o motivo da recusa da criança.

---

*comumente se reconhece como estando associada a deficiência mental. Os indivíduos afectados pela Trissomia 21 apresentam uma aparência física característica (Nielsen, 1999, p. 121).*

<sup>2</sup> *A síndrome de Goldenhar é uma displasia crânio facial, apresentando-se geneticamente variável.. É caracterizada por alterações oculoauriculovertebrais, além de outras manifestações decorrentes de erros na morfologia do 1º e 2º arcos branquiais, com predominância no sexo masculino (Busanello, 2012).*

## 1.º Ciclo

É necessário conhecer-se o outro para se saber como lidar com as suas atitudes. É o Educador/Professor que deve moldar-se às necessidades e aos interesses das crianças, fazendo-as aprender. Observar torna-se então, fundamental para o desenvolvimento das capacidades de cada criança, uma vez que, tal como preconiza Estrela (1994), não é possível elaborar nenhum projeto, nenhum estudo científico, sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir.

Segundo os dados recolhidos através de uma ficha biográfica apresentada aos pais (cf. Apêndice 2), foram elaborados os seguintes gráficos, com vista a uma melhor leitura dos mesmos:

### Frequência de Jardim de Infância

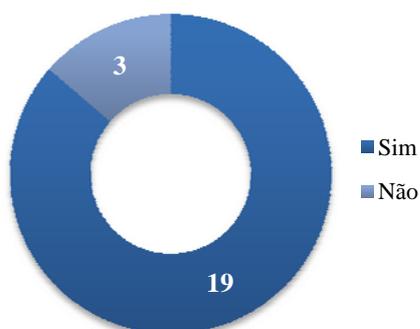


Gráfico 8 - Frequência de Jardim de Infância

### Local de Estudo

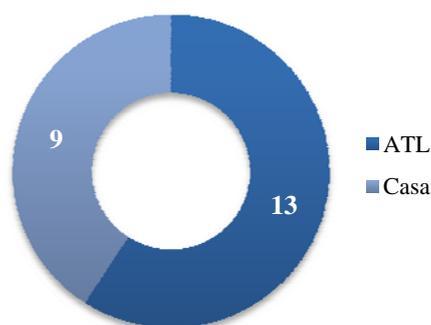


Gráfico 10 - Local de Estudo

### Preferência de Estudo

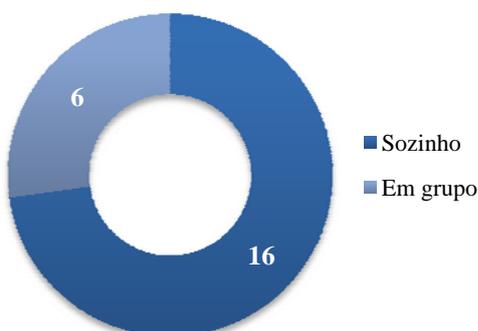


Gráfico 11 - Preferência de Estudo

### Apoio na Realização dos Trabalhos de Casa

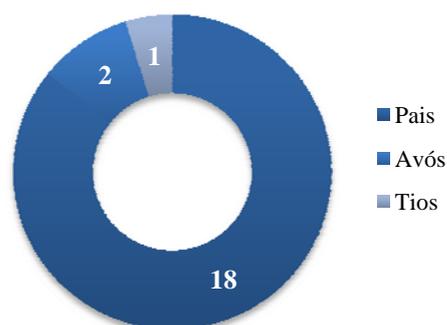
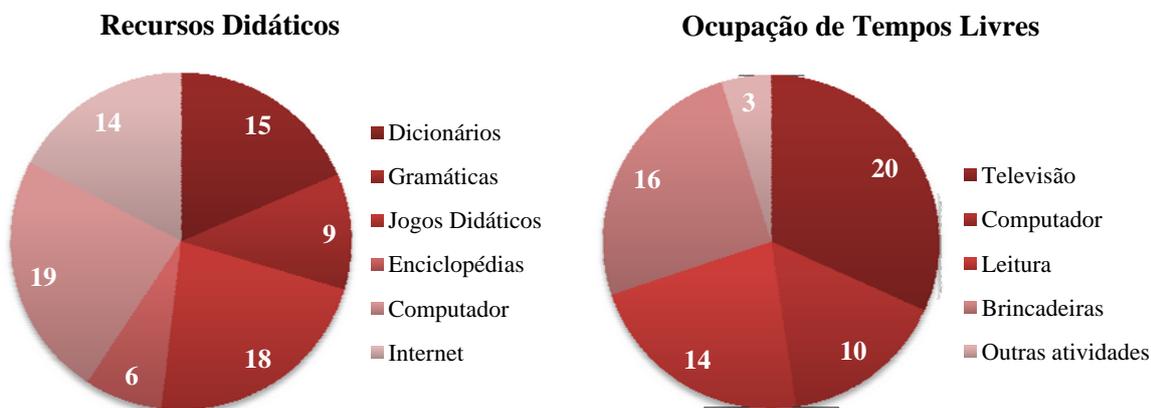


Gráfico 9 - Apoio na Realização dos Trabalhos de Casa

Como é possível inferir, segundo os resultados apresentados pelos gráficos acima, obtidos na leitura das fichas biográficas da turma do 3.º ano de escolaridade, apenas três crianças não

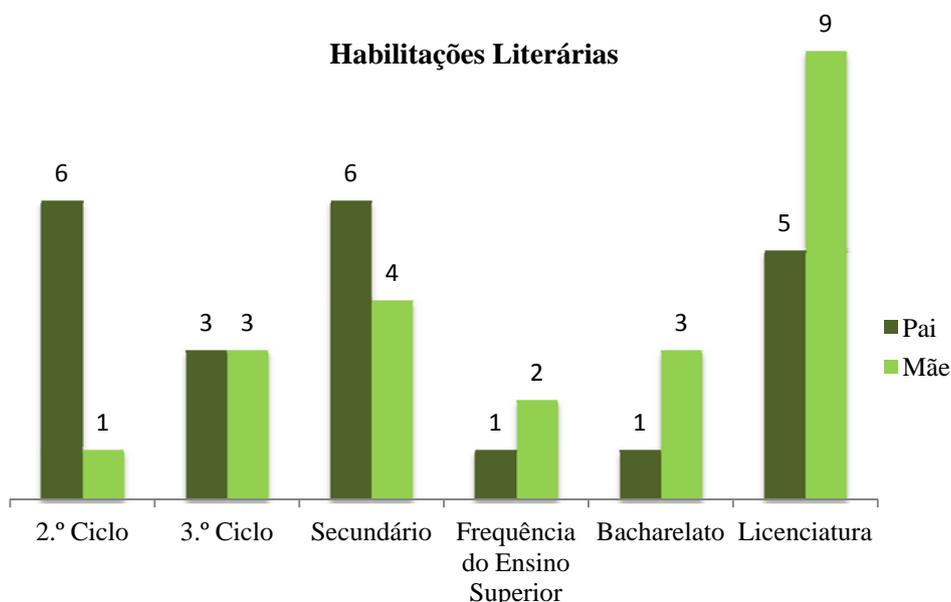
frequentaram o Jardim de Infância. Talvez seja esse o motivo pelo qual, nesta altura, após as atividades letivas, treze dos vinte e dois alunos vão para A.T.L., e a maioria prefira estudar em grupo. A grande parte dos alunos, quando faz trabalhos em casa, tem a ajuda dos pais, havendo uma minoria que é auxiliada pelos tios ou avós.



**Gráfico 12** - Recursos Didáticos

**Gráfico 13** - Ocupação de Tempos Livres

Segundo os dados disponibilizados, como se pode ler do gráfico supra, quase todos os alunos têm computador, e a maior parte tem também dicionários, jogos didáticos e acesso à internet. Ainda assim, maioritariamente, preferem ocupar os tempos livres a ver televisão.



**Gráfico 14** - Habilitações Literárias

Quanto às habilitações literárias, todos os pais (pai e mãe) concluíram o primeiro ciclo de estudos. A maioria das mães frequentou o Ensino Superior, sendo que nove terminaram a licenciatura. A grande parte dos pais completou o ciclo de estudos até ao Ensino Secundário.

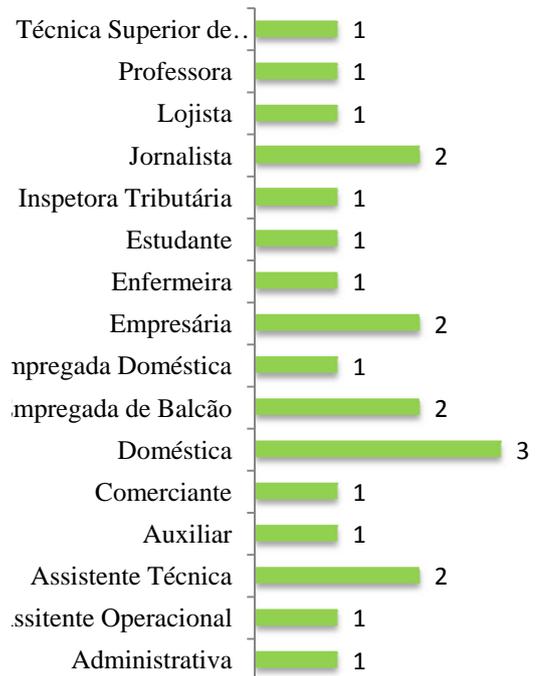
Como se pode confirmar, através da consulta dos gráficos infra, existe uma grande diversidade nas posições laborais, tanto dos pais quanto das mães:

**Pais: Ocupação Profissional**



**Gráfico 16 - Pais: Ocupação Profissional**

**Mães: Ocupação Profissional**



**Gráfico 15 - Mães: Ocupação Profissional**

A turma do 3.º ano da EB1 do Bonfim é constituída por vinte e dois alunos: doze meninas e dez meninos, sendo que um dos rapazes, a 3 de Janeiro de 2012, foi transferido. À exceção de uma menina, que completa oito em dezembro, já todos os outros elementos têm oito anos. A turma é muito díspar, havendo um grande número de crianças com comportamentos desadequados e falta de regras, tendo fraco sentido de responsabilidade e muitas dificuldades de concentração. Alguns alunos apresentam ainda sintomatologia de hiperatividade, conseguindo apenas executar trabalhos durante um curto período de tempo, com recurso a acompanhamento individual e muitos incentivos.

A heterogeneidade de saberes, aptidões e capacidades evidenciadas na turma exigem a opção por uma metodologia de ensino baseada na diferenciação pedagógica e o recurso a estratégias, metodologias e tarefas diversificadas, recorrendo a questões do quotidiano e da vida dos alunos e aos seus conhecimentos prévios (Perrenoud, 1986). Assim, verifica-se a necessidade de tornar o processo ensino/aprendizagem o mais atrativo, ativo e dinâmico possível, de forma a proporcionar a todos a realização de aprendizagens ativas, significativas, integradoras e socializadoras, estabelecidas pelas Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 286/89.

Tendo em conta os alunos com maiores dificuldades, verifica-se ser necessário recorrer ao ensino individualizado, ao fornecimento de reforços positivos e valorização dos êxitos no sentido da promoção da autoestima, da autonomia e da autoconfiança.

Muitas vezes vê-se necessidade de chamadas de atenção para o cumprimento das regras de sala de aula, de forma a manter o decurso normal do seu bom funcionamento.

Apesar da elaboração e da implementação de três Planos Individuais de Recuperação, é possível fazer um balanço positivo relativamente à aquisição das aprendizagens e das competências. Todos os alunos, no ano letivo anterior, transitaram para o terceiro ano com resultados positivos a nível da aquisição de aprendizagens e competências cognitivas e comportamentais, à exceção de um aluno, com aproveitamento insuficiente a Língua Portuguesa e Matemática, sendo que esta é um dos alunos visados pelo Plano Individual de Recuperação.

Relativamente a uma das duas crianças com dificuldades de aprendizagem, A.M., os principais aspetos inibidores da aprendizagem são a imaturidade, as dificuldades ao nível da concentração, a falta de iniciativa, a fraca autoconfiança, a existência de pouca autonomia, falta de responsabilidade, ritmo de trabalho muito lento, falta de hábitos de trabalho e muitas dificuldades na compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos. O outro aluno, J.A., apresenta também os mesmos aspetos que dificultam a aprendizagem, agravando-se a situação

pela dificuldade demonstrada pela criança no cumprimento das regras estabelecidas. Assim, verificando-se este quadro, em ambos os casos, definiram-se como prioridades na aprendizagem os seguintes pontos:

- desenvolver a leitura, comunicação e a expressão escrita;
- desenvolver hábitos de trabalho;
- desenvolver a capacidade de concentração e organização;
- respeitar regras de atuação;
- adquirir autoconfiança e autonomia;
- desenvolver o sentido de responsabilidade;
- conhecer vocabulário fundamental;
- desenvolver as capacidades de compreensão e de aplicação dos conhecimentos;
- desenvolver o cálculo numérico escrito e mental e o raciocínio.

Pretende-se com esta definição das prioridades de aprendizagem um desenvolvimento coeso e holístico do indivíduo, bem como da turma em geral.

# **- Capítulo II -**

**- Descrição do Processo de PES -**



Desejando dar-se início a uma prática pedagógica coerente e sustentada, há que considerar as várias fases anteriores, que, concomitantemente, integram o desenvolvimento deste processo: a observação e a planificação são o sustentáculo de uma prática promotora do crescimento de indivíduos pensantes e capazes.

