

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

Profissional Generalista: Um Paradigma Emergente

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Por: Maria Romão Antunes

Sob orientação de: Professora Doutora Brigitte Carvalho
da Silva/ Mestre Maria dos Reis Gomes

fevereiro de 2012

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB, visa dar a conhecer e compreender o percurso efetuado no estágio profissionalizante decorrido na EPE e no 1º CEB.

O presente relatório de estágio encontra-se sustentado em material teórico e científico de diversos autores, nos referenciais, legislação, programa do 1º ciclo, orientações curriculares para a educação de infância, complementando esta fundamentação, com o relato da intervenção educativa desenvolvida e sustentada por diversas evidências recolhidas.

Estas evidências consistem em instrumentos que foram sendo elaborados ao longo do estágio e revelaram-se essenciais para auxiliar a prática, contribuindo para a adequação e melhoria dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos.

A intervenção, muito baseada na Metodologia de Projeto e na aprendizagem segundo uma perspetiva construtivista, na qual se potencia um papel pró-ativo da criança/aluno na construção do seu próprio conhecimento, pautou-se por uma análise crítica e reflexiva, sobre a postura e a formação do educador/professor, com o intuito de uma adequação e constante melhoria da ação educativa, visando uma adequação entre a infância e o 1º ciclo na perspetiva de valorização de uma visão holística do ensinar/ aprender, que envolva todos os intervenientes, na defesa de uma escola que prima por defender uma “comunidade de práticas”. Evidenciamos, por isso, a importância de uma aprendizagem ativa que acolhe de forma multidimensional professores, encarregados de educação e alunos, potenciando a importância da sala de aula, como um “organismo vivo”, em que aluno e professor se envolvem ativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem pela acção, Construtivismo, Criança, Aluno.

Summary

This work, developed in the ambit of the Master of Education Presschool Education and 1st cycle of Basic Education, aims to raise awareness and understanding on the course taken during the training period spent on Presschool Education and 1st cycle of Basic Education.

The training period report is sustained not only for theoretical material but also for scientific material from many authors, different references, legislations, 1st cycle school programme, curriculum guidelines for early childhood education, complementing the foundations with the description developed and sustained by many evidences obtained.

These evidences consist on instruments that were developed along the training period and proved being essential to help the practice,

contributing to the adquecy of the processes of development e learning of children/students.

The intervention, based on the Project Methodology and on learning according to a constructivist perspetive, in wich the child/student is incited to be an ative part on his learning process, was guided by a critic and reflexive analisys, on the posture and on the formation of the teacher/educator, in order to constantly adequate and improve the educational action aiming to a Presschool education and 1st cycle education of undeniable quality seeking a match between Pre-school Education and the 1st cycle in the prospect of recovery of holistic view of teaching/learning, that gathers all the elements involved, to create a school wich strives to defend a "community of practice". Therefore the importance of the active learning that in a multidimensional way involves teachers, carers and students, enhancing the importance of the classroom as a "live organism" in wich student and teacher are actively involved.

KEY-WORDS: Action Learning, Constructivism, child, student.

Agradecimentos

À prof. Doutora Brigitte Silva e à Mestre Maria dos Reis Gomes, por serem as minhas orientadoras de estágio, pela confiança de ambas, pelos incentivos nos momentos em que mais necessitava, por toda a disponibilidade que sempre demonstraram, ao longo do desenvolvimento do trabalho e nas várias etapas do processo e essencialmente pelo dom que me conseguiram transmitir.

A toda a minha família pelo apoio e encorajamento demonstrado desde o início da realização deste trabalho até à sua conclusão.

Ao meu irmão David, por me ter ajudado na tradução do resumo, e pelas suas palavras de apoio. E à minha mãe, companheira neste longo processo, por toda a sua disponibilidade, encorajamento e cooperação.

Ao Vítor, por sempre ter demonstrado disponibilidade para me auxiliar no necessário.

Ao Bruno pela paciência, força e respeito durante todo este processo.

Aos amigos de todos os dias (eles sabem quem são) que sempre me apoiaram e aconselharam de uma maneira ou de outra e permitiram que este trabalho pudesse chegar a bom porto.

A todos o meu muito obrigada...

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Educar/Ensinar.....	3
1.2. Enquadramento Legal da Educação Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico	4
1.3. Articulação entre a educação Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico	6
1.4. Tipos de Pedagogias.....	13
1.5. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita	14
1.6. Matemática <i>Papy</i>	15
1.7. Diferenciação Pedagógica	15
Capítulo II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
2.1. Tipos de Estudo	17
2.2. População/Amostra	18
2.3. Instrumentos e Procedimentos	18
Capítulo III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL	25
3.1. Caracterização do contexto EPE e 1º CEB.....	25
3.1.1. Caracterização das instituições	25
3.1.2. Caracterização do grupo/turma de crianças/alunos	28
3.1.3. Caracterização do ambiente educativo.....	35
3.2. Intervenção Educativa.....	37
3.2.1. Observar/Preparar	37
3.2.2. Planificar/Planear	38
3.2.3. Agir/Intervir.....	41
3.2.4. A avaliação.....	51
3.3. Avaliação das Aprendizagens.....	53
3.3.1. Avaliação diagnóstica	54
3.3.2. Avaliação formativa.....	54
3.3.3. Autoavaliação.....	55
Capítulo IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	57
Capítulo V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

OCEPE - Orientações Curriculares para a EPE

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

CATL - Centro de atividades de tempos livres

EPE - Educação Pré-Escolar

OCP- Organização Curricular e Programas

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações académicas dos pais do grupo de crianças de 3 anos	39
Gráfico 2 – Habilitações académicas dos pais dos alunos do 1ºano de escolaridade	39
Gráfico 3 – Idade dos Pais do grupo de crianças de 3 anos	40
Gráfico 4 – Idade dos Pais dos alunos do 1º ano de escolaridade	40
Gráfico 5 – Idade das Mães dos alunos do 1º ano de escolaridade	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O ciclo da reflexão-ação.....	33
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Guiões de análise da organização do ambiente educativo

Anexo II - Tabela de recolha de dados com informações sobre os pais do grupo de 3 anos e da turma do 1º ano de escolaridade

Anexo III – Tabela das profissões dos pais do grupo de 3 anos e da turma do 1º ano de escolaridade

Anexo IV – Registo de Incidente Crítico – Educação Pré-Escolar

Anexo V – Pesquisas Efetuadas - Educação Pré-Escolar

Anexo VI - Avaliação das situações de aprendizagem – Educação Pré-Escolar

Anexo VII - Lista de verificação da sessão de movimento – Educação Pré-Escolar

Anexo VIII - Tabela controlo das áreas de conteúdo abordadas – Educação Pré-Escolar

Anexo IX - Gráfico das áreas trabalhadas (mês fevereiro)- Educação Pré-Escolar

Anexo X - Rede Curricular – Educação Pré-Escolar

Anexo XI - Avaliação da Organização do Tempo no jardim-de-infância – Educação Pré-Escolar

Anexo XII – Portefólio Coletivo de Registos – Educação Pré-escolar

Anexo XIII – Planta da Dinamização da Biblioteca – Educação Pré-Escolar

Anexo XIV – Caixa das Queixinhas – Educação Pré-Escolar

Anexo XV – Planificação Semanal – Educação Pré-Escolar

Anexo XVI – Recursos Criados – Educação Pré-Escolar

Anexo XVII – Dinamização da Área da Biblioteca – Educação Pré-Escolar

Anexo XVIII – Metodologia de Projeto – Educação Pré-Escolar

Anexo XIX – Visita ao Museu do Carro dos Bombeiros – Educação Pré-Escolar

Anexo XX – Registos dos Meios de Transporte – Educação Pré-Escolar

Anexo XXI – Divulgação do Projeto/ Festa Final – Educação Pré - Escolar

Anexo XXII – Atividades de Interação adultas/criança – Educação Pré-Escolar

Anexo XXIII – Dinamização Área de Jogos – Educação Pré-Escolar

Anexo XXIV – Atividade de “Recorte dos Meios de Transporte” – Educação Pré-Escolar

Anexo XXV – Quadro de Presenças – Educação Pré-Escolar

Anexo XXVI – Evolução nas Planificações – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo

Anexo XXVII – Evolução Avaliações – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo

Anexo XXVIII - Evolução dos Instrumentos de Avaliação – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo

Anexo XXIX - Evolução nas Reflexões – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo

Anexo XXX – Grelha de Avaliação da letra “v” – 1º Ciclo

Anexo XXXI- Check-list “Minicalculadoras Individuais”- 1º Ciclo

Anexo XXXII- Quadro de Investigação sobre os peixes – 1º Ciclo

Anexo XXXIII- Comparação do quadro de investigação da EPE e do 1º CEB

- Anexo XXXIV-** Quadro de registo das apresentações dos bilhetes de identidade – 1º Ciclo
- Anexo XXXV-** Análise de Perfil de Competências – 1º Ciclo
- Anexo XXXVI-** Registos escritos dos alunos do 1º ano de escolaridade – 1º Ciclo
- Anexo XXXVII-** Construção do livro dos peixes – 1º Ciclo
- Anexo XXXVIII-** Livro dos peixes – 1º Ciclo
- Anexo XXXIX-** Reflexão sobre o projeto – 1º Ciclo
- Anexo XL-** Intervenção na instituição - 1º Ciclo
- Anexo XLI-** Plano de aula – 1º Ciclo
- Anexo XLII-** Diferenciação Pedagógica – 1º Ciclo
- Anexo XLIII-** Aprendizagem do Fonema – 1º Ciclo
- Anexo XLIV-** Aprendizagem do Grafema – 1º Ciclo
- Anexo XLV-** Registos ilustrativos das aprendizagens realizadas sobre o projeto dos peixes – 1º Ciclo
- Anexo XLVI-** Processo de construção e apresentação dos bilhetes de identidade – 1º Ciclo
- Anexo XLVII-** Registos escritos dos alunos do 1º ano de escolaridade – 1º Ciclo
- Anexo XLVIII-** Aulas de Matemática Papy
- Anexo XLIX-** Horário da turma – 1º Ciclo
- Anexo XLX-** Jogo de Mímica – 1º Ciclo
- Anexo XLXI-** Lista e teia do projeto – 1º Ciclo
- Anexo XLXII-** Momentos de Leitura coletiva – 1º Ciclo

INTRODUÇÃO

Este relatório desenvolveu-se no âmbito Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e relata o percurso enquanto estagiária no centro de estágio na Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). E intitula-se “Profissional Generalista: Um Paradigma Emergente”, na medida em que entendendo o paradigma como um modelo consideramos que o profissional generalista é um paradigma emergente porque em aberto e contextualizado num conjunto de fatores multidimensionais que se entrecruzam no âmbito de um ensino e aprendizagem de natureza prático. Neste sentido, consideramos que o profissional misto potencia uma nova visão de Escola entendida como “uma comunidade de práticas”.

O estágio na educação EPE decorreu entre fevereiro e junho de 2011 e o estágio no 1º CEB entre setembro e janeiro de 2012, sendo que este último foi desenvolvido em par pedagógico.

As instituições onde realizamos os estágios diferem, em primeira instância, no seu cariz, sendo a instituição A uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e a instituição B um estabelecimento de ensino privado.

A instituição na qual realizamos o estágio no EPE presta apoio à comunidade através das seguintes valências: Creche; jardim-de-infância; CATL (1º ciclo de escolaridade); Sala de Estudo (5º e 6º ano de escolaridade); Centro de Dia para a Terceira Idade; Serviço de Apoio ao Domicílio e Desporto (futebol e xadrez), enquanto a instituição relacionada com a intervenção no estágio em 1º CEB oferece a valência de EPE, 1º CEB e um conjunto de atividades extra curriculares que podem ser frequentadas por alunos internos ou externos ao estabelecimento.

Ambas as instituições oferecem a valência de jardim-de-infância, no entanto enquanto a instituição A também oferece creche e serviço de apoio ao domicílio, a instituição B oferece 1º CEB e atividades extracurriculares.

O percurso formativo baseou-se num conjunto de objetivos que subjazem a esta(s) unidade(s) curricular(es), respetivamente no que concerne a: (1) caracterizar o estabelecimento de EPE através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; (2) aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, dominando métodos e técnicas

relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (3) planejar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; (4) participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; (5) recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; (6) refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB e (7) comparar o contexto organizacional da EPE e o contexto organizacional do 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

O presente relatório engloba a observação sistemática, no sentido em que é realizada através de instrumentos adaptados intencionalmente para a recolha e análise dos dados relativos ao ambiente educativo, tais como espaço físico e recursos didáticos; interações entre os diversos atores/intervenientes do contexto educativo; a cooperação desenvolvida com objetivos pré-determinados, decorrente de um processo intencional de observação, planeificação e avaliação. Neste contexto, a planeificação é flexível, sequencial e transversal na medida em que partimos dos interesses das crianças/alunos centrando nelas a ação educativa, constituindo-se a planeificação como um “guia de ação e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (Pires, 2007:178).

Este relatório espelha o percurso formativo efetuado neste(s) nível(is) de ensino, pretendendo evidenciar a nossa visão sobre a EPE e sobre o 1º ciclo, considerando o papel do profissional de educação e enquadrando-o com as evidências recolhidas no contexto prático. Tendo em consideração que no futuro seremos profissionais que abarcam uma dupla valência de dois níveis de ensino, o nosso percurso pautou-se por uma preocupação permanente de relacionamento da EPE com o 1º ciclo do CBE.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, a saber: (1) Introdução; (2) Enquadramento Teórico; (3) Procedimentos Metodológicos; (4) Contexto Organizacional; (5) Reflexão sobre a construção da profissionalização; (6) Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo contempla breves referentes teóricos que servem de base de sustentação da ação/intervenção desenvolvida no contexto Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do CBE. Sendo que somos docentes generalistas, com habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico, ao longo deste capítulo iremos tentar que se encontre em evidência esta dupla valência, no que concerne ao ato educativo de educar/ensinar.

1.1. Educar/Ensinar

Torna-se interessante como profissionais generalistas que somos iniciarmos este capítulo com a dicotomia dos termos educar/ensinar, na medida em que se coloca a questão: o educador educa e o professor do 1º ciclo ensina?

Segundo Gonçalves “a educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo” (2002:73). **Educar**, não é portanto, ou apenas, comunicar um conteúdo; educar é formar a pessoa como um todo. Assim, **o papel da educação** é pois o “de ajudar o ser humano a cumprir a sua vocação de ser e de transformar. Educar (-se) é, afinal, ajudar a construir projetos de existência” (Gonçalves, 2002:75). Neste sentido, educação e instrução/ensino não se confundem, mas também não se opõem como duas realidades distintas; a diferença reside entre o género e a espécie: a instrução é uma parte da educação que a engloba como uma realidade muito mais vasta e fundamental. O ato de educar é transversal aos dois contextos, uma vez que, como refere Maturana este.

“constitui-se no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (1999:29).

A escola torna-se, assim, um local de encontro de diferentes alunos que de forma cooperativa apreendem.

1.2. Enquadramento Legal da Educação Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico

A Educação Pré-Escolar é considerada:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:15).

O Ensino Básico constitui-se:

“como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático (...), quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004:11).

Estas duas definições complementam-se na medida em que as bases adquiridas na Educação Pré-Escolar servem de rampa de lançamento para um Ensino Básico estruturado, assente em princípios sólidos, tendo ambos como principal finalidade a construção de indivíduos autónomos, livres, em harmonia com os valores da sociedade para que no futuro possam desempenhar um papel ativo e responsável.

Assim, estas etapas tornam-se um período essencial no qual o educador/professor deve proporcionar aprendizagens significativas para todas as crianças/alunos, sendo essencial o estabelecimento de parcerias com os encarregados de educação, de forma a formarem uma equipa com vista à educação equilibrada da criança. Estas etapas visam preparar as crianças/alunos para no futuro se tornarem cidadãos ativos, reflexivos e participativos na sociedade.

Encontram-se definidos os princípios gerais pedagógicos que sustentam os objetivos da **Educação Pré-Escolar** e que se encontram subjacentes à definição anteriormente dada, a saber:

“fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”; [...] “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e [...] “ estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar/ Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Relativamente ao **ensino básico**, a Lei de Bases do Sistema Educativo “define o conjunto de objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica para ir ao encontro das grandes finalidades” (Ministério da Educação, 2005:11).

Estas finalidades resumem-se a três grandes objetivos:

1) “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, [...] na sua dupla dimensão individual e social”; 2) “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” e 3) “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação:2004:13).

Analisando as duas definições podemos concluir que são consonantes entre si, na medida em que ambas defendem a importância do desenvolvimento integral das crianças/alunos alertando para o respeito pela diversidade e pluralidade e para a necessidade de proporcionar as bases necessárias que “contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (*ibidem*).

Neste contexto, **o educador/professor desempenha um papel fundamental** na medida em que possui a responsabilidade de promover oportunidades de aprendizagem, o que implica deter conhecimento profissional que lhe permita sustentar decisões e delinear ações pedagógicas. Encontramos esta especificidade dentro de uma função comum nos Perfis, Geral (DL n.º 240/2001) e Específico (DL n.º 241/2001) de Desempenho, que orientam a formação de professores mas também a ação profissional dos docentes do sistema educativo em Portugal.

Na Educação Pré-Escolar “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto).

O perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico “é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto).

Na educação pré - escolar existem **orientações curriculares** que servem de guia de orientação ao desenvolvimento da prática educativa mas que não têm um caráter obrigatório, enquanto, no 1º ciclo do Ensino Básico o docente é compelido a seguir o documento criado pela tutela intitulado “**Organização Curricular e Programas - 1º ciclo do Ensino Básico**” (**OCP**) no qual se encontram presentes um conjunto de objetivos a desenvolver nas diversas áreas disciplinares, num determinado espaço temporal. Num esforço de enquadramento entre estes dois contextos,

“a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar trouxe, ao nível da problemática do currículo, alguns avanços, nomeadamente, propondo a implementação futura de

*orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação pré-escolar se desenrola propondo **uma aproximação entre os jardins de infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico, no sentido de se encontrarem plataformas de articulação curricular entre ambos*** (Serra, 2004:67).

Nesta perspetiva, mais especificamente **no 1º ciclo do ensino básico**, o docente deve “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ibidem), devendo ainda ser competente para “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, que se encontram enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (ibidem).

1.3. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico

Através da análise dos dispositivos legais referidos anteriormente e mais concretamente fazendo uma análise detalhada das OCEPE¹ e do Currículo Nacional do Ensino Básico² podemos constatar a importância da progressão de conteúdos no que concerne ao respeito evolutivo natural da criança/aluno. **Sendo que, apesar das identidades diferenciadas de cada ciclo, existem aspetos comuns visíveis nos dispositivos legais que elencaremos de seguida.** Assim, verifica-se a existência de: (1) idêntica conceção da criança/aluno visível numa perspetiva construtivista do saber, na qual reside o respeito pela diferença; (2) valorização dos saberes prévios das crianças/alunos tornando-os o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos; (3) abordagem holística e integrada da aprendizagem da criança; (4) preocupação com a intencionalidade do ato educativo; (5) preocupação com a globalização (garantindo respostas educativas a todas as crianças) e proporcionando-lhes respostas educativas individuais e singulares, tendo em consideração os seus interesses e necessidades e (6) correspondência de conteúdos, que estabelece o elo de ligação entre estas duas etapas, embora salvaguardando as especificidades educativas de cada nível.

¹ Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar.

² O Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.

Encontramos ainda como um constructo presente em ambos os contextos a **concepção construtivista** que segundo, Coll et al, (2001:25), se constitui como

”um referente útil para a reflexão e para a tomada de decisões compartilhada, o que supõe o trabalho em equipa por parte da escola. A discussão e o consenso acerca do que se ensina, quando e como se ensina e se avalia, exige referentes que por um lado, nos ajudam a justificar, de forma coerente, as decisões a tomar e, por outro, nos permitem atender aos contributos de outras áreas”.

A **concepção construtivista** coloca à disposição do professor um quadro, no âmbito do qual ele pode analisar e fundamentar muitas das decisões assumidas na planificação e no decurso do processo de ensino. Paralelamente fornece critérios para compreender o que acontece na aula: porque razão o aluno não aprende; porque razão determinada unidade didática, cuidadosamente planificada, não resultou; porque razão, por vezes, o docente não tem indicadores que lhe permitam ajudar os alunos.

Segundo essa concepção, o aluno aprende somente quando se torna capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou mesmo um conteúdo do seu programa escolar. A elaboração dessa representação pessoal implica o esforço em aproximar o aluno do objeto, partindo das suas experiências, interesses, emoções, sentimentos e conhecimentos prévios. Inclui ainda partir do que se possui, se sabe e se faz, nomeadamente ao “definir objetivos e planos de trabalho compartilhados que impliquem desafios possíveis de alcançar; poder receber e dar e receber ajuda; proceder a revisões periódicas do que se vai realizando” (Coll et al, 2001:25). Assim, quando um aluno aprende, dizemos que aprendeu significativamente, atribuindo um significado próprio e pessoal a um objeto de conhecimento que existe. É no âmbito da situação de ensino/aprendizagem que a concepção construtivista revela as suas maiores potencialidades constituindo-se como a sua matriz identitária.³

Assim, independentemente do contexto, “cabe ao educador/professor partir das situações do quotidiano [sempre que possível] para apoiar o desenvolvimento do pensamento, viabilizando momentos de consolidação e sistematização” (Silva, 2007:73).

³ Na verdade consideramos fundamental que o professor na sua relação dialética entre o ensino/aprendizagem, consiga sair da sua “zona de conforto” que reside na confiança sobre o seu ato de ensinar (conhecimentos, instrumentos de planificação e avaliação, etc), e detenha grande parte do tempo útil da aula a perceber aquilo que de facto as crianças/alunos aprenderam, de entre tudo o que o educador/professor, ensinou! É nossa convicção que o que faz a diferença entre educadores/professores mais ou menos eficazes, reside essencialmente nesse diferencial entre o que o professor ensina e aquilo que os seus alunos na realidade aprendem.

Esta conceção pressupõe uma **aprendizagem ativa** por parte da criança/aluno, traduzida na prática, pela abordagem a situações novas, que são interpretadas à luz das suas próprias estruturas cognitivas, sendo que, para tal, o educador/professor deve apresentar atividades que possibilitem a construção, exploração, debate e cooperação entre pares e não como um conjunto finalizado de conhecimentos que deverão ser aceites, acumulados e, simplesmente reproduzidos.

A criança/aluno deve assim, ser envolvida(o) na sua própria aprendizagem, de forma a poder: (1) explorar ativamente com todos os seus sentidos; (2) descobrir relações por meio da experiência direta; (3) manipular, transformar e combinar materiais. Neste contexto, a criança/aluno vai construindo a sua aprendizagem, agindo sobre as situações que lhe surgem quotidianamente, resolvendo problemas, inquietações, ultrapassando dúvidas e incertezas.

A aprendizagem ativa influencia positiva e significativamente o desenvolvimento das crianças/alunos, respetivamente, no jardim-de-infância e no 1º ciclo do Ensino Básico na medida em que os ensina a pensar, a resolver os problemas que vão surgindo, partindo do seu quotidiano e explorando o que os rodeia.⁴

Atualmente os **objetivos da aprendizagem** são multidimensionais, não são exclusivamente académicos, mas também morais e sociais, “pelo que a organização do ambiente, o ensino e a aprendizagem são complementares e devem antes ser consideradas como interdependentes” (*ibidem*). Neste sentido, existem alguns objetivos gerais da Educação Pré-Escolar enunciados na lei nº 5/97, de 10 de fevereiro e do ensino básico enunciados na Lei nº46/86, de 14 de outubro, nos quais parece existir “uma continuidade educativa que se reflete numa determinada progressão de conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (Serra, 2004:80).

Outra componente, igualmente relevante durante este percurso formativo, prende-se com a **maximização do tempo de aprendizagem** “a minimização dos tempos de espera e das transições entre as atividades parece prevenir comportamentos disruptivos e simultaneamente criar mais oportunidades de aprendizagem” (Cadima et al, 2011:7-17).

⁴ No entanto, é de relevar que dentro do contexto educação pré-escolar e dentro dos 4 anos de escolaridade abrangidos pelo 1º ciclo, as abordagens e a metodologia são por vezes diferentes, adaptando-se respetivamente às orientações/programas específicos de cada ano escolar/idade cronológica das crianças/alunos, pelo que as considerações aqui tecidas se referem sempre às diferenças/semelhanças entre os dois contextos, de uma forma genérica, dado que, por razões de limitação do número de páginas deste relatório, não é possível uma descrição comparativa mais detalhada. Fica no entanto esta nota no sentido de reforçar a importância de o educador/professor ter sempre presente este pressuposto.

Assim, a gestão do tempo da aula, bem como o clima do espaço educativo (denominada sala de aula no 1º ciclo), são atualmente consideradas duas variáveis que potenciam o binómio ensino/aprendizagem, aos quais um professor eficaz deverá estar atento.

No que concerne à **organização da sala**, segundo “esta inclui os processos da sala de aula relacionados com a organização e a gestão do comportamento, do tempo e da atenção dos alunos” (Cadima et al, 2011:7-17). São vários os estudos que mostram “que um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram” (Cadima et al, 2011:7-17).

Segundo Virginia Richardson “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Richardson,2001:305). Ainda segundo esta autora, a disposição do mobiliário e a função conferida ao mesmo são de grande importância e podem definir os objetivos do professor, já que, como a mesma refere “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (*ibidem*). A autora defende ainda que, por exemplo no ensino Educação Pré-Escolar “os jogos não devem ficar escondidos pelos alunos, ou cairão em desuso” (*ibidem*), assim como o espaço para armazenamento dos materiais deve estar ao alcance dos alunos e perto das superfícies onde eles trabalham. No 1º ciclo acresce ainda o facto de o docente dever organizar as mesas dos alunos com objetivos predefinido e de constante mobilidade, tentando deste modo, possibilitar aos alunos uma constante cooperação entre si. Neste enquadramento, deve-se, por exemplo, posicionar os alunos com dificuldades de aprendizagem, mais próximo do quadro, com o intuito de tentar captar a sua atenção e conseqüentemente potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Aliás, tal como refere Arends (1997), as salas de aula do 1.º ciclo podem ser vistas como sistemas sociais que incluem e influenciam as necessidades, os motivos dos indivíduos e os papéis institucionais.

Deste modo podemos inferir que, **em ambas as salas dos dois contextos considerados**, a disposição do material e do mobiliário definidos pela docente/educadora, devem espelhar as preocupações referidas anteriormente. Algo que também é comum aos dois contextos é a organização da sala por áreas, sendo que cada um pretende ajudar a estimular, desenvolver e motivar a criança/aluno para as diferentes áreas e domínios presentes nas OCEPE e para a aprendizagem dos

conteúdos das áreas curriculares do 1º ciclo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica, Motora).

No âmbito da **organização do ambiente educativo**, o educador/professor deve organizar o espaço e os materiais “de forma a que as crianças/alunos possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2009:163), sendo que o ambiente educativo depende também, em grande parte, do clima da aula, que deve ser propício a uma aprendizagem no que concerne à relação professor/aluno bem como à relação aluno/aluno (ou criança no caso da Educação Pré-Escolar). Em suma, a gestão do espaço, dos recursos, do tempo e do clima vivenciados em contexto real do espaço letivo, revelam-se variáveis muito importantes para que ocorra um verdadeiro incremento (valor acrescentado) no saber ser, saber estar e saber cognitivo das crianças/alunos.

Relativamente ao ato de **planificar**, é semelhante para ambas as etapas na medida em que em ambos os contextos se definem “os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, bem como se decidem as estratégias de organização do grupo/criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo/criança [...] constituindo-se como uma atividade pré-ativa” (Simões, 2004: 10).

Na Educação Pré-Escolar o profissional da educação, por norma, realiza a planificação semanalmente, sendo que este tipo de planificação se encontra relacionado com a diferenciação e com o planeamento das necessidades das crianças; as atividades são criadas e pensadas tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, tentando assim criar aprendizagens significativas para todas as crianças, revelando-se um instrumento imprescindível para ponderar objetivamente o rendimento do trabalho pedagógico (avaliação). A planificação deve ser avaliada pelo adulto e pelas crianças, com o intuito de servir como um instrumento de controlo e ajuste do ato pedagógico às exigências das crianças, objetivos, recursos e condições do meio, para conseguir aprendizagens mais eficazes e seguras (Vasconcelos, 2009).

No que concerne ao **1º ciclo do ensino básico**, a planificação deve consistir numa previsão da ação a desenvolver, sendo também “um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2009:2). A planificação serve como base de sustentação da intervenção e nela estão presentes: (1) a área em questão; (2) o tempo previsto para o

conjunto de atividades estruturadas; (3) os conteúdos a explorar; (4) os objetivos a atingir com as atividades propostas; (5) a descrição das atividades /estratégias; (6) os recursos necessários para a concretização das tarefas e, por fim, a avaliação que deve estar em consonância com os objetivos propostos.

Assim, **em ambos os contextos existem fases no processo de planificação:** avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades, seleção de objetivos, seleção e organização dos conteúdos/domínios a trabalhar, definição das estratégias de ensino/construção das aprendizagens e elaboração do plano/forma de avaliação.

As principais **diferenças na planificação entre os dois contextos** prendem-se com o tipo de planificação que é mais recorrente usar, uma vez que, na Educação Pré-Escolar realiza-se com mais frequência a planificação em rede em que, de forma objetiva, são referenciadas as atividades a desenvolver. No entanto, este tipo de planificação é complementado com a planificação em grelha, idêntica à do 1º ciclo do Ensino Básico, mas com uma nomenclatura distinta, na medida em que os objetivos designam-se de intenções pedagógicas e as áreas são referidas na planificação como os domínios. A planificação torna-se assim, imprescindível para a eficácia da intervenção. Posteriormente, ao avaliar a planificação

“o docente desenvolve processos sistemáticos de avaliação reguladora e integra a informação recolhida em todas as situações de interação pedagógica e no planeamento das experiências de aprendizagem. As crianças/alunos desempenham um papel ativo no processo de avaliação” (Tomilson, 2008:54).

Em ambos os contextos existem diferentes **modalidades de avaliação:** (1) **avaliação diagnóstica** destina-se a verificar a situação de cada aluno e da turma, [...] em relação a qualquer área de aprendizagem (Ministério da Educação, 2011) permite ao educador/professor ajustar as indicações, que fornece ao grupo/turma e a cada uma das crianças/alunos); (2) **avaliação formativa** é de carácter contínuo e sistemático e recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação (*Ministério da Educação, 2011*); esta, permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências, com o objetivo de melhorar os processos de trabalho (*ibidem*), sendo que, é através da análise dos dados recolhidos através deste tipo de avaliação, que o docente/educador pode mobilizar os recursos educativos com o intuito de desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos, como, por exemplo, apoio individualizado dentro e fora da sala (*ibidem*), e (3) **avaliação sumativa interna** consiste na verificação de resultados obtidos pelos alunos e na

formulação de uma apreciação globalizante sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências, definidas para cada disciplina/área curricular/domínio.

Na Educação Pré-Escolar apenas existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que servem como “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica e estrutura de suporte de uma educação que desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2007:7).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são apenas um guia orientador para o educador, na medida em que, ele é

“ o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (ibidem).

Neste contexto, o educador concebe e desenvolve o currículo tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais mas possuindo grande margem para a contextualização da ação. Um suporte construído pelo educador é o plano curricular que “traduz uma intencionalidade (“onde é que se quer chegar”) mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto da intervenção. Assim, este deve pautar-se por ser um currículo a longo prazo, sendo que o uso de redes ou teias são formas de construção de um currículo não linear” (Portugal, 1998).

A **avaliação no 1º ciclo do ensino básico** contempla ainda a realização das provas de aferição no 4º ano de escolaridade, sendo a sua elaboração da responsabilidade do ministério da educação e são aplicadas anualmente, nas áreas curricular da matemática e de língua portuguesa. No ensino básico existe o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais⁵ que é obrigatório seguir por todos os docentes do ensino básico e que clarifica as “competências a alcançar no final da educação básica (...) sustentando-se num conjunto de valores e de princípios a seguir” (Currículo Nacional - Competências Essenciais, 2001:15).

A atitude do profissional da educação independentemente do ciclo é determinante. É importante que este se interrogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, na medida em que este deve ter como principal objetivo motivar os alunos/crianças para os conteúdos a desenvolver, no sentido de os envolver no processo de ensino-aprendizagem proporcionando aprendizagens significativas.

⁵ Este documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, pelo que as orientações curriculares nele constantes deixaram de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais (DGIDC, 2012). No entanto, todo o decurso da nossa profissionalização decorreu ainda sob a sua vigência, pelo que a sua citação se justifica neste relatório.

Da análise dos princípios gerais das Orientações Curriculares e do Programa do 1º ciclo do ensino básico, verificamos que,

“enquanto as **Orientações Curriculares** constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, o **Programa do 1º ciclo do ensino básico**, embora seja considerado como um documento prescritivo (o que o diferencia claramente das Orientações Curriculares), deixa em aberto um vasto campo de “possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico na convicção de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões” (Serra, 2004:85).