O ato de observar tornou-se o instrumento indispensável para o desenvolvimento do conteúdo deste relatório, produto do trabalho no terreno, bem como a concretização dos objetivos profissionais da discente. Assim, *observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades* (Ministério da Educação, 2007. p.25). Tentando que este processo se mostrasse mais rigoroso, optou por desenvolver uma grelha de observação (cf. Apêndices 3 e 4), que serviu de suporte não só à elaboração das caracterizações dos espaços e dos grupos de crianças, mas também aos momentos reflexivos que antecederam a preparação das aulas.

Neste momento de observação, aquando do período de estágio no Jardim de Infância, a discente/estagiária deparou-se com o método do Educador. Deixando a cargo das crianças situações de atos democráticos, como sendo a escolha dos temas dos projetos a desenvolver, a atribuição da tarefa diária, ou a gestão da coexistência de diferentes e variadas opiniões individuais, tal como aconteceu nos momentos de partilha de ideias, é possível inferir que o principal objetivo do Educador da Sala é fazer destas crianças seres autónomos, educá-los para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos na sua sociedade. *Atendendo à diversidade da população escolar, a pedagogia contemporânea propõe uma diversificação das propostas de actividades a realizar com os alunos, com o intuito de atender aos seus pontos de partidas diversos, aos seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagens diferentes, isto é, uma diferenciação que possa responder adequadamente à composição do grupo-turma.* (González, 2002, p. 81). Esta é a ideia principal na qual se centra a metodologia utilizada pelo Educador, sendo que tem ainda em conta as aprendizagens já adquiridas pela criança, uma vez que (...) *o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção* (Hohmann et alli, 2009). Todos os momentos de aprendizagem ou proposta de tema de trabalho partiram das crianças: tanto de perguntas que sozinhas não conseguiam esclarecer como também de acontecimentos relevantes passados extraescola que decidiram partilhar com o grande grupo. Desta forma, o professor não tem um papel central, mas funciona como um apoio nos bastidores do sucesso, fazendo jus à ideia preconizada por Hohmann et alli (2009) de que o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das

aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. A criança é o elemento central das aprendizagens. Ela gere as aprendizagens que faz, deixando-se levar pelas questões próprias da idade, as quais devem ser aproveitadas pelo Professor para a construção de aprendizagens significativas.

Tirando ainda proveito dos resultados do processo de observação, e tal como preconiza Cardona (1992, p.12), *é necessário refletir sobre o equipamento existente, se este é ou não suficiente para o desenvolvimento da actividade e também sobre a forma como este está organizado*. Igualmente, a disposição dos materiais e do próprio mobiliário tem uma grande influência na vida da sala. No caso da EB1 em estudo, a sala é composta por onze mesas de pares e duas mesas individuais, que se encontram posicionadas em U, facto com grande relevância, uma vez que *a colocação das carteiras afeta os padrões de comunicação e o comportamento dos alunos na sala de aula* (Arends, 1995, Cap. 3, p. 51). No Jardim de Infância, existe um espaço de reflexão ou partilha de grupo, local que se destina às conversas e aos momentos de decisão de desenvolvimento de ideias para os projetos: a roda.

A par da metodologia de observação e prevendo a ação a desenvolver, também a planificação se mostrou um instrumento fundamental, que incide sobre a realidade, dando a oportunidade de escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades (cf. Apêndices 5 e 6). Enquanto conjunto de decisões prévias à ação que lhe serve de orientação, uma planificação integra um propósito, fim ou meta a alcançar, que indica o caminho a seguir, e uma previsão do processo que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, os procedimentos de avaliação a utilizar. Assim, como primeiro passo do processo de planificação e definindo necessidade como sendo uma discrepância entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências do currículo prescrito e dos programas), poderiam ser (necessidade de desenvolvimento) ou gostar-se-ia que fossem (necessidades individualizadas), constata-se a existência de necessidades que importam diagnosticar. Neste momento de diagnóstico de necessidades, e reportando-se agora ao Jardim de Infância, a discente deparou-se com os diferentes ritmos de aprendizagem, tanto dificuldades como resolução de situações problemáticas que demonstram capacidades acima da média. A aluna estagiária percebeu, então, a necessidade de tratar as crianças, não como um todo, mas como um grupo constituído por elementos individuais, com características variadas, encontrando, por isso, a imprescindibilidade de distinguir atividades, objetivos e estratégias: a diferenciação pedagógica. Esta metodologia prevê que as estratégias previstas numa planificação devam adequar-se às características da turma e dos alunos, ser aptas para a consecução dos objetivos definidos e para a concretização dos conteúdos selecionados e ser fator de motivação dos alunos. Segundo

Perrenoud (2000), o Professor deve incentivar, sempre que possível, situações produtivas de aprendizagem. A promoção destas situações nem sempre se mostrou fácil, existindo variados motivos para o acontecimento, sendo que o mais problemático de solucionar terá sido, de acordo com a opinião da discente, a renitência das crianças em realizar “trabalhos diferentes dos outros”.

Uma vez realizado o diagnóstico das necessidades, procedeu-se à análise da situação e estabelecimento de prioridades. No que se refere à análise da situação, tratou-se de recolher um conjunto de informações relativas aos alunos, às famílias, à escola e à comunidade que a escola serve. O objetivo era caracterizar a situação de partida: em que ponto se encontram os alunos face às necessidades diagnosticadas? Com que obstáculos e dificuldades é necessário lidar? Com que condições e recursos se pode contar? Concluída a análise da situação, foi necessário estabelecer prioridades, confrontando-se os objetivos decorrentes da avaliação das necessidades com os dados recolhidos na análise da situação.

Com base nas prioridades estabelecidas, procedeu-se à seleção dos objetivos, que se pode expor como sendo uma descrição de intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A seleção dos objetivos deve obedecer a um conjunto de critérios, dos quais se destacam a obediência às exigências curriculares constantes dos programas oficiais, a inclusão das várias dimensões da ação educativa, o respeito pelo nível de desenvolvimento psicológico dos alunos e as suas características e a relevância social. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular na sua oferta curricular experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente, mais espaços do efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo.

Definidos os objetivos, importa, de seguida, selecionar os conteúdos, isto é, os conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que vão ser trabalhados com os alunos, tendo em vista a conquista dos objetivos traçados. Em ambos os contextos educativos, os conteúdos a abordar foram decididos pelos Educador/Professor Cooperantes, sendo que no Jardim de Infância, o tipo de trabalho realizado – projeto – permitiu uma maior liberdade, no que concerne ao tempo disponibilizado para cada bloco temático, ao aprofundamento de cada conteúdo e ao tipo de recursos utilizados. No 1.ºCiclo, a necessidade do cumprimento do Programa mostrou-se, em algumas ocasiões, impeditiva da crescente vontade de saber.

Uma vez decididos os objetivos e os conteúdos a trabalhar com os alunos, é necessário decidir como fazê-lo. É o momento de conceber uma estratégia: o design global da via a seguir para atingir os fins que se tem em vista, ou, dito de outro modo, as grandes linhas orientadoras

da ação, e que se concretizam através de um conjunto de atividades (do professor, do aluno ou de ambos simultaneamente). Não esquecendo que a implementação de estratégia inadequadas podem acentuar a diferença e a discriminação, o professor deve ter em atenção as suas práticas educacionais para que estas sejam inclusivas e contribuam para a igualdade de oportunidades, estimulando o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas idiossincrasias. As estratégias e as metodologias previstas numa planificação devem adequar-se às características da turma e dos alunos, ser aptas para a consecução não só dos objetivos definidos mas também dos conteúdos selecionados e ser fator de motivação dos alunos.

Pelo facto da discente concordar que as estratégias devem ser fator de motivação, tentou dinamizar todos os momentos de aprendizagem, esforçando-se para tornar as aprendizagens *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (Ministério da Educação, 2006, p. 23). Desta forma, *decidiu apostar na utilização de recursos variados que [permitem] uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variados materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e de trocas de conhecimentos adquiridos.* (Ministério da Educação, 2006, p. 24). Tentando sempre respeitar a individualidade de cada um, a estagiária esforçou-se para introduzir temas e conteúdos de forma motivante. Assim, deste modo, as aulas que tiveram *feedback* mais positivo foram sempre as aulas apoiados por recurso inusuais No Jardim usou-se o robô solar, em Conhecimento do Mundo, para falar-se sobre energias renováveis; o circo do Palhaço Truk, para se tomar consciência das notas e moedas; animais verdadeiros na escola, para referir as suas características, entre outros. No 1.ºCiclo, utilizou-se a música “Embeijados”, do grupo Clã, para tratar os adjetivos, em Língua Portuguesa; para falar sobre a centena de milhar, em Matemática, um ábaco construído com carrinhos de linhas; os crânios de animais para abordar o conteúdo tipos de alimentação, ou a maquete do sistema urinário, em Estudo do Meio (animais omnívoros, herbívoros, carnívoros); a proposta de pintura em azulejo, para Expressão Plástica; a utilização de instrumentos musicais disponíveis na escola na aula de Expressão Musical; a dramatização de um conto, em Expressão Dramática; ou mesmo jogos tradicionais no espaço exterior, relativas à aula de Expressão Físico-Motora.

Assim, de acordo com as orientações dos Educadores/Professores Cooperantes e considerando os conteúdos programáticos em estudo no momento da ação, foram planificadas as atividades em concordância com os exemplos que se seguem e que derivaram de uma escolha consciente face à extensa panóplia de resultados obtidos em sala de aula.

## Jardim de Infância

No Jardim de Infância, ainda que as atividades se desenrolem segundo uma rotina estabelecida, dado que esta *oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas* (Hohmann et alli, 2009, p. 224), a rotina mostra-se menos rígida do que a estabelecida no 1.º Ciclo, o que permite uma maior liberdade, não só no que concerne aos conteúdos mas também na metodologia a utilizar na sua abordagem. Desta forma, a rotina diária das crianças tem início às 9h, com a chegada à escola. Após o acolhimento, as crianças sentam-se em grande grupo, partilhando com todos algumas novidades ou discutindo um projeto pendente. Marcam-se as presenças e, até às 10h, hora do lanche da manhã, as crianças brincam na área que decidiram escolher. Depois do lanche, tem lugar o desenvolvimento de ideias, realização das planificações ou a aplicação prática de ideias dos dias anteriores. O almoço acontece entre o meio-dia e as 14h. Chegadas de novo à “escolinha”, as crianças continuam o trabalho iniciado durante a manhã, terminando as atividades letivas às 16h, hora a que deixam a sala.

O dia do robô solar surge como resultado de momentos anteriores, nos quais se debateu o desperdício de água e luz, a reciclagem, os rios poluídos, entre outras temáticas, o que levou a que uma das crianças falasse sobre as “ventoinhas” que ela vê da sua casa. “Então, e para que acham que servem essas ventoinhas?”. Confrontados com esta questão, chegaram à conclusão de que, afinal, sabiam o que era as energias alternativas: “são do sol, são da água e também das ventoinhas... do vento. As do sol também tenho quando vou para casa. São uns telhadinhos pretos e o sol fica lá guardado. Depois ligamos as luzes e o sol vai para lá por uns fiinhos muito fininhos.”. Para poder mostrar que não é o sol que fica guardado, mas sim o calor que o sol emite, a estagiária decidiu mostrar um robô solar. Espantados e motivados pelo robô, quiseram também criar ventoinhas para “termos mais energia dentro da sala”. Nestes momentos, o papel do Professor deverá ser estimular corretos comportamentos ambientais, uma vez que a *educação relativa ao ambiente, não pode escapar à questão dos valores* (PNUE, 1978, p.8).

O Palhaço Truk fez anos e, para os festejar, todos concordaram que a melhor festa que um palhaço poderia ter era um circo. Dedicou-se um dia à planificação do circo: o que iam fazer, como iam fazer e que materiais precisariam para fazê-lo, tal como podemos ver na imagem (cf. Imagem 2, p.34), ainda que não seja a planificação final.

Treinou-se a música de parabéns, usando-se os instrumentos musicais; desenharam-se, pintaram-se, recortaram-se e colaram-se alguns acessórios para os artistas; pintaram-se caras (cf.

Imagem 3) fizeram-se as moedas, para pagar a entrada e dar troco; enfim, fizeram-se todos os preparativos para que o grande circo do Palhaço Truk fosse uma grande festa de aniversário, enquanto os meninos da sala 4 desenvolviam as competências propostas pelas orientações curriculares.

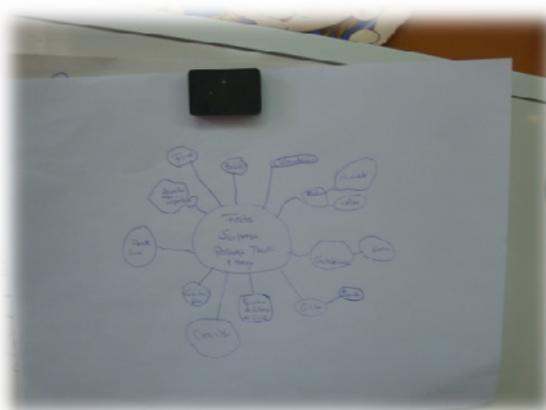
Para se abordar conteúdos relativos à vida animal, como sendo alimentação, tipo de reprodução, revestimento, deslocação, *habitat*, a docente optou por levar para a sala alguns animais. Assim, um peixe, uma cadela, uma rã e uma cobaia foram os exemplares. Partindo destes exemplos, as crianças elaboraram uma tabela de dupla entrada com registos sobre outros animais à sua escolha (cf. Imagem 4), que foi preenchida no dia seguinte, após uma visita a uma loja de animais.



**Imagem 4** – Preparação para a Festa do Palhaço Truk  
Fonte: Própria



**Imagem 3** – Tabela de dupla entrada elaborada pelas crianças  
Fonte: Própria



**Imagem 2** – Planificação em teia – Festa do Palhaço Truk  
Fonte: Própria

## 1.º Ciclo

No que concerne às aulas lecionadas no 1.º Ciclo, e considerando o horário estipulado pela escola, ainda que a aluna estagiária demonstrasse preocupação em conseguir a conciliação entre todas as áreas, as atividades decorreram seguindo-se, por norma, o mesmo esquema: as aulas de Língua Portuguesa e Matemática durante a manhã, de forma alternada; o Estudo do Meio, depois de almoço; e, existindo tempo, as Expressões, durante os últimos cinquenta minutos do dia, embora *quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialécticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem* (Thiesen, 2008, p.8)

No que se refere à área de Língua Portuguesa, a discente deu início à aula com a audição da música “Os Embeixados”, dos Clã, sob mostras de alguma admiração: “Vamos ver um filme? Está o projetor ligado.”; “Vamos ter música de manhã? E cantar? Para que é o rádio?”. Depois de todos se familiarizarem com a melodia, distribuiu-se a letra da canção por todos os alunos, para que, na segunda reprodução da música, todos pudessem tentar acompanhar. Seguidamente, foi pedido que sublinhassem os substantivos que se encontravam no texto. Em grande grupo, discutiram-se os resultados. Após a primeira tarefa, surgiu o momento de uma segunda atividade: utilizando uma cor diferente da primeira, indicar os verbos, sublinhando-os. Mais uma vez, terminada a atividade individualmente, foi tempo de partilha de resultados. Tentando promover a aprendizagem por descoberta, através de perguntas como sendo “Como era a boca dela? E o nariz?”, as crianças concluíram que existiam palavras que permitem caracterizar entidades, e que essas palavras se chamam adjetivos. Procedeu-se ao registo, realizando-se um pequeno texto relacionado com a flexão em género e em número dos adjetivos. Dado o facto de ter sido uma aula de Língua Portuguesa “estranha”, e por achar que o comportamento dos alunos tinha ido ao encontro do planeado, mesmo estando as crianças bastante empolgadas, a discente optou por ceder aos insistentes pedidos e permitir que elas cantassem a música até ao intervalo, com a condição de que cada um apresentasse à turma um exemplo de adjetivo.

Relativamente às atividades de Matemática, um dos conteúdos abordados pela estagiária relaciona-se com a noção de centena de milhar. Dada a inexistência de material que tornasse este momento de aprendizagem mais lúdico, a discente optou pela criação de um ábaco com materiais inutilizados, nomeadamente carrinhos de linhas, esferovite e paus de espetada, uma vez que *os objectos sensorialmente atraentes, poderão exercer um poder de atracção sugestiva, apelando como um íman para a actividade da criança* (Montessori, 1966, p. 138). Por associação às classes que compõem a ordem anterior, os alunos conseguiram, sem dificuldade,

entender a designação de centena de milhar, observando o ábaco e a tentativa de um dos colegas explicá-la, valendo-se do recurso apresentado. Após a realização de alguns exercícios relacionados com o novo conteúdo e a sua correção, a estagiária decidiu utilizar o tempo restante para fazer um jogo: na sua vez, cada um dos alunos representou no ábaco um número sempre superior às dezenas de milhar escolhido pelos colegas. Por iniciativa própria, os alunos continuaram o jogo durante o período de intervalo.

Quanto à área de Estudo do Meio, muitos foram os temas abordados pela discente, uma vez que o programa apresenta uma enorme variedade de conteúdos a ser tratados no 3.º ano de escolaridade. Um desses conteúdos relacionava-se com os tipos de animais, considerando o regime alimentar. A aula sobre os tipos de alimentação dos animais deu início com a descoberta das caixas mágicas – as caixas que guardavam os crânios. Apresentados os recursos, todos os alunos tiveram a oportunidade de manipular e descobrir as diferentes características dos elementos disponibilizados. Incitados pela curiosidade intrínseca à idade, as perguntas multiplicaram-se: “São verdadeiros?”; “Como conseguiste o crânio de um porco?”; “Porque faltam dentes no coelho?”, o que veio a constituir um ponto de partida para a comparação/caracterização dos animais. Identificadas as particularidades de cada um dos objetos em estudo, foi altura de tecer considerações generalizadas quanto ao tema e fazer o necessário registo (como por exemplo “os porcos, assim como o ser humano, consideram-se animais omnívoros porque comem todo o tipo de alimentos, o que influencia o tipo de dentição”).

No que respeita à área de Expressão Plástica, a discente decidiu-se pela pintura em diferentes suportes com recurso a vários materiais, para além dos lápis de cor. Vários alunos apresentavam grandes dificuldades no uso dos materiais utilizados em Expressão Plástica o que, provavelmente, decorre do facto deste tipo de atividade ser pouco frequentemente desenvolvido, pelo menos no que concerne ao ano letivo em estudo, ainda que *a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies* (Ministério da Educação, 2006, p. 89). Após apresentação de algumas imagens de pinturas surrealistas, a discente direcionou a atenção dos alunos para Joan Miró, mostrando mais imagens deste pintor. O objetivo desta apresentação era dar a conhecer mais sobre a linha surrealista e permitir aos alunos a visualização dos principais traços deste pintor, no qual se deveriam inspirar. Esta foi uma atividade que teve a duração de 4 aulas de expressão plástica, divididas por três semanas. Assim, iniciou-se o trabalho por um rascunho, elaborado a lápis de cor. Num segundo momento, a pintura de um outro rascunho, desta vez com tintas. Para finalizar, as duas últimas aulas destinadas a este projeto foram

dedicadas à pintura da imagem em azulejo, o que se demonstrou uma árdua tarefa. O facto de nem todos terem tintas traduziu-se na necessidade de mobilizar ambas as estagiárias pela sala, com a tarefa de fazer chegar a todos, sempre que requisitado, as tintas. O resultado final foi do agrado de todos: “E agora podemos pintar outras coisas? Quando?”.

No âmbito da Expressão Musical, a estagiária optou por utilizar os instrumentos musicais disponíveis na escola. Aproveitando o facto de a aula de Língua Portuguesa ter dado início com uma música, e de as crianças serem agora capazes de cantá-la, acompanharam o ritmo da mesma com os instrumentos: xilofones, pandeiretas, maracas e ferrinhos. *Os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo, ainda, conhecer os segredos da produção sonora* (Ministério da Educação, 2006, p.67). Uma vez que esta turma não desenvolve este tipo de atividades com frequência, ainda que o ritmo proposto fosse de execução simples, as crianças demonstraram uma grande dificuldade em reproduzi-lo.

As aulas de Expressão Dramática destinaram-se, na sua maioria, à preparação da festa de final de ano. As crianças interpretaram três peças de teatro, uma das quais “A Estrelinha Pálida”, uma história infantil, de Pedro Seromenho, um dos autores que visitou a escola durante o ano letivo. Nas restantes, aproveitando as aulas de Língua Portuguesa nas quais eram abordados contos, como sendo “O Soldado João”, de Luísa Ducla Soares ou “O Meu Vizinho É Um Cão”, de Isabel Minhós Martins, as crianças dramatizaram as histórias, tentando utilizar os objetos disponíveis na sala como acessório.

Durante o tempo de estágio no 1.º Ciclo, apenas uma aula de Expressão Físico-Motora aconteceu. Teve lugar no polivalente da escola, e foram trabalhados conteúdos básicos do bloco Deslocamentos e Equilíbrios. Apenas mais um momento de atividade ligada a esta área teve lugar: o dia dedicado à despedida das estagiárias, que prepararam jogos tradicionais (adaptados) na zona exterior da escola.

## Reflexão final

De acordo com John Dewey (2002), reflete-se sobre um conjunto de coisas no sentido em que se pensa sobre elas, e esta reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Então, depois de uma cuidada reflexão sobre a ação, ou seja, pensar sobre um conjunto de coisas que já se realizaram, neste último momento de Prática de Ensino Supervisionada, aprouve à discente refletir e tecer algumas considerações sobre a sua prestação, o seu desenvolvimento e os sentimentos vivenciados durante o período de estágio.

No decorrer das intervenções realizadas durante os últimos meses, a discente conseguiu aperceber-se, ainda que numa escala muito reduzida, do que poderá ser a sua vida num futuro próximo. Sentir um “nervoso miudinho” quando se entra pelo portão da escola ou sentir uma certa inquietação com o conteúdo das questões de uma criança de cinco anos foram sensações que experimentou e que lhe provocaram algumas “borboletas no estômago”. Assim, e precisamente por sentir estas “borboletas”, reconhece este processo de aprendizagem como muito profícuo e entende que, aproveitando as dificuldades, foi capaz de desenvolver estratégias que permitiram ultrapassá-las. Porém, entende como justo referir que todos os intervenientes no seu processo formativo desempenharam um papel de extrema importância.

Não só os intervenientes como também as aulas teóricas desempenharam um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional. As aulas sobre planificação mostraram qual o caminho a seguir, a importância da análise dos dados recolhidos para a elaboração de uma atividade, bem como quais os passos que se deviam seguir, *a priori*, para a criação de atividades que fossem colmatar as necessidades e ao encontro dos objetivos do nível em que se encontrava. É de salientar que, por vezes, por serem desfasados, isto é, serem abordados mais tarde do que se verificava necessário, os pressupostos teóricos não eram concretizados a nível prático tão satisfatoriamente como pretendido. Relativamente às Professoras Cooperantes, em quase todos os momentos se mostraram recetivas e abertas a novas ideias ou sugestões que a discente pudesse dar. No entanto, reconhece que cometeu erros e gostaria que tivesse havido um momento mais pausado, em que, em conjunto com as Cooperantes, Orientadoras e par de estágio, em especial, se refletisse sobre eles e tentasse arranjar soluções para uma prática futura. Certamente que *A vida de equipe (ser) feita de pequenos conflitos que fazem avançar se resolvidos com humor e respeito mútuo.* (Perrenoud, 2000, p. 93). No cômputo geral, mostrou-se saudável e proveitoso o trabalho com o par de estágio, e o resultado final, com o qual, de facto, ambos estão agradados, foi, sem dúvida, fruto de um esforço conjunto e um grande trabalho de equipa, na verdadeira aceção da palavra.

Terminado o período de estágio e sendo agora a reta final do percurso, a estagiária pode inferir que estes momentos constituem uma mais-valia na preparação das suas capacidades enquanto futura profissional de educação, implicando também um desenvolvimento acentuado a nível individual, essencialmente no que diz respeito à maturidade.

Em suma, tentou esforçar-se por desempenhar um papel gratificante para que pudesse enriquecer profissionalmente e enriquecer os outros com os seus contributos (Bonals, 1998), tentando também “retribuir”, dando aos outros o que pensa que os seus professores fizeram por ela.



# **- Capítulo III -**

## **- Casos Especiais de Aprendizagem no Ensino Pré-Escolar -**



## **Sobredotação**

### *O Conceito*

#### O início

Ao longo do tempo, o conceito de sobredotação foi evoluindo, fruto das constantes mudanças de paradigma, consequência do inevitável progresso do saber no espaço e no tempo.

Até meados dos anos 60, a sobredotação apresentava-se intrinsecamente ligada ao elevado coeficiente de inteligência (QI), o que se demonstrava, à luz das interpretações mais recentes, uma leitura muito redutora das capacidades dos indivíduos em estudo. Tal como preconizado por Terman (1922), o sobredotado seria o indivíduo que apresentasse um QI igual ou superior a 140. Com estes estudos, Terman pretendia verificar a existência de características comuns nas crianças com QI elevado e acompanhá-las o máximo de tempo possível de forma a poder analisar o padrão de desenvolvimento destes indivíduos. Este autor concluiu que as capacidades das pessoas em estudo podem ser detetadas precocemente, através de testes, podendo, utilizando-se estes elementos, atribuir-se às aptidões e padrões de interesse um maior relevo.

Como resultado positivo decorrente deste estudo, destaca-se a efetiva mudança concetual relativamente à vigente na altura, por outras palavras, teve lugar a abolição do mito que refere que as crianças sobredotadas desenvolvem desajustes no seu crescimento físico e psicológico.

A partir dos anos 60, pedagogos apresentam-se mais críticos no que concerne ao sentido e à importância do QI, tanto na descrição das habilidades e realização cognitiva em geral, como na sobredotação em particular.

Os motivos desta onda de criticismo que se gerou em torno da validade do QI, enquanto ferramenta única de avaliação das capacidades dos indivíduos sobredotados, são as emergentes concepções de inteligência, como sendo o Modelo da Estrutura da Inteligência de Guilford (1967) ou a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). Esta entidade surge agora menos descrita em termos de aptidão ou capacidade genérica da mente (Getzels&Jackson, 1975), apresentando-se agora mais ligada às estratégias e aos processos de tratamento de informação (Almeida, 1994). Assim, como resultado desta nova visão, autores como Shavinina e Kholodnaja (1996) defendem que os testes de QI não são suficientemente fartos em relação à experiência cognitiva.