A atitude do educador/professor deve ser de valorização das crianças/alunos, das suas dúvidas, incertezas, erros, tornando-se estes na base da construção do saber. Este “não evita o conflito cognitivo, antes o incorpora e integra” (Ministério da Educação, 1998:145). Um profissional reflexivo recolhe dados através da

“observação [...] avalia as conquistas e aprendizagens das crianças. Contudo não deve descurar de autoavaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (Marques et al, 2007:130).

Neste sentido, Fields, utiliza uma metáfora interessante ao comparar os professores aos escaladores, nomeadamente ao referir que “os professores e os estudantes, tal como os escaladores, estão constantemente a receber ajudas para atingirem os seus objetivos; assim, a corda de segurança que liga os vários escaladores, é como os laços de aceitação e compreensão que unem o professor aos seus alunos” (Fields s/d in Abrantes, 2002:33). Em conformidade, também, se pretende que o futuro profissional trabalhe em permanente cooperação com os alunos, criando uma equipa solidária, que seja capaz de estabelecer e partilhar os mesmos objetivos, em plena sintonia. Esta relação deve pautar-se pela compreensão, aceitação e respeito mútuo entre os vários intervenientes.

1.4. Tipos de Pedagogias

Existem três tipos de pedagogia que o docente do 1º ciclo do ensino básico pode adotar: (1) pedagogia diretiva é “quando há uma ação intencional que visa produzir resultados de aprendizagem, normalmente protagonizada pelo professor. Neste espaço, o aluno é aquele que precisa aprender e só aprenderá se submetido às orientações do professor” (Cruz, 2009:2). O professor fala, ensina, decide e o aluno copia, executa, escuta e aprende; (2) não diretiva é quando “não há uma orientação

anterior, mas produzem-se orientações em acordo com a vontade e os objetivos do aprendiz. Neste caso, não há primazia do professor em relação ao aluno, ambos estão na condição de aprendentes” (Cruz,2009:3) e (3) relacional o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. A epistemologia subjacente é denominada construtivista uma vez que no construtivismo a noção central é a de que “a compreensão e a aprendizagem são processos ativos, construtivos, generativos e de reorganização. As palavras do professor não ficam simplesmente gravadas diretamente na mente dos alunos, pois elas agem depois de serem implementadas por eles” (Franco, 1998 in Mendes, s/d:1) O professor que concebe o processo de aprendizagem de acordo com o construtivismo tenderá a agir de acordo com a pedagogia relacional (Becker, 2001).

1.5. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

No que concerne à aprendizagem da leitura, existe uma panóplia de métodos a serem adotados pelas instituições/professores. Por condicionamento de número de páginas deste relatório apenas nos iremos deter em termos teóricos sobre os vivenciados na prática pedagógica. No referido contexto, adotou-se a junção de vários métodos como o sintético e o analítico, em que “ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada” (Mialaret, 1987:22); o método sintético “principia pelo estudo dos símbolos ou pelos sons elementares” enquanto o método global, pelo contrário visa a obtenção do mesmo resultado colocando a criança repentinamente perante a nossa linguagem escrita “ (*ibidem*). O método Jean Qui Rit encontra-se em evidência no ritual da aprendizagem do fonema e grafema, “assumindo a particularidade do gesto e do ritmo, apelando para a generalidade dos sentidos” (Azevedo, 2009/2010:8). A utilização do “gesto e do ritmo, associado ao fonema e grafema (...) permite à criança interagir, através dos seus sentidos, na aprendizagem da leitura” (*ibidem*).

Relativamente à escrita, para muitos autores esta é “o verso da medalha da leitura, isto é, a representação de ideias na forma de letras” (Rebelo, 1993:43). Neste sentido, “escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua. De certo

modo, é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua” (Gagné, 1985 in Rebelo,1993:43). Quer isto dizer que a escrita é “ o processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação, a partir desses mesmos sinais, leitura e escrita são fenómenos relacionados” (Rebelo, 1993:43).

1.6. Matemática Papy

A **aprendizagem da matemática** para além de se basear nos conteúdos programáticos presentes no CEB e nos objetivos existentes no documento OCP, assentou, no caso particular da instituição onde estagiamos, no programa da **matemática Papy** que considera a matemática “um todo unificado que, como tal, deve ser aprendida”. Esta conceção, aliada à preocupação de dar resposta à variedade de ritmos de aprendizagem e graus diferentes de capacidade das crianças numa classe heterogénea típica, o programa assenta numa estrutura em espiral”⁶. Neste sentido, os conteúdos são sequenciados em forma de espiral “ de modo a que as crianças sejam contínua e regularmente expostas a um conteúdo que se vai alargando e tornando cada vez mais complexo. Cada aluno evolui ao longo desta espiral através de repetidas exposições aos conteúdos, construindo experiências interligadas de complexidade progressiva” (*ibidem*).

1.7. Diferenciação Pedagógica

Uma das tarefas do professor mais difíceis de concretizar na sua plenitude é a **diferenciação pedagógica interna** (a que se desenvolve a nível da micro estrutura, no quotidiano da sala de aula) dado que é um desafio a enfrentar, pois se “assumimos que os alunos apresentam características diversas, que têm as suas formas pessoais de aprender e que a aprendizagem, é um direito de todos, o professor enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças” (Santos,2009:4).

Em ambos os contextos deve ser evidente a preocupação do profissional da educação na realização da **diferenciação em função do resultado**, o que significa

⁶Anexo XIV: Carta aos pais sobre a matemática Papy:s/d

que os alunos são sujeitos à mesma tarefa, partindo do mesmo ponto de partida, embora no decorrer da mesma, alguns alunos terão um progresso maior e mais rápido atingindo patamares diferentes; na **diferenciação em função da tarefa**, os alunos realizam diferentes tarefas com pontos de partida previamente combinados (diferentes), tendo em consideração a proficiência dos diferentes elementos do grupo (Haigh, 2010).

Em suma, quando nos referimos à importância da **articulação curricular**, entre a EPE e o 1º CEB, implica que todos os envolvidos assumam a **EPE como a primeira etapa da educação** que se irá estender e desenvolver nos seguintes ciclos de ensino e ao longo de toda a vida (Serra, 2004).

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo faz referência ao tipo de estudo desenvolvido em ambos os estágios, descrevendo respetivamente as duas populações e ainda os instrumentos e os procedimentos utilizados para a utilização/análise dos dados recolhidos.

2.1. Tipos de Estudo

O trabalho documentado neste relatório tem um **caráter qualitativo** visto abranger todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2006).

Neste sentido, este método de investigação implica uma compreensão total e alargada do que se pretende analisar, com base na observação, descrição e interpretação do meio, sendo que o objetivo principal desta abordagem, utilizada para o desenvolvimento do conhecimento, é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (Fortin, 2003).

A metodologia é descritiva e interpretativa. **Descritiva**, na medida em que, possibilita a descrição, a partir dos dados recolhidos, da realidade/contexto que se pretende analisar, sendo o objetivo primordial, compreender a realidade circundante na sua especificidade, o querer saber o porquê e os significados dos fenómenos. **Interpretativa**, na medida em que, no âmbito da investigação educativa, as preocupações se orientaram para a busca de significados pessoais, do estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como, foi preocupação a reflexão quanto a novas formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes.

2.2. População/Amostra

Os instrumentos foram construídos para diferentes populações, que se caracterizam por serem conjuntos de pessoas, organizações ou de objetos de qualquer natureza (Quivy e Campenhoudt,1997). Neste sentido, os instrumentos construídos ao longo dos dois estágios tiveram como populações o grupo de crianças de três anos e a turma do 1º ano de escolaridade. Ambas as populações apresentavam características heterogêneas, tanto em termos de faixa etária como de género. Para além destas diferenças entre os dois contextos também se verificou uma relativa heterogeneidade intercontexto (dentro de cada um dos grupos), na medida em que o grupo do EPE era composto por crianças entre a faixa etária dos 2 aos 4 anos e a turma do 1º ano de escolaridade apresentava um considerável desfasamento entre o número de alunos do sexo masculino (15) e o número de alunos do sexo feminino (5).

No decorrer dos estágios profissionalizantes, os diferentes instrumentos foram sendo utilizados progressiva e simultaneamente, conforme as situações assim o exigiam. Construímos ainda, uma análise de perfil de competências com características de estudo de caso, sendo que para tal consideramos como amostra o aluno B.B sobre o qual incidiu toda a construção deste instrumento.

2.3. Instrumentos e Procedimentos

Todos os dados recolhidos referem-se, respetivamente, aos anos letivos de 2010-2011 e 2011-2012, no período de tempo entre fevereiro e junho (contexto EPE) e setembro a janeiro (contexto 1º CEB).

Com o intuito de recolher dados que servissem de base da nossa ação/intervenção construímos um conjunto de **instrumentos comuns aos dois contextos**, tendo em consideração as especificidades de cada um. De seguida elencaremos os instrumentos, sendo estes: (1) **guião de observação**, elaborado tendo em consideração os tópicos do portefólio reflexivo, com o intuito de sustentarmos a nossa intervenção em evidências recolhidas (anexo I); (2) **tabelas de recolhas de dados das fichas individuais** que nos forneceram os dados nos quais nos baseamos para fundamentar a caracterização dos dois contextos (anexo II); (3) **registos fotográficos** que servem como evidências que complementam o descrito ao longo de relatório,

sendo que através das fotografias conseguimos demonstrar as atividades/momentos proporcionados ao grupo de alunos/crianças (anexo XXII e XXXIV); (4) **reflexões** que nos permitiram reestruturar e avaliar a nossa prática com o objetivo de criarmos momentos de aprendizagem ativa e significativa para a turma/grupo de crianças. Foi através destes registos escritos ou por afirmações das supervisoras como a seguinte *“Refletir sobre uma prática é exatamente o que fizeram, é encontrar o que de positivo se registou, no sentido de continuar e, detetar falhas no sentido de as ultrapassar”* (Maria dos Reis Gomes, anexo XXXIX) que conseguimos alcançar um nível de meta-reflexão e (5) **quadros de investigação** através dos quais aferimos as aprendizagens dos alunos/crianças construídas através do desenrolar dos projetos (anexo XXXII).

No entanto, cada um destes instrumentos foi construído tendo em consideração as especificidades intrínsecas ao funcionamento da EPE e do 1º CEB.

Na EPE elaboramos os seguintes instrumentos de recolha e interpretação de dados: registo de incidente crítico; tabela de controlo das áreas e domínios implícitos nas atividades propostas; portefólio coletivo de registos e lista de verificação construída para a sessão de movimento. Durante a primeira semana de estágio utilizamos um **guião de observação**, partindo da premissa de que “o instrumento de observação foi elaborado em função das condições sob que devia ser realizada a recolha de dados” (Quivy e Campenhoudt,1997:264). Esta permitiu focalizar o olhar, captando momentos e observando pequenos pormenores que, sem a orientação da grelha, não seriam possíveis. Possibilitou, no contexto da EPE registar a frequência dos comportamentos: (1) a avaliação da frequência da escolha das áreas pelas crianças; (2) a avaliação das situações de aprendizagem (por exemplo: grelha do responsável semanal para verificar a arrumação da área no final do momento de brincar). Este instrumento foi aplicado ao grupo todo, visando aferir os comportamentos individuais nas diversas situações e observar a progressão dos mesmos. Foi importante a definição prévia do grupo de alunos a observar, no sentido em que permitiu dirigir a atenção para as crianças tendo em consideração os parâmetros definidos na grelha.

Construímos ainda, **registos de incidentes críticos** (anexo IV), que se constituíram como uma forma prática de descrever comportamentos, permitindo recolher dados e acontecimentos importantes, ajudando-nos a conhecer melhor o grupo de crianças e a refletir sobre os seus progressos e dificuldades. Assim, este instrumento permitiu-nos registar traços da personalidade das crianças, aprendizagens realizadas (ex: interligação de conhecimentos – identificação da figura geométrica

quadrado num guardanapo), dificuldades observadas (ex: partilhar brinquedos com o colega).

A **lista de verificação** (anexo VII) construída para a sessão de movimento permitiu registar os comportamentos individuais e de grupo tendo como característica principal a simplicidade e rapidez do seu preenchimento. Desta forma, foi possível aumentar a eficácia no momento da ação de forma a ser possível captar as informações necessárias ao preenchimento dos itens previamente definidos como essenciais para o processo de observação.

A **tabela de controlo de áreas curriculares abordadas** (anexo VIII), **os gráficos mensais** das áreas trabalhadas e **a rede curricular** constituíram-se como instrumentos cruciais de auxílio à reflexão sobre a prática, uma vez que, através destes analisamos as áreas mais trabalhadas mensalmente ao longo do estágio, permitindo-nos, simultaneamente, redefinir, estruturar e melhorar a ação tendo em consideração os dados recolhidos. Estas ferramentas permitiram ainda melhorar a prática, ajudando a relacionar o contexto observado com as necessidades e interesses das crianças.

Paralelamente a esta avaliação, na EPE construíram-se ainda outros recursos com cariz avaliativo, como foi o caso da **grelha de avaliação da organização de tempo, avaliação das oportunidades para investigar/descobrir, avaliação das situações de aprendizagem** (Anexo VI – Grelha de avaliação) que aplicamos ao grupo e através dos quais estruturamos a ação. Esta avaliação não foi feita às crianças mas, para as crianças, tornando-se parte integrante da nossa prática informando e orientando-nos na criação das nossas atividades.

No **contexto do 1º CEB**, o conjunto de grelhas destinadas para as diferentes áreas disciplinares permitiu recolher informações úteis sobre cada um dos alunos da turma. Estas permitiram estruturar as planificações tendo em consideração os dados recolhidos, que por sua vez conduziram a nossa ação através das necessidades, dificuldades, motivações e interesses da turma. As grelhas aliadas à observação permitiram-nos realizar a diferenciação pedagógica sendo que esta assenta no princípio do direito à diferença. Como refere (Roldão, 1999: 28)

“uma educação de qualidade coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas”.

Tendo em consideração o referido anteriormente, elaboramos para ambos os contextos a caracterização da turma/grupo com o intuito de desenvolver uma pedagogia que respeitasse o ritmo de cada criança/aluno. Posteriormente, analisamos estes dados através da construção de gráficos para cada um dos parâmetros, servindo estes como evidências para a caracterização do grupo de crianças/alunos.

Foram ainda utilizadas **grelhas de recolha de dados** (anexos VI e XXX) das observações efetuadas sobre a participação dos alunos nas atividades, bem como sobre a arrumação de materiais, com o objetivo de incidir sobre os indicadores previstos. Em conformidade, construímos “um guia de observação a partir de indicadores, que designa os comportamentos a observar e onde o investigador regista diretamente a informação”, (Quivy e Campenhoudt, 1997:164) sendo que as crianças não intervêm na produção da informação procurada.

A **metodologia investigação-ação** tornou-se uma realidade na medida em que fomos “interpretando o que aconteceu a partir do ponto de vista dos atores na situação-problema “dos interactores” (Roegiers, 1993:115).

A **análise de perfil de competências** (anexo XXXV) com características de estudo de caso, multidisciplinar baseou-se num aluno da turma do 1º ano de escolaridade e serviu segundo Gómez, Flores et al (1999 in Craveiro: 2007:206) como “uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações”. O que implicou “um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático do caso/objeto de interesse” referido por Gómez, Flores et al (*ibidem*).

Neste sentido, esta análise encontra subjacentes dois objetivos, sendo eles a aprendizagem intrínseca da construção e escrita deste tipo de estudos, que posteriormente como profissionais da educação teremos de realizar com frequência e a recolha de dados de um aluno com características especiais que despertou a nossa atenção e que resolvemos aprofundar as suas características a vários níveis (motor, social, cognitivo, autonomia e linguagem) para de seguida, tentarmos concretizar a diferenciação pedagógica.

Nos dois contextos construímos o **quadro de investigação** (anexo XXII) que nos permitiu investigar as ações/atividades desenvolvidas ao longo dos respetivos projetos, meios de transporte (EPE) e os peixes (1º CEB) e responder às necessidades e interesses do grupo/turma de crianças/alunos. A construção deste instrumento partiu das mesmas premissas para ambos os contextos: O que já sabemos; o que queremos saber; como vamos procurar. Com a experiência

observamos que esta metodologia é passível de ser aplicada às duas valências, ou seja constitui-se como uma filosofia universal.

No entanto, este foi construído e adaptado: (1) às realidades de cada contexto; (2) às faixas etárias das crianças/alunos e (3) ao tipo de projeto e ainda ao que pretendia alcançar e desenvolver com o mesmo. Assim, enquanto o quadro de investigação construído *para e com* as crianças da EPE possuía três colunas com os seguintes tópicos: O que queremos saber; hipóteses e o que aprendemos. O quadro de investigação elaborado para o 1º CEB apresenta mais tópicos, sendo estes: temas; o que já sabíamos; o que descobrimos/aprendemos; o que ainda gostaríamos de aprender; como vamos descobrir/aprender; como vamos registar e como vamos avaliar (Anexo XXXIII – Quadro de investigação).

Apesar destas diferenças entre o mesmo instrumento, **a sua construção consistiu na metodologia de projeto** que tem como principal objetivo basear-se na resolução de situações problema, sendo que os alunos/crianças, conseguem deste modo, adquirir competências e capacidades para resolução das mesmas.

Esta metodologia constitui-se como um elo de ligação entre a teoria e a prática, uma vez que, o seu suporte é o conhecimento teórico, adquirido através das pesquisas, questões, visitas ao exterior, visionamento de filmes, apresentações de *powerpoint*, exploração de livros que posteriormente são aplicados na prática através da construção de objetos, na realização de desenhos, na construção de esculturas, na elaboração de bilhetes de identidade, etc.

O preenchimento do quadro de investigação no grupo de crianças de 3 anos foi faseado e as três colunas continham o mínimo de informação escrita possível, sendo quase toda a informação à base de imagens para que as crianças pudessem ler, consultar, preencher e explicar o quadro sempre que necessário. Relativamente, ao quadro de investigação desenvolvido no 1º ano de escolaridade, foi preenchido num único momento, após a conclusão do projeto e através da escrita, uma vez que os alunos já se encontravam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, ambos basearam-se num conjunto de pesquisas elaboradas pelas crianças/alunos com maior ou menor profundidade/extensão tendo em consideração o estágio de desenvolvimento do grupo/turma.

Em ambos os contextos realizamos a **avaliação semanal**, que se revelou um excelente recurso no auxílio à reflexão com vista a uma melhor adequação e aperfeiçoamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças

/alunos. Esta avaliação foi feita autonomamente partindo das observações realizadas ao longo da semana, das evidências recolhidas, das impressões das crianças/alunos.

Em ambos os contextos as avaliações foram sustentadas nos pressupostos teóricos de ambas as etapas.

Neste sentido, a construção das avaliações no contexto da EPE tiveram como base as dimensões curriculares, o que nos permitiu controlar e gerir a necessidade de trabalhar as diferentes áreas e domínios definidos nas OCEPE⁷ de forma contínua e sistemática. No 1º CEB, as avaliações foram realizadas semanalmente sob a forma escrita ou através de diálogos estabelecidos com o par pedagógico, professor cooperante e grupo de supervisão (colegas e supervisora); estas revestem-se de cariz reflexivo, na qual se encontrava espelhado o balanço dessa semana de ação/intervenção. O seguinte esquema ilustra o processo da reflexão-ação estabelecido ao longo do estágio.



Figura 1 – O ciclo da reflexão-ação.⁸

Este esquema permite-nos perceber a relação entre a ação e a teoria prática, a reflexão que se estabeleceu sobre a ação e a reflexão para a ação (Nunes, 2000). Podemos assim afirmar, segundo esta perspetiva, que através desta pratica reflexiva fomos analisando a nossa prática com o intuito de constante melhoria e aperfeiçoamento.

As avaliações em ambas as etapas realizaram-se através da análise dos dados recolhidos nas diversas grelhas, tornando-se estas na base de sustentação do planeamento da ação/intervenção, na medida em que permitiram aferir a eficácia das estratégias, as dificuldades que necessitávamos de ultrapassar, servindo de guia orientador para a estagiária. A avaliação semanal permitiu-nos ainda apoiar a aprendizagem de forma relevante, fornecendo informações úteis ao trinómio estagiária, educadora/professora e crianças/alunos.

⁷ Orientações Curriculares para a EPE

⁸ Adaptado de Altrichter et al.,1993in Nunes,200:13

Os **registos fotográficos** foram outro instrumento utilizado nos dois contextos que nos permitiram captar momentos importantes no desenvolvimento das crianças/alunos, tais como situações de aprendizagem, conquistas, inquietações, atividades lúdicas, rotinas, utilização de instrumentos (como o quadro de presenças, tarefas), construção e apresentação dos bilhetes de identidade, utilização das minicalculadoras, manuseamento dos blocos lógicos, aprendizagem da linguagem das setas, momentos de autonomia e situações inesperadas e únicas. Estes servem como evidências da ação no estágio profissionalizante e das aprendizagens realizadas pelas crianças/alunos, encontrando-se as mesmas espelhadas no portefólio de grupo e no livro construído pela turma do 1º ano de escolaridade.

Relativamente às reflexões elaboradas em ambos os contextos, permitiram-nos pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a nossa postura com o grupo/turma, sobre a adequação das atividades, sobre a exploração dos conteúdos, sobre o processo/metodologia de aprendizagem da leitura e da escrita, sobre a adoção da matemática *papy*, sobre a necessidade da criação de determinados recursos, sobre aspetos relacionados com a organização do grupo, sobre a gestão do tempo, do espaço de sala (mudança do local de algumas áreas, sobre a reestruturação da área da biblioteca (anexo XIII), sobre a os recursos utilizados na aprendizagem da leitura e da escrita (anexos XLIII E XLIV – Aprendizagem fonema e grafema).

No cômputo de todos os instrumentos descritos, da metodologia adotada e das estratégias selecionadas, relevamos a importância inquestionável do espaço reflexivo diário sobre as nossas práticas, com base na identificação dos pontos fortes e fracos da nossa atividade, e na identificação e seleção das soluções a adotar. O enquadramento reflexivo como rotina diária foi, na nossa opinião, central ao constructo do nosso crescimento enquanto profissional da educação, contribuindo para um aperfeiçoamento constante e assertivo.

Neste contexto, o **portefólio reflexivo** pode considerar-se uma ferramenta de trabalho que, através das estratégias de investigação-ação, permite evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção do conhecimento. Este instrumento faz todo o sentido uma vez que a nossa prática assenta nas metodologias sócio - construtivistas, que vê a criança/aluno como um ser único com o seu tempo próprio para a aprendizagem.

CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização do contexto EPE e 1º CEB

Este capítulo encontra-se organizado através da criação de diferentes subtítulos, com o intuito de ser de mais fácil leitura para os leitores e de simplificar a organização e interligação de conceitos do redator/investigador.

3.1.1. Caracterização das instituições

Relativamente à caracterização das instituições onde decorreram os estágios profissionalizantes, podemos afirmar que o estágio no 1º CEB e no EPE desenvolveram-se em instituições com características muito diferentes. Assim, enquanto, o estágio no EPE decorreu numa IPSS⁹ que é uma instituição constituída sem fins lucrativos, com o objetivo de facultar respostas de ação social, nomeadamente no apoio a crianças, jovens e famílias, a intervenção no 1º ciclo realizou-se numa instituição privada. Porém ambas defendem que

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo” (artigo nº2 da Lei de Bases do sistema educativo português de 30 de agosto de 2005).

Ambas as instituições apresentam no Projeto Educativo a importância de proporcionarem atividades que premeiam a *“socialização, a instrução, a promoção do desenvolvimento das nossas crianças e jovens”*, a escola é vista *“não só Escola para a vida como Escola na vida” (Projeto Educativo:s/d:5).*

Foi notório em ambos os contextos que a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança/aluno no planeamento, na ação e na avaliação, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Neste sentido considera-se *“que a criança/aluno desempenha um papel ativo na construção do seu*

⁹ IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:19).

A instituição de estágio do 1º ciclo possui as seguintes valências: Jardim de Infância, 1º ciclo e ainda atividades extracurriculares (inglês, ballet, ténis, informática, futebol, esgrima, karaté e dança que podem ser usufruídas também por alunos externos. A instituição do EPE, devido ao seu caráter de ajuda social presta apoio à comunidade através das seguintes valências: Creche; jardim de infância; CATL (1º ciclo de escolaridade); Sala de Estudo (5º e 6º ano de escolaridade); Centro de Dia para a Terceira Idade; Serviço de Apoio ao Domicílio e Desporto (futebol e xadrez).

Os órgãos de gestão das duas instituições diferem na entidade superior das mesmas, pois enquanto na instituição do 1º ciclo quem ocupa o cargo máximo é o diretor, na instituição do EPE é o presidente da IPSS; no entanto, ambos possuem uma coordenadora pedagógica.

A instituição do estágio no EPE foi criada com o intuito de auxiliar a comunidade, sendo o valor nuclear da sua criação o princípio da solidariedade. É com base neste valor que se organiza para, de forma comprometida e responsável, mobilizar recursos para o cumprimento da sua missão e objetivos.

O estágio II realizou-se numa instituição de atendimento educativo formal desenvolvida por iniciativa de um grupo de pais, que após uma experiência inovadora, resolveu criar uma instituição que proporcionasse aos seus filhos um ensino criativo, inovador e dinâmico.

Ambas as instituições possuem *“um projeto educativo, um regulamento interno, o plano anual de atividades (...) que constituem instrumentos do exercício da autonomia” (artigo nº 9 Decreto-lei 75 de 2008).*

Um dos documentos centrais a qualquer unidade orgânica educativa, denominado **Projeto Educativo** que, para além de conter a caracterização do meio, da instituição, dos recursos humanos e materiais, da caracterização socioeconómica, metodologia curricular, e identificação de problemas, se distingue dos outros documentos orientadores da instituição por conter a missão, a visão e a definição dos objetivos estratégicos da escola, sem os quais não é possível estabelecer um fio condutor entre todos os outros referenciais da instituição.

Os **objetivos/ linhas de ação** defendidos pela instituição do 1º CEB consistem em *“desenvolver uma estreita articulação entre o JI e 1º ciclo de forma a adequar o currículo e as práticas de ensino ao processo contínuo e gradual de desenvolvimento da criança” (Projeto Educativo:10);* numa forte valorização da componente das

expressões, bem como em “assegurar que a aprendizagem da matemática garanta, não apenas a aquisição de instrumentos e técnicas de cálculo, mas que se constitua num contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo” (*ibidem*:11).

O Regulamento Interno, contempla um conjunto de regras tais como: (1) documentos necessários para a matrícula; (2) informação sobre as transferências; (3) horários; (4) serviços e modalidades de frequência; (5) férias e calendário escolar entre outros tópicos relevantes para a organização e funcionamento da instituição. O regulamento Interno, integra ainda um conjunto de regras que permitem a regulação e organização do seu funcionamento, ficando abrangidos por ele todos os elementos que integram a comunidade educativa da escola.

O Plano Anual de Atividades “*procura concretizar e traduzir em ações práticas e concretas o conjunto de princípios e diretrizes que constam dos documentos enquadradores da ação da escola*” (*Plano Anual de Atividades:2011/2012:2*). É de salientar que este plano define as principais linhas de ação: (1) implementação do novo acordo ortográfico; (2) reforço do ensino experimental das ciências; (3) diversificação e aprofundamento das técnicas de expressão plástica.

O Plano Anual de Atividades é um documento existente nas duas instituições de atendimento educativo formal, no qual estão descritas as várias atividades que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo e os respetivos objetivos que subjazem à sua realização.

Estes diferem nas propostas que contemplam, na medida em que, enquanto o do EPE se foca essencialmente na comemoração das épocas festivas e em dias assinalados no calendário (dia da árvore, dia da música, dia da alimentação, etc.) o do 1º ciclo contempla ainda um conjunto de projetos/atividades/iniciativas coletivas, tais como: ocupação rotativa dos placards presentes nos corredores da escola, como fonte de motivação e apresentação dos trabalhos realizados nas diversas salas à restante comunidade educativa; jornal escolar construído pelos e para os alunos; apresentações de trabalhos às outras salas; olimpíadas da ortografia e da matemática e ainda festas e comemorações, bem como a assembleia do 1º ciclo.

Relativamente à **metodologia curricular**, que a instituição preconiza, baseia-se na aprendizagem pela ação em que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, aliando-se a uma vertente investigativa que promove o prazer pela descoberta, a curiosidade de encontrar respostas, soluções para os seus dilemas e problemas.

Ambas as instituições defendem que:

“educar é pensar a criança como um ser importante e único, para tal, é importante que os serviços que acolhem crianças pequenas (...) se apoiem sobre dados científicos respeitantes às suas necessidades, (...) ao nível do desenvolvimento físico mas também sensoriomotor, cognitivo, linguístico e, muito especialmente, socioemocional” (Portugal, 1998:197).

Neste sentido, a intervenção educativa com as crianças teve como base “currículos” que permitiram ao educador/professor orientar a sua intervenção educativa” (Projeto Educativo, 2010-2011:55).

Assim, a intencionalidade do processo educativo assentou na participação da criança no planeamento, na ação e na avaliação, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas (Projeto Educativo, 2010- 2011:58). De acordo com a ideologia destas duas instituições, na qual eu me revejo enquanto futura profissional da educação ” *a criança/aluno desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:19).*

Em sintonia com este sentir, **o educador/professor** é o “gestor do currículo” tendo como “ponto de apoio” as diretrizes da tutela para cada uma das etapas, com a nuance de na educação apenas existirem orientações curriculares e de no 1º CEB o docente tem que cumprir os objetivos definidos no programa e as metas de aprendizagem definidas para o ano em questão.

Deste modo, **o educador desenvolve a sua prática**, tentando abarcar quatro fundamentos enunciados nas Orientações Curriculares para a EPE, 1997:14 “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de dar resposta a todas as crianças”. **No 1º CEB o docente** deve valorizar a *“diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (OCP,2004:17).*

3.1.2. Caracterização do grupo/turma de crianças/alunos

Através da análise das fichas individuais das crianças recolhemos um conjunto de dados que permitiram caracterizar de forma mais consistente o grupo de crianças de 3 anos e da turma do 1º ano de escolaridade do 1º CEB.

Pela análise das tabelas 1 e 2 (anexo III – tabela das profissões), verifica-se que existe uma grande heterogeneidade nas profissões dos pais. No entanto, enquanto na tabela 1 referente ao grupo de crianças de 3 anos, a maioria das crianças provém um contexto socioeconómico médio-baixo, na tabela 2 relativa à turma do 1º ano de escolaridade a maioria dos alunos encontra-se num contexto socioeconómico médio-elevado.

Segundo Papaila, Olds & Feldan, “aparentemente o estatuto socioeconómico em si mesmo não determina a realização escolar; a diferença provém dos seus efeitos na vida familiar” (1999:448). A literatura é consensual sobre esta matéria, na medida em que o estatuto socioeconómico e cultural é considerado uma das variáveis mais importantes no sucesso educativo dos alunos com destaque para as habilitações da mãe.

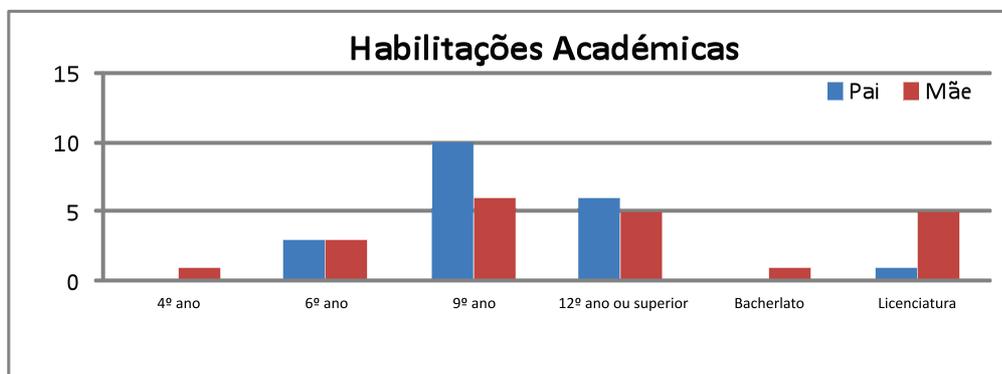


Gráfico 1 – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS dos pais do grupo de crianças de 3 anos

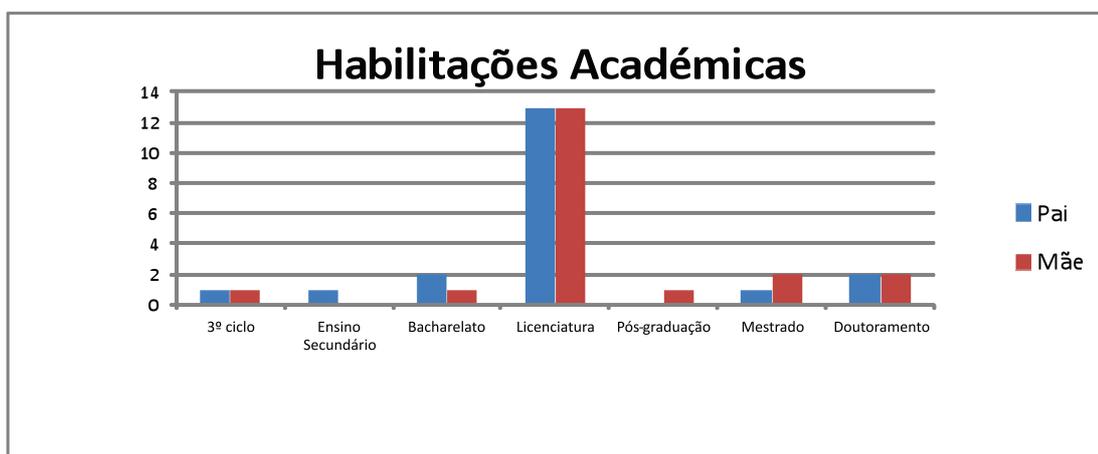


Gráfico 2 – HABILITAÇÕES ACADÉMICAS dos pais dos alunos do 1º ano de escolaridade

Pela análise de ambos os gráficos (1 e 2), verifica-se que no contexto do grupo de crianças do EPE, a maioria dos pais possuiu o 9º ano de escolaridade, existindo apenas 1 pai e 4 mães detentores de um grau académico superior. No contexto do

1º ciclo, a situação é oposta na medida em que, só existem dois pais com o 3º CEB, sendo que a maioria possui a licenciatura.