Neste ínterim, diversos autores contribuíram para o aparecimento de uma nova concepção das capacidades dos indivíduos, identificando fatores específicos de inteligência, à parte do QI (Almeida, 1988). Para além do acréscimo dos elementos da inteligência e dos processos inerentes à sua avaliação, o modelo de Guilford, por exemplo, destaca-se ainda pela inclusão de fatores com a criatividade (pensamento divergente) e a inteligência social, a partir do qual os estudos sobre a criatividade passam a ser analisados como habilidade diferente da inteligência geral e necessária para a compreensão dos comportamentos dos indivíduos sobredotados (Castelló, 1993). Também outros autores apresentam novos elementos avaliativos, tal como Torrence (1975): a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Para além destas mudanças, no âmbito da psicologia e da educação, verifica-se uma crescente necessidade de se integrar outros elementos (psicológicos e sociais), de forma a especificar as capacidades cognitivas e o desempenho académico e profissional dos sujeitos (Gagné, 2000), passando a relevar-se a criatividade, a motivação, a personalidade e os contextos sociais, com especial destaque para os educacionais. Estes elementos avaliativos foram progressivamente instituídas na definição de sobredotação.

Todas as transformações em torno dos conceitos de sobredotação, inteligência, criatividade e talento, segundo Feldhusen e Jarwan (2000), são a razão para não existir concordância quanto à definição e avaliação de sobredotação. Por outro lado, Hallahan e Kauffman (1982), apontam quatro aspetos motivadores deste impasse:

- a vastidão e heterogeneidade do conjunto de características a que o termo “sobredotação” deveria ser empregue;
- a falta de unanimidade no que concerne à avaliação da sobredotação, no âmbito das metodologias, dimensões e procedimentos;
- a ambiguidade no âmago da comunidade científica quanto à indicação de criança sobredotada;
- a veracidade dos grupos de controlo dos estudos destinados ao tema.

Independentemente dos motivos de tal discórdia, os anos 60 trouxeram grandes evoluções no conceito da sobredotação.

### Concepções teóricas mais recentes

Deixando para trás os conturbados anos 60, em meados da década de 80, surgiram concepções teóricas que se prendiam, na verdade, com a inteligência, porém, fazendo sempre ponte ou referência à sobredotação. Desses trabalhos destacam-se a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985), a Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986), o Modelo Multi-Factorial da Sobredotação (Oliveira, 2007) e o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000).

Na atualidade, ganham aceitação crescente os conceitos apresentados por Gagné: *dotação* (posse e uso notável de capacidade natural, em pelo menos um domínio da capacidade humana); e *talento* (desempenho superior, conhecimento aprendido, habilidades desenvolvidas sistematicamente, implicando alto nível de realização em algum campo da atividade humana). Dotação e talento compartilham um conceito de ordem superior, o conceito de *capacidade*, compreendido como o *poder de aprender e fazer alguma coisa física ou mental*. *Capacidade* é um termo abrangente que se refere a ambos, dotes e talentos, de maneira qualitativamente diferenciada: um é *capacidade natural* e outro é *capacidade adquirida* (Gagné, 2009, cit. por Guenther, 2011).

Assim sendo, os conceitos mais atuais compreendem, para além do coeficiente de inteligência, referenciado nos primórdios do estudo sobre este domínio, capacidades inatas e capacidades que vão sendo desenvolvidas através da prática, bem como traços da personalidade, verificando-se um desenvolvimento dos resultados, que deixam de ser meramente quantitativos para se passar a apreciar o indivíduo como um todo.

### Características

Desenrolando-se de acordo com a evolução do conceito, as características dos indivíduos sobredotados foram sofrendo diversas alterações, ao longo do tempo. Nos dias de hoje, a heterogeneidade e a inexistência de um traço definidor único são pressupostos aceites na indicação de indivíduo sobredotado. Na tabela infra (cf. Tabela 1), sintetizadora de resultados de estudos realizados por diversos autores (Freeman, 1991; Lombardo, 1997, cit. por Oliveira, 2007), apresentam-se as características aferidas em indivíduos sobredotados, algumas delas presentes nos alunos inseridos nos grupos em estudo/observação:

**Tabela 1** - Resultados de estudos - características de sobredotados

<b>Dimensão</b>	<b>Características</b>
Capacidade cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação atenta e penetrante;</li> <li>- Captação fácil de princípios e conceitos;</li> <li>- Retenção e evocação estratégica da informação;</li> <li>- Curiosidade cognitiva, questionamento e espírito investigativo;</li> <li>- Imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema;</li> <li>- Alto raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos;</li> <li>- Variedade de formas de resolução de problemas.</li> </ul>
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios;</li> <li>- Conhecimentos mais amplos;</li> <li>- Domínio e evocação fácil da informação;</li> <li>- Extração de pistas e generalização da informação;</li> <li>- Salto de etapas na aprendizagem;</li> <li>- Seleção de certas áreas e temas curriculares;</li> <li>- Tendência para a investigação (construção de conhecimento);</li> <li>- Busca deliberada do "como" e do "porquê";</li> <li>- Habilidade matemática; - Compreensão da estrutura da língua;</li> <li>- Vocabulário amplo e bem estruturado;</li> <li>- Fluência verbal;</li> <li>- Leitura mais rápida e profunda;</li> <li>- Utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.</li> </ul>
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos;</li> <li>- Preocupações transcendentais e pouco convencionais;</li> <li>- Necessidade "obsessiva" de ocupação mental;</li> <li>- Envolvimento e entusiasmo nas tarefas;</li> <li>- Competitividade na sua área;</li> <li>- Diversidade de interesses e projetos;</li> <li>- Aspirações profissionais elevadas;</li> <li>- Escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo;</li> <li>- Colecionismo, leitura de biografias;</li> <li>- Atenção à novidade e singularidade de interesses;</li> <li>- Organização dos tempos livres mais cedo.</li> </ul>
Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho independente e autónomo;</li> <li>- Sentido de autocrítica;</li> <li>- Sentido de humor;</li> <li>- Espírito de liderança;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Riqueza de vida interior;</li> <li>- Muita atividade;</li> <li>- Sensibilidade fina;</li> <li>- Persistência;</li> <li>- Auto-confiança.</li> </ul>

Além das características presentes na tabela acima apresentada, existe uma outra característica associada à sobredotação, quase como estereótipo, que refere que os indivíduos com capacidades acima da média têm problemas com a inserção social. Porém, estudos mais recentes contestam esta perspectiva, pelo menos no que diz respeito a uma grande parte dos indivíduos estudados. O estudo mostra que estes têm um ajustamento tão bom ou melhor do que os seus companheiros (Neihart, 2002; Reis & Renzulli, 2004). Todavia, são as suas idiossincrasias que fazem com que se defrontem com dados acontecimentos, que podem

funcionar como origem dos desajustes a nível sociológico e emocional, nomeadamente a desadequação dos contextos educativos perante as características e necessidades destes indivíduos ou mesmo o facto de serem mais independentes e menos conformistas com as opiniões dos outros, o que lhes traz um decréscimo na popularidade, por volta do início da puberdade.

Alguns estudos demonstram ainda que o autoconceito é bastante vulnerável na fase da adolescência e na que a precede (Neihart, 2006; VanBoxtel & Mönks, 1992), verificando-se, tendencialmente, uma desvalorização pessoal e académica dos alunos durante esta fase, mais notória no elemento feminino.

Em suma, pode concluir-se, em face destes dados, que estes alunos têm particularidades associadas, essencialmente, à fase da vida em que se encontram e aos espaços de desenvolvimento e de aprendizagem onde se inserem, não estando estas necessariamente ligadas com as suas capacidades de excelência.

## *O Indivíduo em Estudo*

D. é uma criança de quatro anos, que frequenta o J.I. desde o ano letivo anterior à observação realizada, sendo, desde então, acompanhado pelo mesmo Educador. De notar que, no início deste estudo, a criança em apreço, tinha três anos de idade.

A sua situação familiar é marcada pela frequente ausência do pai, uma vez que este trabalha noutra cidade, tendo que se ausentar de segunda a sexta-feira. Desta forma, o acompanhamento da criança é realizado quase exclusivamente pela mãe, com quem vive. Ainda assim, são constantes as referências ao pai: por um lado, no início da semana, porque necessita de expressar todas as atividades conjuntas, por outro lado, a partir dos dias seguintes, revela muita excitação porque “faltam três dias para o pai vir que eu sei”.

Na rotina diária, no momento da escolha da atividade livre, D. opta pelo computador. Quando excede o limite imposto por semana para a utilização do mesmo brinquedo, D. escolhe os legos ou o jogo de construção de formas. No início da observação, a criança não demonstrava qualquer vontade para realizar trabalhos de grupo, especialmente dramatizações. Com o decorrer do tempo, e percebendo que todos os seus amigos queriam fazê-lo, começou a pedir para fazer parte do “teatro”, verificando-se também uma grande evolução na relação entre crianças e entre crianças e estagiárias. Todavia, o que mais gosta de fazer é “brincar com os dinossauros”. De referir que as crianças com capacidades de excelência tendem a gostar de atividades ou recursos didáticos ligados ao Universo ou Dinossauros. D. tem necessidade de falar destes brinquedos frequentemente, e, quando por algum motivo é interrompida, a criança chora e demonstra comportamentos emocionalmente imaturos. A mesma situação se verifica quando perde um objeto ou quando um dos seus colegas brinca com bonecos seus, demonstrando alguma imaturidade ao nível emocional.

D. controla os esfíncteres há já bastante tempo, porém, na hora de brincar, por vezes, esquece-se. Fica triste, envergonhado, choroso e muito irritado.

Embora estudos revelem que um sobredotado só deva ser indicado como tal no início da puberdade, por volta dos doze anos, (Castelló, 2005), D. demonstra vários comportamentos que indicam raciocínios elaborados e capacidades mais desenvolvidas do que os seus pares.

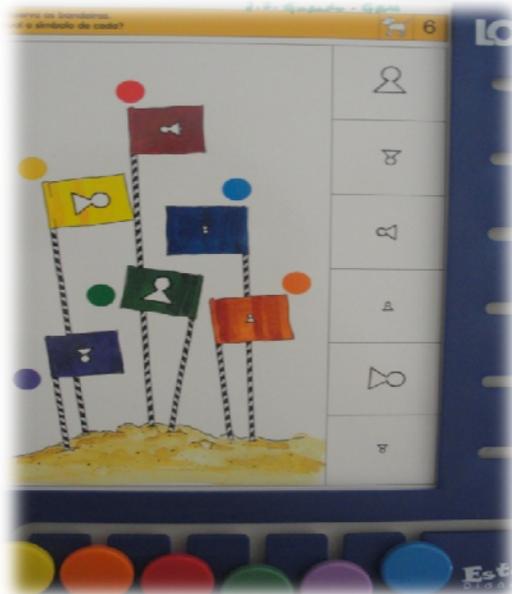
Confrontado com um jogo cujo objetivo é indicar a representação gráfica de um fonema, ao contrário das outras crianças, para além de ser sempre o mais rápido a responder, D. nunca errou as respostas.

A nível do raciocínio espacial, D. consegue perceber partes de um todo, como por exemplo, que um círculo é constituído por dois semicírculos ou que um retângulo pode ser constituído por três outros retângulos. Desta forma, consegue construir o todo, partindo de uma das partes dadas, como se pode ver na imagem infra apresentada (cf. Imagem 5).



**Imagem 5** - Jogo de raciocínio espacial  
Fonte: Própria

Quanto ao raciocínio lógico-matemático, D. tem um cálculo mental muito desenvolvido. Consegue efetuar operações mentalmente, para além de já ter adquirido perfeitamente o princípio da cardinalidade, isto é, entende que *o último numeral a ser usado corresponde ao número total de itens que foram contados (se houver cinco itens, o último numeral será o “5”)* (Gelman e Gallistel, 1978, cit. por Maia, 2008, p.67) e fazer jogos lógico-matemáticos sem dificuldades, envolvendo diversas operações, como sendo a seriação, a classificação e a correspondência termo-a-termo, como por exemplo o apresentado na imagem abaixo (cf. Imagem 6, p. 50).



**Imagem 6** - Jogo de raciocínio lógico  
Fonte: Própria

Relativamente ao desenho, esta criança demonstra grande dificuldade em expressar-se, sendo possível classificar o seu desenho como fase da garatuja, proposta por Luquet (1974, cit. por Maia, 2008, p.94), apesar de ocupar toda a extensão da folha, na qual a criança vai descobrindo o significado do desenho à medida que o vai fazendo, tal como aconteceu na imagem abaixo apresentada que, segundo D., representa um porco (cf. Imagem 7).

Assim, em termos gerais, pode dizer-se que D. apresenta, em várias áreas, desempenhos superiores às crianças da sua idade. Por estes motivos, apesar de, como já referido anteriormente, ser precoce indicar esta criança com sobredotado, dada a tenra idade, todas as medidas para um acompanhamento mais atento e individualizado estão a ser tomadas pelo Educador, que detetou as capacidades de excelência na criança.



**Imagem 7** - Desenho representativo de um "porco" (fase da garatuja)  
Fonte: Própria

**- Proposta de uma Prática Docente  
Relacionada com a Superação do Problema -**



## **O Enriquecimento Curricular como resposta à sobredotação**

A diferenciação pedagógica prevê que as estratégias e as metodologias previstas numa planificação devam adequar-se às características da turma e dos alunos, ser aptas para a consecução dos objetivos definidos e para a concretização dos conteúdos selecionados e ser fator de motivação dos alunos. Segundo Perrenoud (2000, p.57), *diferenciar não remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apostar em todos os parâmetros para organizar as interações e as actividades, de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.* Deste modo, e considerando as características da criança em estudo, a discente optou por apresentar neste capítulo uma proposta docente que poderá ser assertiva para o seu desenvolvimento sociocognitivo.

Enriquecimento curricular prende-se com a implementação de um programa que difere qualitativamente do currículo regular, e visa aprofundar e diversificar as aprendizagens das crianças (Maker e Nielson, 1995). No Jardim de Infância, torna-se mais fácil seguir este plano, dada a existência de orientações curriculares, ao invés de um currículo. As ampliações curriculares podem verificar-se ao nível do currículo mas também no âmbito das metodologias adotadas e têm como ponto de partida, necessariamente, a observação feita às crianças, pressupondo um público-alvo previamente observado (Acereda e Sastre, 1998).

Mais especificamente, os planos de enriquecimento consistem num conjunto de medidas educativas especiais, cujo objetivo é alargar e aprofundar as aprendizagens dos alunos, tendo sempre como base os seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Schiever e Maker, 1997). Desta forma, podem considerar-se estes modelos como estratégias necessárias a todos os alunos em geral.

O enriquecimento distingue-se da aceleração escolar, um outro procedimento, já que esta se baseia num plano de estudos vertical, cujo objetivo é o avanço mais célere, não sendo consideradas adaptações curriculares (Hewston et alli, 2005), e aquele foca um plano de estudos horizontal que se fundamenta numa ampliação do currículo, planificada segundo as idiosincrasias de cada indivíduo. Este procedimento, na maior parte dos casos, inclui a promoção e desenvolvimentos de capacidades cognitivas mais complexas para além das competências socioeconómicas, reconhecendo-se um avanço mais rápido na aprendizagem por parte dos alunos.

### ***Vantagens e Limitações do Enriquecimento Curricular***

Podendo ter vários argumentos em seu favor, o enriquecimento é também alvo de críticas no que concerne à opinião da comunidade científica.

Pode apontar-se, desde logo, a dificuldade patente na elaboração de uma súmula geral relativa às investigações sobre esta matéria, dados os diversos tipos de abordagens, cujos objetivos e organizações estruturais se apresentam muito distintamente, dando os estudos, todavia, uma grande base impulsionadora (Olszewski-Kubilius e Lee, 2004). Um outro entrave, bastante limitativo, a este procedimento prende-se com os excessivos custos que comporta, a nível de recursos materiais e humanos, dadas as formações necessárias, uma vez que o conteúdo curricular é mais extenso e aprofundado (Hewston et alli 2005).

No que concerne às vantagens, é possível apontar, *a priori*, a inclusão de objetivos de desenvolvimento integral dos alunos, i. e., o enriquecimento horizontal, podendo este equilíbrio gerado entre as diversas áreas do desenvolvimento refletir-se numa melhor autoestima e motivação dos alunos, promovendo momentos mais fecundos de aprendizagem (Acereda e Sastre, 1998). Outra situação positiva resultante da utilização do enriquecimento é a possibilidade de este ser utilizado para todas as formas de sobredotação (Pereira, 1995).

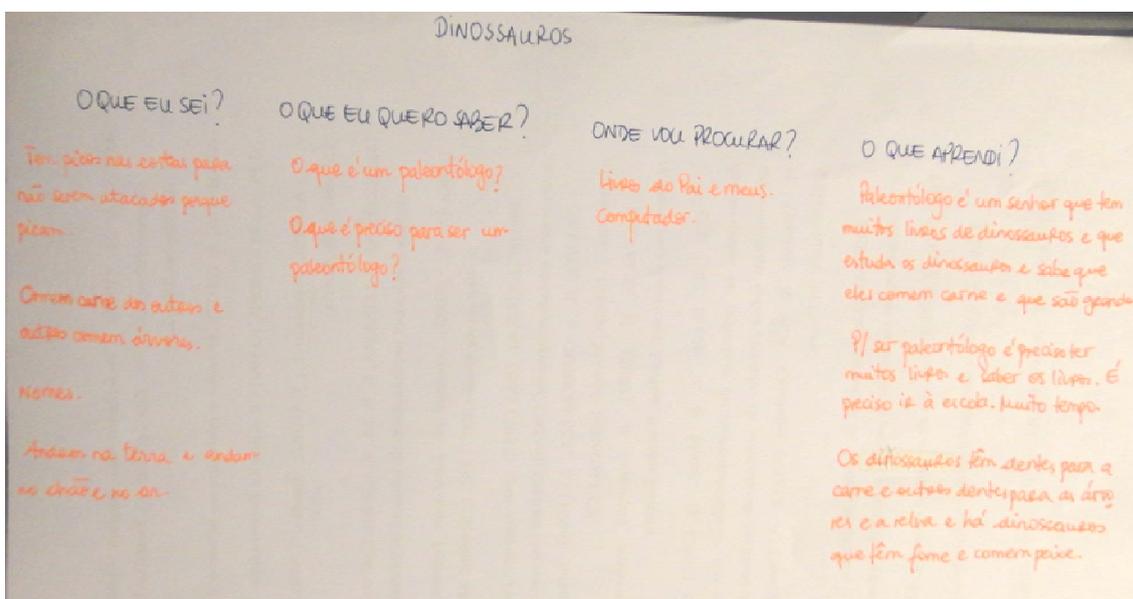
Em suma, o Enriquecimento Curricular pretende esclarecer as perguntas das crianças, aprofundado e ampliando os seus conhecimentos, não se mostrando uma prática segregadora ou elitista.

Assim sendo, o Enriquecimento Curricular, deverá ser introduzido em sala de aula, por forma a colmatar lacunas decorrentes das características dos grupos gerados em contextos educativos diversos, e onde não está previsto, com frequência, a presença de crianças com capacidades de excelência; a introdução destas metodologias apoiarão o Professor/Educador nas suas práticas docentes, motivando o aluno com estas características para as aprendizagens subsequentes da sua presença no ensino regular.

## Proposta de Grelha de Trabalho de Enriquecimento Curricular

Assim, e sendo o enriquecimento *uma medida de carácter pedagógico, que envolve explorar outros ângulos e implicações dos temas, assuntos e materiais estudados indo além deles, aprofundando, ampliando, relacionando-os e combinando-os com outros temas, de forma a fazer surgir novas configurações e novas ideias* (Guenther, 2006, p. 43), a discente adotou o modelo desenvolvido pelo Educador da sala, uma grelha de trabalho que permite atingir os objetivos propostos por este processo.

A imagem abaixo apresentada consiste na grelha de trabalho usada em sala durante o período de prática de ensino supervisionada, com resultados visíveis na melhoria do processo ensino-aprendizagem para a criança com as características em estudo (cf. Imagem 8):



**Imagem 8** - Grelha de trabalho de enriquecimento curricular  
Fonte: Própria

Esta grelha é preenchida por Educador e criança, sendo que esta tarefa pode ser apenas desempenhada por esta, utilizando-se, para tal, o registo pictórico.

A primeira coluna destina-se a uma reflexão pessoal do indivíduo, da qual este deverá ser capaz de extrair as aprendizagens que já adquiriu, e transmiti-las ao adulto, podendo, neste momento, o Educador fazer o levantamento de concepções alternativas. A segunda parte, “O que quero saber?”, relaciona-se com as dúvidas suscitadas pela criança, e está intrinsecamente ligada à terceira fase desta grelha, que define onde deve o sujeito procurar a informação que está

interessado em adquirir. A última coluna, “O que aprendi?”, é uma autoavaliação, que tem como objetivo principal demonstrar resultados obtidos na procura de informação.

Devido à sua estrutura, esta grelha compila as questões necessárias para o desenvolvimento do conceito em estudo, fazendo pontes entre as concepções já existentes com as mais recentemente adquiridas, gerando-se, deste modo, o conhecimento e momentos lúdicos e pedagógicos, que aprazem as crianças, desenvolvendo-se, por isso, momentos proficientes de aprendizagem.

Pensa-se, assim, ter-se encontrado, nesta grelha, uma resposta, simples mas concreta, para a utilização em sala (de aula) de uma ferramenta para crianças com características especiais, que compreende uma estrutura facilitadora no que respeita ao entendimento das necessidades e/ou interesses da criança, sendo, concomitantemente, um item avaliativo da aprendizagem realizada e conhecimento construído.

## Conclusão

As vicissitudes encontradas ao longo da prática de ensino supervisionada levaram a discente a questionar-se sobre as metodologias desenvolvidas em contexto pedagógico, com o objetivo de tentar encontrar respostas satisfatórias na resolução de situações decorrentes da referida prática.

Desta forma, o presente documento não constitui um *modus operandi* generalizado a ser utilizado com crianças com características de sobredotação, expondo sim uma metodologia que, neste caso particular, obteve resultados positivos, podendo, com os devidos ajustes, adequar-se a outros indivíduos com características similares. Aspira, então, dar a conhecer e contribuir para a correta deteção destes indivíduos, mas, mais grandemente, ajudá-los no seu percurso académico, e quiçá, pessoal, muitas vezes sinuoso.

Assim, da metodologia adotada e aprofundada pela discente pode dizer-se que, com certeza, teria obtido resultados mais fiáveis, no sentido de uma conclusão mais generalizadora, se tivesse existido a oportunidade de implementar-se esta metodologia numa maior amostra de sujeitos estudados. Todavia, o contexto de sala envolvente desta problemática apresentava as características abordadas no Capítulo II deste trabalho, sendo, deste modo, necessário desenvolver todas as atividades de acordo com o grupo de trabalho em questão, fazendo jus à utilidade da observação e considerando sempre a diferenciação pedagógica.

Em suma, a realização deste documento resultou em vários momentos frutuosos de aprendizagem no decorrer do período de tempo destinado à prática de ensino supervisionada, considerando as dimensões que a discente contempla nesses momentos: enquanto “Educadora/Professora”, a constatação da existência de pormenores, muitas vezes ditadores da diferença entre uma aula profícua e um momento frugal de aprendizagem; já na pele de aluna, a realização da necessidade emergente de uma maturidade e responsabilidade superiores, que encaminhem não só a discente, mas também que gerem um caminho esclarecedor para os que serão os seus futuros alunos.



## Referências Bibliográficas

### Bibliografia

- Acereda, A. & Sastre, S., 1998, *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*, Madrid – Síntesis
- Almeida, L. & Nogueira, C., 1988, *As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação*, *Jornal de Psicologia*
- Almeida, L., 1994, *Inteligência: Definição e medida*, Centro de Investigação, Difusão, e Intervenção Educacional, Aveiro
- Arends, R.I., 1995, *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, Portugal
- Bonals, J., 1998, *El trabajo en equipo del profesorado*, 3º edição, Barcelona, Graó
- Busanello, A., et alli, 2012, Síndrome de Goldenhar: uma abordagem fonoaudiológica, *Rev. CEFAC* vol.14 no.3 São Paulo, Brasil
- Cardona, M.<sup>a</sup> João, 1992, *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala do Jardim-de-Infância* In *Revista Cadernos de Educação de Infância*, n.º 23, Lisboa - Edições dos Cadernos de Educação de Infância
- Castelló, A., 1993, *Creatividad*, Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Castelló, A., 2005, *Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos*, Barcelona: Graó
- Dewey, J., 2002, *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*, Relógio D'Água, Lisboa
- Estrela, A., 1994, *Teoria e Prática de Observação de Classes*, 4º edição, Porto Editora, Porto
- Feldhusen, J. & Jarwan, F., 2000, *Identification of gifted and talented youth for educational programs*, *International handbook of giftedness and talent*, Oxford
- Freeman, J., 1991, *Gifted children growing up*, Cassell Educational, London
- Gagné, F., 2000, *Understanding the complex choreography of talent development through*, *International handbook of giftedness and talent*, Oxford
- Gardner, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York
- González, P., 2002, *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, *Colecção Infância*, Porto Editora, Porto
- Guenther, Z., 2006, *Capacidade e Talento – Um Programa para a Escola*, EPU, São Paulo
- Guenther, Z., 2011, *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*, Lavras

- Hallahan, D. & Kauffman, J., 1982, *Exceptional children: Introduction to special education*, 2nd edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Hewston, R., et alli, 2005, *A baseline review of the literature on effective pedagogies for gifted and talented students*, The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P., 2009, *Educar a Criança*, 5ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Lombardo, J., 1997, *Necessidades educativas del superdotado*, EOS, Madrid
- Maia, João Sampaio, 2008, *Aprender...Matemática do jardim-de-infância à escola*, Coleção Panorama, Porto Editora, Porto
- Maker, C. & Nielson, A., 1995, *Teaching models in education of the gifted*, Pro-ed, Texas
- Ministério da Educação, 2006, *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1.º Ciclo*, 5.ª Edição, Departamento de Educação Básica, Lisboa
- Ministério da Educação, 2007, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* - Departamento de Educação Básica, Lisboa
- Montessori, M., 1966, *A Criança*, Portugália Editora, Lisboa
- Neihart, M., 2002, *Gifted children and depression*, Prufrock, Washington, DC
- Neihart, M., 2006, *Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self*, Roeper Review
- Nielsen, Lee Brattland, 1999, *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*, Porto Editora, Porto
- Oliveira, E., 2007, *Alunos Sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*, Tese de Doutoramento em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia da Educação, Universidade do Minho
- Olszewski-Kubilius, P. & Lee, S., 2004, *Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development*, Roeper Review
- Pereira, M., 1995, *Algumas considerações acerca da psicopedagogia do aluno sobredotado*, Revista Galega de Psicopedagogia
- Perrenoud, P. et alli, 1986, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, Livraria Almedina, Coimbra
- Perrenoud, P., 2000, *Dez novas competências para ensinar*, Artmed, Porto Alegre
- Piaget, J., 2005, *A Linguagem e o Pensamento da criança*, 7.ª Edição, Coleção Psicologia e Pedagogia, Diversos, Brasil