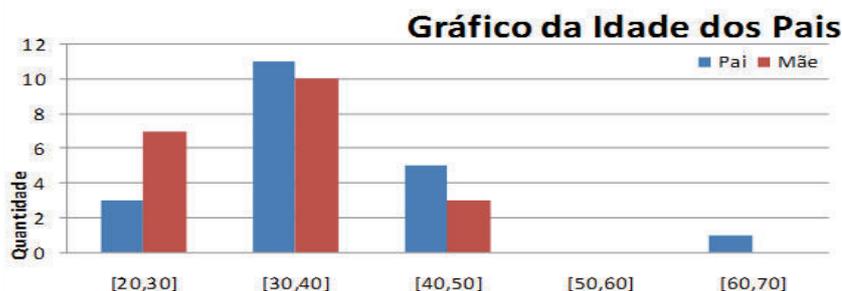


Gráfico 3 – Idade dos Pais do grupo de crianças de 3 anos



Gráfico 4 - Idade dos Pais dos alunos do 1º ano de escolaridade



Gráfico 5 - Idade das Mães dos alunos do 1º ano de escolaridade

Relativamente à faixa etária dos pais do grupo de 3 anos, como se pode verificar no gráfico 3, a maioria situa-se entre os 30 e os 40 anos, existindo um número considerável de mães entre os 20 e os 30 anos. Pode-se assim constatar que os pais na sua maioria são bastante jovens. Enquanto que, no 1º ano de escolaridade a maioria dos pais situa-se entre os 35 e os 40 anos e entre os 40 e os 45 anos. Os pais do primeiro contexto são consideravelmente mais novos do que os do segundo contexto.

Neste sentido, através da análise dos dados presentes nos vários gráficos e das restantes informações recolhidas através das fichas individuais das crianças concluímos que ambos os grupos são heterogéneos a vários níveis: (1) idades dos pais e das crianças/alunos; (2) habilitações académicas e (3) profissões.

A partir dos documentos, **Projeto Curricular de Grupo** e **Projeto Curricular de Turma**, elaborados respetivamente, pela educadora de infância e pela professora titular de sala podemos caracterizar de forma profunda e objetiva o grupo/turma de crianças/alunos dos dois contextos. Assim, o **Projeto Curricular de Grupo** permitiu complementar a informação recolhida nos processos individuais de cada criança. Este foi baseado na observação dos interesses e necessidades das crianças e focou-se

nas dificuldades a serem trabalhadas com o intuito de serem corrigidas. O Projeto Curricular de Sala assenta “na ideia de que todas as atividades do jardim-de-infância devem ser globalizadoras, integradoras e funcionais, isto é, devem ser coerentes e significantes para as crianças, possibilitando a transferibilidade dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências” (in Projeto Curricular de Sala, 2010-2011).

Neste sentido, “este projeto identifica algumas linhas orientadoras da intervenção educativa, explicita os modelos e processos a utilizar no seu desenvolvimento e termina perspetivando as práticas e mecanismos de avaliação” (*ibidem*).

O grupo da sala dos 3 anos era composto por um total de 23 crianças, sendo 15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, existindo três crianças de dois anos. Algumas das crianças já tinham frequentado a Creche e outras estiveram em amas. A adaptação prosseguiu de forma natural e gradual. Com o intuito de conhecer o grupo com maior profundidade, o educador sustentou-se no processo de observação que lhe permitiu conhecer os interesses e necessidades do grupo. Desta forma, foi possível constatar que algumas das crianças mostraram mais interesse e disponibilidade para os trabalhos de expressão plástica, ao invés de outras que revelaram maior interesse pelo jogo simbólico (ex: na área da casinha e das construções), pela expressão dramática, pela audição de canções e músicas que, com a ajuda do rádio se revelou ser uma das situações em que o grupo mais requisita o adulto.

Através da observação e dos dados fornecidos pelo Projeto Curricular de Sala, tornou-se necessário trabalhar no grupo: (1) as regras; (2) as relações pessoais e sociais; (3) a concentração; (4) motricidade fina e (5) linguagem.

Assim, foram selecionadas algumas estratégias para trabalhar as áreas de maior dificuldade: (1) construção de jogos com regras; (2) elaboração de trabalhos coletivos com distribuição de tarefas; (3) criação de momentos de concentração; (4) elaboração de trabalhos de destreza manual (ex: enfiamentos), (5) criação de histórias adaptadas á idade das crianças; (6) motivação de momentos para contar e ouvir histórias (ex: ver imagens e falar sobre ela, conversar, dizer lengalengas, trava-línguas e poemas).

A nível do **desenvolvimento físico** segundo o Projeto Curricular de Grupo, o grupo caracterizou-se por uma:

“grande atividade motora: corre, salta, começa a trepar escadas, pode começar a andar de triciclo; grande desejo de experimentar tudo; ainda não seja capaz de apertar os atacadores, veste-se sozinha razoavelmente bem; cada vez mais independentes ao nível da sua higiene, já capaz de controlam os esfíncteres (sobretudo durante o dia) ”.

Já a nível intelectual, a maioria das crianças do grupo, “compreende a maior parte do que ouve e o seu discurso é compreensível para os adultos; utiliza bastante a

imaginação: início dos jogos de faz-de-conta e dos jogos de papéis; curioso e questionador” (*ibidem*). A nível social, a maioria das crianças demonstrava ser “sensível aos sentimentos dos que as rodeiam relativamente a si próprios; apresentavam dificuldade em cooperar e partilhar; começando a distinguir as diferenças entre menino e menina. Relativamente ao **desenvolvimento emocional e moral**, denotou-se que o grupo: “começava a reconhecer os seus próprios limites, pedindo ajuda; imitava os adultos; começando a distinguir o certo do errado e as opiniões dos outros ainda assumiam grande importância para a criança” (*ibidem*).

Segundo a **Psicologia de Desenvolvimento de Piaget**, este grupo encontrava-se no estágio de desenvolvimento Pré-Operatório que se caracteriza pela idade do protesto, importante (s) para a sua autoafirmação; “são instáveis, imprevisíveis e mudam constantemente de desejos e decisões e o seu pensamento é egocêntrico, animista e artificialista” (Papalia, Olds & Feldan, 1999:312). Relativamente à **linguagem oral** começa a ser um meio de comunicação; empregam orações muito simples, formulam perguntas, ainda utilizam os tempos verbais em forma lógica. A articulação e a pronúncia são imperfeitas e evoluem durante o ano. **A nível plástico e motor** divertem-se fazendo garatujas. Em geral enchem a folha de papel variando os seus movimentos, usando cores diferentes e traçando linhas horizontais, verticais ou circulares sem respeitarem, muitas vezes o limite do papel em que desenham. Representam a figura humana como um girino que irá evoluindo até chegar ao homem. (anexo XII- portefólio de registos coletivos) Ao longo do ano começam a pôr nome aos seus desenhos e estes nomes mudam várias vezes enquanto desenham ou terminam (in Projeto Curricular de Sala, 2010-2011).

Com o desenrolar das atividades constatamos que as crianças são animadas, alegres e sempre muito receptivas a novidades e gostam muito de participar nas diferentes tarefas da sala.

Nas brincadeiras de exterior, a grande maioria das crianças gosta de brincar no parque, embora algumas também gostem de dar passeios pelo jardim e de ir ver os animais.

As suas dificuldades baseiam-se no não saber partilhar, não perceber que existem regras que devem ser cumpridas, na dificuldade na distinção de cores, nas dificuldades em conseguirem estar concentrados e, algumas crianças apresentam dificuldades ao nível da linguagem e das relações interpessoais.

O Projeto Curricular de Turma é da responsabilidade do professor titular de turma, que define

“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos desorganização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho - artigo 6º, ponto 3).

No Projeto Curricular de Turma encontram-se definidas linhas orientadoras do trabalho pedagógico da turma, através da definição de objetivos prioritários para o ano letivo em questão. Assim, tendo em consideração “ o currículo ensino básico, o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola, os objetivos prioritários a desenvolver encontram-se estabelecidos pelas seguintes áreas: Língua Portuguesa; Matemática e Estudo do Meio” (Projeto Curricular de Turma, 2011-2012).

Segundo o Projeto Curricular de Turma, os alunos deve construir o conhecimento “ partindo dos estímulos e interações com o meio e com os outros”, ou seja, “ a aquisição de competências académicas deve surgir do desejo natural e estimulado de conhecimento e de vontade de partilhar com os outros” adquirindo assim, um significado real na vida de cada um, não se cingindo apenas a uma exigência escolar (*ibidem*).

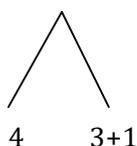
A metodologia de trabalho do professor titular de turma é trabalhar “ de acordo com os princípios e orientações do projeto educativo da escola e das orientações curriculares referentes ao 1º ano do ensino básico” (Projeto Curricular de Turma, 2011-2012). Neste sentido, a planificação das áreas mais formais é feita pelo professor titular de turma e pelas estagiárias, baseada na Organização Curricular e Programa do 1º ciclo. Nas atividades de “ projeto a programação será o mais possível feita envolvendo os alunos e tendo em consideração os seus interesses” (*ibidem*).

A turma do 1º ano de escolaridade caracteriza por demonstrarem: 1) elevada criatividade; 2) pensamento crítico e divergente; 3) curiosidade e gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento e 4) atitude ativa e de empenhamento no trabalho pessoal (Projeto Curricular de Turma, 2011-2012).

Relativamente **desenvolvimento motor**, da turma do 1º ano de escolaridade, estas comparativamente com as crianças do EPE encontram-se mais “ fortes, rápidas e melhor coordenadas – e tiram muito prazer do facto de experimentarem o corpo e aprenderem novas competências” (Papaila, Olds & Feldan:1999:403). Durante os intervalos observamos que uma das brincadeiras prediletas da turma é “brincar-à-luta”, sendo este “um jogo vigoroso que implica lutar, bater, perseguir, muitas vezes acompanhado por risos e gritaria” (*ibidem*).

Nas atividades e jogos desenvolvidos nas aulas de educação física, constatamos que “apesar das reduzidas diferenças de competências entre rapazes e raparigas, estas têm tendência a tornar-se maiores quando a criança atinge a puberdade” (Papalia, Olds & Feldan:1999:404), torna-se evidente que no nosso universo reduzido de raparigas na turma, estas a nível motor tendem a ser mais lentas na corrida, a saltar menos alto e a ter menos força.

A nível da classificação dos estádios de desenvolvimento segundo Piaget, esta turma devido à faixa etária dos alunos que a constituem, integra-se entre o estádio pré-operatório e o operatório concreto. Uma vez que estes apresentam características próprias deste último estado, tais como (1) “são menos egocêntricos e são capazes de utilizar operações mentais para resolverem problemas concretos (atuais)”; (2) “são capazes de pensar logicamente, porque podem ter em consideração múltiplos aspetos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspeto encontrando-se este aspeto evidenciado no seguinte esquema desenhado pelo G.P no quadro como resposta à questão *“E agora, quem sabe desenhar a boca do peixe-dourado? Qual é o cardume que o peixe vai escolher?”*”



G.P explica o seu raciocínio dizendo: “O $3+1=4$, logo 4 é o mesmo que 4. Como o peixe-dourado é muito comilão, porque come sempre o cardume com mais peixes, ele vai comer os dois”.

e (3) possuem uma “capacidade crescente de compreender os pontos de vista dos outros” ajudando-as a comunicar mais eficazmente (Papaila, Olds & Feldan:1999:420), como demonstra o seguinte excerto:

Temos de partilhar com o D. – refere o TI.

Porquê? - questiona o F.

Porque depois quando tu quiseres brincar com uma coisa dele, ele também não vai partilhar contigo. – refere o TI. (*ibidem*)

A nível prático a maioria dos alunos apresenta tarefas a um nível mais elevado do que podiam fazer no estádio pré-operatório. Têm “uma compreensão maior das diferenças entre a fantasia e a realidade, classificação, relações lógicas, causa e efeito, conceitos espaciais e de conservação, e são mais competentes com os números” (Papalia, Olds & Feldan:1999:420). Esta característica entre a distinção da realidade e da fantasia encontra-se em evidência em comentários como os seguintes: “O Pai Natal não existe” – disse o B.B ou “A fada dos dentes é inventada, não é real”- referiu a S.M.

3.1.3. Caracterização do ambiente educativo

Segundo Hohman e Weikart “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças/alunos” (2009:7) tornando-se essencial planejar a organização da sala, procedendo a uma seleção criteriosa de materiais apropriados com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa e globalizante.

Em ambos os contextos o espaço encontra-se dividido em áreas de interesse específicas “de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças/alunos” (*ibidem*).

O educador planeia uma rotina diária que deve ser consistente e que apoie a aprendizagem ativa, uma vez que “esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dando-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia-a-dia no EPE” (Hohman e Weikart, 2009:8). **No contexto do 1º CEB**, o professor também estabelece rotinas com os seus alunos, tais: (1) como escrever a data no quadro de forma alfanumérica e numérica; (2) elaboração e escrita do plano da manhã no quadro; (3) desenho livre; 4) dar a comida aos peixes; (5) colocar o individual, pratos, talheres, copo na mesa; arrumar a louça e limpar a sala após a hora do almoço.

Em ambos os contextos as atividades não se realizaram sempre com a mesma organização do grupo. De entre as atividades realizadas para o grupo todo, destacamos a realização de reflexões; diálogos; jogos coletivos; leitura de histórias; criação de recursos e construção do quadro de investigação e em pequenos grupos no EPE, foram feitas atividades que visaram encorajar as crianças “a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças” (*ibidem*). No 1º CEB, proporcionamos momentos de trabalho individual através da sistematização e consolidação dos grafemas; da realização de atividades práticas de matemática Papy; na apresentação dos bilhetes de identidade dos peixes, entre outros.

Nos dois contextos as crianças/alunos foram envolvidas no processo de planificação, dando ideias do que gostavam de fazer e de como gostariam de as realizar, tornando-se assim, as principais construtoras do seu conhecimento, com a nuance de que no 1º ciclo esta participação deu-se mais ao nível do projeto, uma vez que, este era planificado a partir das sugestões, interesses e motivações dos alunos.

A **avaliação das aprendizagens** através de diversos instrumentos: registos, diálogos, preenchimento de grelhas, recolha de fotografias e produções das crianças/alunos e análise conjunta das mesmas.

A comprovar o que acabamos de enunciar, apresentamos dois excertos do diálogo das crianças, que autonomamente realizaram a “avaliação” das atividades realizadas na manhã recreativa do Dia Mundial da Criança e no preenchimento do quadro de investigação no 1º CEB:

O jogo dos balões foi fixe, mas tive um bocadinho de medo. – diz R.

O meu lado ganhou, porque corremos muito rápido. –T.M.

Ah, eu adorei dançar, dançei como no ballet. – M.F.

Aprendemos que o planctôn se divide em zooplanctôn e fitoplâncton. – T.

Agora já sei que a água entra pela boca e sai pelas guelras. - M.M

Descobrimos que o opérculo cobre as guelras. – F.

No (anexo XXXII- QUADRO DE INVESTIGAÇÃO DOS PEIXES) também se encontra o quadro de investigação realizado em grande grupo, em ambos os contextos, no qual os alunos tiveram oportunidade de expressar os seus conhecimentos prévios, o que aprenderam, o que ainda gostariam de aprender e como avaliaram as aprendizagens.

Compete-nos realçar que as atividades foram pensadas e estruturadas no sentido de enriquecer as interações das crianças/alunos independentemente de consistirem em interações adulto-criança/aluno ou aluno-aluno. Estes momentos são muito enriquecedores e determinantes para aprendizagem das aprendentes uma vez que, segundo Hohman e Weikart “ a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças/alunos” (2009:6) no qual profissional da educação tem o papel de orientador e criador de oportunidades/momentos de aprendizagem.

Como futuros profissionais generalistas e tendo em consideração a visão desta dupla habilitação e das experiências vivenciadas nos dois contextos, constatamos que se entendermos o sistema educativo “como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, a articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos” (Serra,2004:75). Ou seja, estes pontos de união são as metodologias e estratégias utilizadas por cada educador/professor com o intuito de promoverem a transição, este deve ser

impulsionador da continuidade educativa não devendo limitar exclusivamente esta articulação aos mecanismos teóricos previamente concebidos,

3.2. Intervenção Educativa

A intervenção educativa baseou-se num conjunto de etapas que se sequenciam e relacionam entre si: Observar, Planear, Agir e Avaliar.

3.2.1. Observar/Preparar

Assim, através do processo de **observação participante**, foi possível conhecer o contexto educativo no qual se estabeleceu a cooperação, na medida em que, observar é um “ver” focalizado, intencional e suportado pelo guião de análise da organização do ambiente educativo (anexo I- guiões de observação), que permitiu ir mais além da simples perceção. Esta observação participante corresponde, segundo Estrela “a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto (1994:22)”.

Através dos referidos guiões foi possível (1) caracterizar e conhecer os contextos educativos, (2) conhecer os interesses, necessidades e dificuldades do grupo/turma, tendo os dados recolhidos constituído a base da nossa intervenção. Observamos, para podermos posteriormente preparar/estruturar a ação, tendo assumindo como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças/alunos, uma vez que estes constituem “o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997: 27).

Foi neste contexto que realizamos uma observação periódica e sistemática com o intuito de analisar o processo desenvolvido e o seu efeito na aprendizagem do grupo. A observação “constitui deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (*ibidem*).

A observação, no grupo de 3 anos, da brincadeira livre, permitiu perceber a necessidade de trabalhar algumas competências transversais tais como a autonomia, a partilha e os hábitos de higiene. Deste conhecimento, surgiram um conjunto de

atividades planeadas e estruturadas, de entre as quais destacamos a atividade da partilha e a caixa das queixinhas (anexo XIV- Caixa das Queixinhas).

Na turma do 1º ano foi possível verificar através da teia do projeto e da lista dos temas propostos pelos alunos (anexo XLXI -teia do projeto) os interesses e motivações da turma, tornando-se estes materiais como o ponto de partida para o arranque do projeto dos peixes.

3.2.2. Planificar/Planear

As atividades foram planeadas partindo do nosso conhecimento do grupo/turma, de cada criança/aluno, do seu contexto socioeconómico, tentando criar atividades significativas, motivadoras e estimulantes capazes de potenciar os seus conhecimentos e de os desenvolver. Ou seja, o processo de ensino aprendizagem deverá ser realizado sobre os conhecimentos prévios das crianças/alunos.

Em ambos os contextos a planificação foi feita com uma periodicidade semanal (anexo XXVI- evolução nas planificações), visando a diferenciação e o planeamento das necessidades das crianças na EPE e a exploração dos conteúdos programáticos e do projeto no 1º ano de escolaridade. Foi partindo deste pressuposto que as atividades/aulas foram planeadas tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças/alunos e aliando-os aos conteúdos programáticos e as orientações curriculares, tentando assim criar aprendizagens significativas para todos. Assim, "planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo experiências e situações de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização" (Ministério da Educação, 1997:28). Neste contexto, ao longo do estágio planeamos o ambiente educativo, através da (1) criação de recursos materiais (televisão – área da casinha; almofadas – área da biblioteca, área da garagem - carro dos bombeiros (anexos XVI, XX E XXIII); (2) reestruturação da sala, efetuando a mudança de localização das áreas para que as crianças tivessem mais espaço para a brincadeira livre; (3) dinamização da área da biblioteca através do aumento da quantidade de livros, da sua catalogação e ordenação, mudança de local da área, criação de um banco, de almofadas e das regras da biblioteca anexo XVII- dinamização da biblioteca).

Esta organização proporcionou interações diversificadas, (1) em pequeno grupo (por exemplo: decoração da bolacha "coração de mãe" e registo do barco), (2) em

grande grupo (atividade dos tamanhos e confeção dos biscoitos), (3) pares (realização do porta-lápis e retrato do tipo de pai), (4) criança-criança (leitura de histórias e explicação do registo individual) (5) adulto-criança (portefólio coletivo de registos e decoração do ovo da Páscoa), enriquecendo a aprendizagem das crianças. Este planeamento teve em consideração “diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (*ibidem*).

É de referir que o grupo também interveio na instituição através da apresentação de uma dramatização que tinha por base uma história coletiva, criada com o intuito de trabalhar o domínio da Expressão Dramática (domínio que verificamos, através da rede curricular dos meses de fevereiro e março, que não estava a ser trabalhada de forma intencional) (anexo X- rede curricular).

No contexto do 1º CEB, a planificação teve como base o currículo nacional, sendo a “organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo um dos fatores que está base do desigual sucesso escolar dos alunos” (Leite, 2001:2), existiu uma preocupação acrescida por parte da estagiária de proceder à flexibilização do currículo, ou seja, esta entende “o **currículo prescrito a nível nacional** como uma **proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação** e de interação que ocorrem nas escolas” (Leite, 2001:4).

Neste sentido, a planificação foi construída de forma suficientemente abrangente, permitindo-nos, desta forma, ter uma visão da amplitude de oportunidades ao longo do estágio, possibilitando aos alunos momentos de autoaprendizagem. Esta revelou-se um instrumento extremamente útil, na medida em que, nos possibilitou orientar as intervenções, servindo como a base de sustentação de toda a ação.

Assim, quanto mais bem estruturada e completa for a planificação, mais probabilidades existem da intervenção ter sucesso, ou seja, dos alunos apreenderem os conteúdos de forma objetiva. A estruturação da planificação “identifica-se com um planeamento intencional, cujo objetivo é servir de guião às decisões diárias do docente” (Serra, 2004: 34).

Na planificação, houve o cuidado de contemplar os instrumentos necessários a cada criança/aluno, para que esta pudesse criar situações de aprendizagem individuais, tendo em consideração os seus próprios interesses e necessidades (anexo XXVI- planificação). A planificação da EPE foi baseada nas sugestões e motivações do grupo, sendo o mesmo, incentivado a expressar-se, como descreve o seguinte exemplo:

Como gostavam de construir o Carro dos Bombeiros? – Questiona a estagiária.

Com cartão. – K

Tem de ser vermelho. – L

Com rodas. – F

Como fazemos as rodas? – Estagiária.

Hummm, com tampinhas. – T.M

M falta a mangueira – P.G

E as escadas – M.M

Fazemos as escadas com fitas. – R.P

A **planificação do 1º CEB**, também assentava nos interesses, intervenções e questões que a turma colocava diariamente. Com o intuito de melhorar a qualidade e funcionalidade dos documentos escritos, nas planificações encontra-se bem explícito, através da criação de uma divisória e da letra a negrito, o tipo de diferenciação a realizar com os alunos que apresentem ritmos de aprendizagem diferentes dos restantes da turma.

O projeto é uma evidência de como a planificação decorreu ao ritmo dos alunos e partindo das suas inquietações, dúvidas, interesses sendo que para isso proporcionamos momentos de grande grupo, nos quais os alunos colocavam as suas questões que posteriormente foram aproveitadas pelas estagiárias como linhas condutoras do projeto. De seguida apresentamos algumas dessas questões que serviram como ponto de partida da exploração de diferentes conteúdos (anexo XLV-registos do projeto):

Como é que os peixes respiram? – T.

O que comem os peixes? – TI.

Os peixes têm pele? – SM.

Diariamente planificamos o dia no quadro com os alunos através da escrita do plano da manhã, no qual o aluno estrutura oralmente o plano da manhã e a estagiária em simultâneo escreve-o no quadro. Este momento de planificação e estruturação conjunta do dia é extremamente importante para os alunos, uma vez que, os ajuda a organizar mentalmente o seu tempo, acabando por se sentirem mais seguros e gerirem mais eficazmente o seu tempo.

3.2.3. Agir/Intervir

A intervenção/ação na EPE e no 1º CEB foi distinta uma vez que, cada um tem as suas especificidades que caracteriza cada uma destas etapas. Neste sentido, neste ponto abordaremos a nossa prática pedagógica nestes dois contextos tentando criar um paralelismo entre as similaridades e diferenças destes dois contextos.

Relativamente aos aspetos comuns, elencaremos de seguida alguns que determinaram e influenciaram diretamente a nossa ação. A ação na EPE e na área curricular de Estudo do Meio teve por base **a metodologia de projeto**, que é uma forma de ajudar a criança a aprender de maneira prática, tornando a aprendizagem atraente e eficaz. Segundo Katz “um Projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997:3), ou seja, esta parte do interesse da criança, sendo ela que deve comandar o desenrolar do mesmo, assumindo o educador um papel de orientador das aprendizagens, de forma a que a criança aprenda a resolver os seus problemas autonomamente.

A nossa intenção, ao longo do desenrolar dos projetos, foi a de orientadora, sensibilizadora, conselheira e desafiadora, revendo-nos em Hoyuelus (2004 in Formosinho, 2007:113), quando refere que “o educador/professor tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos. As crianças/alunos lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças”. A atitude adotada nesta metodologia é determinante, sendo importante que o educador, “se interrogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto” (Silva, s/d in Maia, 2008:48).

Neste sentido, a metodologia de projeto exigiu uma postura ativa, atenta e reflexiva uma vez que, “ o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novos saberes” (Ministério da Educação, 1998:145). Torna-se uma aprendizagem coletiva, na qual os alunos e o docente aprendem, descobrem, criam e avaliam em conjunto, revelando-se o profissional da educação “o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (*ibidem*). Ou seja, a aprendizagem é cooperativa, nós ensinamos como se “estica a massa” e as crianças explicam como se “utilizam as forminhas” (anexo XVIII- metodologia de projeto). Os alunos pesquisam a informação em livros que trazem de casa, sobre a temática dos

peixes e preenchem o bilhete de identidade que posteriormente apresentam à restante turma. (anexo XLVI- projeto peixes). A organização da turma para a execução da atividade também foi pensada desde o início tendo decidido que a melhor opção consistiria em dividir a turma em 3 grupos, sendo que dois deles ficariam encarregues de construir, por grupo, um determinado B.I e o terceiro realizava atividades que a professora titular de turma considerava importantes. Esta organização foi pensada de forma a que todos os alunos pudessem ter um papel bastante ativo na construção do B.I, evitando situações mais estáticas e pouco interativas. As informações necessárias para a construção dos B.I encontram-se presentes nos textos previamente elaborados pelas estagiárias e sublinhados pelo aluno que já sabe ler. Os alunos escrevem, com o auxílio das estagiárias, as informações descobertas nos textos/livros e desenhavam na parte da frente do B.I a espécie de peixe em causa. De seguida, cada pequeno grupo (5-6 elementos) apresenta à turma as informações recolhidas sobre determinada espécie.

Os B.I são plastificados e pendurados na sala, num fio de pesca, para que os encarregados de educação e os alunos os possam consultar sempre que o pretendam. Posteriormente, os mesmos integraram o livro sobre peixes que a turma construiu.

O **construtivismo** também serviu de base teórica de intervenção em ambos os contextos, na medida em que proporcionamos aos alunos/crianças experiências/atividades nas quais estes descobriam o conhecimento através da ação. Na EPE as crianças alcançavam o conhecimento através da visualização de filmes, da pesquisa em livros na experimentação de objetos, estas eram as autoras e construtoras do seu próprio conhecimento. No 1º CEB, embora exista um programa obrigatório emanado pela tutela as atividades que criamos para a exploração de alguns conteúdos programáticos colocaram os alunos na descoberta do conhecimento, através da pesquisa autónoma em livros, textos, internet e na exploração das caixas de palavras através das quais descobriram diferentes letras/palavras.

Podemos afirmar que em ambos os contextos, a **pedagogia relacional** ocupa o lugar de destaque, na medida em que esta se relaciona com o construtivismo através da ação problematizadora do docente que cria um ambiente de questionamento e discussão com o intuito de através deste relacionamento aluno/criança – professor/educador o grupo/turma construa novos conhecimentos, tornando-se a base de processo de aprendizagem (anexos XX e XLVI – registos fotográficos).

Tendo por base os pontos comuns referidos anteriormente tornou-se possível criar um instrumento idêntico em ambos os contextos, designado de **quadro de investigação**. Através deste quadro, as crianças/alunos avaliavam as aprendizagens realizadas relativamente a uma determinada temática. Embora o conceito do instrumento fosse o mesmo de raiz, este foi adaptado a cada um dos contextos, quer no seu processo de construção, quer no seu preenchimento e consequente utilização.

Para investigar com as crianças os seus interesses (Meios de Transporte) construí quadros de investigação (anexo XXXIII - quadros de investigação) os quais foram construídos exclusivamente pelas crianças, sendo que continham três colunas (1º- O que queremos saber; 2º- Hipóteses; 3º - Descobertas). Através destes, as crianças (1) construíram o seu próprio conhecimento (questionando-se a si mesmas), (2) partiram dos seus interesses (o que queremos saber), e (3) procuraram a informação de forma lúdica (livros, computador, puzzles, com o auxílio dos pais, na visualização de um DVD, visita ao exterior). (anexo XIX – visita ao museu do carro dos bombeiros).

As crianças, ao relacionarem o que descobriram, conseguem responder às suas perguntas presentes no quadro de investigação, o que as ajudou a comparar o que aprenderam com o que sabiam antes de começar o projeto, com o intuito de se aperceberem o quanto cresceram e aprenderam. As crianças no final de cada etapa do projeto, realizavam um registo individual (avião, barco) ou de grupo (carro dos bombeiros) experimentando diversas técnicas e materiais (gesso, cartão, pintura, origami) (anexo XX - registos dos meios de transporte). Estes registos constituem o reflexo das aprendizagens realizadas por cada criança

Neste sentido, apresentamos um excerto da leitura das crianças, sobre o quadro de investigação do Avião: reunimos as crianças na manta do acolhimento e pedimos que individualmente cada criança lesse uma questão, a hipótese e a respetiva descoberta.

O avião anda no ar? – No ar, nas nuvens. – T

O avião tem homens? – Tem crescidos, homens e mulheres. – MF

O avião tem casa? – Sim – T.L

Não tem nada, as casas tão na Terra. – F

Como entramos para o avião? – Porta – M.L

Não, não e escadas! – K

Através deste excerto é perceptível o envolvimento e motivação das crianças na leitura do quadro, verificando-se que a aprendizagem ocorre através da ação e investigação.

Enquanto no grupo de 3 anos o quadro: (1) construído pela estagiária mas preenchido pelas crianças; (2) era preenchido ao longo de uma semana em diversos momentos ao longo do dia; (3) era à base de imagens recortadas e coladas pelas crianças com o intuito das crianças conseguirem ler, compreender e preenchê-lo; (4) continha unicamente 3 colunas (O que queremos saber; Hipóteses e O que aprendemos). No 1º ano de escolaridade o quadro de investigação foi: (1) construído e preenchido pelo par pedagógico; (2) foi preenchido de uma só vez, no espaço de tempo de uma hora; (3) não continha imagens, apenas foi utilizada a escrita, uma vez que a turma estava a iniciar o período de abordagem à leitura e à escrita; (4) continha 7 colunas (Temas; O que já sabíamos; O que descobrimos/aprendemos; o que ainda gostaríamos de aprender; Como vamos descobri/aprender; Como vamos registar e Como vamos avaliar) sendo adaptado tendo em consideração as competências a desenvolver neste ano de escolaridade.

Este instrumento serviu como avaliação final do projeto, uma vez que, os alunos coletivamente relataram os temas abordados, os seus conhecimentos prévios, os conhecimentos adquiridos, o que ainda gostariam de aprender, como o gostariam de fazer, a forma de registar e avaliar. Este instrumento possibilitou criar um processo de avaliação direta, cooperativa e interativa com os alunos no qual os alunos assumem o papel de avaliadores da aprendizagem construída através das atividades/estratégias propostas pelo par pedagógico para a dinamização das atividades (anexo XXXIII-quadros de investigação).