- Programme des Nations Unies pour l'Environnement, 1978, *L'éducation et la formation relatives à l'environnement: Étude récapitulative*, PNUE, Rapport n.º 1.
- Reis, S. & Renzulli, J., 2004, *Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities*, Psychology in the Schools
- Renzulli, J. S., 1986, *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*, Cambridge University Press, New York
- Shavinina, L. & Kholodnaja, M., 1996, *The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness*, Journal for the Education of the Gifted
- Schiever, S. & Maker, C., 1997, *Enrichment and acceleration: An overview and new directions*, 2nd Ed., Allyn and Bacon, Boston
- Sim-Sim, Inês et ali, 2008, *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio par Educadores de Infância*, Ministério da Educação, Lisboa
- Sternberg, R., 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York
- Terman, L., 1926, *Genetic Studies of Genius*, 2<sup>nd</sup> edition, Stanford University Press, California
- Thiesen, J., 2008, *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino – aprendizagem*, Revista Brasileira de Educação, Vol. 13: nº 39, Brasil
- Torrance, E., 1975, *Emerging concepts of giftedness*, 2nd edition, Irvington, New York
- VanBoxtel, H. & Mönks, F., 1992, *General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents*, Journal of Youth and Adolescence
- Zabalza, M., 2000, *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Edições ASA, Porto

## **Sitografia**

- <http://www.freg-seguarda.pt> (consultado em 13-09-2012, às 15:41)
- <http://joomla/aesmiguel.pt/images/stories/orgnignovo> (consultado em 01-02-2012, às 02h12m )

## **Documentação Legal**

Decreto-lei 3/2008

Decreto-lei 75/2008

Decretos-lei n.º 240/2001

Decreto-lei n.º 241/2001

Decreto-Lei n.º 286/89

Projeto Curricular de Sala

Lei de Bases do Sistema Educativo

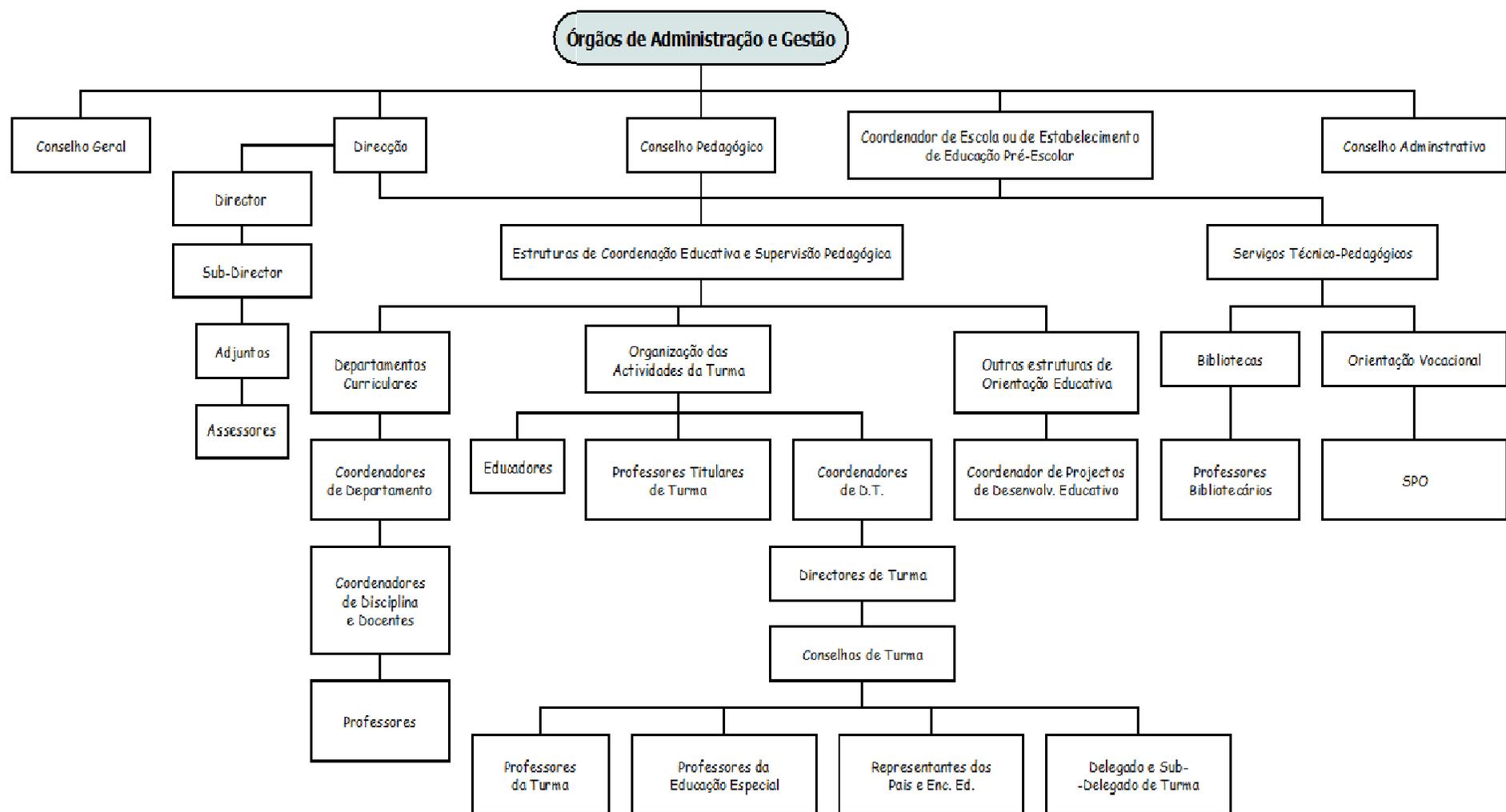
## **Anexos**

Anexo 1 - Organigrama das Instituições em estudo



**- Anexo 1 -**  
**Organigrama das Instituições em estudo**





Fonte: Fonte: <http://joomla/aesmiguel.pt/images/stories/organignovo>



## **Apêndices**

Apêndice 1 - Receita

Apêndice 2 - Ficha Bibliografia

Apêndice 3 - Grelha de observação do Jardim de Infância

Apêndice 4 - Grelha de Observação do 1.º ciclo do Ensino Básico

Apêndice 5 - Planificação para o Jardim de Infância

Apêndice 6 - Planificação para o 1.º ciclo do Ensino Básico



**- Apêndice 1 -  
Receita**







**- Apêndice 2 -**  
**Ficha Bibliografia**



## FICHA BIOGRAFICA

### I. ALUNO

Nome: \_\_\_\_\_

(Sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado.)

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

### II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_

### III. AGREGADO FAMILIAR

Número de irmãos \_\_\_\_\_

Parentesco	Pai	Mãe	Irmão			
Idade						

#### 2. Habilitações literárias dos pais (Açãna com um X)

	Pai	Mãe		Pai	Mãe
1ª çãna do Ensino Básico			Requãna do Ensino Superior		
2ª çãna do Ensino Básico			Bacharelato		
3ª çãna do Ensino Básico			Licenciatura		
11ª/12ª çãna			Mestrado		
			Doutoramento		

#### 3. Profissão dos pais

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

IV. SAÚDE

1. Tens dificuldades: visual  auditivas  motoras  outras   
Qual / quais? \_\_\_\_\_
2. Alergia(s): \_\_\_\_\_
3. Doença crónica: não  sim  qual? \_\_\_\_\_
4. Cuidados especiais de saúde: \_\_\_\_\_

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

1. Como vais para a escola?  
A pé  De autocarro  De carro  Transporte comarçãis   
Outro  Qual? \_\_\_\_\_  
Quanta tempo demoras a chegar à escola? \_\_\_\_\_

VI. VIDA ESCOLAR

1. Frequentas o Jardim de Infância? Não  Sim
2. Já repetiste algum ano? Não  Sim   
Em que ano(s)? \_\_\_\_\_
3. Que profissão gostavas de ter? \_\_\_\_\_
4. Onde costumavas fazer trabalhos de casa/estudo?  
Em casa  Na escola  Em casa de amigos  Outro local   
Onde? \_\_\_\_\_
5. Como gostas mais de estudar?  
Sozinho  Em grupo
6. Tens alguém que te ajude nos trabalhos de casa/estudo?  
Não  Sim  quem? \_\_\_\_\_
7. Qual a reação dos teus pais aos teus resultados escolares?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que mais gosto	O que menos gosto
Língua Portuguesa	
Matemática	
Estudo do meio	
Expressão musical	
Expressão plástica	
Expressão dramática	
Expressão motora	

10. Tipo de actividades preferidas nas aulas:

- trabalho individual       trabalho de grupo   
 fichas de trabalho       pesquisa   
 outros       quais? \_\_\_\_\_

11. Costumas frequentar a biblioteca (da escola ou outra)?

- Sim       Não

12. Dás-te bem com os colegas do turma? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

13. Tens dificuldade em relacionar-te com colegas da tua idade? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

14. Como te sentas quando tens resultados negativos?

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

## VII. EXTRA-ESCOLA

1. Em tempo de aulas, qual a hora habitual de te deitares? \_\_\_\_\_ E de te levantares? \_\_\_\_\_

2. Tomas sempre o pequeno almoço? Sim  Não

3. Onde costumas almoçar? \_\_\_\_\_

4. Os teus familiares costumam interessar-se pelos teus problemas pessoais? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_ Como? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Onde costumamos encontrar-te com os amigos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

VIII. TEMPOS LIVRES

Ocupas os teus tempos livres q<sub>vv</sub> (Assinala com um X)

- |                   |                                     |                     |                                     |                |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|----------------|-------------------------------------|
| ouvir música      | <input checked="" type="checkbox"/> | navegar na internet | <input checked="" type="checkbox"/> | ajudar os pais | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ver televisão     | <input checked="" type="checkbox"/> | ir ao cinema        | <input checked="" type="checkbox"/> | passar         | <input checked="" type="checkbox"/> |
| praticar desporto | <input checked="" type="checkbox"/> | estar com amigos    | <input checked="" type="checkbox"/> | .....          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ler               | <input checked="" type="checkbox"/> | computador          | <input checked="" type="checkbox"/> | .....          | <input checked="" type="checkbox"/> |

Especifica o tipo de desporto/programa TV/música/filme/livro/net:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que atividades gostas?  
Natação  Dança  Queir: \_\_\_\_\_  
Futebol  Música  Que instrumento?: \_\_\_\_\_  
Outros: \_\_\_\_\_

Outras informações relevantes  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**- Apêndice 3 –**  
Grelha de observação do  
Jardim de Infância



Prática de Ensino Supervisionada: Observação do contexto educativo – 2011, Março

Guião de Observação: Jardim de Infância Guarda n.º 1 Gare

Joana Lucas

Objetivos Gerais do trabalho no terreno

\*Observar e caracterizar a organização do Ambiente Educativo da Sala 4 do Jardim de Infância Guarda n.º1 Gare

Guião de Observação

Campo de observação

<u>Grupo de Crianças</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterização da turma: número de crianças, género, crianças com NEE, idade, diversidade étnica e cultural</li></ul>
<u>Equipa Educativa</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala</li><li>• Recursos humanos que integram a restante equipa educativa e que entram em contacto com o grupo de crianças – Funções</li></ul>
<u>Projetos em curso/ desenvolvimento na sala</u>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projetos educativos em desenvolvimento</li><li>• Origem dos projetos</li><li>• Projetos educativos em parceria com outras instituições</li><li>• Propósitos da criação dos projetos - necessidades das crianças/outros</li><li>• Objetivos dos projetos em desenvolvimento</li><li>• Envolvimento da comunidade educativa</li><li>• Participação ativa e autonomia das crianças nos projetos</li><li>• Valorização dos projetos: processo e resultado</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rotinas principais da sala</li><li>• Processamento das diferentes rotinas: Acolhimento/Momentos de higiene pessoal/Atividades de jogo</li></ul>

Organização do  
Tempo

- espontâneo/Refeições/ Atividades orientadas
- Estabelecimento dessas rotinas (por quem?)
  - Gestão do tempo e organização das rotinas (flexibilidade?)
  - Participação das crianças na organização do tempo e das rotinas
  - Distribuição do material e das tarefas pelas crianças (como se processa?)
  - Equilíbrio da gestão das atividades (atividades espontâneas e orientadas)
  - Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças

Organização do  
espaço

- Organização do espaço da sala de atividades
- Organização por áreas – (objetivos?)
- Organização do espaço exterior
- Funções dos diferentes espaços observados
- Ventilação e iluminação
- Organização do mobiliário e os equipamentos (proporcionalidade ao tamanho das crianças)
- Criação da organização da sala (alterações ocorridas nessa organização)
- Participação das crianças na organização e manutenção dos espaços
- Organização do Refeitório (livre circulação das crianças)
- Organização das casas de banho (proporcional ao tamanho das crianças)

Organização do  
recursos

- Recursos didáticos existentes
- Tipo
- Durabilidade/Estado/Sentido estético/Consciência ecológica
- Adequação
- Autoria
- Exploração
- Acessibilidade
- Diversidade

### Organização do grupo de crianças

- Organização no decorrer das atividades (organização individual, em pequeno grupo, em grande grupo)
- Critérios de organização (autónomo, dirigido; rígido, flexível)
- Papel ativo das crianças na organização do grupo
- Regras de sala (quem constrói?)
- Existência de um número definido de crianças nas diferentes áreas

### Interações entre os diversos atores/intervenientes no contexto educativo

#### Interações Criança-educador / Auxiliares-criança

- Sensibilidade

Sensibilidade às necessidades e intervenções da criança/ Adoção de um tom de voz positivo/Estabelecimento de contacto visual e gestos corporais positivos – carinho e afeto/ Respeito e valorização da criança/ Encorajamento e elogio à criança/ Demonstração de empatia com as necessidades e preocupações da criança/ Encorajamento da criança a ter confiança/ Resposta à criança e audição da mesma

- Estimulação

Intervenção do adulto de forma enérgica e viva/ Resposta às capacidades e interesses da criança/ Motivação da criança/ Estimulação de forma rica e clara/ Estimulação do diálogo, da atividade ou do pensamento/ Partilha das atividades da criança

- Autonomia

Permissão de escolha à criança e apoio à mesma/ Dar à criança oportunidades para fazer experiências/ Encorajamento da criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades/ Respeito dos juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho /Encorajamento da criança a resolver os conflitos

#### Interações criança/criança (dirigidas, flexíveis, sistemáticas, pontuais)

- Manifestação das suas ideias, pensamentos e emoções/ Demonstração de sensibilidade para com os

sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros/

- Interação autónoma entre crianças/ Demonstração de iniciativa e autonomia na resolução de conflito/ Partilha voluntaria de brinquedos e objetos

#### Interações adulto/ adulto - Educador/auxiliar ou educador/educador

- Respeito e colaboração na sua relação
- Desenvolvimento de atividades conjuntas
- Interações (dirigidas, flexíveis, sistemáticas, pontuais)

#### Interação com a comunidade

- Participação ativa nos projetos e dinâmicas de sala

**- Apêndice 4 –**

Grelha de Observação do 1.º ciclo do  
Ensino Básico



**Iniciação à Prática Profissional III: Observação e colaboração nos contextos educativos – 2011/2012**  
**Guião de Observação: – Escola do Bonfim - 1º Ciclo**  
**Joana Lucas**

**Objectivos do trabalho no terreno**

\*Observar e analisar criticamente a organização do ambiente educativo

\*Interagir com intencionalidade pedagógica e formativa com os alunos e os diferentes actores no contexto educativo

\*Desenvolver em colaboração estreita com orientador cooperante e o par de formação, praticas pedagógicas, decorrentes de um processo intencional e colaborativo de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação das intervenções observadas e realizadas

**Projecto de Observação**

**Formas e  
meios de  
Observação**

Relativamente à situação ou à atitude de observadores:

- Observação não participante (não participação na vida do grupo ou nas actividades dos objectos da observação)
- Observação participante (participação na vida do grupo ou nas actividades dos objectos da observação)

Relativamente ao processo de observação:

- Observação armada (observação será registada de forma rápida e imediata, em qualquer suporte)
- Observação ocasional (observação ocorrerá ocasionalmente)
- Observação naturalista

Relativamente ao campo de observação:

- Observação molecular (quando o objecto de observação é um dos componentes do

	comportamento a estudar)			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação grupal (quando o objecto de observação é um grupo de indivíduos)</li> </ul>			
<b>Recursos de observação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Máquina fotográfica</li> <li>• Papel e caneta</li> <li>• Grelhas de registos (na sala de aula, no recreio e na escola)</li> <li>• Guião de observação</li> </ul>			
<b>Campo de observação</b>	<u>Organização do Tempo</u>	Rotinas e Horários	Entrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filas</li> <li>• Distribuição do material (autónomo, dirigido, rígido, flexível)</li> <li>• Registos no calendário</li> <li>• Estado do tempo</li> <li>• Termómetro</li> <li>• Relógio</li> <li>• Aniversários</li> <li>• Exercícios de relaxamento</li> </ul>
			Lanche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Local</li> <li>• Dieta Alimentar</li> <li>• Hábitos de Higiene</li> </ul>
			Recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição dos alunos pelas actividades desenvolvidas pelos mesmos</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração dos jogos</li> <li>• Interação entre alunos de diferentes turmas/ sexo</li> </ul>
			Tempo para cada área de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproveitamento do tempo entre actividades</li> <li>• Exercícios entre actividades</li> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Matemática</li> <li>• Estudo do Meio</li> <li>• Expressões Artísticas e Motoras</li> <li>• AECs</li> </ul>
			Saída	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrumação do material</li> <li>• Limpeza da Sala</li> <li>• Luzes  Aquecedores  Janelas</li> <li>• Material Esquecido (aluno ou professora)</li> <li>• Filas</li> </ul>
	<u>Organização do espaço</u>	Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposição do mobiliário (armários, mesas, cadeiras)</li> <li>• Iluminação/ventilação/aquecimento</li> <li>• Ecoponto</li> <li>• Acessos</li> </ul>	
		Recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplitude</li> <li>• Materiais de divertimento</li> <li>• Cobertos</li> <li>• Pavimento</li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoponto</li> <li>• Zona verde</li> <li>• Acessos</li> </ul>
		Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de aula</li> <li>• Casas de banho</li> <li>• Refeitório</li> <li>• <i>Hall</i></li> <li>• Pavilhão de actividades desportivas</li> <li>• Acessos</li> </ul>
	<u>Organização do recursos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo</li> <li>• Durabilidade/Estado/Sentido estético/Consciência ecológica</li> <li>• Adequação</li> <li>• Autoria</li> <li>• Exploração</li> </ul>	
	<u>Organização do grupo de crianças</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios de organização (autónomo, dirigido; rígido, flexível)</li> <li>• Regras de sala de aula (quem constrói?)</li> <li>• Disposição dos alunos (critérios)</li> </ul>	
	<u>Interacções</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aluno/aluno (dirigidas?)</li> <li>• Aluno/professor</li> <li>• Professor/ EE/pais</li> <li>• Auxiliares/alunos</li> <li>• Professor/professor</li> </ul>	
<u>Ambiente Educativo</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização da turma: rapazes, raparigas, crianças com NEE, deficiência</li> </ul>		

		sem NEE, ano, comportamento, dificuldades ao nível da aprendizagem
<b>Cronograma</b>	<b>12 de outubro a 1 de fevereiro</b> Observação não participante Prática	



**- Apêndice 5 -**

Planificação para o Jardim de Infância



## Jardim de infância Guarda Gare

Sala 4: 3/4/ 5 anos

Nº de crianças: 20 - Educadora Goretti Caldeira

Estagiária: Joana Lucas

Data: 23/24/25/26/27-05-2011

### Necessidade s/ Interesses

- Perguntas sobre animais

### Área de Conteúdo Prioritário

- Conhecimento do Mundo – saberes sobre o “mundo animal”
- Expressão e Comunicação - domínio da linguagem oral  
- abordagem à escrita
- Formação pessoal e social
- Matemática – os conjuntos
- Expressão Dramática – a dramatização
- Expressão Plástica – o registo
- Expressão Musical – o jogo

### Objectivos/ Competências

- Desenvolver a autonomia
- Desenvolver a curiosidade
- Desenvolver sentido de cidadania
- Reconhecer a importância da água
- Elaborar registos
- Resolver problemas lógicos
- Expressar se de forma verbal e não verbal

Deve ser capaz de:

- Perceber, de forma autónoma, as suas necessidades e as necessidades do outro
- Respeitar as regras de participação oral
- Demonstrar espírito de ajuda, respeito pelo outro
- Elaborar registos lógicos, capazes de ser entendidos pelo mesmo e pelo outro
- Fazer-se entender, usando a expressão oral e paralinguística
- Identificar energias renováveis
- Compreender benefícios da utilização de energias renováveis
- Identificar diferenças nos animais, de acordo com o revestimento, deslocação e alimentação.

Actividade/Estratégia

Dia 23 (Manhã)

- Acolhimento
  - Rotina
  - Aula de Expressão Musical
  - Rotina
  - Saida
- 

Dia 23 (Tarde)

- Acolhimento
  - *Cientista Maluco* : experiência com o forno solar
  - *Registo da actividade anterior*
  - Aula de Expressão Motora
  - Rotina
  - Saida
- 

Actividade/Estratégia

Dia 24 (Manhã)

- Acolhimento
  - Marcação das presenças
  - Rotina de higiene
  - Lanche
  - Visita à loja de animais
  - Rotina de higiene
  - Jogo escolhido pelo grupo
-

Dia 24 (Tarde)

- Acolhimento
  - Diálogo sobre o que viram na loja de animais
- Questões orientadoras:**  
Que animais vimos hoje?  
Quais as diferenças entres eles?
- Registo da saída (painel com os diferente animais vistos na loja)
  - Jogo (Loto dos animais)
  - Rotina de higiene
  - *Saída*

Actividade/Estratégia

Dia 25 (Manhã)

- Acolhimento
- Marcação das presenças
- Rotina de higiene
- Lanche
- Criação de uma história em grupo
- Ilustração da história
- Preparação da sala para essa história (alteração da biblioteca)
- Rotina de higiene
- Jogo escolhido pelo grupo

Dia 25  
(Tarde)

- Acolhimento
- Visionamento de um filme
- Exploração dos novos jogos colocados na área dos jogos (grande grupo dividido em 4 grupos)
- Rotina de higiene
- *Saída*

Actividade/  
Estratégia

Dia 26 (Manhã)

- Acolhimento
- Marcação das presenças
- Rotina de higiene
- Lanche
- Experiência para ver a impermeabilidade de uma pena
- Registo da experiência
- Dramatização da história criada no dia anterior
- Construção de uma teia com os conhecimentos adquiridos sobre os animais
- Rotina de higiene
- Jogo escolhido pelo grupo

Dia 26 (Tarde)

- Acolhimento
- Jogos no salão
- Grande grupo dividido em dois grupos:
  - Grupo dos mais velhos actividade de matemática e grafismos
  - Grupo dos mais novos construção de um jogo (pesca)
- Rotina de higiene
- *Saída*

Actividade/  
Estratégia

Dia 27  
(Manhã)

- Acolhimento
- Rotina
- Pintura com os pés
- Guerra de Balões
- Rotina
- Almoço

Recursos	<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
	Educadora Estagiárias Auxiliar	Materiais para registo Tintas Alguidares Lápis de colorir Cd Leitor de Cd Leitor de dvd Filme Máquina fotográfica Jogos Balões Dado dos animais Forno Solar Fato <i>Cientista Maluco</i>

Avaliação	<b>Crianças</b>	<b>O que avaliar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse demonstrado durante as actividades</li> <li>• Verificar a atitude no decurso do trabalho experimental/grupo/individual</li> <li>• Dificuldades/Facilidades</li> <li>• Relações interpessoais</li> </ul>
		<b>Como avaliar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação directa</li> <li>• Observação indirecta (fotografias / registos)</li> </ul>
	<b>Estagiária</b>	<b>Espaço para anotações (Reflexão)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que falhou ao longo da actividade</li> <li>• O resultado da actividade está de acordo com o previsto</li> <li>• Quais os imprevistos que surgiram</li> <li>• Foi visível a motivação das crianças</li> <li>• Os ritmos das crianças foram tidos em consideração</li> <li>• Os aspectos que se podem melhorar</li> </ul>



- Apêndice 6 -  
**Planificação para o 1.º ciclo do Ensino  
Básico**





**Instituição:** Escola de Bonfim    **Turma:** 3.º Ano    **N.º de Alunos:** 22

**Professora Cooperante:** Professora Maria Gabriela Rasteiro Graça

**Professora Supervisora:** Professora Florbela Rodrigues

**Estagiária:** Joana Lucas

**Data:** 28 de novembro de 2011

**Sumário:**

Língua Portuguesa - Dramatização do conto "O Soldado João", de Luisa Ducla Soares, pelas estagiárias.

- Interpretação oral da história.

- Resolução de um guião de leitura:

\* Identificação do autor e do ilustrador, da editora e número de páginas

\* Identificação das personagens principais, do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes

\* Organização de excertos do texto

Matemática - Tabuada dos 7 e múltiplos do mesmo número:

- Resolução de uma ficha de trabalho

Estudo do Meio – História local: passado e presente

- Visionamento de filmes relativos aos monumentos da cidade da Guarda e a alfaia agrícola

- Diálogo sobre personagens ilustres

- Resolução de uma ficha de trabalho:

\*Identificação e legendagem de monumentos, instrumentos e personagens

- Construção de um cartaz alusivo ao mesmo tema, com palavras destacáveis

Expressão Plástica - Término da atividade proposta pelo par de estágio na última regência: composição de uma imagem alusiva a D. Sancho I, através do recorte, colagem e pintura.