Relativamente à **organização do espaço**, este foi estruturado “ de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2009:163).

Outro aspeto que apresenta algumas semelhanças é a organização do espaço físico, na medida em que no EPE a sala encontra-se organizada em áreas (área da casinha, área da biblioteca, área dos carros, área dos jogos, área do desenho) e a sala do 1º ano de escolaridade no qual estagiamos foi organizada com o intuito de minimizar o impacto de transição entre estas duas etapas, sendo que para isso foram criados “cantinhos” relacionados com as áreas curriculares (canto da matemática, canto da escrita, canto da expressão plástica, canto das ciências, canto dos jogos, biblioteca de turma) nos quais os alunos autonomamente exploram os materiais existentes trabalhando de forma lúdica e interativa os diferentes conteúdos programáticos.

Relativamente às diferenças entre a EPE e o ensino do 1º ciclo, estas assentam: (1) nas rotinas; (2) organização e gestão do tempo; (3) OCP, Currículo Nacional Competências Essenciais V.S Orientações Curriculares para a EPE; (4) dimensões curriculares e áreas e domínios definidos nas Orientações Curriculares para a EPE V.S áreas curriculares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática Expressão Plástica e Motora).

Embora em ambos os contextos existam rotinas estas são distintas consoante as faixas etárias das crianças/alunos. Na EPE diariamente é executada a rotina dos hábitos de higiene, na qual as crianças aprendem a ir sozinhas à casa de banho, realizando os rituais de higiene pessoal, enquanto que no 1º CEB este ritual já não é necessário, pois os hábitos de higiene básicos já se encontram adquiridos.

A hora das refeições no grupo dos 3 anos é um momento em que as crianças necessitam de muito auxílio, na medida em que ainda apresentam dificuldades na motricidade fina, ao nível do manuseamento dos talheres o que conseqüentemente lhes reduz a autonomia. Os alunos do 1º ano de escolaridade são completamente autónomos, sendo este um momento de pura demonstração da mesma. Existe um ritual pré-estabelecido que todos os alunos devem cumprir individualmente aquando das refeições: (1) colocar o individual na mesa; (2) posicionar o prato, talheres e copos; (3) encher o seu copo com água; (4) pedir a tigela de sopa; (5) pedir a sua comida; (6) arrumar a louça e (7) colocar a louça suja no cesto próprio. A limpeza do local de refeições, que no caso desta instituição é a sala de aula, é rotativa existindo uma lista em que figuram os alunos responsáveis por esta tarefa em cada dia da semana.

A rotina de relatar o fim de semana é semelhante nos dois contextos, sendo que em ambos os alunos/crianças contam aos colegas os episódios mais marcantes daqueles dois dias. No entanto, os objetivos subjacentes a esta rotina diferem nos dois contextos, enquanto que no grupo de 3 anos os principais objetivos são a interação criança-criança, o desenvolvimento da linguagem e a perda da timidez perante o grupo, no 1º ciclo este momento era criado com o intuito de enriquecer a comunicação verbal, sistematizar ideias e desenvolver a linguagem.

A rotina da leitura de uma história em grande grupo, revelou-se como um ponto comum entre os dois contextos. Na EPE aproveitamos a dinamização da biblioteca para criar momentos de leitura coletiva de histórias, nas quais as crianças liam para os colegas as histórias que traziam de casa (anexos XIII e XVII – dinamização da

biblioteca), proporcionando momentos de aprendizagem cooperativa através da posterior exploração da história.

No 1º CEB todas as semanas lemos um episódio do livro “As aventuras de Guga”, que fazia referência ao fonema aprendido nessa semana. Estes episódios eram explorados através de questões como as seguintes: “*Quem me consegue dizer palavras com a letra p?*”; “*Em que palavras é que ouviram o som q?*” ou ainda aproveitávamos para explorar o conteúdo da história relacionando-o com a época que estávamos a viver, como é o caso do episódio “Natal em Família”, o qual foi explorado através das seguintes questões:” *Quais foram os doces que a avó fez para o Natal?*”; “*Quem cozinhou o bacalhau?*”; “*O que é que começou a cair na noite de Natal?*” (anexo XLXII- leitura de histórias).

Relativamente a ponto díspares entre os dois contextos encontra-se a variável tempo, uma vez que na EPE este foi gerido livremente pela estagiária e pela educadora, tendo-o reorganizado tendo em consideração o projeto lúdico de sala uma vez que, algumas vezes as crianças perguntavam-nos quando é que iam brincar, ou porque é que não tinham brincado, dado que, para elas, brincar, é sinónimo de brincadeira livre nas áreas. Assim, através do diálogo, fizemos com que o grupo compreendesse que teria de existir tempo para tudo e que algumas vezes poderíamos não poder realizar a brincadeira livre.

O grupo aceitou bem esta mudança na gestão do tempo, acabando por nos surpreender, pela positiva, pelo interesse, empenho e motivação demonstrados nas atividades orientadas, como se pode verificar através do seguinte excerto de um diálogo entre estagiária e R:

M não vamos brincar hoje? – Pergunta R.

R vocês já estiveram a brincar. – Responde M.

Não fomos brincar na casinha, na biblioteca – diz R.

Tens razão, não brincaram nas áreas mas estiveram a fazer um jogo e dançara, cantaram. - Responde M

Ah, é uma brincadeira diferente, eu gosto mas também gosto da outra brincadeira. – Refere R.

Neste sentido, para que todos os dias as crianças pudessem ter tempo de brincadeira livre, criamos grupos rotativos que foram realizando as diferentes tarefas/atividades relacionadas com o projeto lúdico de sala.

Tentamos que o tempo fosse rentabilizado ao máximo de modo a que todos pudessem usufruir de experiências diversificadas de aprendizagem, tentando-se, em simultâneo, aliar o lúdico ao formativo (por exemplo: construíram-se jogos divertidos e

motivadores, simultaneamente com intencionalidade educativa – divisão dos meios de transporte em Terrestres, Aéreos e Aquáticos).

No 1º CEB a distribuição da carga horária para cada área curricular é determinada pela tutela para todas as escolas do país, no entanto cada instituição pode distribuir as áreas curriculares e a carga de cada uma delas, pelos cinco dias da semana autonomamente. Neste sentido, a instituição distribuiu as áreas curriculares tendo em consideração que o nível de concentração e rendimento dos alunos nas diferentes horas do dia. Assim, a matemática é sempre trabalhada e abordada logo de manhã e atividades mais lúdicas como as do projeto decorrem ao final da manhã quando os alunos já se sentem mais cansados e com menor capacidade de retenção da informação (anexo XLIX- horário da turma).

No entanto, a gestão do tempo previsto nem sempre foi cumprida na medida em que foi tido em consideração o ritmo de apropriação e desenvolvimento de cada criança/aluno. Para isso, proporcionamos tempo à criança/aluno para terminar as metas que traçou para si mesma, ajudando-o a auto-organizar-se.

Estes dois contextos desde a sua essência são distintos, na medida em que a EPE é uma etapa de cariz não obrigatório, o que faz com que o documento Orientações Curriculares para a EPE seja apenas um guia orientador, que expressa que a intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997:14), constituindo-se, ainda, como “um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a prática” (Despacho nº5220/97-preâmbulo in Serra, 2004:85).

No entanto, este documento “poder-se-á considerar a área da Formação Pessoal e Social como uma área transversal à EPE e ao 1º CEB, que promove atitudes e valores relativos à cidadania, para que as crianças possam, progressivamente ir desenvolvendo a sua autonomia e solidariedade que levem à sua plena inserção social” (Serra, 2004:83). O Programa para o 1º CEB também revela a mesma preocupação ao balizar o projeto pedagógico global por “objetivos gerais que convergem para três dimensões educativas, consideradas essenciais: “a formação pessoal nas suas vertentes individuais e social, a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável” (ME, 1998 in Serra, 2004:83)

Com o intuito de, assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos (Ministério de educação, 2012) estruturamos a ação/intervenção nos dois contextos tendo presentes o documento das Metas de Aprendizagem.

A ação na EPE baseou-se nas dimensões curriculares (interação criança-criança; interação adulto-criança; projeto; atividades; organização do tempo; organização do espaço; organização do grupo; intervenção na comunidade; interação com os pais/família) enquanto que, a intervenção no 1º CEB teve como base as áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Plástica e Motora). (anexo XXVI -planificações)

Assim, ao longo do estágio na EPE tentamos mediatizar as interações estabelecidas entre a criança e os estímulos do meio envolvente, tendo selecionado, decodificado e mudando-os com o objetivo de adequá-los de forma personalizada a cada criança. Assim, a nossa preocupação consistiu em perceber a forma como cada criança adquiriu, processou e interligou os conhecimentos veiculados (anexo XXII – atividades interação adulto - criança).

Na área curricular de Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade, continuamos o processo de iniciação à leitura e à escrita da professora titular de turma, que conjuga o método sintético com o global, aproximando-se muito do **método Jean Quirit**. Este consiste num seguinte conjunto de passos relativamente à aprendizagem do fonema: (1) introdução do fonema através de uma história sobre o aluno (a) da foto que termine com a letra que se pretende dar. Termina com a frase: “Esta letra diz-se...”, acompanhada pelo gesto em questão; (2) mostramos um cartão de como se escreve aquela letra à máquina (maiúscula e minúscula) à mão (maiúscula e minúscula). Por vezes, este processo é acompanhado pela dança “ Á mão, à mão, á máquina, á máquina, maiúscula, maiúscula, minúscula, minúscula.”; (3) a professora pergunta aos alunos palavras que tenham a letra em questão e escreve-as no quadro; (4) a professora chama vários alunos ao quadro para rodearem a letra em causa nessas palavras. Quando terminam devem dizer esta letra diz-se... e acompanhar com o gesto (anexo XLIII – aprendizagem fonema).

Posteriormente este processo foi-se modificando, sendo que tentamos tornar a aula da aprendizagem da leitura e da escrita mais dinâmica na medida em que, o “ritual” da aprendizagem foi agilizado, uma vez que a turma não apresenta dificuldades nas etapas do mesmo. Assim criamos um jogo de mímica que pretendia de forma lúdica e formativa avaliar a leitura dos alunos e aferir se estes conseguem interpretar o

que leem traduzindo-o por gestos. Esta atividade teve uma grande adesão por parte dos alunos, tanto aqueles que apresentam mais dificuldades como o B. que já sabe ler, sendo que normalmente se encontram mais desmotivados (anexo XLX – jogo de mímica).

Outra das atividades criadas neste processo de dinamização foi o jogo “Vamos procurar as letras” foi produtivo, na medida em que conseguimos perceber que: (1) os alunos conseguem identificar todas as letras aprendidas, sem qualquer tipo de dificuldade; (2) pensam e pronunciam palavras com a letra em questão; (3) escrevem todas as palavras corretamente, quase sem erros ortográficos. No entanto, a atividade poderia ter sido mais dinâmica, se não tivesse perdido tanto tempo após a descoberta da letra a rever os gestos das letras já aprendidas (consoantes e vogais), o que provocou na turma um certo cansaço na reta final da atividade (anexo XLVII- registos escritos).

Relativamente ao processo da escrita da letra, este é efetuado no dia a seguir à aprendizagem do fonema e também segue o seguinte conjunto de etapas: (1) a estagiária questiona a turma por onde é que começamos a escrever as letras aprendidas anteriormente; (2) escrevemos a letra no quadro, no interior de duas linhas; (3) com a mão direita fazem a letra no ar. 1, 2, 3 “Esta letra diz-se...”acompanhada do gesto correspondente, de seguida executam o mesmo processo para a mão esquerda; (4) chamamos alguns alunos ao quadro para desenharem a letra (mão direita, esquerda, duas mãos) primeiro sem giz e depois com giz, enquanto que, a restante turma escreve-a em cima da mesa. Este processo termina com “Esta letra diz-se...” acompanhada com o respetivo gesto. Este processo é repetido utilizando a mão esquerda e as duas mãos (anexo XLIV- aprendizagem do grafema).

A nível da matemática, a instituição tem uma metodologia para aprendizagem da matemática é utilizado um programa desenvolvido nos Estados Unidos – *Comprehensive School Mathematics Program*. Este programa “está delineado de forma a permitir, mesmo a crianças mais pequenas, serem capazes de compreender conceitos matemáticos fundamentais, através de uma variedade de meios e materiais. Facilita igualmente a generalização, com utilização dos conceitos aprendidos, na resolução de novos problemas. Promove um elevado nível de entusiasmo e interesse pela matemática” (<http://www.escolajasmim.com/projectoeducativo.htm>, consultado em 18-01-2012). (anexo XLVIII- aulas de matemática papy)

De seguida, apresento um excerto da reflexão do dia 7 de dezembro de 2011 que evidência o processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos segundo a matemática papy

“Quanto à aula de matemática ocorrida no dia 7 de dezembro, revelou-se um momento muito interessante no processo de ensino-aprendizagem na medida em que foi pedido aos alunos que criassem histórias para o desenho de setas elaborado no quadro e estes construíram histórias lógicas que demonstraram a total compreensão do desenho, das setas e dos pontos presentes em cada um dos conjuntos. Um dos alunos conseguiu mesmo, alcançar um patamar superior ao criar uma história para o desenho relacionada com a aprendizagem realizada na semana anterior relativamente ao grafema “c”, “Os pontos dentro da corda vermelha são a letra “c” e os pontos dentro da corda amarela são a letra “e”, as setas dizem eu não gosto de ti”, através desta história criada pelo M.C percebemos que ele compreendeu que o “c” não gosta do “e” por isso fica fraquinho e lê-se “ce”.

Por último, esta instituição também **não tem manual para a área curricular de Estudo do Meio**, os alunos aprendem o que os motiva e interessa, sendo que no início do ano letivo a professor titular elaborou uma listagem dos temas que a turma gostaria de explorar, seguindo-se uma votação em se por maioria escolheram trabalhar a temática dos peixes (anexo XLXI- lista e teia do projeto).

O projeto sobre os peixes já estava a decorrer quando chegamos à instituição, porém ainda participamos em visitas ao exterior relacionadas com o mesmo como foi o caso da visita ao Sea Life e à doca de Matosinhos.

Através da teia do projeto percebemos que a turma já tinha escolhido um conjunto de espécies de peixes que gostavam de explorar e nesse sentido lembramo-nos de propor a construção coletiva de bilhetes de identidade para cada espécie, nos quais contêm informações essenciais: (1) nome da espécie; (2) cor; (3) classe; (4) grupo; (5) alimentação e (6) habitat.

Esta ideia foi automaticamente aceite pela professora titular de turma e pelos alunos, que desde o início se mostraram muito entusiasmados com o projeto, verbalizando-o várias vezes: “M, hoje vou fazer o bilhete de identidade de que peixe?”; “AH! Não sabia que o polvo é um molusco!”.

Fixamos um dia e uma hora por semana para a construção dos bilhetes de identidade; esta rotina tem permitido evitar o questionamento constante por parte dos alunos, nomeadamente sobre, “Quando vamos construir o B.I?”; “É hoje que vamos fazer o B.I do peixe palhaço?”, questões muito frequentes, no início desta atividade.

Posteriormente este projeto extrapolou as fronteiras da escola e individualmente os alunos criaram um bilhete de identidade com os encarregados de educação que apresentaram à turma. O projeto culminou com a execução de um livro, como produto

final de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. (anexos XLVI, XXXVIII e XXXIX)

É de referir que, em ambos os contextos intervimos na instituição através da dinamização do teatro do coelhinho branco e da organização do dia mundial da criança para todas as crianças da instituição do estágio na EPE e no 1º CEB dramatizamos a peça “Um natal no hipermercado” de Luísa Ducla Soares, para todos os alunos e professores da instituição. (Anexo XL- Intervenção na instituição).

3.2.4. A avaliação

Durante a ação, constatamos na prática a importância do educador/professor criar momentos que potenciem a reflexão e a avaliação com o grupo/turma de crianças/alunos.

Neste sentido, é importante existir tempo de reflexão com as crianças/alunos, uma vez que ajuda-os a dar sentido às suas ações, envolvendo-as em diversos processos importantes como: apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros acerca das suas descobertas.

É nestes momentos em grande grupo, que potenciamos nas crianças/alunos o desenvolvimento das suas capacidades de recontar acontecimentos passados através dos quais constroem a noção de tempo, consistindo em momentos de partilha de conhecimentos entre os vários colegas, que mostram, desta forma, aos amigos o que fizeram, como fizeram e para que fizeram.

Esta fase foi importante, uma vez que permitiu perceber que esta é uma oportunidade para descobrir como as crianças/alunos pensam e como partilham os seus pensamentos e as suas observações sobre aquilo que acabaram de fazer, ajudando-as a conhecerem o seu íntimo. Deste modo, as crianças/alunos sentem-se importantes no momento de intervir na revisão das suas experiências, desenvolvendo o sentimento de pertença a algo que só ela (s) pode (m) contar. Nestes momentos, contribuímos com comentários e observações para manter vivas as narrativas de revisão das crianças; os seguintes excertos do diário (22 de fevereiro de 2011 e 14 de dezembro de 2012) salientam o referido anteriormente:

Grupo de 3 anos

Marcamos as presenças mostramos o quadro de investigação e pedimos às crianças para relembrarmos as questões que eles fizeram no dia anterior. Eles” leem” as questões e de seguida as respostas. Algumas crianças como o Tomás, Maria, Pimenta lembram-se das questões que colocaram.

Turma do 1º ano de escolaridade

Explicamos os objetivos do quadro de investigação e pedimos aos alunos que nos ajudassem a preenchê-lo, partindo das suas descobertas/aprendizagens relativamente ao tema dos peixes. Nesse instante, surge uma “chuva” de participações em que os alunos nos mostram realmente a eficácia dos momentos proporcionados para a exploração desta temática. Terminam o preenchimento do quadro a dizerem:” Vamos construir o cantinho do Sea Life!”

Este processo desenvolve nas crianças a autoconfiança e a independência necessárias para se irem integrando nos contextos escolares sucedâneos, continuando a beneficiar destas características ao longo de todos os seu percurso académico.

Assim, a educadora/professora e as estagiárias potenciaram momentos de partilha em grande grupo, nos quais as crianças foram questionadas com o intuito de as levar a refletir sobre as atividades realizadas, (1) o que gostaram mais/menos, (2) o que gostavam de voltar a repetir, (3) o que alteravam nas atividades propostas. Através do enunciado destas questões, a criança/aluno reflete sobre o seu processo de aprendizagem, fazendo simultaneamente uma avaliação sobre o mesmo. Por sua vez, consideramos que esta avaliação constitui a base da avaliação semanal, uma vez que fornece indicadores da significação e eficácia das atividades proporcionadas, fornecendo indicadores relativamente ao que deve ser alterado e melhorado no futuro.

Como instrumento que espelha as aprendizagens individuais da criança construímos o portefólio coletivo de registos na EPE, com o intuito de retratar a evolução da criança, o seu progresso, ou seja a sua aprendizagem. Comentário de uma criança sobre o portefólio de registos coletivos:

M, este desenho é para o portefólio. – Diz R.

Muito bem R, e porque é que queres colocar o desenho no portefólio? – Perguntou a estagiária.

Eu gosto, é a mãe e o pai. Já viste que já faço olhos, braços, pernas. Os meus desenhos estão a ficar mais crescidos. – Refere R.

Este instrumento também permite ao educador avaliar o seu próprio processo formativo, alterando-o e modificando tendo em consideração os comentários das crianças. O referido portefólio, possibilita ainda, ao educador, fazer uma **autorreflexão**, aferindo o grau de oportunidades educativas que está a proporcionar às crianças, uma vez que estas devem refletir-se nos portefólios das crianças (anexo XII- portefólio coletivo de registos). No 1º CEB semanalmente construímos algumas grelhas de avaliação, que pretendiam: (1) aferir a aquisição dos conteúdos e conceitos trabalhados; (2) a progressão dos alunos ao longo do processo educativo; (3) a

eficácia das estratégias utilizadas e das atividades propostas e (4) o cumprimento dos objetivos presentes nas planificações (anexo XXVII- grelhas de avaliação).

A avaliação realizada no 1º CEB baseou-se na **avaliação formativa sistematizada**, que pressupõe que “o professor deve observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe na expectativa de otimizar as aprendizagens” (Perrenoud, 1999: 89).

A avaliação do projeto foi realizada através do preenchimento do **quadro do investigação** construído pelo par pedagógico, no qual os alunos coletivamente relataram os temas abordados, os seus conhecimentos prévios, os conhecimentos adquiridos, o que ainda gostariam de aprender, como o gostariam de fazer, a forma de registar e avaliar. Este instrumento possibilitou criar um processo de avaliação direta, cooperativa e interativa com os alunos no qual os alunos assumem o papel de avaliadores da aprendizagem construída através das atividades/estratégias propostas pelo par pedagógico para a dinamização das atividades. (anexo XXXII- quadro de investigação)

3.3. Avaliação das Aprendizagens

Durante o estágio profissional realizamos três tipos de avaliação: (1) diagnóstica, no início do estágio, com o intuito de identificar as características, aprendizagens prévias e necessidades de cada criança e do grupo para planificar a intervenção educativa; (2) formativa, realizada ao longo de todo o processo educativo. Numa perspetiva reguladora da intervenção pedagógica, serve para ajudar a interpretar o processo de desenvolvimento da ação educativa e os resultados gerados, quer ao nível individual, quer ao nível do grupo, visando melhorar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. A avaliação formativa, centra-se na observação e no diálogo com as crianças/alunos, que são necessários à tomada de consciência do seu desempenho revelando-se indispensáveis à compreensão dos seus progressos e dificuldades, no sentido de adequar a ação educativa; (3) autoavaliação, realizada ao longo do processo educativo e apoiada pela construção do portefólio coletivo de registos das crianças (EPE) e pelo preenchimento do quadro de investigação através das participações individuais de cada aluno (1º CEB). Esta avaliação ajuda a(s)

criança/aluno(s) a refletir(em) sobre o conhecimento que tem de si e do seu trabalho, adquirindo consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, numa perspetiva autoformadora.

3.3.1. Avaliação diagnóstica

Na realização da **avaliação diagnóstica** utilizamos em ambos os contextos uma grelha de observação (anexo I- grelhas de observação), através da qual retiramos um conjunto de informações que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da nossa ação, tornando-se essencial para a realização das primeiras intervenções. As evidências recolhidas constituíram a base das primeiras planificações, da tabela de registo do recorte (anexo XXIV- grelha de avaliação diagnóstica) dado que, só com base no conhecimento das dificuldades do grupo nesta área, foi possível orientar as atividades a propor, com o objetivo de tentar ir ao encontro, não só das necessidades do grupo mas também dos seus interesses e na construção do primeiro plano de aula no 1º CEB, sabendo que devia questionar em cada momento da atividade tendo em consideração os dados recolhidos através da visualização das aulas da professora cooperante. (anexo I- guião de observação).

A análise de perfil de competências constituiu “um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (Duarte, 2008:114). Como refere Stake (2005 in Duarte, 2008: 115)

“Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa”. Neste sentido, conseguimos adaptar a nossa intervenção através dos dados recolhidos no estudo de caso, sendo visível a importância deste estudo no aumento da motivação, interesse e empenho deste aluno nas atividades/tarefas propostas. (anexos XXXV e XLII).

3.3.2. Avaliação formativa

Relativamente à **avaliação formativa** construímos diversos instrumentos que permitiram adequar, regular e planear a prática. A avaliação efetuada designa-se de formativa

“pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Ministério da Educação, 2011:1).

Neste sentido, em ambos os contextos construímos instrumentos que nos permitiram realizar este tipo de avaliação tais como: registos fotográficos (anexos XLVII e XIV) e quadros de investigação (anexo XXXIII- quadros de investigação) que espelham não só as aprendizagens das crianças/alunos mas também o percurso efetuado para o alcance das mesmas.

Na EPE construímos ainda, (1) o quadro de presenças (anexo XXV- quadro de presenças) que demonstra a evolução do grupo e de cada criança ao nível da simbolização, leitura e preenchimento de uma tabela de dupla entrada; (2) os registos individuais ou coletivos realizados no final das aprendizagens relacionadas com o projeto lúdico de sala, no qual se encontra em evidência o apreendido/descoberto/investigado pelas crianças e (3) os desenhos das crianças que, sendo representativos da sua evolução a diversos níveis, passam da garatuja para o desenho figurativo aproximado à realidade do corpo humano (anexo XII- portefólio).

No 1º CEB, esta avaliação encontra-se em evidência através de um conjunto de recursos e instrumentos criados, tais como: (1) registos individuais da aprendizagem dos grafemas (anexo XXXVI- registos escritos); (2) desenhos ilustrativos das aprendizagens realizadas (anexo XLVII- registos escritos); (3) construção dos bilhetes de identidade e apresentação dos mesmos (de forma coletiva e individual) (anexo XLVI- projeto) e (4) registos no caderno diário tais como frases puzzels, construção de palavras, descoberta de palavras com o grafema “v” na sopa de letras, ditado de palavras ditas pelos alunos, entre outros. (anexo XLVII-registos de aprendizagens).

3.3.3. Autoavaliação

Por último, o instrumento que serve de base à **autoavaliação das crianças** no contexto de EPE é o portefólio coletivo de registos de crianças, através do qual cada criança toma consciência dos seus progressos e conseqüentemente da sua aprendizagem. Através dos comentários que a criança realiza aos seus trabalhos, esta avalia-se a si própria, numa perspetiva, que se pretende, ser construtora e formativa de aprendizagem. Apresentamos um exemplo do comentário de uma criança relativamente à utilização deste instrumento:

M onde está o portfólio? – Pergunta R.

Na estante do telefone. – Responde a estagiária.

Vou pôr lá esta colagem, está bem? – Questiona R.

Fazes muito bem, mas porque é que queres colocar essa colagem no portfólio? – Pergunta a estagiária.

Sozinha, consegui colar os transportes e fiz um retângulo. Vês já consigo fazer uma coisa que antes não conseguia. – Responde R.

Muito bem, já sabes fazer uma figura geométrica R é importante colocares no portfólio, para mostrares que já cresces-te. – Refere a estagiária.

Relativamente ao processo de **autoavaliação no 1º CEB**, este teve como suporte o quadro de investigação na medida em que, cada aluno através dos contributos que deu para o seu preenchimento, foi referindo as aprendizagens efetuadas através da comparação das afirmações da coluna “*O que já sabíamos*” entre o preenchimento da coluna “*O que aprendemos/descobrimos*” os alunos auto - avaliaram-se relativamente aos vários temas do projeto (respiração, alimentação, características, curiosidades e bilhetes de identidade). Prova desta autoavaliação, são as seguintes frases referidas por alguns alunos aquando do preenchimento do quadro:

Coluna “*O que já sabíamos*” v.s Coluna “*O que aprendemos/descobrimos*”

Tema: Alimentação

Que os peixes comiam comida. – Ti.

Que os peixes comem plactôn. –B.

Que os peixes comem outros peixes. – M e F.

Aprendemos o que é a cadeia alimentar.

Que comem algas.- A.V

Que o plactôn se divide em zooplactôn e fíctoplâncton. – Ti.

A “coavaliação entre pares é um outro processo de regulação” (Santos, 2001:78) extremamente gratificante e eficaz. Reconhecendo a importância da interação social “como um recurso fundamental na construção do conhecimento” (*ibidem*) é através de situações como a construção do livro “Os nossos pais” ou “ O livro dos peixes do 1º ano) (anexo XXXVII- construção do livro) que as crianças/alunos são colocados em situações “de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões” (Perrenoud, 1999 in Santos, 2001:79). Na EPE as crianças, em conjunto, decidiram quais as cores da capa do livro, o tamanho, a posição das folhas e no 1º CEB, escolheram o título do livro, o título dos separadores, construíram a capa, contracapa e separadores e a organização do próprio livro, tornando-se numa aprendizagem cooperativa. Por tudo o que foi exposto, partilhamos da opinião de que a avaliação é um processo fundamental no reajustamento das práticas avaliativas.

CAPÍTULO IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Durante o estágio profissionalizante fomos tendo em consideração os objetivos definidos na ficha da unidade curricular, para que pudéssemos prosperar e evoluir em função dos mesmos. Neste sentido, a intervenção educativa desenvolveu-se aquando da análise de alguns documentos da instituição (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Sala/de turma) na medida em que passamos a estruturar a nossa ação pela sustentação nos ideários e valores das instituições, fundamentando, organizando e estruturando as atividades exploração de conteúdos em função dos mesmos.

Inicialmente quando optamos por este perfil (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico) foi com o intuito de alargar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, estando longe de perceber e valorizar a sua essência e aplicabilidade no sistema educativo português.

Após o estágio no contexto de Educação Pré-Escolar, começamos a tentar perceber, em termos práticos, as funções do profissional misto e o que o distinguiu realmente dos restantes profissionais. Neste processo silencioso de meta-reflexão interior constamos que à medida que avançávamos na fundamentação teórica em termos de perfil deste tipo de profissional, considerávamos ainda mais complicado a sua aplicabilidade, no que concerne 1) à organização das instituições; 2) aos profissionais com longas carreiras e ainda com reduzida informação sobre este perfil; 3) à inexistência de fundamentos legais da tutela que incluíssem estes novos profissionais na sua legislação e 4) às expectativas por parte da educadora/professora dos centros de estágio, reveladoras de um misto de receio relativamente às alterações que este perfil de professor pode desencadear, tanto a nível do exercício das funções docentes (níveis de conhecimento, novas metodologias e estratégias, adaptação do currículo, preparação didática, etc.), como ao nível do impacto que esta nova geração de professores generalistas pode vir a ter na preferência por parte das instituições, dada a dupla valência que permite um maior grau de flexibilidade e de adaptabilidade do mesmo docente a dois contextos diferentes, o que se revela mais produtivo para os agrupamentos/colégios.

Relativamente à necessidade de adequar o perfil do profissional misto às funções que o mesmo deverá desempenhar esta primeira experiência no contexto da Educação Pré-Escolar revelou-se extremamente importante na medida em que despoletou em nós a curiosidade e desencadeou uma enorme motivação no sentido de aprofundarmos as nossas pesquisas com o intuito de tentar responder a questões do género: afinal onde se enquadram os profissionais generalistas no sistema educativo português? Quais as suas mais-valias? O que nos diferencia dos “outros”? Qual o valor acrescentado desta formação “dois em um”? questões que suscitaram um desafio intrapessoal e interpares que são ainda uma constante, na medida em que somos pioneiros, com as vantagens e as desvantagens que advêm em todas as situações congêneres.

E foi assim que à entrada no 1º ciclo do ensino básico, a curiosidade, nervosismo e expectativas se perpetuaram, continuando elevadas. Tinha chegado o momento crucial, a etapa final na qual tínhamos de conseguir corresponder eficazmente mesmo sem um grande aporte teórico dada a escassa bibliografia sobre este perfil de professor generalista, sendo apenas escudados pelo apoio incondicional dos professores supervisores sem os quais todo este processo teria sido uma missão impossível.

Por outro lado, a instituição e em particular a sala do 1º ano de escolaridade na qual realizamos este segundo período de estágio profissionalizante, revelou-se o ponto de partida para o esclarecimento de muitas das nossas dúvidas, na medida em que o facto de a nossa professora cooperante possuir habilitações para exercer como educadora de infância (habilitação que exerceu durante vários anos) e como professora até ao 2º ano de escolaridade, transmitiu na sua prática as valências de um profissional especializado em mais que um contexto, realizando a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB a vários níveis (organização espaço físico, criação de rotinas, etc.).

Esta formação/visão mais alargada tornou-se evidente logo na preocupação da organização do espaço físico da sala, sendo que esta se encontrava organizada, tal como no jardim-de-infância, em cantinhos/áreas, sendo estas muito equivalentes à Educação Pré-Escolar até na característica de se limitar um determinado número de crianças/alunos para a frequência das mesmas. A diferença residiu essencialmente nos objetivos implícitos à criação de cada área/cantinho, encontrando-se estas adaptadas ao desenvolvimento de experiências/momentos capazes de proporcionar o desenvolvimento/consolidação de conteúdos das diversas áreas curriculares.

Constatamos que as rotinas adotadas pela docente no início do ano letivo eram similares às da educadora na Educação Pré-Escolar (por exemplo, todas as segundas-feiras de manhã ambos os grupos relatavam as novidades do fim de semana), naturalmente diferindo nas intencionalidades que assentam na execução destes momentos.

Verificamos ainda que, nesta sala de 1º ano de escolaridade continuavam a existir momentos de leitura partilhada em grande grupo, com os alunos sentados em roda no chão, tal como acontecia na sala dos 3 anos. No entanto, enquanto que com o grupo de 3 anos pretendíamos com estes momentos que as crianças contactassem de perto com o mundo da fantasia e desenvolvessem o gosto pelos livros, no 1º ano de escolaridade o objetivo consistia em os alunos aprenderem os diferentes fonemas e grafemas, de modo a desenvolverem a comunicação oral e leitura, entre outros.

E foi com base nos exemplos citados e no nosso quotidiano em contexto real que começamos a perceber a essência do que é ser um profissional generalista, atuando na prática em conformidade com o que o perfil indica. Ao longo do processo fomos evoluindo e olhando para o ato de ensinar como algo complexo, multidimensional, trabalhoso, mas muito gratificante quando realizado com “espírito de missão” e permanente sentido reflexivo.

Em ambos os contextos e ao longo dos estágios surgiram constrangimentos e obstáculos que tentamos ultrapassar: (1) o domínio do grupo; (2) a firmeza nas decisões perante as crianças/alunos; (3) o controlo do tempo de brincadeira livre e o tempo de brincadeira orientada; (4) a criação de atividades igualmente motivadoras e estimulantes para todas as crianças/alunos; (5) a articulação de personalidades e ideais entre as várias estagiárias do centro de estágio; (6) a criação de atividades lúdico-pedagógicas para os momentos de transição.

Atualmente, é nossa convicção de que o saldo foi francamente positivo e que as nossas dúvidas iniciais se esbateram à medida que o tempo foi passando e que o contacto e apoio permanente tanto das respetivas supervisoras como das professoras cooperantes, em muito contribuíram para a nossa estabilidade e confiança pessoal e profissional. Foi, sem dúvida, um período muito significativo da nossa aprendizagem, enquanto futuras profissionais de ambos os contextos. No final do estágio profissionalizante, conseguimos ganhar o respeito e a confiança dos grupos, bastando um olhar ou um gesto para que as crianças/alunos nos compreendessem, sendo que foi um percurso longo, apenas passível de ser alcançado através da postura, atuação, cooperação e respeito mútuo entre os envolvidos neste processo.

No início e no decorrer do estágio foram sendo definidos objetivos pessoais que visavam balizar a nossa ação, sendo os “fatores intrínsecos”, “encarados como elementos que permitiram, no essencial a aprendizagem com a experiência vivenciada” (Pires, 2007:153). Um dos objetivos iniciais, por nós definidos, consistiu na criação de uma estreita relação com os vários elementos da equipa educativa, tendo este sido plenamente atingido através da permanente cooperação na realização e execução de tarefas. Outro dos objetivos foi o estabelecimento de uma relação de firmeza, coerência e respeito entre criança/aluno/adulto, sendo este viabilizado através de uma postura aberta, de um constante diálogo e da aceitação do erro como algo de positivo e construtivo.

Delineamos ainda que todas as atividades deviam pautar-se por uma intencionalidade educativa, atingindo este objetivo através da interligação das diferentes etapas do processo educativo (observar, planejar, agir, avaliar e comunicar) etapas estas que se foram sucedendo e aprofundando.

Ao longo do processo fomos evoluindo e olhando para o ato de ensinar como algo complexo, multidimensional, trabalhoso, mas muito gratificante quando realizado com “espírito de missão” e permanente sentido reflexivo. Esta evolução encontra as suas evidências em documentos criados ao longo dos estágios, de entre os quais destacamos as do âmbito da planificação, da avaliação, bem como todas as reflexões realizadas. Ainda no decorrer destas experiências observou-se e constatou-se que, para os docentes, o processo de avaliação não se cinge unicamente à avaliação de competências a nível dos conteúdos programáticos, indo para além disso, na medida em que, os próprios instrumentos são passíveis de proporcionar experiências de ensino-aprendizagem capazes de promover o enriquecimento pessoal da criança/aluno, viabilizando, assim, um acompanhamento permanente do professor ao dia a dia de cada criança/aluno.

Num futuro próximo, gostaríamos de continuar a evoluir no processo avaliativo de ensino-aprendizagem adotando o tipo de avaliação alternativo que, segundo Parente

“focaliza a avaliação naquilo que o aluno faz e realiza no contexto escolar, nas atividades do dia a dia, apreciando a realização dos alunos, diretamente, em tarefas significativas (Wiggins, 1990), ao contrário da avaliação tradicional, que se baseia na análise de itens indiretos e na convicção de que essa análise permite realizar inferências validas sobre a realização dos alunos” (2004:29).

Defendemos que este processo se deve centrar no aluno e nas suas especificidades na medida em que é função do docente e da escola valorizar a

diversidade de modo que os alunos reconheçam o direito à diferença como constitutivo do direito à igualdade. Pensamos que em educação, a promoção da equidade e da igualdade não passa necessariamente por dar tudo igual a todos, mas antes por proporcionar a cada um aquilo de que cada um precisa para conseguir evoluir e ter sucesso enquanto aluno e enquanto cidadão. Neste sentido, tentamos criar e proporcionar aos alunos um ambiente educativo onde se ensina/aprende a valorizar a diferença, pela convivência com os seus pares, através do exemplo do professor/estagiária, pelas estratégias utilizadas para a construção do conhecimento, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, ancorado numa matriz de solidariedade e cooperativismo.

Tendo em consideração o decreto-lei nº240/2001, o profissional da educação, enquanto agente participante na escola e que estabelece interação com a comunidade, assume a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa. Neste sentido ser professor/educador exige uma postura reflexiva e indagadora relativamente ao trabalho desenvolvido, com o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas, utilizando de forma integrada saberes transversais e multidisciplinares.

É essencial a diferenciação pedagógica estar constantemente presente no contexto educativo, sendo esta um direito a que o aluno deverá ter acesso, uma vez que, tratar por igual o que é diferente é discriminar negativamente. Estamos conscientes de que este é talvez o maior desafio com que atualmente os professores se deparam, mas também sabemos que, principalmente em contextos educativos difíceis, a diferenciação pedagógica tem de ser mais do que uma realidade, impõe-se que seja uma prioridade.

Nas instituições na qual se estabeleceu a cooperação, os profissionais da educação demonstraram ser capazes de se antecipar a diferentes tipos de situações, não se limitando a receber uma informação, mas, interpretando constantemente o contexto e interagindo adequadamente, de forma a evitarem situações de conflito intra e inter relacionais, preservando a identidade de cada criança/aluno, quer a nível cognitivo, quer a nível sociocultural. Deste modo, e segundo o decreto-lei nº 46/86, de 14 de outubro, Art.2.º “ o sistema educativo responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” Mas o problema nacional

nunca foi a proficiência das nossas leis, mas sim a sua aplicabilidade; por isso, é urgente sermos mais pragmáticos e assertivos não tanto no que lemos, não tanto no que escrevemos, mas muito mais no que fazemos!

Efetivamente, consideramos que esta experiência foi determinante para o início do desenvolvimento do nosso percurso profissional, pessoal, social, e interpares, na medida em que a aprendizagem foi constante, significativa e profícua. No futuro pretendemos trabalhar em permanente cooperação com as nossas crianças/alunos, formando assim uma equipa que partilha os mesmos objetivos e que trabalha em permanente cooperação. Esta relação deve pautar-se pela compreensão, aceitação e respeito mútuo entre os vários intervenientes. É nossa convicção que devemos encarar as dificuldades como desafios que necessitam de ser superados, sendo essencial transmitir aos alunos motivação e empenho, levando-os assim ao esforço de tentarem corresponder às nossas/suas expectativas. Sendo claro, do nosso ponto de vista, que ninguém motiva ninguém, se o próprio não for preparado e consciencializado para a necessidade de se autoconstruir.

Como refere Haigh “os alunos vão aprender muito melhor se o que lhes for ensinado corresponder ao que precisam e eles tiverem alguma posse da sua aprendizagem” (2010:192) e como futura profissional da educação a nossa principal missão é tornar a aprendizagem em momentos de satisfação em “que os alunos sintam prazer com a sua educação e a valorizem e se tornem aprendizes independentes para toda a vida” (Haigh,2010:194)

No futuro, como profissionais mistos que somos perspetivamos a Educação Pré-Escolar como a base para a escolaridade obrigatória, sendo que para que exista a continuidade educativa entre ambos torna-se importante a existência de “mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004,17). A frequência na Educação Pré-Escolar tem impacto não só no sucesso educativo dos alunos do 1º ciclo como também nos ciclos subsequentes dado que um bom início do processo educativo tem um efeito aditivo e cumulativo em todo o percurso educativo dos alunos; pelo menos é esta a nossa firme convicção! E imbuídos desta convicção, reconhecemos a responsabilidade da tarefa processual que nos acompanhará ao longo de toda a nossa carreira, como eternos aprendizes, nesta nobre tarefa que é a da educação.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso horizonte educativo perspectiva-se no âmbito do exercício da habilitação para a docência generalista, que engloba a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1º ciclo do CEB.

Sem pretender tecer grandes considerandos às políticas educativas que têm perpassado nos últimos anos o nosso panorama educativo, sabemos que a escolaridade obrigatória se alargou até aos 18 anos; ora, sendo uma evidência que Portugal, é um dos países da União Europeia que apresenta índices de desigualdade entre os extremos da população (salários, condições de vida, emprego) mais acentuados, que tem taxas de retenção muito elevadas em todos os níveis de ensino, e que o factor “histórico do aluno” se revela uma variável muito importante no sucesso educativo do mesmo, facilmente se pode depreender que, só estaremos em condições de manter todos os jovens com 18 anos, na escola, quando antes nos preocuparmos em assegurar reais condições de igualdade de aprendizagem para todos, o que implica começar desde os três anos, com carácter de obrigatoriedade, a investir no desenvolvimento multidimensional das crianças, de forma a atenuar as assimetrias sociais com origem no estatuto socioeconómico das famílias, fator esse comumente descrito na literatura como sendo um dos principais fatores potenciadores ou inibidores do sucesso dos alunos. Assim sendo, que interessa ter todos na Escola, se esta, (enquanto instituição educativa, não estiver preparada para oferecer a cada um condições para uma aprendizagem efetiva capaz de promover uma verdadeira ascensão social dos mais desfavorecidos, como forma de, depois de uma análise cuidada, contribuir para o atenuar de fatores extrínsecos aos alunos que os impedem de ter êxito escolar, académico, pessoal e social? Sabemos que é um desafio a enfrentar nos próximos tempos, tornando visível e desocultando a importância de se investir na Educação Pré-Escolar até porque a literatura é consensual quanto ao impacto que a sua frequência tem de forma cumulativa e aditiva em todo o percurso escolar dos alunos.

Mas tal desígnio só é possível se a tutela assumir a educação de infância como a primeira etapa fundamental de ensino básico, englobando-a na escolaridade obrigatória, devidamente alicerçada em documentos legais, criados e estruturados para o efeito. Deste modo estarão abertas as possibilidades para estabelecer a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ciclo. Reconhecemos, conforme o evidencia a literatura a este respeito, que a formação integral da criança/aluno, é um

processo contínuo que acontecerá de forma harmoniosa e enriquecedora, se todos no apercebermos da necessidade de romper com o hiato entre os diferentes níveis de ensino e aprendizagem.

Esta mudança impulsionaria obrigatoriamente uma alteração nas mentalidades dos docentes no sentido de perceberem a necessidade articulação da Educação Pré-Escolar, com o primeiro ciclo e, por sua vez, com o 2º ciclo, de forma a estabelecer-se um trabalho cooperativo e partilhado, considerando a Educação Pré-Escolar uma etapa essencial para o sucesso dos alunos nos ciclos subsequentes.

Com base nos pressupostos já enunciados, é nossa convicção que a postura do educador/professor tem um papel fundamental, devendo este conseguir estabelecer uma relação dialética permanente entre o ensino e aprendizagem, de forma a conseguir sair da sua “zona de conforto”. Isto só é possível se houver confiança sobre o ato de ensinar (conhecimentos, instrumentos de planificação e avaliação, etc), e se o educador/professor detiver parte do tempo útil da “aula” a perceber aquilo que de facto as crianças/ alunos apreenderam, de entre tudo o que o educador/professor, ensinou! É nossa convicção que o que faz a diferença entre educadores/professores mais ou menos eficazes, reside essencialmente nesse diferencial entre o que o professor ensina e aquilo que os seus alunos na realidade apreendem. e aprendem, porque a aprendizagem é frutífera, quando supera a mera apreensão e de posiciona no campo do questionável, a partir daquilo que se considera um conjunto de saberes justificados.

Em conformidade com o exposto, consideramos a diferenciação pedagógica como um dos principais pilares da educação, na medida em que, quando implementada proporciona “a cada criança o que na altura para ela tiver mais interesse” (Simões, 2004:12), Esta capacidade de implementar a diferenciação pedagógica é talvez o nosso maior desafio dado que implica da nossa parte um esforço contínuo com o objetivo de dar igualdade de oportunidades a todas as crianças, tendo para isso que nos adaptarmos à heterogeneidade de cada uma. Em educação, as causas de uma melhor ou pior adaptação das crianças são sempre multifatoriais (necessidades, contexto socioeconómico, interesses, dificuldades, motivações); neste contexto, todos os grupos e crianças/alunos são diferentes uns dos outros, sendo desafiante o exercício desta profissão se a entendermos no respeito pela diferença, ou seja, na defesa inquestionável do direito de todas as crianças/alunos a um ensino baseado na equidade.

Com o estágio profissionalizante aprendemos que devemos trabalhar em permanente cooperação com os nossos alunos, formando assim uma equipa com os mesmos objetivos que trabalha em permanente cooperação. Esta relação deve pautar-se pela compreensão, aceitação e respeito mútuo entre os vários intervenientes. Por outro lado, devemos encarar as dificuldades como desafios que necessitam de ser superados, sendo essencial transmitir aos alunos motivação e empenho, levando-os assim ao esforço de tentarem corresponder às suas/nossas expectativas.

Em suma, cada etapa do processo de ensino-aprendizagem é um desafio, que exige do docente a aplicação de diferentes técnicas e diferentes competências em contexto, com o objetivo de proporcionar a melhor educação/ensino aos alunos.

Foi um longo percurso, através do qual crescemos muito como pessoas e futuros profissionais, aprendendo a viver e a trabalhar em equipa, onde a humildade e a partilha de saberes foram a base de toda a aprendizagem. Neste sentido, esta experiência foi determinante para o desenvolvimento do nosso percurso profissional, pessoal e social, numa aprendizagem constante e significativa que culmina com esta etapa, que consideramos marcante.

Através das experiências vivenciadas nos centros de estágio e nomeadamente através da elaboração deste relatório de cariz reflexivo, apesar do curto espaço de tempo para a sua execução, tornaram-nos pessoas com poder argumentativo para num futuro próximo perante uma entrevista de emprego esgrimirmos as vantagens da contratação de um profissional generalista, sendo que essa resposta se encontra espelhada ao longo do relatório. Temos consciência de que nos espera uma longa tarefa de (co) construção, reconhecemos que o salto qualitativo que as nossas Escolas terão que dar é muito grande, mas sabemos que a mudança acontece paulatinamente, enraizada na vontade que temos de contribuir para um ensino de qualidade eficaz e eficiente.

Tendo em vista os objetivos definidos relativamente à essência do profissional misto, conforme consta no corpo do trabalho, reconhecemos a sua importância no desenvolvimento da articulação curricular valorizando as duas etapas fundamentais (Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Deste modo, assumimos (conforme a literatura o comprova) que o docente tem um importante/determinante papel na formação integral da criança/aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*, Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- AZEVEDO, C. (2009/2010). *As TIC no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita – Método Jean Qui Rit*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Pós Graduação Tic em Contextos de Aprendizagem).
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora
- CADIMA, J, LEAL, T & CANCELA, J. (1998), “Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade”, *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34
- Carta aos pais instituição B sobre a matemática Papy
- COLL, C., MAURI, M., MIRAS, T. et al (2001). O construtivismo na sala de aula, Lisboa: Edições Asa, Coleção em foco.
- COUTINHO, C. P. (2006). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED.
- CRAVEIRO, M. (2007). *Formação em Contexto – Um estudo de caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*, Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança (tese de doutoramento)
- CRUZ, D. (2009). *Pedagogia Diretiva Liberal*, Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- DIOGO, F. (2009). *A planificação em organizações escolares*, PPs, Porto: ESSE do Porto.
- DUARTE, J. (2008). “Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização”, *Revista Lusófona de Educação*
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observações de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores.*, Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. (2003). *O Processo de Investigação: da conceção à Realização*, Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- GONÇALVES, A. (2002). Educar para transformar: uma reflexão em torno de um percurso formativo, *Revista Saber Educar*, nº7
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*, Lisboa: Temas e Debates.
- HAIGH, A. (2010). *A arte de ensinar – grandes ideias regras simples*, Alfragide: Academia do Livro
- HOHMANN, M., WRILCART, D. (2009). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., CHARD, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios*, Porto: Universidade do Porto

- MAIA, J.S. (2008). *Aprender...Matemática do jardim de infância à Escola*, Porto: Porto Editora.
- MARQUES, M., OLIVEIRA, C., SANTOS, V. et al. (2007). "O Educador como Prático Reflexivo", *Cadernos da Educação*, nº6
- Maturana, H. (1993). *Uma nova concepção de aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MIALARET, G. (1987). *A aprendizagem da leitura. Temas Pedagógicos*, Lisboa: Editorial Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Organização Curricular e Programas*, Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Avaliação das Aprendizagens – Das Concepções às Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação;
- NUNES, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*, Porto: Asa Editores, Coleção Cadernos do CRIAP
- PAPÁLIA, D., OLDS, S. e FELDEMAN, R. (1999). *O mundo da criança*, Lisboa: Mc Graw Hill.
- PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- PERRENOUD, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIRES, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*, Porto: Profedições.
- Plano Anual de Atividades Instituição A 2010-2011
- Plano Anual de Atividades Instituição B 2011-2012
- Plano Curricular de Turma Instituição B 2011-2012
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*, Porto: Porto Editora.
- Pojecto Educativo Instituição A- 2010-2011
- PORTUGAL, G. (2011). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação
- Projeto Educativo Instituição B- 2011-2011
- Projeto Curricular de Sala Instituição A 2010-2011
- QUIVY, R. e COMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- REBELO, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*, Porto: Edições Asa, Coleção Horizontes da Didática.
- Regulamento Interno Instituição A
- Regulamento Interno Instituição B
- RICHARDSON, V. (2001) *Espaço e tempo*
http://www.dgidc.minedu.pt/DEB/recursos/biblioteca_digital/biblioteca_digital.asp
 p - 210k

- ROEGIERS, J.M. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*, Lisboa: Instituto Piaget.
- ROLDÃO, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora
- SANTOS, Leonor. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar*, Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação (Projeto AREA, DIFMAT).
- MENDES, F. (2008) *A Aprendizagem no Construtivismo*. <http://www.profala.com/artpsico85.htm>
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora, Coleção Educação.
- SILVA, I. L. (2007). “Planear atividades” in *Projeto Alcácer*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 97-109.
- SIMÕES, A. (2004). O Educador como prático reflexivo...e a construção da sua identidade profissional, *Revista Saber Educar*, nº71
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2009 – esta data não aparece no corpo da tese), *Educação de Infância no cruzamento de Fronteiras*, Lisboa: Texto Editora, Coleção Educação Hoje.

Legislação

- Decreto-lei nº 240/2001 “D.R. 1.ª série” -N.º 201 de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto - Perfil específico de desempenho do educador de infância.
- Decreto-Lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, (Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)
- Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto- Alteração da lei de bases do sistema educativo
- Decreto-lei nº 5/97 “D.R. 1.ª série” -A.Nº 34 de 10 de fevereiro de 1997;
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho- (artigo 6º ponto 3)
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho - Competências das estruturas de orientação educativa

ANEXOS

Anexo I

Guião de Análise da Organização do Ambiente Educativo (Educação Pré – Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico)



Observador: Maria Romão Antunes

Sala: 3 anos

Nº de crianças: 21

I

Objectivo da observação: Caracterizar a organização do ambiente educativo.

II

Caracterização do ambiente educativo

Grupo de crianças

Quantas crianças têm a sala?

A sala tem 22 crianças.

Quais são as idades das crianças?

As idades das crianças variam entre os 2, 3 e os 4 anos.

Como é que as crianças se encontram organizadas?

As crianças encontram-se organizadas em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.

Existe alguma criança com NEE? Quais são?

Não existem crianças com necessidades educativas especiais, existindo apenas uma criança com dificuldades de linguagem.

Projecto em curso/desenvolvimento

Quais são os projectos em curso? Como é que os mesmos surgiram?

Projecto em curso refere-se aos Meios de Transporte e surgiu do interesse das crianças, uma vez que perto do jardim-de-infância passa o comboio e é frequente as crianças ouvirem-no, ficando muito entusiasmadas.

Os projectos têm por base as necessidades e interesses das crianças?

Os projectos partem das necessidades e dos interesses das crianças, sendo que as mesmas são constantemente questionadas e motivadas a expressarem as suas necessidades. A equipa educativa parte do que observa para planear e estruturar o acto educativo.

Espaço físico e recursos didácticos da sala

Qual a disposição do mobiliário na sala?

O mobiliário da sala encontra-se disperso pela sala.

O material didáctico encontra-se acessível?

O material destinado às crianças encontra-se acessível às mesmas.

Os trabalhos das crianças constituem recursos pedagógicos?

Os trabalhos das crianças encontram-se expostos na sala e são utilizados para alertar para os temas abordados e actividades/trabalhos desenvolvidos.

A sala tem ventilação? E iluminação natural?

A sala tem ventilação, aquecimento central e possui bastantes janelas o que lhe confere iluminação natural.

Como é que o espaço físico foi organizado?

O espaço físico na sala foi organizado por áreas.

A sala encontra-se organizada por áreas? Quais os seus objectivos?

Sim, sendo que esta organização pretende criar momentos de brincadeira livre em que as crianças se possam expressar, recriando momentos do quotidiano, ler livros, jogar, fazer corridas, desenhar, tornando-se assim a brincadeira a base de aprendizagem.

Como foi criada esta organização da sala? Esta já sofreu alterações?

A sala encontra-se organizada por áreas e até a data não sofreu qualquer alteração.

Existem recursos suficientes para todas as crianças? Qual é a qualidade dos recursos existentes?

Os recursos na sua maioria estão bem conservados e existem em número suficiente para todas as crianças.

Como é o espaço exterior? Possui recursos materiais? Quais?

O espaço exterior é bastante amplo, tendo um jardim com animais e um lago e um parque com baloiços, escorregas e vários brinquedos.

De que modo é que o refeitório se encontra organizado?

O refeitório encontra-se organizado por mesas rectangulares, dispostas horizontalmente e por faixas etárias.

Qual é o ambiente criado durante as refeições?

O ambiente criado durante as refeições é agitado na medida em que as crianças ainda são pequenas e é necessária uma ajuda constante.

O espaço do refeitório está decorado? Com que tipo de decoração?

O espaço do refeitório não se encontra decorado.

Como é que as crianças se movimentam no refeitório?

As crianças no refeitório movimentam-se de forma dirigida pela educadora ou auxiliar.

Tem autonomia durante a refeição?

Sim, durante a refeição é dada a autonomia à criança de forma intencional.

Organização do tempo e rotinas

Quais são as rotinas da sala?

Logo de manhã cantamos a canção dos bons dias, de seguida verificamos no quadro quem é o responsável do dia, marcam-se as presenças, dialoga-se sobre as novidades de cada criança e sobre a temática do projecto em curso, as crianças escolhem para que áreas pretendem ir e é-lhes atribuído o respectivo colar, brincam nas áreas, em grupo as crianças vão à casa de banho, vêem televisão, almoçam, vão de novo à casa de banho e dormem.

Como é que se processa a rotina de entrada e de saída? Que tarefas engloba?

A rotina de entrada e de saída é efectuada por uma auxiliar, que fica encarregue de recolher ou dar aos pais os casacos e as mochilas de cada criança.

As crianças realizam as tarefas autonomamente?

As crianças vão autonomamente à casa de banho e realizam o seu ritual de forma autónoma. As crianças também já se calçam e descalçam sozinhas e despem as calças.

As actividades são mais de carácter espontâneo ou dirigido?

É um misto, existindo actividades espontâneas e outras mais de carácter dirigido.

Organização do grupo de crianças

Como é que as crianças estão organizadas nas várias actividades/rotinas?

As crianças estão organizadas em grupos.

As crianças têm um papel activo na organização do grupo?

Sim, as crianças participam na organização do grupo, sendo os mesmos que escolhem o lugar onde se querem sentar e o lugar que querem ocupar no comboio.

Interacções entre os diversos actores/intervenientes no contexto educativo

Como é que as crianças se relacionam com a auxiliar?

As crianças relacionam-se com a auxiliar com respeito e carinho, demonstrando preocupação quando a mesma se encontra ausente ou triste.

A educadora dá autonomia à criança na realização de tarefas?

Sim, a educadora fornece autonomia às crianças na realização de tarefas, como marcar as presenças, lavar as mãos, comer sozinho.

A educadora proporciona o diálogo entre as várias crianças?

A educadora em grupo estabelece e promove diariamente o diálogo entre as várias crianças, criando uma aprendizagem cooperativa em que os contributos de cada criança são relacionados entre si.

A educadora transmite segurança às crianças? Dá-lhes carinho?

A educadora tem uma postura equilibrada, transmitindo segurança e carinho às crianças sempre que necessário.

As crianças mostram empatia com a auxiliar?

As crianças demonstram empatia com a auxiliar, mostrando-se afectuosas e cuidadosas para com a mesma.

Existe uma estreita relação escola família?

A relação escola-família ainda é um pouco escassa, apesar da educadora criar actividades que envolvem os pais e a cooperação dos mesmos (ex. Pedido de pesquisa sobre os meios de transporte, pintura de um meio de transporte, decoração de fotografias da família), no entanto esta participação ainda é escassa.

As crianças partilham os vários recursos existentes?

As crianças mostram dificuldades na partilha dos recursos existentes quer na sala, quer fora dela.

A auxiliar e educadora trabalham em cooperação?

A educadora e a auxiliar trabalham em cooperação, auxiliando-se uma na outra.

As educadoras da instituição trabalham em conjunto?

As educadoras da instituição realizam manhãs recreativas em dias especiais como: Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia Mundial da Criança e Divulgação do Projecto - Festa Final.

Observador: Maria Romão Antunes

Supervisora ESEPF: Maria dos Reis Gomes

Ano de escolaridade: 1º ano **Nº de alunos:** 19

I

Objectivo da observação: Caracterizar a organização do ambiente educativo.

II

Caracterização do ambiente educativo

Grupo de alunos

Quantos alunos tem a turma?

A sala tem 19 alunos.

Quais são as idades dos alunos?

As idades dos alunos variam entre os 6 e os 7 anos.

Como é que os alunos se encontram organizadas?

Os alunos encontram-se organizados a pares nas mesas.

Existe alguma criança que exige pedagogia diferenciada?

Sim, o B. ingressou no 1º ano de escolaridade a já saber ler, mas apresenta dificuldade na grafia manuscrita das letras.

A S.R manifesta dificuldades na identificação e escrita dos números.

A B.A apresenta uma troca de fonema na leitura de palavras.

Projecto em curso/desenvolvimento

Quais são os projectos em curso? Como é que os mesmos surgiram?

O Projecto em curso refere-se aos Peixes e surgiu do interesse dos alunos através de uma votação entre vários temas que gostariam de explorar.

Espaço físico e recursos didácticos da sala

Qual a disposição do mobiliário na sala?

O mobiliário na sala encontra-se disperso pela mesma.

O material didáctico encontra-se acessível?

O material destinado encontra-se acessível aos alunos.

Os trabalhos dos alunos constituem recursos pedagógicos?

Os trabalhos dos alunos encontram-se expostos na sala e são utilizados para rever as aprendizagens efectuadas..

A sala tem ventilação? E iluminação natural?

A sala tem ventilação, um aquecedor eléctrico e possui bastantes janelas o que lhe confere iluminação natural.

Como é que o espaço físico foi organizado?

O espaço físico na sala foi organizado por cantinhos.

A sala encontra-se organizada por áreas? Quais os seus objectivos?

Sim, encontra-se organizada por cantinhos, com o intuito de minimizar as diferenças entre a organização da sala na educação pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico.

Como foi criada esta organização da sala? Esta já sofreu alterações?

A organização da sala foi criada pela professora, mas vai-se alterando com as sugestões e motivações dos alunos.

Existem recursos suficientes para todas as crianças?

Sim, a sala contempla recursos suficientes para todos os alunos.

Qual é a qualidade dos recursos existentes?

Os recursos são de grande qualidade na medida em que foram pensados com objectivos estratégicos de pleno desenvolvimento dos alunos.

Como é o espaço exterior? Possui recursos materiais? Quais?

O espaço exterior é constituído por um pátio, uma mesa de pedra, uma casa de plástico e um escorrega.

De que modo é que o refeitório se encontra organizado?

Não existe refeitório, sendo que os alunos almoçam na sua sala.

Qual é o ambiente criado durante as refeições?

O ambiente criado durante as refeições é de plena autonomia, na medida em que os alunos fazem tudo sozinhos.

Como é que os alunos se movimentam na sala?

Os alunos movimentam-se livremente e de forma organizada pela sala na hora do almoço.

Tem autonomia durante a refeição?

Sim, os alunos têm plena autonomia durante a refeição.

Em que medida a organização da sala e dos trabalhos expostos favorecem o trabalho autónomo e a pedagogia diferenciada?

A organização da sala, ou seja a disposição das mesas proporciona que exista um espaço amplo para os alunos lerem e escutarem histórias em grande grupo e para realizarem atividades autónomas como a consulta das caixas das palavras ou o manuseamento das minicalculadoras individuais. Esta organização por cantinhos permite-nos aproveitar as potencialidades e recursos existentes em cada um para a realização efectiva da diferenciação pedagógica, proporcionando experiências diversificadas e personalizadas a cada aluno.

Organização do tempo e rotinas

Quais são as rotinas da sala?

Logo de manhã, escrevemos a data e o plano da manhã no quadro.

À segunda-feira, os alunos relatam oralmente os aspectos mais importantes do seu fim-de-semana.

Todos os dias encontram-se previamente definidos os responsáveis por: dar a comida ao peixes, limpar as mesas, varrer o chão, arrumar a louça, controlar se as caixas se encontram organizadas e se os jogos estão arrumados.

Como se procede à distribuição do material e das tarefas?

Existe um responsável pela distribuição do material.

As actividades são mais de carácter espontâneo ou dirigido?

As actividades são de carácter mais dirigido, no entanto também existem momentos de actividades livres.

Interacções entre os diversos actores/intervenientes no contexto educativo

Como é que os alunos se relacionam com as funcionárias da instituição?

Os alunos respeitam e acarinhos as funcionárias da instituição.

A professora dá autonomia aos alunos na realização de tarefas?

Sim, a professora fornece autonomia às crianças na realização de tarefas.

A professora proporciona o diálogo entre os vários alunos?

A professora promove diariamente o diálogo entre os vários alunos, criando uma aprendizagem cooperativa em que os contributos dos

alunos são relacionados entre si e contribuem para a construção de um todo.

Existe uma estreita relação escola família?

Existe uma estreita relação entre a escola e a família, uma vez que, o pais encontram-se constantemente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, contribuindo com pesquisas auxiliares, livros, recursos didáticos, entre outros,

Os alunos partilham os vários recursos existentes?

Os alunos na sua maioria partilham os recursos existentes na sala de aula e fora dela.

Os docentes da instituição trabalham em conjunto?

Os docentes da instituição realizam um trabalho cooperativo em diversas actividades, como a construção do jornal da escola, decoração da instituição em momentos festivos, nas assembleias de escola, entre outros.