Plano de Aula								
			Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação	
Tempo	9h - 10h30	Área	Língua Portuguesa	<p><b>Compressão oral</b> Escutar para aprender e construir conhecimentos</p>	<p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - cumprir instruções; - responder a questões acerca do que ouviu; - identificar informação essencial e acessória.</p>	<p>PNL: Livro "O Soldado João", de Luísa Ducla Soares Instruções, indicações</p>	<p>Livro "O Soldado João", de Luísa Ducla Soares Fantocheiro Fantoches Guião de leitura (cf. Anexo 1) Lápis Quadro Caneta de Quadro</p>	<p>Indireta - Guião de leitura</p> <p>Direta - Questões orais</p>
				<p><b>Expressão oral</b> Falar para aprender a falar e expressar conhecimento</p>	<p>Usar a palavra de uma forma audível no âmbito das tarefas a realizar</p>	<p>Informação essencial e acessória</p>		
				<p>Participar em situações de interação social</p>	<p>Respeitar as convenções que regulam a interação: - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema; - acrescentar informação pertinente; - usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados</p>	<p>Articulação, acento, entoação, pausa</p>		
				<p><b>Escrita</b> Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))</p>	<p>Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida</p> <p>Responder a questões</p> <p>Identificar o sentido global de um</p>	<p>Princípio de cooperação e cortesia - formas de cortesia</p> <p>Vocabulário</p>		



				<p>texto</p> <p>Preencher o guião de leitura correspondente à leitura efetuada (personagens, tempo, espaço, ação, ...)</p> <p>Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.</p> <p>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos</p>	<p>Reconto, resumo</p> <p>Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, capa, ilustrador, autor...)</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

### Língua Portuguesa:

- Dramatização do conto "O Soldado João", de Luísa Ducla Soares
  - Teatro de fantoches realizado pelo par de estágio, utilizando personagens criadas através das ilustrações do livro
- Reconto oral e coletivo do conto
  - O reconto é iniciado por um dos alunos, e, à medida que a estagiária coloca questões, todos os alunos completam as ideias principais da história
  - \* Identificação das personagens (principal e outras), do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes ...
- Exploração do livro
  - Realização de um guião de leitura
  - \* Identificação do autor e do ilustrador, editora e número de páginas
  - \* Identificação das personagens principais, do tempo, do espaço, dos acontecimentos mais relevantes
  - \* Organização de excertos do texto

Plano de Aula								
Tempo	11h - 12h	Área	Matemática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
				<b>Operações com números naturais</b> Compreensão global das operações e a sua utilização	Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação (7)  Resolver problemas envolvendo a multiplicação (7)	Tabuada (7)  Múltiplos de 7	Caneta Quadro Caneta de Quadro Ficha de trabalho (cf. Anexo 2) Material não estruturado: Flores com sete pétalas	Indireta - Fichas de trabalho  Direta - Questões orais

Processo de Operacionalização	<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de um problema</li> <li>• Compreensão e construção da tabuada da multiplicação por 7, utilizando material não estruturado (flor com sete pétalas):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do número de pétalas da flor;</li> <li>- Representação simbólica, através da adição de parcelas iguais e da multiplicação, da representação pictórica;</li> </ul> </li> <li>• Identificação de múltiplos de 7</li> <li>• Resolução de problemas envolvendo a multiplicação por 7</li> </ul>
-------------------------------	---

Plano de Aula							
Tempo		Área	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
14h - 15h		Estudo do Meio	Reconhecer e identificar elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história.	Conhecer vestígios do passado local: - Monumentos - Instrumentos - Personalidades	Personalidades Monumentos Instrumentos	Quadro Caneta de Quadro Video Ficha de trabalho (cf. Anexo 3) Cartazes (cf. Anexo 4)	Direta - Questões Orais - Construção do cartaz

Processo de Operacionalização	<p><b>Estudo do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de filmes relativos a monumentos da cidade da Guarda e instrumentos (alfaias agrícolas)</li> <li>• Realização de uma ficha de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> <li>- legendagem de imagens visionadas nos filmes</li> <li>- resposta a questionário</li> </ul> </li> <li>• Abordagem a pessoas ilustres da cidade da Guarda: <ul style="list-style-type: none"> <li>- diálogo com os alunos sobre Eduardo Lourenço e Adriano Vasco Rodrigues (conhecimentos prévios)</li> <li>- construção coletiva de cartazes com imagens e legendas sobre o conteúdo dos filmes e do diálogo</li> <li>- Identificação e legendagem das figuras</li> </ul> </li> </ul>
-------------------------------	---

Plano de Aula								
Tempo	15h10 – 16h	Área	Expressão Plástica	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
				Desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais	<p>Explorar as possibilidades de diferentes materiais</p> <p>Fazer composições colando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes materiais rasgados, desfiados</li> <li>- Diferentes materiais cortados</li> <li>- Diferentes materiais recortados</li> </ul>	<p>Recorte</p> <p>Pintura</p> <p>Colagem</p>	<p>Desenho de D. Sancho I (cf. Anexo 5)</p> <p>Papel crepe</p> <p>Papel de lustro</p> <p>Papel de alumínio</p> <p>Cartolina</p> <p>Cola</p> <p>Tesoura</p> <p>Lápis de cor</p>	<p>Direta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> </ul> <p>Indireta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produto final</li> </ul>

Processo de Operacionalização	<p><b>Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Término da realização do trabalho iniciado na aula anterior (quarta-feira): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composição de uma imagem de D. Sancho I, através de pintura, recorte e colagem de diversos materiais</li> </ul> </li> </ul>
-------------------------------	--

## ANEXOS

### Índice de Anexos

Anexo 1 .....	Guião de Leitura – “O Soldado João”
Anexo 2 .....	Ficha de Trabalho
Anexo 3 .....	Ficha de Trabalho
Anexo 4 .....	Cartazes
Anexo 5 .....	Desenho de D. Sancho I



---

# “O Soldado João”

---

Luísa Ducla Soares  
escreveu  
Dina Sachse  
ilustrou

---

## Guião de Leitura “O Soldado João”, de Luísa Ducla Soares.

!

1. Preenche os espaços em branco, de acordo a informação que ouviste.



O livro \_\_\_\_\_ foi escrito por \_\_\_\_\_, ilustrado por \_\_\_\_\_ e editada por \_\_\_\_\_. Tem \_\_\_\_\_ páginas.

Conta a história de um \_\_\_\_\_ chamado \_\_\_\_\_, que costumava sarchar \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ cravos, e semear \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Porém, pelos campos fora, era a \_\_\_\_\_ dos batalhões. Um dia, de tanto marchar, chegou à terra da \_\_\_\_\_. Lá, foi \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. No final desse tempo, regressou a casa, onde fez as mesmas coisas que fazia antes.

2. Responde às seguintes questões:

- Qual é a personagem principal deste conto?

\_\_\_\_\_

- O que costumava ele fazer quando estava em casa?

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

- De tanto marchar, onde chegou o Soldado?

\_\_\_\_\_

- Em vez de fazer pontaria, o que fez quando lá chegou?

\_\_\_\_\_

- Como se sentiram os outros soldados? Porquê?

---

---

---

- Qual o motivo que levou o sargento a retirar a João o cargo de atirador e a torná-lo corneteiro?

---

---

- O que fez João assim que pegou na corneta?

---

- Que cargo lhe atribuiu o sargento, depois de corneteiro?

---

- Este cargo também não durou muito tempo. Que cargo desempenhou o Soldado João, de seguida?

---

- Enquanto desempenhava esta função, o que tirou dos pés dos generais inimigos que coxeavam?

---

---

- O que aconteceu de incrível?

---

---

---

3. Sublinha as frases corretas:

- a) Esta história passou-se em tempo de paz.
- b) Esta história passou-se em tempo de festa.
- c) Esta história passou-se em tempo de guerra.

- a) O soldado chamava-se Miguel e trabalhava no campo.
- b) O soldado chamava-se João e trabalhava no campo.
- c) O soldado chamava-se João e trabalhava numa padaria.

4. Ordena a frase:

tocou João pegou Soldado e corneta O na o fandango.

---

5. Diz se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas.

O soldado João cumprimentou os inimigos. \_\_\_\_\_

Ele tocou uma marcha militar. \_\_\_\_\_

Enquanto foi cozinheiro, o João cozinhou feijão. \_\_\_\_\_

O soldado deitou o café nos capacetes. \_\_\_\_\_

O soldado João ajudou os dois generais inimigos. \_\_\_\_\_

6. Faz uma lista de todos os cargos que o Soldado João desempenhou na guerra.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

//

7. Classifica as seguintes palavras quanto à posição da sílaba tónica:

Soldado - \_\_\_\_\_

Exército - \_\_\_\_\_

Rigor - \_\_\_\_\_

Batalhões - \_\_\_\_\_

Cúmulo - \_\_\_\_\_

Marchar - \_\_\_\_\_

8. Reescreve as frases nas formas afirmativa ou negativa.

- Vais para cozinheiro do exército.

\_\_\_\_\_

- Já não és atirador.

\_\_\_\_\_

- Daqui por diante, és enfermeiro militar.

\_\_\_\_\_

9. Escreve palavras da família de flor.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



10.

10.1. Ordena as palavras por ordem alfabética.

Soldado      Mochila      Cúmulo      Espantados      Cozinheiro

\_\_\_\_\_

10.2. Procura no dicionário os significados destas palavras e regista-os.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

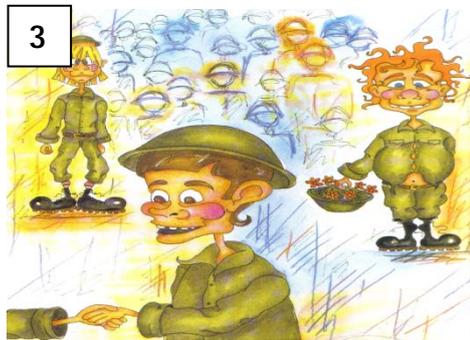
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Observa as seguintes imagens e, com a ajuda delas, reconta a história.

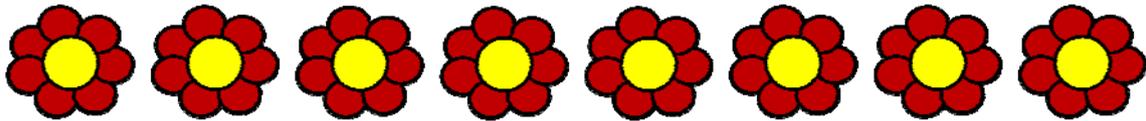




Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Ficha de Trabalho de Matemática

1. A mãe da Ana Rita comprou um ramo com 8 flores. Cada uma delas tinha 7 pétalas. Quantas pétalas tinha o ramo?



R.: \_\_\_\_\_

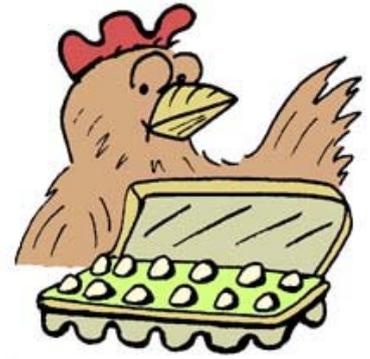
2. Preenche a tabela, de acordo com o exemplo.

	7	7x1	7
			
			
	$7 + 7 + 7 + 7$		
			
			
		7x7	
			
			63
			

3. Pinta os números múltiplos de 7.

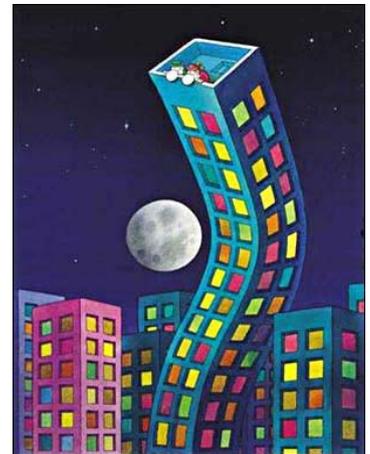
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74
75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104

4. Para fazer bolos, a Ana e a mãe compraram 7 embalagens de ovos, como a que vês na figura.  
Ao todo, quantos ovos compraram?



R.: \_\_\_\_\_

5. Um prédio tem 7 andares. Cada andar tem 12 janelas.  
Quantas janelas tem o prédio?



R.: \_\_\_\_\_

6. E, se em vez de um prédio, fossem sete? Quantas janelas teriam 7 prédios iguais ao anterior?

R.: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de Trabalho de Estudo do Meio

1. Legendas os seguintes monumentos.



1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

2. Responde às questões:

- Em que ano atribuiu D. Sancho a carta de Foral à Guarda?

---

- Para que serviam as muralhas da cidade?

---

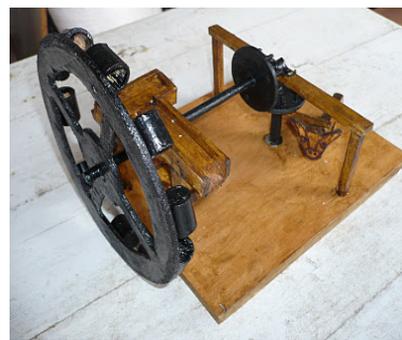
- Qual a função da Torre de Menagem e da Torre dos Ferreiros?

---

- Em que século se finalizou a construção da Sé Catedral da Guarda?

---

3. Escreve o nome dos seguintes instrumentos agrícolas, com a ajuda das palavras da caixa.



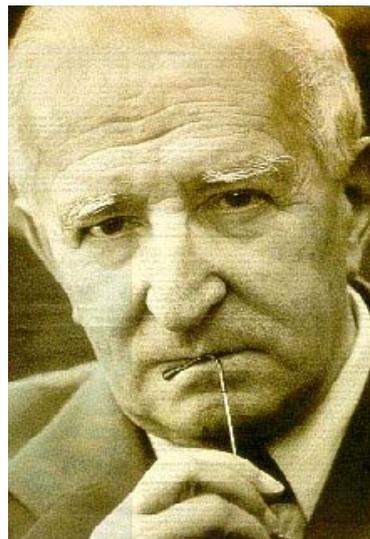
Grade

Carro de Bois

Engenho

Tarara

4. Como se chamam as seguintes personalidades?



Anexo 4