Anexo II - (Tabela de recolha de dados com informações sobre os pais do grupo de 3 anos)

Nomes	Habilitações académicas				Profissões				Data de nascimento		Habitação	Situação escolar	Sono		Agregado
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai	Mãe			Acordar	Deitar	
	9º Ano	12º Ano ou superior	Sócio gerente	Administrativa	37	36	37	36	11h00	23h00			11h00	23h00	
A.M.	9º Ano	Licenciatura	Sócio gerente	Professora	37	36	Morada própria	Ficou com os avós desde os 5 meses	11h00	23h00	Pai e mãe				
A.	9º Ano	12º Ano ou superior	GNR	Administrativa	31	26	Morada própria		11h00	23h00					
C.	12º Ano ou superior	9º Ano	Angariador imobiliário	Desempregada	33	32	Apartamento arrendado				1 Irmã com 1 ano; vive com a avó que é emp. Doméstica; pais separados				
É.	9º Ano	9º Ano	Reciclador	Empregada de refeitório	24	21	Apartamento arrendado	Esteve com os avós desde os 4 meses	9h00	22h00					
F.	6º Ano	6º Ano	Vigilante	Empregada de limpeza hospitalar	35	41	Morada própria	Ficou com os avós desde os 19 meses	9h00	21h30	Pais separados				
G.	9º Ano	6º Ano	Reformado	Desempregada	69	38	Apartamento próprio	Ficou numa ama dos 18 aos 21 meses							
J. A.			Comerciante	Comerciante							2 Irmãs				
J. M.	9º Ano	12º Ano ou superior	Canalizador	Assistente técnica	35	35	Apartamento próprio	Desde os 8 meses ficou com a tia	9h00	23h00	1 Irmã				

K.	9º Ano	Licenciatura	Empregador Balcão	Enfermeira	34	31	Apartamento próprio	Ficou com os avós desde os 6 meses	10h30	23h30
L.	6º Ano	4º Ano	Técnico de produção	Empregada de limpeza	36	33	Apartamento próprio	Ficou na ama desde os 6 meses	7h15	23h00
M.F.	12º Ano ou superior	Licenciatura	Consultor de serviços informáticos	Terapeuta ocupacional	29	26	Apartamento próprio	Esteve na ama desde os 4 meses	9h00	22h00
M.L.	12º Ano ou superior	12º Ano ou superior	Director comercial	Secretária	41	30	Apartamento arrendado	Este numa ama a partir dos 2 anos	7h30	22h30
M.	12º Ano ou superior	12º Ano ou superior	Gestor de cliente	Assistente administrativa	44	46	Apartamento próprio	Esteve na ama desde os 6 meses	8h30	22h30
M.R.	9º Ano	9º Ano	Director comercial	Cabeleireira	42	30		Esteve numa ama dos 12 aos 15 meses	9h00	23h00
P. G.	12º Ano ou superior	Licenciatura	Comercial	Conservadora de registos prediais	48	44	Apartamento próprio		10h30	22h30
P.M.	6º Ano	6º Ano	Panificador	Empregada balcão	28	25	Apartamento próprio	Esteve com os avós desde os 5 meses	8h00	23h30
R. S.		12º Ano ou superior		Cabeleireira			Apartamento arrendado	Esteve na ama desde os 2 anos	7h30	21h00
										Pais divorciados; tem 3 irmãos do pai

R.P.	9º Ano	9º Ano	Vigilante	Empregada de balcão	32	24	Moradia própria	Esteve numa ama dos 6 aos 18 meses e depois esteve com esteve com a avó	8h00	22h00	Pais divorciados
R.	Licenciatura	Licenciatura	Prof. seguros	Prof. seguros	39	37	Moradia própria	Ficou com avós desde os 5 meses	7h00	22h00	
T. L.	9º Ano	9º Ano	Gerente	Empregada de balcão	40	32	Apartamento próprio	Esteve numa creche-ama desde os 5 meses	6h30	23h30	1 Irmão
T. M.	9º Ano	9º Ano	Sócio gerente hotelaria	Ajudante acção educativa	34	38			8h00	23h00	
T.	12º Ano ou superior	Bacharelato	Técnico informático	Administrativa	33	34	Esteve numa creche-ama desde os 9 meses		7h15	22h00	

(Tabela de recolha de dados com informações sobre os pais do 1º ano de escolaridade)

Nomes	Data de nascimento	Número de irmãos	Idade		Habilitações académicas			Profissões			Agregado
			Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
A. A.	27-02-2005	1	40	42	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Arquiteto	Engenheira		Pai e mãe
A. B.	17-10-2005	1	41	41	Doutoramento	Doutoramento	Doutoramento	Professor universitário	Professora universitária		Pai, mãe e irmão
A.	06-08-2005	0	41	42	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Arquiteto	Advogada		Pai e mãe
BA	05-06-2005	1	37	37	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Designer	Psicóloga		Pais separados
B.	12-02-2005	1	40	35	Bacharelato	Bacharelato	Bacharelato	Arquiteto	Comercial		Pai, mãe e irmã
D.	05-09-2005	0	Faleci do	35	Falecido	Licenciatura	Licenciatura	Falecido	Assistente de Bordo		Mãe
E.	07-12-2005	1	36	35	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Diretor Geral	Gestora		Pai, mãe e irmã
F.	13-04-2005	1	44	36	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Arquiteto	Arquiteta		Pai, mãe e

G. F.	22-01-2005	1	44	41	Licenciatura	Licenciatura	Advogado	Gestora de Conta	Pai, mãe e irmão
G. P.	24-02-2005	1	41	40	Licenciatura	Licenciatura	Economis ta	Economista	Pai, mãe e irmão
J.	09-10-2005	2	41	37	Bacharelato	Licenciatura	Empresári o	Cabeleireira	Pai, mãe e 2 irmãos
M.	30-09-2005	1	46	38	Mestrado	Mestrado	Economis ta	Engenheira	Pai, mãe e irmão
M. C	06-03-2005	0	43	41	Doutoramento	Licenciatura	Arquiteto	Arquiteta	Pai, mãe
M. M	25-07-2005	1	46	40	Licenciatura	Licenciatura	Advogado	Médica	Pai, mãe e irmão
P.	18-10-2005	1	42	41	Licenciatura	Doutoramento	Professor	Professora	Pai, mãe e irmão
S. R.	31-05-2005	1	41	36	Ensino Secundário	Licenciatura	Empresári o	Bancária	Pais separados
S. M.	18-07-2005	1	36	35	Ensino básico –	Ensino básico –	Motorista	Vigilante	Pais

		de Pesados						separados		
		3º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo	3º Ciclo	de Pesados				
T.		28-09-2005	1	47	44	Licenciatura	Licenciatura	Economis ta	Advogada	Pai, mãe e irmã
TI		23-06-2005	1	43	40	Licenciatura	Licenciatura	Engenheir o	Advogada	Pai, mãe e irmão
TO		24-09-2005	1	Faleci do	40	Falecido	Diploma de especialização tecnológica	Falecido	Economista	Mãe e irmão

Anexo III (Tabela das profissões dos pais do grupo de 3 anos V.S turma do 1º ano de escolaridade)

Profissões/Estado atual	Pai	Mãe
Arquitecto (a)	1	0
Assistente Administrativa	0	3
Assistente Operacional	0	1
Assistente Técnico	0	1
Cabeleireiro(a)	0	1
Canalizador	1	0
Comercial	1	0
Conservadora de Registos	0	1
Consultor de serviços informáticos	1	0
Desempregado (a)	0	2
Empregado (a) de balcão	0	3
Empregado(a) da limpeza	0	1
Empreiteiro	1	0
Enfermeiro (a)	0	1
Feirante	1	1
Funcionário (a) da recolha do lixo	1	0
Funcionário (a) de refeitório	0	1
Gestor de clients	2	0
GNR	1	0
Lojista	0	1
Panificador (a)	1	0
Professor(a)	0	1
Reformado (a)	1	0
Responsável de secção	0	1
Secretária	0	1
Sócio-Gerente	3	0
Técnico (a) de produção	1	0
Técnico de Informática	1	0
Terapeuta Ocupacional	0	1
Vigilante	1	0
Total	18	21

Tabela 1 – Profissão dos Pais do grupo de crianças de 3 anos

Profissões	Pai	Mãe
Arquitecto(a)	5	2
Advogado(a)	2	3
Assistente de bordo	0	1
Bancário(a)	0	1
Cabeleireiro(a)	0	1
Comercial	0	1
Designer	1	0
Director(a) geral	1	0
Economista	3	2
Empresário(a)	2	0
Engenheiro(a)	1	2
Gerente bancário(a)	1	0
Gestor(a)	0	2
Médico(a)	0	1
Motorista de Pesados	1	0
Professor(a)	2	2
Psicólogo(a) clínico(a)	0	1
Vigilante	0	1
Total	19	20

Tabela 2 – Profissão dos Pais dos alunos do 1º ano de escolaridade

Anexo IV

Registo de Incidente Crítico (Educação Pré - Escolar)

Nome da Criança: T

Idade: 4 anos

Observadora: Maria (estagiária)

Data: 16 de Maio 2011

Incidente

T está na área da biblioteca com R e T.M. T diz: Temos de arrumar os livros pela ordem.

Que ordem? – Pergunta T.M.

R explica: Livros grandes primeiro, médios e pequenos.

T acrescenta: Olha eu sou grande, o T.M é médio e a R é pequenina.

Comentário

Através deste registo, é visível que o T compreendeu a actividade desenvolvida na semana anterior sobre os Tamanhos e consegue aplicar os seus conhecimentos numa situação do quotidiano (aplica os diferentes tamanhos ás alturas dos colegas). T tem capacidade para ordenar e descrever as relações de tamanhos (pequeno, médio, grande).

Anexo V

Pesquisas Efectuadas (Educação Pré - Escolar)

Nomes	Houve pesquisa?					O educador proporcionou tempo?
	Sim				Não	
	Casa		Jardim-de-Infância			
	Internet	Revistas	Internet	Revistas		
A. M			X	X	X*	Sim
A		X	X	X		Sim
C		X	X	X		Sim
F		X	X	X		Sim
G			X	X	X*	Sim
I			X	X	X*	Sim
J. A			X	X	X*	Sim
J. M		X	X	X		Sim
K		X	X	X		Sim
L		X	X	X		Sim
M		X	X	X		Sim
M. L		X	X	X		Sim
M. M		X	X	X		Sim
P. G		X	X	X		Sim
P. M		X	X	X		Sim
R. P		X	X	X		Sim
R. S.			X	X	X*	Sim
R		X	X	X		Sim
T. L		X	X	X		Sim
T. M		X	X	X		Sim
T				X	X*	Sim

Anexo VI

Avaliação das Situações de Aprendizagem (Educação Pré - Escolar)

Nome: R				Data: 31 de Março de 2011
	Sim		Não	Registos de Observação
	Espontanea mente	Intervenção do adulto		
Trouxe imagens	X			Ao longo da exploração do Carro dos Bombeiros R traz várias imagens.
Trouxe filmes			X	Não trouxe nenhum filme para ser visto no jardim-de-infância.
Intervenção dos pais	X			Os pais realizaram autonomamente uma visita ao Quartel dos Bombeiros e realizaram um registo escrito do mesmo.
Recolheu livros	X			Livremente R traz livros de casa sobre a temática em questão para mostrar em grande grupo aos colegas.
Recolheu objectos		X		Sempre que solicitado R traz de casa os objectos pedidos.
Revela sentido estético	X			Os seus trabalhos demonstram através da conjugação das cores e posicionamento dos objectos no desenho uma preocupação com o aspecto visual.

Anexo VII

Lista de Verificação Sessão de Movimento (Educação Pré - Escolar)

A criança deve ser capaz de:	A M	A	C	E	F	G	I	J.M	K	L	M.F	M.L	M	M.R	P.G	P.M	R.P	R.S	R	T.L	T.M	T
Identificar esquerda e direita;	F	F	F	0	+/-	0	0	0	0	0	+/-	0	0	F	0	0	0	0	+/-	0	+/-	0
Identificar partes do corpo;	F	F	F	0	0	0	0	0	0	+/-	+/-	0	+/-	F	+/-	0	0	0	+/-	0	0	0
Identificar "cima" e "baixo"	F	F	F	0	0	+/-	+ / -	0	0	+/-	+/-	+/-	+/-	F	+/-	0	+ / -	0	+/-	0	0	0
Seguir as indicações da música	F	F	F	+/-	0	+/-	+ / -	+/-	0	0	0	0	0	F	+/-	+ / -	+ / -	0	0	+/-	0	+/-
Cooperar a nível de trabalho de pares com os colegas de equipa	F	F	F	0	0	+/-	+ / -	0	+/-	0	+/-	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0
Seguir indicações	F	F	F	+/-	0	+/-	+ / -	0	0	0	+/-	0	+/-	F	+/-	+ /	+ /	0	0	+/-	0	+/-
Distinguir as diferentes direcções	F	F	F	+/-	+/-	+/-	0	0	0	0	+/-	+/-	+/-	F	0	0	0	0	+/-	0	0	+/-
Saber escutar	F	F	F	0	0	0	0	0	+/-	0	+/-	+/-	+/-	F	+/-	+ / -	+ / -	+/-	0	0	0	+/-
Relaxar e tirar proveito do momento.	F	F	F	0	0	0	0	0	+/-	0	0	0	0	F	0	+ / -	+ / -	0	0	0	0	0

0 - É capaz

+/- É capaz, com ajuda

F - Faltou

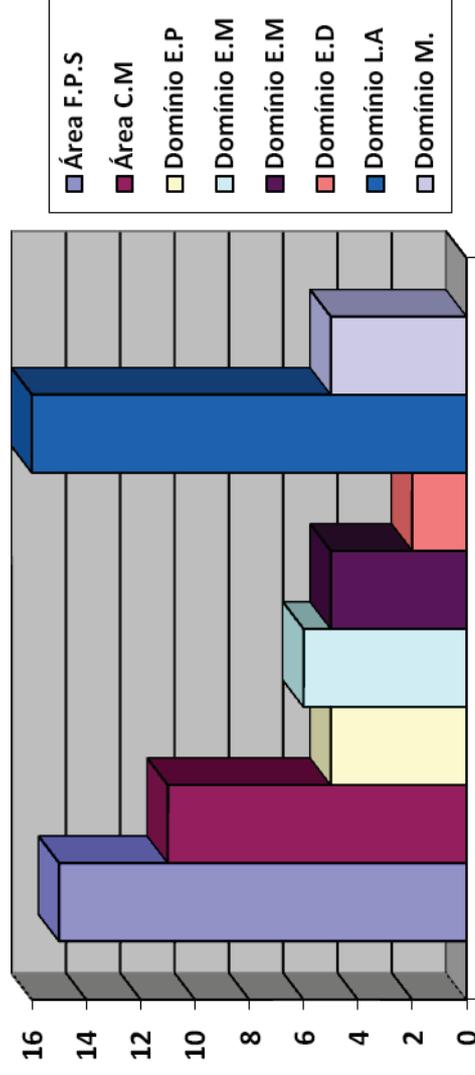
Anexo VIII

Tabela controlo das áreas de conteúdo abordadas

Fevereiro	
Áreas	Número de vezes contempladas nas planificações
Área de Formação Pessoal e Social	15
Área do Conhecimento do Mundo	11
Domínio Expressão Plástica	5
Domínio Expressão Motora	6
Domínio Expressão Musical	5
Domínio Expressão Dramática	2
Domínio linguagem oral e abordagem à escrita	16
Domínio Matemática	5

Anexo IX

Gráfico das áreas trabalhadas (mês Fevereiro)



Análise: A área trabalhada mais vezes durante o mês de Fevereiro foi o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita seguido da Área de Formação Pessoal e Social. Ambas as áreas são transversais aos restantes domínios.

O domínio que deve ser trabalhado mais num futuro próximo é o domínio da Expressão Dramática, que apesar de não termos realizado muitas actividades relacionadas com este domínio, o mesmo encontra-se presente no jogo do "faz-de-conta" realizado quotidianamente pelas crianças.

Anexo XI

Avaliação da Organização do Tempo no Jardim-de-Infância

Hora	Actividade	Duração	Iniciativa		Forma do Grupo			Observações
			Cr.	Ed.	Ind. + P.Gr.	Gr. Grupo	Ind.	
9:30 h	Acolhimento	15 minutos	X			X		Em grande grupo as crianças relatam as novidades, descrevendo o seu fim-de-semana.
10:00 h	Recorte das imagens do quadro de investigação	45 minutos		X	X			Aproveito para trabalhar mais com as crianças que apresentam dificuldades no recorte e simultaneamente estabeleço a cooperação entre pares.
10:45 h	Brincadeira Livre nas áreas	45 minutos	X		X	X		As crianças brincam livremente nas áreas que escolheram.

Instrumento "Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim-de Infância" de Maria João Cardona(s/d)

Instruções:

- 1- **Hora:** a hora de início das actividades observadas;
- 2- **Actividade:** o tipo de actividade que está a ser desenvolvida na sala (actividades livres, orientadas, actividades no recreio, lanche, almoço);
- 3- **Duração:** duração da actividade, tendo em conta a hora do seu início e a hora do seu fim;
- 4- **Iniciativa:** a iniciativa subjacente ao início da actividade (da criança/grupo de crianças (cr.) ou do educador (ed));
- 5- **Forma do Grupo:** a forma do grupo durante o desenvolvimento da actividade (individual + pequenos grupos (ind. + ped.gr); grande grupo (gr); individual (ind));
- 6- **Observações:** é um espaço onde é possível registar outros aspectos que sejam igualmente importantes.

Anexo XII

Portefólio Coletivo de Registos (Educação Pré - Escolar)

Desenho

Nome da criança: __K_____ Data de Registo _2_ / _5_ / _11__

Intervenientes: K Data de Selecção _4_ / _5_ / _11__

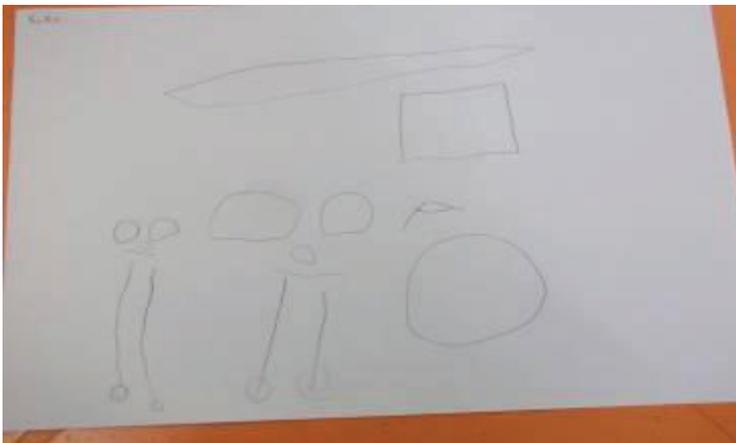
Contexto: Área da Expressão Plástica

Área conteúdo: Expressão Plástica 

Fotografia escolhida por:

Criança Estagiária +

Desenho:



Comentário da Estagiária:

K já começa a desenhar a figura humana, sendo notória a sua evolução. Neste desenho, é visível a preocupação em desenhar os olhos, nariz, pernas e braços.

Comentários da criança:

É o K e a mãe. Um círculo, quadrado, rectângulo.

Indicadores de Desenvolvimento: **Expressão Plástica**

- Desenha a figura humana, faz o girino ou completa a figura humana.

Domínio da Matemática

- Identifica figuras geométricas (i.e círculo, quadrado, rectângulo, triângulo) e desenha-as.

Anexo XIII

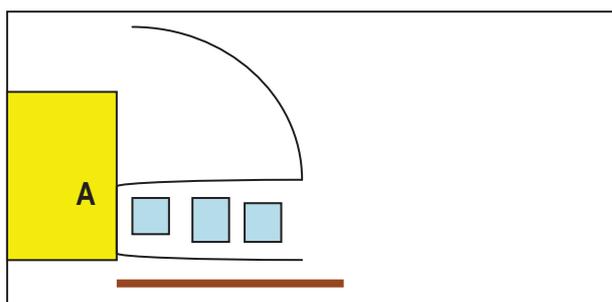
Planta da Dinamização da Área da Biblioteca (Educação Pré - Escolar)



Legenda:

A- Estante com livros

Área da Biblioteca antes da dinamização



Legenda:

A- Estante com livros catalogados

Almofadas

Banco

Separador das outras áreas

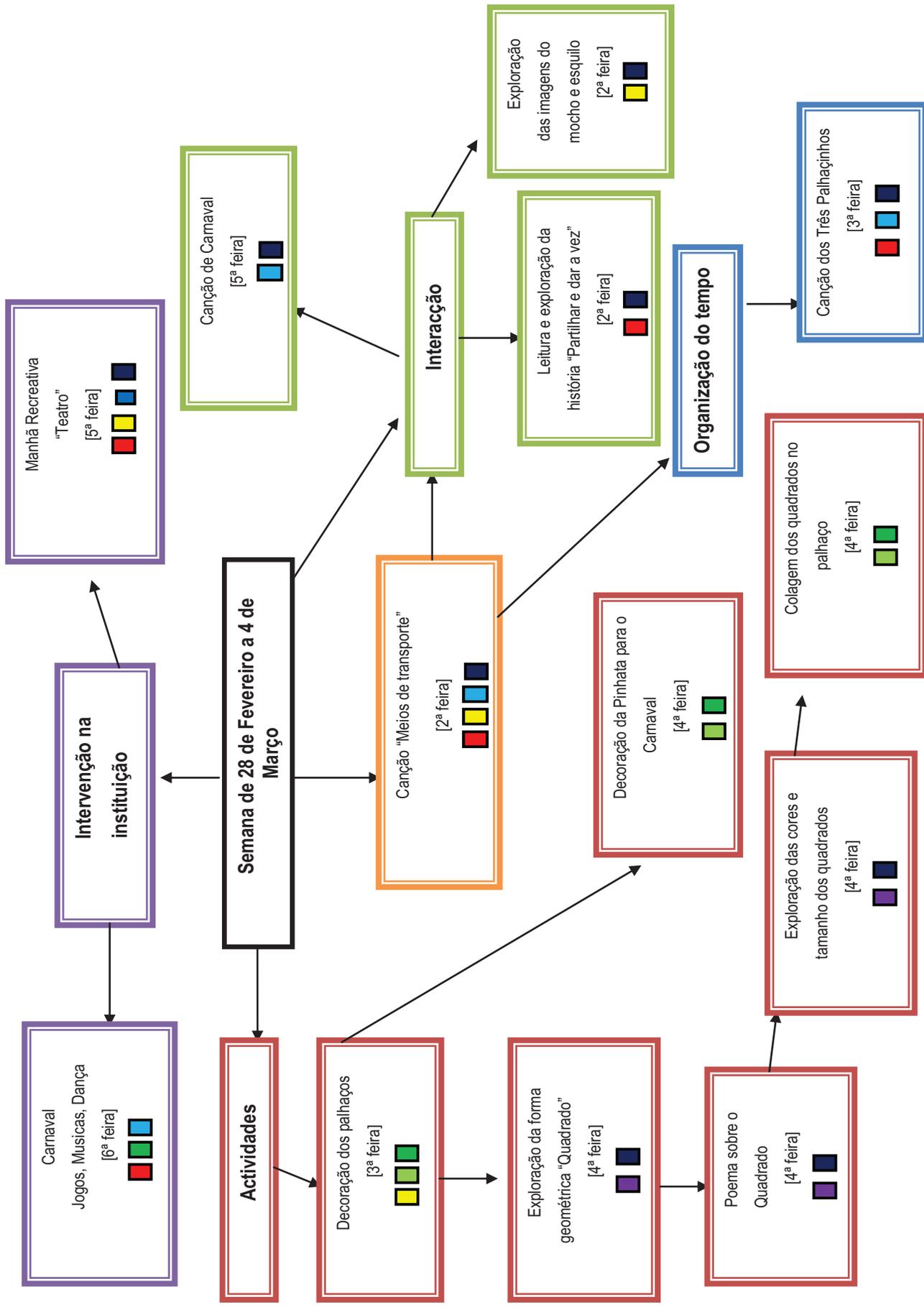
Regras da Biblioteca

Projecto para a área da biblioteca

Anexo XIV

Caixa das Queixinhas (Educação Pré - Escolar)





Planificação Semanal (Educação Pré - Escolar)

Estagiária: Maria Romão Antunes

Sala: 3 anos

Data: Semana de 28 de Fevereiro a 4 de Março

Segunda-feira

Intenções Pedagógicas	Domínios	Estratégias	Recursos	Duração
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver o sentido rítmico;- Desenvolver a memorização;- Desenvolver o gosto pela música.	Expressão Musical	As crianças em grande grupo escutam a música que a estagiária gravou sobre os meios de transporte, na qual estes são os cantores e de seguida o grupo canta em conjunto.	<u>Humanos:</u> educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças. <u>Materiais:</u> Leitor de Cd's e Cd "Meios de Transporte"	15 minutos
<ul style="list-style-type: none">- Compreender uma história lida oralmente;- Descrever atitudes de partilha;- Perceber o sentido da palavra partilhar	Área de Expressão e Comunicação	Leitura do livro "Aprender a partilhar e dar a vez". A estagiária lê o livro de forma interactiva com as crianças, sendo que à medida que vai lendo coloca questões e pede às crianças para descreverem as imagens do livro. Termina comparando a mensagem do livro com exemplos da vida quotidiana das crianças na sala.	<u>Humanos:</u> educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças. <u>Materiais:</u> Livro "Partilhar e Dar a vez"	30 min.

Terça-Feira

Intenções Pedagógicas	Domínios	Estratégias	Recursos	Duração
-Aprender e decorar uma canção	Expressão Musical	A educadora, em grande grupo, canta com as crianças a música "O meu palhacinho", com o objectivo de introduzir o tema do Carnaval.	Humanos: educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças.	10 minutos
- Desenvolver o gosto estético; - Compreender que existem diversos materiais, com os quais podem trabalhar;	Expressão Plástica	A estagiária divide a criança em três grupos, sendo que, cada grupo, fica encarregue de decorar um palhaço. De seguida, a estagiária senta-se com um grupo, na mesa, e apresenta os materiais disponíveis para a decoração do palhaço. As crianças escolhem os materiais que querem utilizar e decoram o palhaço a seu gosto, sempre com a orientação da estagiária e da educadora.	Humanos: educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças. Materiais: pasteis; imagem do palhaço; tecidos; cápsulas Nespresso; lá; guache; tampinhas; pincéis; tesoura; cola.	1 hora
- Desenvolver a motricidade fina.	Expressão Motora			

Quarta-Feira

Intenções Pedagógicas	Domínios	Estratégias	Recursos	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a forma geométrica "quadrado"; - Desenvolver a capacidade reflexiva; - Usar palavras de comparação (maior, maior de todos...); - Compreender e identificar objectos de diferentes tamanhos; - Identificar cores e conhecer a sua denominação; - Desenvolver a memória visual. 	<p>Matemática</p> <p>Expressão plástica</p>	<p>Como forma de inserir o tema a educadora lê um poema sobre o quadrado às crianças. De seguida, exploramos esse poema, demonstrando às crianças através de uma imagem que o quadrado tem os lados todos iguais, porque cada lado tem o mesmo número de setas.</p> <p>De seguida, a estagiária mostra dois quadrados de tamanhos diferentes e questiona as crianças relativamente à dimensão das figuras geométricas. Explica que as crianças que escolherem o quadrado grande devem pintá-lo de azul e as que escolherem o pequeno devem pintá-lo de vermelho.</p>	<p><u>Humanos:</u> educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças.</p> <p><u>Materiais:</u> Poema sobre os quadrados; imagem do quadrado</p> <p style="text-align: right;">20 minutos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto estético; - Compreender que existem diversos materiais, com os quais podem trabalhar; - Desenvolver a motricidade fina. 	<p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Motora</p>	<p>A estagiária decora o palhaço com o último grupo de crianças. Apresenta os materiais disponíveis para a decoração do palhaço e as crianças escolhem os materiais que querem utilizar e decoram o palhaço a seu gosto, sempre com a orientação da estagiária. Simultaneamente a educadora está com outro grupo de crianças a pintar os quadrados de diferentes tamanhos e a colá-los nos palhaços.</p>	<p><u>Humanos:</u> educadora, estagiária, auxiliar de educação; crianças.</p> <p><u>Materiais:</u> pastéis; imagem do palhaço; tecidos; cápsulas Nespresso; lá; guache; tampinhas; pincéis; tesoura; cola; quadrados e lápis de cor.</p> <p style="text-align: right;">45 minutos</p>	

Quinta-Feira

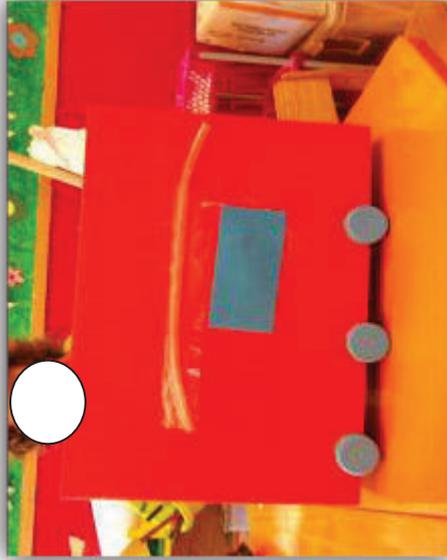
Intenções Pedagógicas	Domínios	Estratégias	Recursos	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as tradições da sua sociedade; - Reconhecer o teatro como prática artística. 	<p>Formação pessoal e sócia</p> <p>Expressão dramática</p>	<p>As estagiárias apresentam um teatro alusivo ao Carnaval, intitulado “Há palhaços”.</p>	<p><u>Humanos:</u> estagiárias; crianças.</p>	<p>30 minutos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Manipular e aprender a conjugar diversos materiais plásticos (tecidos, tampinhas, pintura, recorte); - Desenvolver o gosto estético; - Desenvolver a motricidade fina. 	<p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Motora</p>	<p>Decoração da pinhata alusiva ao Carnaval.</p>	<p><u>Humanos:</u> educadora, auxiliar da educação e crianças</p> <p><u>Materiais:</u> Pinhata, lápis de cor, guaches, pastel a óleo</p>	<p>30 minutos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar o contacto directo com a tinta; - Manusear diferentes tipos de tinta (guache, acrílico); - Compreender o significado da impressão digital. 	<p>Expressão Plástica</p> <p>Formação pessoal e social</p>	<p>As estagiárias disponibilizam papel de cenário, onde cada criança, molhando as mãos em tinta, marca as suas mãos no cenário, como forma de assinalar que esteve presente no teatro.</p> <p>Esta actividade vai sendo sempre acompanhada pelas estagiárias, que vão escrevendo o nome de cada criança ao lado da marca das suas mãos.</p>	<p><u>Humanos:</u> estagiárias; crianças.</p> <p><u>Materiais:</u> papel de cenário e tintas.</p>	<p>15/30 minutos</p>

Sexta-Feira

Intenções Pedagógicas	Domínios	Estratégias	Recursos	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção de lateralidade; - Desenvolver a noção de cooperação. 	<p>Matemática</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>As crianças dividem-se em grupos e cada grupo tem de eleger um responsável. A estagiária coloca a venda nessa criança e explica-lhe que vai ser guiada pelos colegas que devem ir dando indicações. Quem conseguir puxar o fio certo, abre a pinhata.</p>	<p><u>Humanos:</u> estagiárias e crianças</p> <p><u>Materiais:</u> Pinhata e vendas</p>	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a destreza manipulativa; - Desenvolver o gosto pela prática de jogos infantis; - Compreender a importância do respeito das regras nos jogos colectivos; - Desenvolver a motricidade global; - Desenvolver o gosto pela música; - Desenvolver o sentido rítmico; - Aprender e decorar canções. 	<p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Musical</p>	<p>As crianças realizam diferentes jogos (bowling, aitar a bola ao cesto e danças de roda). No jogo de bowling a criança tenta derrubar as garrafas, no outro jogo tem de tentar acertar com a bola no cesto e no terceiro irá cantar e dançar diversas músicas. Cada grupo de crianças vai à vez participar num jogo, no qual uma estagiária estará sempre presente para ajudar. Os grupos rodam por todas as estações.</p>	<p><u>Humanos:</u> Estagiárias e crianças</p> <p><u>Materiais:</u> Balde, bolas, garrafas, leitor de cd's e cd's</p>	30 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer recursos digitais disponibilizados pelo educador; - Compreender uma história apresentada através de um recurso digital; - Associar as imagens à narração, durante a apresentação da história. 	<p>Tecnologias de informação e comunicação</p> <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Visionamento de uma história em recurso digital.</p>	<p><u>Humanos:</u> Estagiárias e crianças</p> <p><u>Materiais:</u> Televisão e data show</p>	10 minutos

Anexo XVI

Recursos Criados na Educação Pré - Escolar



Anexo XVII

Dinamização da Biblioteca (Educação Pré - Escolar)



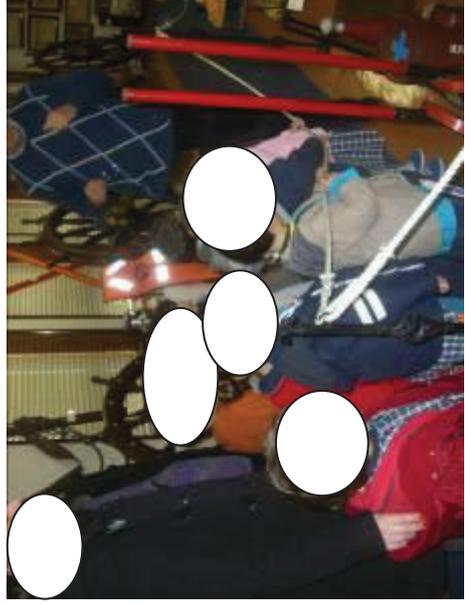
Anexo XVIII

Metodologia de Projecto (Educação Pré - Escolar)



Anexo XIX

Visita ao Museu do Carro dos Bombeiros (Educação Pré - Escolar)



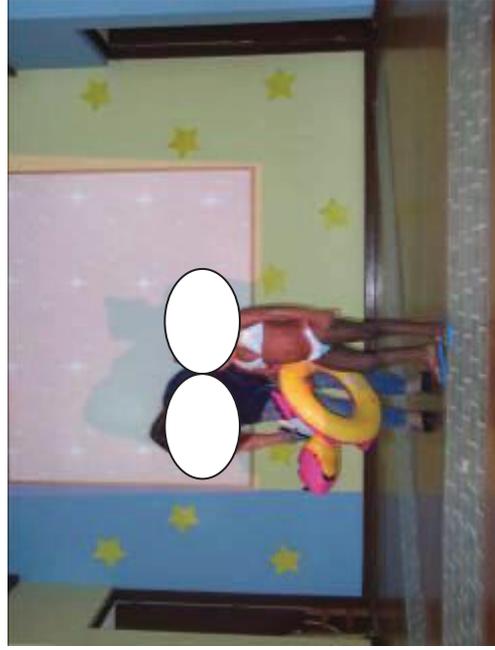
Anexo XX

Registos dos Meios de Transporte (Educação Pré - Escolar)



Anexo XXI

Divulgação do Projecto / Festa Final (Educação Pré - Escolar)



Anexo XXII

Atividades de interação Adulto/Criança (Educação Pré - Escolar)



Anexo XXIII

Área dos Jogos e dos Carros (Educação Pré - Escolar)



Anexo XXIV

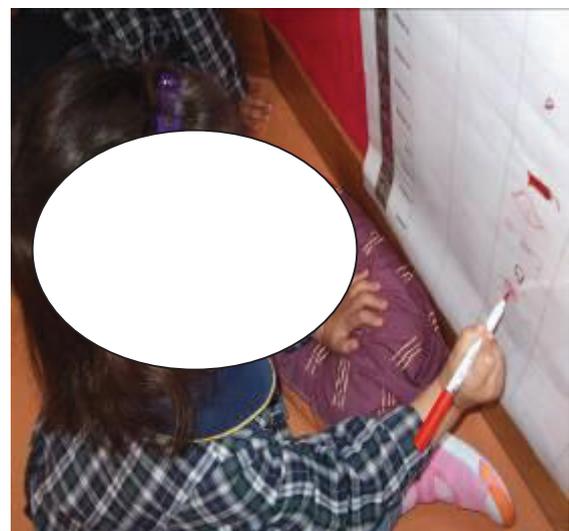
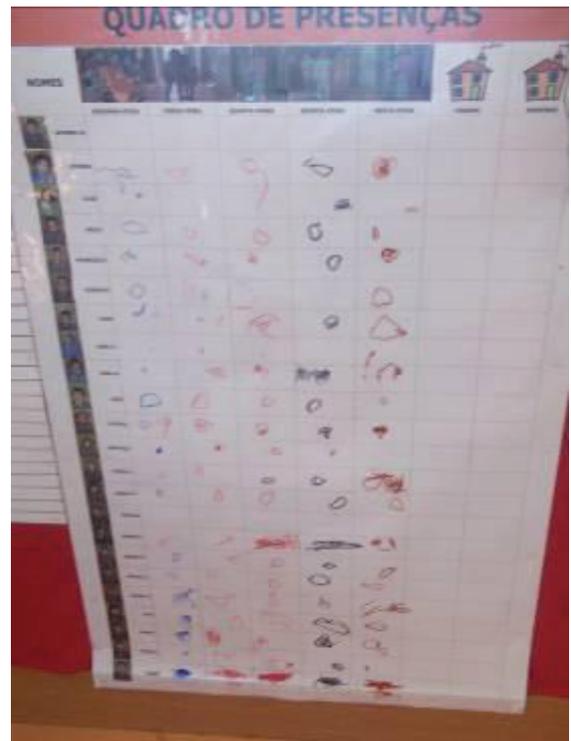
Atividade “Recorte dos Meios de Transporte” (Educação Pré - Escolar)

Dados recolhidos:

Nomes das crianças	Recorte
A	Corta com dificuldade
C	Corta com ajuda, mas demonstra facilidade
É	Corta com facilidade, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
F	Corta com facilidade
G	Corta com ajuda, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
I	Consegue recortar
K	Corta com facilidade
L	Corta com facilidade
M	Corta com ajuda
M. L	Corta com facilidade, recortando a imagem pelos seus contornos
M. M	Corta com alguma dificuldade
M	Corta com alguma dificuldade
P. G	Não consegue cortar
R. P	Corta com ajuda
R	Corta com facilidade
T. L	Corta com ajuda, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
T. M	Corta com facilidade
T	Corta com facilidade

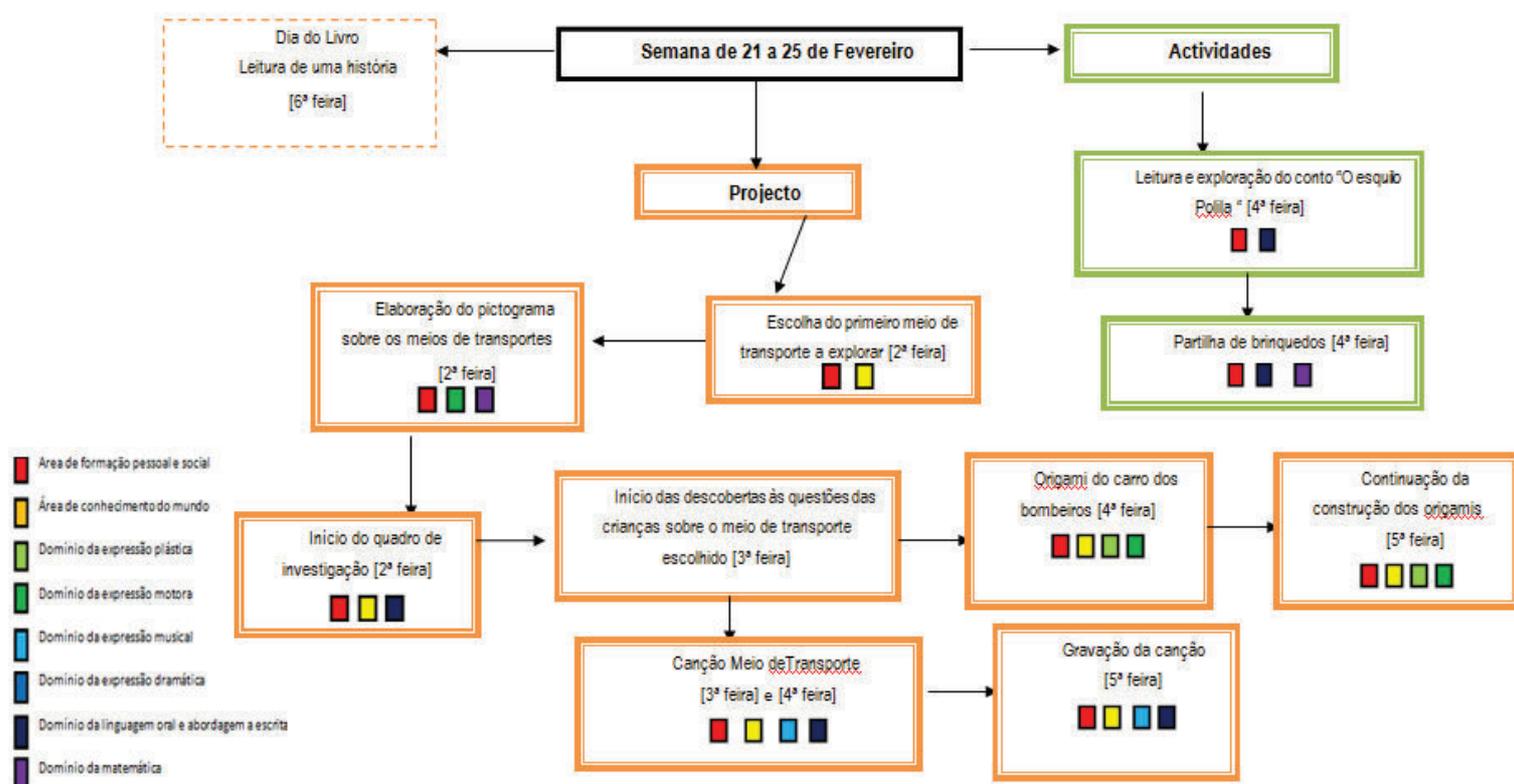
Anexo XXV

Quadro de presenças (Educação Pré - Escolar)

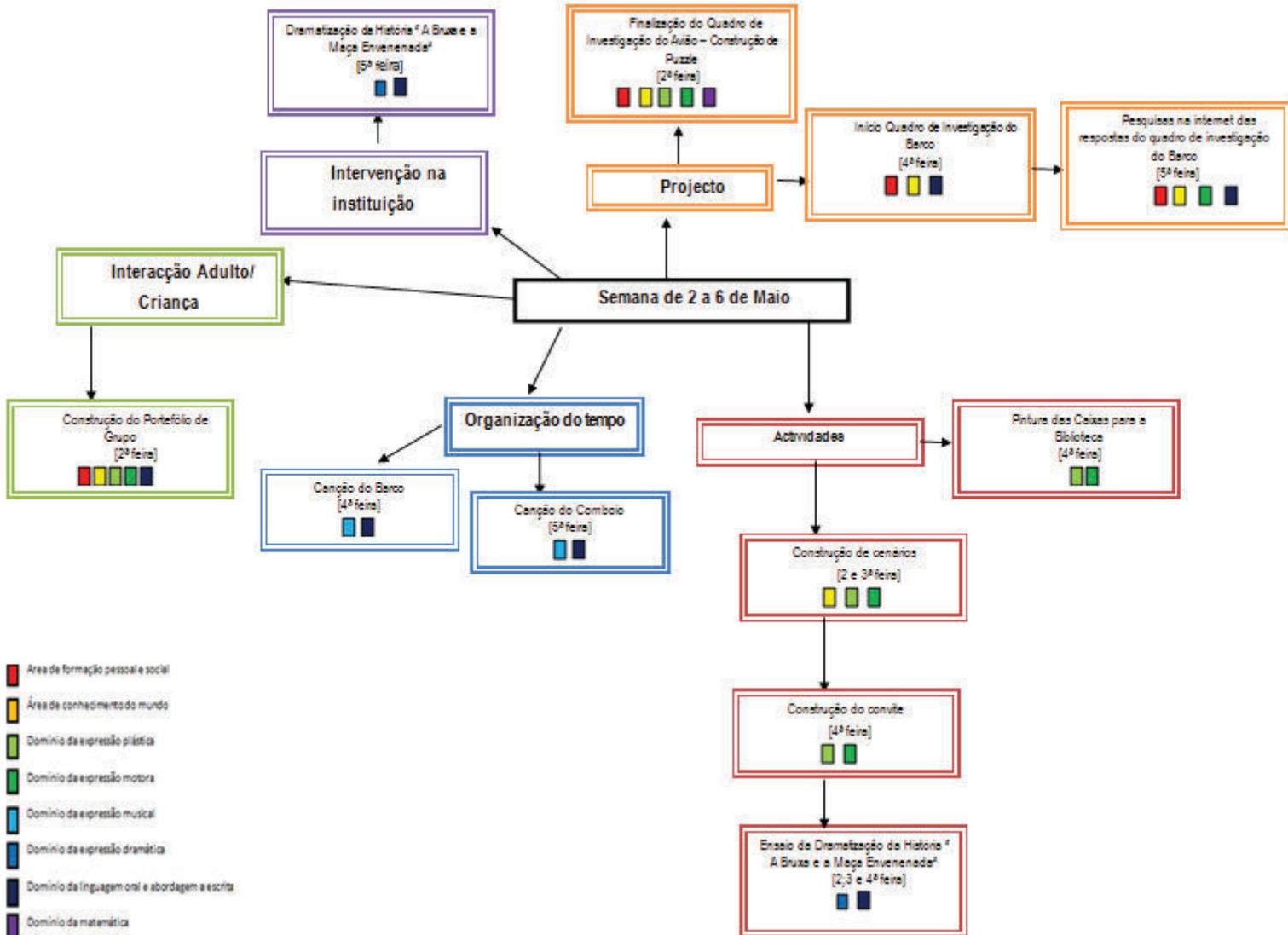


Anexo XXVI

Evolução nas Planificações (Educação Pré - Escolar)



VS



Evolução nas planificações 1º ciclo do Ensino Básico

Nome: Maria Antunes

Ano de escolaridade: 1º ano

Supervisor ESEPF: Mestre Maria dos Reis Gomes

Data: 5 a 7 de dezembro de 2011

5 de dezembro (segunda feira)

Victo M. Rey

A	T	Conteúdos	Objectivos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
Rotinas	9h30 às 10h00 (30 minutos)	Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem - Sistematizar ideias - Desenvolver noções temporais 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos em voz alta relatam um aspeto significativo do seu fim de semana; - A estagiária pede ajuda a um aluno para escrever a data no quadro e para estruturar plano da manhã. 		
Matemática Papy	9h45 às 10h15 (30 minutos)	<p>Meios auxiliares de cálculo</p> <p>-Cálculo mental</p> <p>Representação de números</p> <p>- Ordem das Unidades e das Dezenas</p>	<p>Fixar símbolos e o seu significado</p> <p>Representar na ordem das unidades e dezenas na minicalculadora</p> <p>Ler e escrever números</p> <p>Explorar situações que conduzam á descoberta da adição</p> <p>Realizar somas</p>	Ver anexo I “Minicalculadora”	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha 46.1 Minicalculadora: Manual Papy: - Giz de cor - Conjunto de minicalculadora - Caderno de matemática 	Observação direta

10h15 às 11h00 (45 minutos)

Números e operações

- Efectuar contagens

- Meios Auxiliares de Cálculo

- Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a respectiva simbologia $>$, $<$.

- Cálculo mental

- Calcular somas

- Praticar o cálculo mental com números pequenos

Ver anexo II “O peixe dourado é comilão”

- Ficha 46.2 "O peixe dourado é comilão": Manual Papy:
- Giz de cor
- Livro de matemática

Resolução das fichas de trabalho relativas aos símbolos $<$ e $>$

Língua Portuguesa	11h30 às 12h30 (60 minutos)	<p>Letra "v"</p> <p>- Diversidade de vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a letra "v" maiúscula, minúscula, manuscrita e impressa - Pronunciar palavras que contenham a letra "v" - Rodar a letra "v" nas palavras escritas no quadro - Ouvir canções com o fonema "v" - Pronunciar palavras com a letra "v" - Ler palavras com as consoantes aprendidas 	<ul style="list-style-type: none"> - História sobre o aluno (a) da foto que termine com a letra que se pretende dar. Termina com a frase: "Esta letra diz-se...", acompanhada pelo gesto em questão; - A estagiária mostra um cartão de como se escreve a letra "m" impressa (maiúscula e minúscula) e manuscrita (maiúscula e minúscula); - A estagiária canta a adaptação de um poema de Luísa Ducla Soares relacionado com a letra "v" e pede aos alunos que a acompanhem; - A estagiária pede aos alunos que digam palavras da história contada anteriormente, com o fonema "v" e escreve-as no quadro; - A estagiária pede a alguns alunos para rodearem as sílabas "va", "ve", "vi", "vo", "vu" de diferentes cores; - A estagiária pergunta aos alunos palavras que tenham o grafema em questão e escreve-as no quadro; - Os alunos devem ir ao quadro rodear o grafema "v" nas palavras escritas anteriormente. <p>Diferenciação Pedagógica: O B. lê em voz alta para os colegas a letra da música do fonema "v", que posteriormente toda a turma irá cantar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografia com o gesto da letra "v" - Cartão com a letra "v" maiúscula; minúscula; manuscrita e impressa - Giz de cor 	Grelha de avaliação
Língua Portuguesa	14h30 às 15h15 (45 minutos)	<p>Letra "v"</p> <p>Comunicação Oral</p>	<p><i>Saber</i> <i>Escrever</i> <i>um texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a mensagem do texto - Identificar personagens e ações - Reter informação a partir de um enunciado oral - Relacionar o texto lido com as suas vivências 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária lê em voz alta a história "Um Natal Atrapalhado de Maria João Carvalho"; - De seguida, os alunos voltam a ouvir a mesma história mas através da gravação áudio; - A estagiária coloca as seguintes questões à turma *; - Através das questões a estagiária realiza, em grande grupo, a exploração da história; - A estagiária pede aos alunos que sublinhem no texto as palavras com o grafema "v". 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Língua Portuguesa - Cd história "Um Natal Atrapalhado" de Maria João Carvalho 	Verificação e correção do exercício proposto

Letra "v"

<p>- Identificar as imagens com o fonema "v"</p> <p>- Descobrir as palavras com o grafema "v" na sopa de letras</p>	<p>- A estagiária entrega a cada aluno uma folha A4 com várias imagens;</p> <p>- Os alunos devem recortar apenas as imagens cujas palavras têm a consoante "v", sendo que a folha também comporta imagens com a consoante "f" (fonemas que normalmente os alunos apresentam dificuldade em distinguir oralmente);</p> <p>Os alunos devem colar as imagens no caderno diário;</p>		<p>Recorte individual de imagens cujas palavras têm a consoante "v" e realização individual de uma</p>
<p>- Escrever as palavras encontradas com o grafema "v"</p> <p>- Autonomizar a auto-correção</p>	<p>- A estagiária entrega a cada aluno uma sopa de letras com as palavras correspondentes às imagens;</p> <p>- Os alunos devem encontrar e rodear as palavras correspondentes às imagens anteriormente coladas;</p> <p>- Os alunos devem escrever e ler as palavras encontradas.</p> <p>- Os alunos devem ler, copiar e ilustrar as frases que contemplam as palavras encontradas na sopa de letras.</p>	<p>- Folha com as imagens</p> <p>- Caderno de linhas</p> <p>- Tesoura</p> <p>- Cola</p> <p>- Sopa de letras</p>	<p>sopa de letras com palavras com o grafema "v"</p>
<p>NOTA: A sopa de letras só contém as palavras com o grafema "v" com o objetivo dos alunos perceberem se selecionaram as imagens corretas.</p> <p>Diferenciação Pedagógica: O B. não copiará as frases escritas com palavras da sopa de letras, mas será ele próprio a criar as suas frases.</p>		<p>???</p>	

NOTA: a)

*Questões:

- "Qual é o título da história que acabaram de ouvir?"
- "Como se chama a autora da história?"
- "Como se chama o avô da história?"
- "O avô Nicolau via as estrelas com que instrumento?"
- "Quem estava presa?"
- "O que refere o texto que se costuma comer no Natal?"
- "Quem brincava com o novelo de lã?"
- "Como se chamam os netos do avô Nicolau?"
- "Como é que conseguiram libertar a rainha lua e a princesa estrela de natal?"

Muito Bem planeadas
Boas propostas de trabalho

Execução: 05/12/2011
14.30-16.00

A favor novelo, que

< nível de planeação

que < nível de execução, um muito bom nível científico pedagógico evidenciando em todos os níveis os ^{que foram} desenhos ^{evidentemente} assertivos. Sugiro no entanto que seja + explícito a utilização do material distribuído na folha que foi distribuída para montar imagens. Não deixar bem claro onde ficavam as imagens ^{dps de recortadas} em que esse aspecto está bem explícito no planeamento.

V.S

Nome: Maria Antunes

Ano de escolaridade: 1º ano

Supervisor ESEPF: Mestre Maria dos Reis Gomes

Data: 3 e 4 de janeiro de 2012

3 de janeiro (terça feira)

A	T	Conteúdos	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
Rotinas	9h15 às 10h00 (45 minutos)	Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem - Sistematizar ideias - Desenvolver noções temporais - Expressar-se oralmente em momentos privilegiados de comunicação oral - Relatar acontecimentos vividos - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária pede ajuda a um aluno para escrever a data no quadro e para estruturar plano da manhã. * <li style="text-align: center;">* Plano - Os alunos são escolhidos por ordem alfabética; - O aluno diz oralmente a data por extenso e data abreviada; - A estagiária escreve a data das duas formas no quadro; - O aluno estrutura oralmente o plano da manhã e a estagiária em simultâneo escreve-o no quadro. - A estagiária pede aos alunos para se sentarem em roda no chão e individualmente cada um conta a sua época natalícia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz. 	Observação direta

Língua Portuguesa	11h30 às 12h30 (60 minutos)	<p>Letra “n”</p> <p>-</p> <p>Diversidade de vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a letra “n” maiúscula, minúscula, manuscrita e impressa - Pronunciar palavras que contenham a letra “n” - Rodear a letra “n” nas palavras escritas no quadro - Ouvir a leitura de versos com o fonema “n” - Pronunciar palavras com a letra “n” - Ler palavras com as consoantes aprendidas - Representar através de mímica o objeto/animal em questão 	<ul style="list-style-type: none"> - História sobre o aluno (a) da foto que termine com a letra que se pretende dar. Termina com a frase: “Esta letra diz-se...”, acompanhada pelo gesto em questão; - A estagiária mostra um cartão de como se escreve a letra “n” impressa (maiúscula e minúscula) e manuscrita (maiúscula e minúscula); - Os alunos realizam a dança das letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e impressas, -A estagiária apresenta o verso do “n” do livro “O Alfabeto Trapalhão” de Lurdes Breda; - A estagiária pergunta aos alunos palavras do verso com “n” e escreve-as no quadro; - A estagiária pergunta aos alunos mais palavras com o grafema em questão e escreve-as no quadro; - Os alunos devem ir ao quadro rodear o grafema “n” nas palavras escritas anteriormente; - A estagiária explica as regras do jogo de mímica; - Os alunos devem retirar um cartão com uma palavra de dentro do saco e devem lê-la em voz baixa ao ouvido da estagiária (o primeiro aluno é escolhido aleatoriamente pela estagiária); - O aluno mima o animal/objeto em questão e os restantes alunos devem tentar adivinhar; - O primeiro aluno a adivinhar é o próximo a fazer a mímica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografia com o gesto da letra “n” - Cartão com a letra “n” maiúscula; minúscula; manuscrita e impressa -Giz de cor - Cartões com palavras - Livro “O Alfabeto trapalhão” de Lurdes Breda 	Grelha de avaliação
-------------------	-----------------------------	--	--	---	--	---------------------

Língua Portuguesa	11h30 às 12h30 (60 minutos)	<p>Letra “n”</p> <p>-</p> <p>Diversidade de vocabulário</p>	<p>- Ler palavras com as consoantes aprendidas</p>	<p><u>Diferenciação Pedagógica</u></p> <p>Para a S.R escolhi palavras simples de duas sílabas, sendo estas as de mais fácil leitura.</p>	<p>- Cartões com palavras</p>	<p>Grelha de avaliação</p>
Língua Portuguesa	14h30 às 16h00 (60 minutos)	<p>Letra “n”</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Comunicação Escrita</p>	<p>- Saber escutar um texto</p> <p>-- Identificar personagens e ações</p> <p>- Reter informação a partir de um enunciado oral</p> <p>- Identificar letras através do tato</p> <p>- Pronunciar palavras com a letra “n”</p> <p>- Escrever palavras através da audição das mesmas</p> <p>- Ilustrar as palavras escritas</p>	<p>- A estagiária lê em grande grupo o episódio “Natal em família” do livro Conta-me a viagem do Guga;</p> <p>- A estagiária pede a um aluno que sucintamente recontar aquele episódio oralmente;</p> <p>- A estagiária explora a história em grande grupo, através da colocação das seguintes questões *</p> <p>- A estagiária explica aos alunos as regras do jogo “ Vamos procurar as letras”; * *</p> <p>- Após o jogo terminar, as estagiárias verificam a escrita das palavras e simultaneamente os alunos devem ilustrá-las.</p>	<p>- Saco</p> <p>-Letras</p> <p>-Lápis</p> <p>- Caderno de Linhas</p> <p>- “Conta-me a viagem do Guga” de Adelina Carvalho, Sara Canelhas e Virgínia Magalhães</p>	<p>Verificação e correção do exercício proposto</p>

***Questões**

- “O que é que estava enfeitado de cores brilhantes?”
 - “Quais foram os doces que a avó fez para o Natal?”
 - “Quem cozinhou o bacalhau?”
 - “O que é que começou a cair na noite de Natal?”
- “Os filhos do Pepa sonharam ao som do quê?”

****Jogo “Vamos procurar as letras”**

- A estagiária apresenta um saco que contém letras de plástico, aprendidas pelos alunos.
- De seguida, aleatoriamente chama um aluno e venda-lhe os olhos.
- O aluno deve retirar uma letra de dentro do saco e deve tentar identificá-la, sendo que os restantes colegas devem dizer se o colega acertou.
- Após adivinhar a letra, a estagiária retira a venda ao aluno.
- O aluno deve dizer uma palavra que contenha aquela letra e os restantes colegas devem escrevê-la no caderno de linhas.
- Por último, os alunos devem ilustrar as palavras escritas anteriormente.

Anexo XXVII

Evolução nas Avaliações (Educação Pré - Escolar)

Data: 21 a 24 de Fevereiro de 2011

Durante esta semana as actividades despertaram o interesse nas crianças, fazendo com que o seu empenho e motivação permitissem que em vários dias conseguíssemos trabalhar manhãs seguidas, sem as crianças sentirem necessidade de brincarem nas áreas.

A actividade do pictograma foi um momento rico de aprendizagem, no qual as crianças contactaram com noções matemáticas, enfrentaram desafios que os levou a pensar (como descobrir o que fazer quando no pictograma existiam vários meios de transporte com o mesmo número de rodas), trabalharam a motricidade fina (desenho dos círculos). Esta foi uma actividade em que as crianças dominaram por completa, construindo elas próprias os seus conhecimentos através das questões, sugestões e dúvidas que colocavam.

O quadro de investigação foi construído pelas crianças, estas é que propuseram o que queriam descobrir acerca do carro dos bombeiros e também foram elas que levantaram hipóteses quanto às possíveis questões que fizeram. Nesta actividade as crianças revelaram espírito crítico, imaginação e gosto pela descoberta.

Na actividade da canção dos meios de transporte poderia ter levado num cd a melodia, uma vez que a música é desconhecida para as crianças e com a melodia como suporte seria mais fácil a apreensão da música e do seu ritmo. Esta actividade ganhou valor acrescido por as crianças perceberem que não iam só aprender uma canção nova, mas que essa canção depois ia ser gravada e serviria como banda sonora de uma actividade posterior, motivou ainda mais as crianças envolvendo-as activamente na actividade. A escolha da música também foi pensada, uma vez que reflectia as aprendizagens realizadas na semana anterior, servindo assim como uma espécie de consolidação.

A actividade da história foi bem conseguida no sentido em que as crianças apreenderam a sua mensagem. No entanto, o modo como contei a história não foi o mais apropriado, uma vez que para as crianças a parte visual é muito importante deveria ter trazido imagens das personagens principais e das cenas da história. Assim, iria conseguir cativar mais atenção das crianças e facilitaria a compreensão da história.

O facto de no final da história passar a mensagem da história para algo prático e próximo da realidade das crianças permitiu que as mesmas percebessem de forma concreta e real o objectivo de toda aquela actividade.

O tempo previsto para as actividades revelou-se suficiente, tendo sido cumprido conforme estava estipulado.

Durante as actividades senti-me segura, uma vez que as tinha pensado e preparado com antecedência. No entanto, senti dificuldade em gerir o grupo, pois é um grupo muito heterogéneo e torna-

se complicado envolver todas as crianças da mesma forma nas actividades. Existem crianças com diferentes idades e conseqüentemente com mais dificuldade em realizarem as tarefas o que faz com que para que eu as consiga envolver nas actividades preciso de fazê-lo quase individualmente acabando por “descurar” o resto do grupo. Penso que poderia enfrentar essas dificuldades, começando por realizar a diferenciação pedagógica, criando momentos individuais e significativos para essas crianças.

A actividade da partilha teve reflexos positivos nas crianças, sendo que nos dias seguintes observei nas crianças uma postura diferente nas brincadeiras, percebendo que tiveram mais atenção à divisão e partilha dos brinquedos/objectos chegando uma das crianças a dizer-me “ Maria o x não sabe partilhar”.

É notória a participação e o envolvimento das crianças nas actividades, no entanto é importante perceber porque é que são sempre as mesmas crianças a participarem (Será que não estou a conseguir ir ao interesse e necessidades de todas as crianças da mesma forma?), este é um aspecto importante e que merece a minha reflexão na criação de actividades futuras.

É de salientar ainda, que as expressões das crianças demonstraram interesse e alegria na participação das actividades.

VS

Data: Semana de 4 a 8 de Abril

A actividade de desenhar cada um o seu pai foi tão significativa para o S. que todos os dias livremente faz o desenho do pai e diz: - Maria, Maria pai S! (**Observação directa**); R constantemente folheia o livro construído pelo grupo, intitulado "Os nosso pais"; R sabe identificar todos os tipos de pais e dialoga com as outras crianças explicando-lhes os desenhos realizados pelo grupo.

Após uma semana de termos realizado a plantação, R livremente decide fazer o registo da evolução da plantação da sementinha e faz questão de o mostrar e explicar.

I na área da casinha fala ao telemóvel imitando os adultos no seu diálogo e gestos (jogo de faz-de-conta).

As crianças estavam "eléctricas", muito activas o que fez com que não se concentrassem na pintura do bombeiro. Com o intuito de tentar inverter a situação, parei o trabalho que estávamos a fazer e resolvi fazer uma sessão de dança para que as crianças pudessem saltar e descarregar todas as suas energias para de seguida continuar a fazer a actividade. A diferença foi notória, pois após esta pausa as crianças estavam mais concentradas. Assim, dei resposta ao currículo emergente, através da resposta rápida a uma situação inesperada. (**Tempo**)

Após comunicar às crianças a actividade que íamos fazer (pintar almofadas com formas geométricas) relacionando assim a aprendizagem das figuras geométricas, das cores com a dinamização da área da biblioteca, o grupo que normalmente não escolhe a área da biblioteca muitas crianças queriam optar por esta área. (**Motivação, Interesse**)

Como algumas crianças tem dificuldade em desenhar as formas geométricas, trouxe moldes para auxiliar as crianças na decoração das almofadas.

É notória a adesão das crianças à biblioteca, sentem-se mais interessadas e motivadas, optando por esta área com maior frequência. As crianças escolhem para ler, os livros explorados em grande grupo (Cores e Mceen).

Relativamente à elaboração do quadro de investigação as crianças mostram-se interessadas, colocam várias questões e levantam hipóteses.

K espontaneamente explica as figuras geométricas trabalhadas anteriormente através de poemas e imagens, à Málu identificando-as uma a uma. (**Interacção Criança - Criança**)

P pinta um desenho da Primavera e aproveito para explorar individualmente as cores com ele, com o objectivo de perceber se realmente o P sabe identificar, nomear e distinguir as cores. Para isso, questiono-o relativamente às cores do seu desenho ao que o mesmo me responde que o desenho é vermelho, quando na realidade é verde. (**Interacção adulto - criança e Diferenciação Pedagógica**).

As crianças constantemente faziam queixinhas uns dos outros aos adultos, com o propósito de tentar inverter essa situação e criar no grupo autonomia para que consigam resolver os problemas entre pares,

criamos na sala a caixinha mágica das queixinhas. Assim, sempre que uma criança quiser fazer uma queixa deve fazê-la à caixa e no final de cada dia o adulto escuta todas as queixinhas.

Neste sentido, R livremente, sem intervenção do adulto explica ao P.M que deve fazer as queixas na caixa das queixinhas. **(Autonomia)**

A visualização do filme sobre o avião não correu conforme o planeado, uma vez que o grupo estava muito agitado devido às pipocas e ao sumo, tornando-se o filme pouco motivador. Para minimizar a agitação deveria ter distribuído os sumos e as pipocas a meio do filme, tentando assim que o grupo de crianças ficasse o máximo de tempo possível concentrados no filme. **(Organização dos recursos)**

A sessão de movimento exigiu da parte das estagiárias uma boa gestão de tempo, uma vez como tínhamos quatro grupos de crianças distintos, tentamos que o tempo de cada sessão fosse o mais equilibrado possível, com o intuito de proporcionar a mesma duração de actividade motora a todos os grupos. **(Tempo)**

Na divisão do meu grupo para a sessão de movimento tive a preocupação de fazer grupos equilibrados, que se encontrassem no mesmo nível de aprendizagem, com o objectivo de proporcionar a aprendizagens significativas a todos **(Diferenciação Pedagógica)**. Neste sentido, fiz dois grupos, um com as crianças de faixas etárias inferiores e com as raparigas mais calmas e outro com os rapazes mais agitados e participativos. **(Organização do grupo)**.

Evolução nas grelhas de avaliação (1º ciclo do Ensino Básico)

Grelha Avaliação Formativa “Ditongos Orais” (24-10-11)

Nomes	Identifica os Ditongos	Pronuncia verbalmente	Descobre palavras
		os ditongos	compostas por ditongos
A.A.	C	C	C
A.B	E	C	C
A.	C	C	C
BA	E	C	C
B.	C	C	C
D.	C	E	E
E.	E	C	E
F.	C	C	E
G. F.	C	C	C
G. P.	FALTOU	FALTOU	FALTOU
J.	E	C	E
M.	C	C	E
M. C	C	C	C
M. M	C	C	C
P.	C	C	C
S. R.	C	E	E
S. M.	C	C	E
T.	E	C	C
TI	C	C	C
TO	E	C	E

Legenda: C- Conseguido; E – Emergente; NC – Não Conseguido

V.S

Grelha de Avaliação – realização do grafema “V” – 6-12-2011

Nomes dos alunos	Realiza o grafema “v”
A. A.	C
A. B.	C
A.	C
BA	C
B.	C
D.	NO
E.	C
F.	C
G. F.	C
G. P.	C
J.	NO
M.	C
M. C	C
M. M	C
P.	C
S. R.	E
S. M.	C
T.	C
TI	C
TO	C

Legenda: C- Conseguido; E – Emergente; NC – Não Conseguido

Anexo XXVIII

Evolução dos Instrumentos de Avaliação (Educação Pré - Escolar)

Nomes das crianças	Recorte
A	Corta com dificuldade
C	Corta com ajuda, mas demonstra facilidade
É	Corta com facilidade, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
F	Corta com facilidade
G	Corta com ajuda, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
I	Consegue recortar
K	Corta com facilidade
L	Corta com facilidade
M	Corta com ajuda
M. L	Corta com facilidade, recortando a imagem pelos seus contornos
M. M	Corta com alguma dificuldade
M	Corta com alguma dificuldade
P. G	Não consegue cortar
R. P	Corta com ajuda
R	Corta com facilidade
T. L	Corta com ajuda, trocou de mão a meio do recorte (indefinição da lateralidade)
T. M	Corta com facilidade
T	Corta com facilidade

VS

Hora	Actividade	Duração	Iniciativa		Forma do Grupo			Observações
			Cr.	Ed.	Ind. + P.Gr.	Gr. Grupo	Ind.	
9:30 h	Acolhimento	15 minutos	X			X		Em grande grupo as crianças relatam as novidades, descrevendo o seu fim-de-semana.
10:00 h	Recorte das imagens do quadro de investigação	45 minutos		X	X			Aproveito para trabalhar mais com as crianças que apresentam dificuldades no recorte e simultaneamente estabeleço a cooperação entre pares.
10:45 h	Brincadeira Livre nas áreas	45 minutos	X		X	X		As crianças brincam livremente nas áreas que escolheram.

Instruções:

- 7- Hora: a hora de início das actividades observadas;
 - 8- Actividade: o tipo de actividade que está a ser desenvolvida na sala (actividades livres, orientadas, actividades no recreio, lanche, almoço);
 - 9- Duração: duração da actividade, tendo em conta a hora do seu início e a hora do seu fim;
 - 10- Iniciativa: a iniciativa subjacente ao início da actividade (da criança/grupo de crianças (cr.) ou do educador (ed));
 - 11- Forma do Grupo: a forma do grupo durante o desenvolvimento da actividade (individual + pequenos grupos (ind. + ped.gr); grande grupo (gr); individual (ind));
- Observações: é um espaço onde é possível registar outros aspectos que sejam igualmente importantes.

Anexo XXIX

Evolução nas reflexões (Educação Pré - Escolar)

Data: 15 de Fevereiro de 2011

Reflexão sobre o início de estágio

Neste início de estágio, a minha percepção relativamente à educação pré-escolar é de que é uma etapa na vida escolar das crianças extremamente importante e na qual lhes devem ser proporcionados momentos de aprendizagem construtiva. Isto quer dizer que, as crianças devem ser construtoras e descobridoras do seu próprio conhecimento, tendo o educador o papel de orientar as crianças nessas descobertas.

É essencial que o educador dê liberdade às crianças para expressarem os seus interesses, desejos, para de seguida partir deles para a criação de actividades motivadoras e dinamizadoras. As actividades devem ser criadas baseando-se nos interesses e necessidades do grupo de crianças. Os projectos devem surgir das próprias crianças, pois se assim for o seu entusiasmo e dedicação faz com que realmente se criem verdadeiros momentos de aprendizagem.

Segundo o meu ponto de vista a aprendizagem deve ser construtivista não existe ponto de chegada, “mas antes um caminho que conduz a um crescimento e mudança maiores. Para aqueles que estão dispostos a enfrentar dúvidas, frustrações e incertezas”. (Fosnot:1990:130)

A criança tem um papel activo na construção da sua aprendizagem, sendo à criança que cabe solucionar os desafios que surgem no seu quotidiano. O seu quotidiano é muito rico, proporcionando diversas situações que devem ser aproveitadas para serem exploradas pelo educador.

No entanto, esta perspectiva implica da parte do educador um esforço imenso, na medida em lhe é exigido que esteja permanentemente atento às motivações, interesses, dilemas das crianças, tornando-os a base de todo o processo de aquisição de conhecimento.

Assim, encaro o jardim-de-infância como um local que deve criar e possibilitar à criança situações desafiadoras e motivadoras na qual o educador tem papel de ajudá-la a sistematizar e consolidar os seus conhecimentos, que devem ser desenvolvidos espontaneamente.

As minhas maiores dificuldades são: a idade do meu grupo de crianças, uma vez que é a primeira vez que trabalho com crianças desta faixa etária (3 anos) tornando o período de adaptação mais longo. As rotinas são distintas das outras faixas etárias, a necessidade de atenção é constante, a dependência da figura do adulto é maior e o facto da maioria das crianças não ter frequentado a creche, faz com que seja mais complicado perceberem que existem determinadas regras que devem ser cumpridas, tais como

respeitar o outro, partilhar e ser amigo. Este grupo necessita de perceber que existem regras e hábitos de higiene essenciais para o seu bem-estar.

Por serem ainda tão pequeninos tenho dificuldade em ser assertiva quando assim é necessário e também em dar-lhes a autonomia, pois ainda não os conheço suficientemente bem para saber até que ponto é que já são autónomos por exemplo às refeições.

A criação da planificação para mim também não é fácil, porque como nunca trabalhei com um grupo de 3 anos, tenho dificuldade em perceber se as actividades são demasiado fáceis ou se pelo contrário são difíceis tornando-se desmotivadores e também tenho alguma dificuldade em conseguir estabelecer a duração das actividades.

Sinto que tenho muito para aprender, e sinto-me feliz por ter uma educadora como a Rosa com a qual eu sei que vou aprender muito, pois sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer. Quero conseguir, criar actividades motivadoras, consistentes, criativas e que partam dos interesses e necessidades das crianças. Espero realmente que este período de estágio seja tão gratificante para o grupo de crianças, como sei que será para mim.

Tenho muita vontade de aprender e evoluir enquanto futura profissional da educação. E para isso pretendo desenvolver qualidades que me são intrínsecas como, a facilidade na interacção com as crianças, na criação de actividades, na integração das rotinas, na comunicação com as crianças e tento sempre partir dos interesses e necessidades das crianças, criando verdadeiros momentos de aprendizagem. Pretendo também envolver a família na acção educativa, com a qual devo estabelecer estreita cooperação. O meu objectivo é que a educação pré-escolar seja uma etapa que favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Adaptado da Lei- Quadro da Educação Pré-escolar, 2007)

VS

Data: 22 de Abril de 2011

Dinamização da Biblioteca

Através das observações realizadas relativamente à área da biblioteca, constatei que muito raramente as crianças escolhiam esta área espontaneamente, tornando-se a menos escolhida. Assim, considerei esta área como prioritária e decidi reformulá-la e reestruturá-la partindo dos interesses e necessidades das crianças, relacionando-os aos objectivos pedagógicos das actividades que íamos desenvolvendo.

Inicialmente esta área era composta por uma estante com os livros todos desorganizados, não existindo qualquer sítio para as crianças se sentarem e lerem calmamente os livros. A sua localização física é a ideal, sendo que está localizada perto de uma janela que fornece iluminação natural e encontra-se numa zona calma e pouco ruidosa.

Uma vez que, a sala deve ser estruturada não só para as crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades mas com as crianças, pretendo preparar o espaço e os materiais, criar um ambiente de aprendizagem interactiva para cada criança, garantir igualdade de oportunidades, responder aos interesses e necessidades educacionais da criança, criar situações de socialização e proporcionar oportunidades de escolha de liderança e de expressão individual.

Neste sentido, a área da biblioteca está a sofrer alterações, uma vez que é uma área pouco apelativa para as crianças, não tem livros suficientes, nem diversificados (banda desenhada, álbuns, contos, etc.), não estão organizados e as crianças também não têm sítio para se sentar.

A sua dinamização passa pela (1) ordenação dos livros por cores (2) criação de locais para as crianças se sentarem, sendo que as crianças pintaram três almofadas nas quais se podem sentar quando querem ler um livro, com formas geométricas de diferentes cores (relacionando aprendizagens como as cores e as formas geométricas) com a decoração da biblioteca; (3) enriquecimento da variedade e quantidade de livros; (4) elaborar novas regras da área – respeitando a opinião de cada crianças; (5) jogos da mímica e situações de dramatização; (6) colocação do fantocheiro; (7) construção do livro “Os nossos pais” e (8) hora do conto mensal com a presença de uma escritora infanto-juvenil.

Evolução nas reflexões no 1º ciclo do Ensino Básico

Data: 21 a 23 de novembro de 2011

Reflexão sobre a ação

No dia 21 de novembro a aula de matemática leccionada sobre o tema “O mealheiro” foi interessante na medida em que introduziu a noção de conjuntos associada à operação aritmética *soma*, tendo os alunos escrito “histórias de números” que demonstravam a **soma (adição)** das moedas dos vários porquinhos mealheiros. No entanto, a maioria da turma apresentou uma grande facilidade em realizar *somas*, o que fez com que a planificação fosse cumprida e ainda restasse tempo.

Esse tempo útil de aula, foi aproveitado para trabalhar as contagens de 2 em 2 começando no algarismo 0 e depois no , bem como para iniciar a aprendizagem do fonema “m”.

Se eu fosse a professora titular de turma, e considerando o contexto proficiente dos alunos desta turma, teria complexificado os conteúdos da aula através da comparação das quantidades dos conjuntos, utilizando os sinais de $>$, $<$ e $=$, uma vez que, desta forma estaria a relacionar as aprendizagens efetuadas anteriormente, que, sendo abordadas em contextos diferentes, teriam contribuído para a transversalidade dos conteúdos leccionados.

No construção das frases *puzzels*, cada aluno executou as seguintes tarefas: (1) colar a frase dada, no caderno; (2) dividir a frase, cortando as palavras que a compõe; (3) escrever com letra manuscrita a frase; (4) ilustrar a frase e (5) ler individualmente e em voz alta a frase.

Os alunos mostraram-se motivados e empenhados, tentando construir, ilustrar e ler o maior número de frases, sendo a sua maior preocupação a leitura. Neste momento em que já aprenderam 5 consoantes (p,t,d,l,m) sentem que já conseguem ler palavras e frases e solicitam constantemente a nossa atenção para validarmos as suas leituras.

Este jogo também foi enriquecedor, na medida em que permitiu detectar os alunos que apresentam mais dificuldades na leitura, possibilitando assim realizar um trabalho mais regular e profundo com os memos., evitando a acumulação de possíveis dificuldades.

Relativamente ao dia 22 de novembro, na explicação dos exercícios propostos sobre a minicalculadora de papy não deveria ter referido a necessidade de executarem transformações (ex: o aluno deve escrever o número dez utilizando a placa das unidades e a das dezenas), uma vez que nenhum dos exercícios o exigia, acabando por baralhar os alunos.

Os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados com a atividade do saco do peixe, que consiste em cada aluno decorar um lado de um saco de papel, dentro do qual existe um bilhete de identidade que deve preencher com os pais, através da recolha de informação sobre a espécie em

questão e o respetivo registo (escrito, desenho, colagem, etc.). No final do dia, foram vários os alunos que me vieram pedir o saco do peixe. (Estavam definidas regras?)

A turma normalmente demora algum tempo a concentrar-se e a arrumar o material constante em cima da mesa, acabando por diminuir o tempo existente para a realização das atividades. Com o objetivo de resolver esta situação, adoptei a estratégia de atribuir pontos aos alunos que arrumassem a mesa no tempo estipulado, podendo ainda atribuir um bónus aos alunos que se mantivessem sentados correctamente e permanecessem em silêncio. (Qual o critério??) A estratégia teve o impacto desejado, na medida em que os alunos começaram a arrumar no tempo pedido e esforçaram-se por permanecer em silêncio, questionando várias vezes: “Vais dizer os pontos que temos, não vais?”; “Quantos pontos tenho?”. Para além disso, começamos a somar os pontos que cada aluno vai tendo ao longo do dia, interligando esta estratégia com a matemática através da estimulação do cálculo mental.

A intervenção do dia 23 de novembro, pautou-se pelo entusiasmo e motivação dos alunos nos conteúdos abordados na aula de matemática e no *powerpoint* elaborado sobre as características dos peixes. A aula de matemática tornou-se um momento de aprendizagem coletiva em que os alunos elaboraram histórias com base num esquema desenhado pela estagiária, que pretendia que os alunos relacionassem a informação matemática (pontos e orientação das setas) com a criação e organização lógica de uma história.

Surgiram várias histórias diferentes e sempre que alguma delas não fazia sentido matematicamente eram os próprios alunos que “corrigiam” os colegas explicando-lhes o porquê do seu “erro”.

Nesta quarta feira, o projeto desenvolveu-se de forma diferente do habitual, na medida em que os alunos não construíram o bilhete de identidade dos peixes, mas aprenderam através da exposição oral da estagiária e do suporte audiovisual um conjunto de características sobre os peixes. Esta apresentação decorreu com a contínua intervenção dos alunos, que através das suas questões, raciocínios e explicações elencaram as informações presentes no *powerpoint* (aprendizagem interactiva).

As aprendizagens foram registadas através da elaboração de desenhos, competindo a cada grupo desenhar peixes com a característica em questão (forma do corpo; tipo de cauda; diferentes escamas; diferentes tipos de boca).

Teria sido interessante, incluir na planificação a interligação entre os desenhos elaborados pelos alunos e a construção de pequenos textos sobre as características referidas ao longo do *powerpoint*, uma vez que, os alunos se encontram no processo de aprendizagem da leitura e escrita, devendo ficar com um suporte escrito das aprendizagens efectuadas para que possam consultar sempre que o desejem.

V.S

Data: 5 a 7 de dezembro de 2011

Reflexão sobre a ação

A planificação foi cumprida na sua totalidade em termos temporais e de objetivos previamente definidos. Os alunos realizaram as atividades propostas e mostraram compreender os conteúdos implícitos, conseguindo ainda alguns deles alcançarem um patamar superior ao exigido (ex. alguns alunos na atividade de colagem das imagens com a consoante “v” legendaram autonomamente as imagens). Para melhorar a qualidade e funcionalidade dos documentos escritos, considero que, nas planificações seguintes, deve ficar bem explicitado, através da criação de uma divisória e da letra a negrito, o tipo de diferenciação a realizar com os alunos que apresentem ritmos de aprendizagem diferentes dos restantes da turma.

Em termos de recursos materiais, considero que o material utilizado para a atividade do dia 5 de dezembro foi adequado, na medida em que as imagens eram nítidas; no entanto deveria ter sido mais explícita, aquando da explicação de cada uma das imagens em grande grupo, evitando assim a repetição da mesma questão por parte de vários alunos, como por exemplo: “É uma alface, não é?”, quando a imagem pretendia representar uma couve. Neste sentido, numa próxima intervenção devo explicar de forma objetiva e precisa todos os passos da tarefa e explorar o material didático em grande grupo, partindo do geral para o particular, na medida em que, posteriormente, a cada aluno, deverão ser prestados os esclarecimentos necessários, sempre que tal se revele necessário. Assim, evitar-se-ão perguntas desnecessárias tais como: “Que imagem é esta?”; “O que tenho de escrever neste espaço?”, interjeições estas, que impedem o ritmo normal da aula, provocam ruído e pouca concentração nas tarefas o que conseqüentemente faz diminuir a eficácia da atividade.

Relativamente ao dia 6 de dezembro, o B. surpreendeu-me bastante na medida em que proporcionou um momento musical no qual cantou a música do “v” aprendida no dia anterior, sem qualquer tipo de pedido ou incentivo. Verifico que os colegas começam a lidar melhor com o B. tendo o P. pedido autonomamente ao B. para ler o nome da espécie de peixe presente no seu bilhete de identidade que acabara de lhe ser entregue. Um outro momento de efetiva diferenciação pedagógica foi possível quando, na apresentação do bilhete de identidade de um dos alunos, este referiu que o habitat da Cavala é no oceano atlântico e no oceano Índico. Neste contexto, aproveitei o facto de alguns alunos questionarem “Onde fica o oceano Pacífico?”, para dar a possibilidade ao B., de por em prática os seus conhecimentos, tendo-lhe pedido que fosse ele a localizar o oceano Pacífico e o Atlântico no planisfério, uma vez que sabe todos os países, oceanos, continentes e bandeiras.

Outro aspeto muito positivo refere-se ao D. que, a partir da utilização do sistema de pontos, deixou de ser dos últimos a arrumar o material e a cumprir as regras exigidas para a atribuição de pontos como

(arrumação do material; silêncio; posicionamento correto na cadeira), tornando-se um dos alunos a cumprir com estas “obrigações” de forma mais eficiente.

Por sua vez, o F. que apresentava algumas dificuldades na leitura, neste dia, por iniciativa própria, utilizou a caixa de palavras do grafema “v” e escreveu autonomamente no caderno de linhas as palavras contidas na caixa. De seguida, fez questão de me mostrar o trabalho realizado e demonstrou a sua motivação ao ter tido a iniciativa de ler essas palavras. É gratificante para mim, perceber que os alunos se encontram motivados, interessados e que conseguem realizar autonomamente tarefas que percebem que lhes são úteis tendo em consideração as suas dificuldades momentâneas. Esta maturidade é impressionante acabando mesmo por ter um efeito de retroatividade e de contágio que me induz a tentar fazer sempre melhor. Na realidade, sinto efetivamente que, em conjunto (estagiária e turma) estamos a fazer uma caminhada cooperativa, tendo como objetivo último a consecução do sucesso educativo de *todos* os alunos, com respeito pelos seus ritmos de aprendizagem.

No que concerne à planificação de quarta feira, foi modificada no dia anterior em conjunto com a professora titular de turma, na medida em que a maioria dos alunos ainda não tinha iniciado a prenda de natal e como o tempo começa a escassear, a docente achou por bem passarmos o que estava planificado para o dia 7 de dezembro das 11.30h ao 12:30, para a semana seguinte. Assim, neste horário demos continuidade à execução das prendas, tendo os alunos construído peixes utilizando folhas de jornais, colorindo-os depois com guache. Posteriormente, colocaremos um arame espetado nos peixes e estes assentarão numa base de esferovite pintada pelos alunos, transformando-se assim em esculturas de peixes (prenda alusiva ao projeto).

Quanto à aula de matemática ocorrida no dia 7 de dezembro, revelou-se um momento muito interessante no processo de ensino-aprendizagem na medida em que foi pedido aos alunos que criassem histórias para o desenho de setas elaborado no quadro e estes construíram histórias lógicas que demonstraram a total compreensão do desenho, das setas e dos pontos presentes em cada um dos conjuntos. Um dos alunos conseguiu mesmo, alcançar um patamar superior ao criar uma história para o desenho relacionada com a aprendizagem realizada na semana anterior relativamente ao grafema “c”, “Os pontos dentro da corda vermelha são a letra “c” e os pontos dentro da corda amarela são a letra “e”, as setas dizem eu não gosto de ti”, através desta história criada pelo M.C percebemos que ele compreendeu que o “c” não gosta do “e” por isso fica fraquinho e lê-se “ce”.

É de salientar, o facto de o B. ter demonstrado interesse e motivação na escrita das palavras com a consoante “v” e na construção autónoma de uma frase com essas palavras. Estava de tal forma motivado e interessado que até se disponibilizou a ler a sua história do “v” a alguns colegas que já tinham acabado as tarefas pedidas. Estou mesmo entusiasmada com esta minha experiência, sendo muito gratificante perceber que quanto mais sei sobre o B., quanto mais o envolvo no seu processo de ensino-aprendizagem, mais eficaz este se torna. É meu intuito ajudar o B. a conhecer melhor a sua forma de aprender, pois como refere um provérbio chinês “Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei”.

À medida que avançamos na aprendizagem da leitura e da escrita, vão surgindo dificuldades em alguns alunos, tornando-se essencial a realização da diferenciação pedagógica em que não olhamos para a turma como um todo, mas encontramos-nos em permanente alerta para as especificidades de cada aluno como um ser único e individual. Neste sentido, a realização da diferenciação pedagógica interna (a que se desenvolve a nível da micro estrutura, no quotidiano da sala de aula) é um desafio a enfrentar, pois se “assumimos que os alunos apresentam características diversas, têm as suas formas pessoais de aprender e que a aprendizagem, é um direito de todos, o professor enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças” (Santos:s/d:4).

É no decorrer do processo de ensino-aprendizagem que faz sentido procurar adequá-lo às necessidades, características e interesses dos alunos.

Bibliografia:

- SANTOS, Leonor. (s/d) “Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar”, Instituto de Educação: Projeto AREA, DIFMAT. Universidade de Lisboa

Comentário

Só tenho a acrescentar que, como esperava, a sua reflexão está completa. Não só reflete sobre o que fez, como logo aponta o que ainda tem que ser feito.

Cpts,

Maria dos Reis

Anexo XXX

Grelha de avaliação – Letra “V” – 5/12/2011 (1º ciclo do Ensino Básico)

Nomes dos alunos	Diz palavras com o grafema “v”	Rodeia o grafema “v” nas palavras	Lê palavras com o fonema “v”
A. A.	C	C	C
A. B.	C	C	C
A.	C	C	C
BA	C	C	C
B.	C	C	C
D.	C	C	NO
E.	C	C	C
F.	C	C	C
G. F.	C	C	C
G. P.	C	C	C
J.	C	C	NO
M.	C	C	C
M. C	C	C	C
M. M	C	C	C
P.	C	C	C
S. R.	C	C	E
S. M.	C	C	C
T.	C	C	C
TI	C	C	C
TO	C	C	C

Legenda: C – Conseguido; E – Emergente; NC – Não Conseguido; NO – Não observado

Anexo XXXI

Check-list “Minicalculadoras Individuais” – 4/1/2012 (1º ciclo do Ensino Básico)

Nomes dos alunos	Representa números na minicalculadora
B. A.	✓
B. B.	✓
A.	✓
BA	✓
B.	✓
D.	✓
E.	✓
F.	✓
G. F.	+/-
G. P.	✓
J.	✓
M.	+/-
M. C	✓
M. M	✓
P.	+/-
S. R.	✓
S. M.	✓
T.	✓
TI	✓
TO	

✓ Consegue +/- Emergente * Não Consegue

Anexo XXXII

Quadro de Investigação sobre os peixes (1º ciclo do Ensino Básico)

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE OS PEIXES

TEMAS	O QUE JÁ SABÍAMOS	O QUE DESCOBRIMOS / APRENDEMOS	O QUE AINDA GOSTARÍAMOS DE APRENDER	COMO VAMOS DESCOBRIR / APRENDER	COMO VAMOS REGISTRAR	COMO VAMOS AVALIAR

Anexo XXXIV

Quadro por preencher

INSCRIÇÕES DAS APRESENTAÇÕES DOS BILHETES DE IDENTIDADE

Nomes	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Afonso					
André					
António					
Bárbara					
Bernardo					
Diogo					
Eduardo					
Francisco					
Gonçalo Falcão					
Gonçalo Passos					
João Pedro					
Mafalda					
Miguel C.					
Miguel M.					
Pedro					
Sofia Rocha					
Sofia Meireles					
Teresa					
Tiago					
Tomás					

V.S

Quadro Preenchido

INSCRIÇÕES DAS APRESENTAÇÕES DOS BILHETES DE IDENTIDADE

Nomes	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Afonso		X			
André		X			
António	X				
Bárbara		X			
Bernardo				X	
Diogo			X		
Eduardo					
Francisco	X				
Gonçalo Falcão					
Gonçalo Passos		X			
João Pedro	X				
Mafalda					
Miguel C.	X				
Miguel M.	X				
Pedro	X				
Sofia Rocha					X
Sofia Meireles	X				
Teresa				X	
Tiago	X		X		
Tomás			X		

Anexo XXXV

Análise de Perfil de Competências (1º ciclo do Ensino Básico)

Aluno: B. B.

Data de Nascimento: 12/2/2005

Ano de Escolaridade: O aluno frequenta o 1º ano do Ensino Básico

Características observadas num primeiro contacto:

Através de um primeiro contacto com o aluno em questão, pudemos observar um conjunto de características/comportamentos de entre os quais salientamos o facto de este de andar devagar, arrastando-se; o seu olhar cabisbaixo; a pouca interação com os pares; a dificuldade ao nível da linguagem; a dificuldade em olhar nos olhos dos outros; a desmotivação deste, quando a tarefa não vai de encontro aos seus interesses nem o coloca como protagonista da mesma.

Antecedentes

O B. frequentou o ensino Pré-Escolar na mesma instituição onde frequenta atualmente, o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente vive com os pais e uma irmã com 3 anos de idade, que frequenta o ensino Pré-Escolar na mesma instituição.

Ambos os pais do aluno estão empregados, sendo a que o pai exerce a profissão de arquiteto e a mãe de comercial, tendo a mãe que se ausentar várias vezes do país, por motivos profissionais.

Referenciação

Escolhemos observar este aluno, uma vez que captou a nossa atenção por manifestar dificuldade na linguagem e, no entanto, conseguir ler pequenos textos. Para além disso chamou-nos a atenção a reduzida interação com os pares e adultos.

Este relatório foi elaborado com o objetivo de recolha de informação para posteriormente planificarmos e estruturarmos a nossa intervenção, de forma adequada às especificidades deste aluno.

Autonomia

O aluno não revela quaisquer problemas de autonomia ao nível das atividades de vida diária, higiene e alimentação. Neste sentido, é uma criança autónoma.

- **Orientação temporal e espacial:** (1) sabe os dias da semana, meses do ano, ano em que se encontra; (2) utiliza as expressões temporais “ontem”, “hoje” e “amanhã”; (3) identifica as datas festivas no calendário; (4) demonstra as noções espaciais “em cima”, “em baixo”, “atrás”, “à frente”, etc.; (5) localiza o seu lugar na sala de aula; (6) identifica e localiza os diferentes espaços da escola.

- **Cores:** Conhece, distingue e nomeia todas as cores.

- **Desenho:** Não representa a figura humana com pormenores: dedos, pés, orelhas, pescoço, etc.



- **Leitura:** apresenta uma leitura fluente, no entanto, acelerada, com um tom de voz baixo, sem entoação e sem pausas.

- **Escrita:**

- **Forma da escrita:** sabe escrever todas as letras, mas só de forma impressa, o que o leva a apresentar dificuldade em unir as letras de uma palavra na forma manuscrita; não respeita o espaço destinado à escrita (linha do caderno).

- **Conteúdo:** escreve frases e palavras adequadas às diversas situações, quer quando lhe é solicitado, quer por iniciativa própria.
- **Caligrafia:** irregular no tamanho e na forma (impressa e manuscrita).
- **Matemática:** (1) efetua cálculos mentais; (2) identifica e elabora sequências lógicas; (3) quantifica agrupamentos; (4) numera os pontos numa reta. No entanto, apresenta dificuldades no grafismo dos algarismos: apesar de conseguir escrevê-lo, não realiza o grafismo na direção definida universalmente.
- **Projeto (Estudo do Meio):** Acompanha as temáticas do Projeto com interesse e entusiasmo. Participando nas atividades propostas, colocando questões e dando sugestões.



Linguagem

- **Compreendida:** compreende enunciados orais, respondendo adequadamente a questões de interpretação. Relaciona a informação apreendida, criando cadeias de ligação entre os vários conteúdos. Percebe recados simples e cumpre as ordens dada.
- **Expressa:** (1) dificuldade de pronúncia das palavras (dislalias); (2) condicionamento da mobilidade dos órgãos fono-articulatórios; (3) alterações articatórias; (4) limitações ao nível da autonomia, com especial incidência na comunicativa.

Informações adicionais:

O Bernardo demonstra um grande entusiasmo por assuntos relacionados com futebol (jogadores, as suas nacionalidades, seus nomes e apelidos, resultados e datas dos jogos, posicionamento das equipas nos campeonatos e tudo o que se relaciona com esta modalidade) sendo constantes as conversas, desenhos e questões relacionadas com essa temática. Apresenta ainda um interesse especial pelos países, continentes, oceanos, bandeiras, estando constantemente a observar o planisférios, a desenhar as bandeiras dos vários países, a escrever o nome desses países e a demonstrar conhecimentos sobre este assunto.



Recomendações

- Criar atividades/utilizar estratégias que promovam o desenvolvimento da capacidade de concentração, iniciativa e criatividade;
- Estimular as suas competências linguísticas de forma a tornar mais eficiente a adequação aos contextos abordados;
- Melhorar a articulação dos fonemas comprometidos;
- Criar atividades que promovam a realização de grafismos;
- Proporcionar momento lúdico-pedagógicos de interação com os pares;
- Potenciar a sua facilidade na leitura, nas atividades de grande grupo;
- Criar momentos de valorização pelo outro; respeito pelas regras e cooperação.

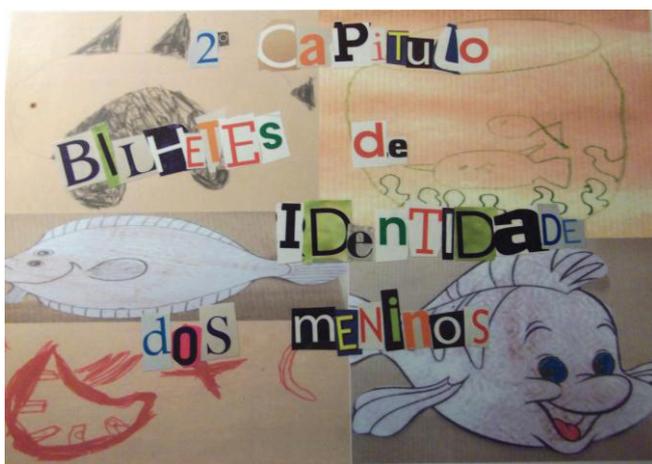
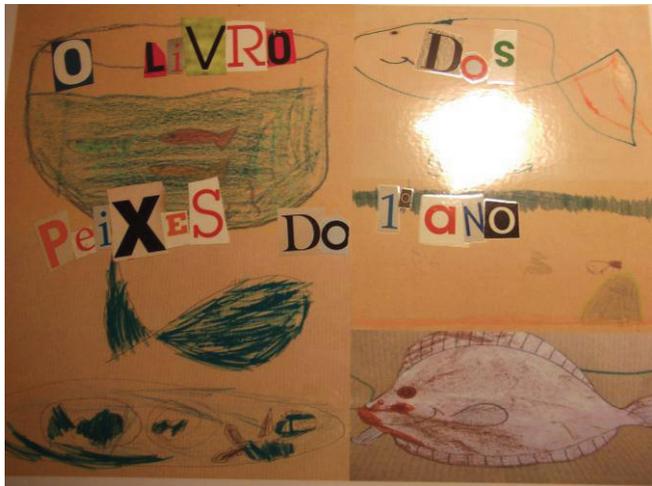
Anexo XXXVII

Construção livro dos peixes do 1º ano de escolaridade



Anexo XXXVIII

Livro dos peixes do 1º ano de escolaridade



Anexo XXXIX

Data: 4 de dezembro de 2011

Reflexão sobre o projeto (1º ciclo do Ensino Básico)

O projeto sobre os peixes já estava a decorrer quando chegamos à instituição, porém ainda participamos em visitas ao exterior relacionadas com o mesmo como foi o caso da visita ao Sea Life e à doca de Matosinhos.

Através da teia do projeto percebemos que a turma já tinha escolhido um conjunto de espécies de peixes que gostavam de explorar e nesse sentido lembramo-nos de propor a construção coletiva de bilhetes de identidade para cada espécie, nos quais constassem informações essenciais: (1) nome da espécie; (2) cor; (3) classe; (4) grupo; (5) alimentação e (6) habitat.

Esta ideia foi automaticamente aceite pela professora titular de turma e pelos alunos, que desde o início se mostraram muito entusiasmados com o projeto, verbalizando-o várias vezes: “M, hoje vou fazer o bilhete de identidade de que peixe?”; “AH! Não sabia que o polvo é um molusco!”.

Fixamos um dia e uma hora por semana para a construção dos bilhetes de identidade; esta rotina tem permitido evitar o questionamento constante por parte dos alunos, nomeadamente sobre, “Quando vamos construir o B.I?”; “É hoje que vamos fazer o B.I do peixe palhaço?”, questões muito frequentes, no início desta atividade.

A organização do grupo para a execução da atividade também foi pensada desde o início tendo decidido que a melhor opção consistiria em dividir a turma em 3 grupos, sendo que dois deles ficariam encarregues de construir, por grupo, um determinado B.I e o terceiro realizava atividades que a professora titular de turma considerava importantes. Esta organização foi pensada de forma a que todos os alunos pudessem ter um papel bastante ativo na construção do B.I, evitando situações mais estáticas e pouco interativas.

As informações necessárias para a construção dos B.I encontram-se presentes nos textos previamente elaborados pelas estagiárias e sublinhados pelo aluno que já sabe ler. Os alunos escrevem, com o auxílio das estagiárias, as informações descobertas nos textos/livros e desenharam na parte da frente do B.I a espécie de peixe em causa. De seguida, cada pequeno grupo (5-6 elementos) apresenta à turma as informações recolhidas sobre determinada espécie.

Os B.I são plastificados e pendurados na sala, num fio de pesca, para que os encarregados de educação e os alunos os possam consultar sempre que o pretendam. Posteriormente, os mesmos farão parte do livro sobre peixes que a turma irá construir.

Numa fase posterior, após explorarmos todas as espécies escolhidas pela turma propusemos aos alunos a continuação da construção de B.I(s) mas agora individualmente e com a colaboração dos encarregados de educação. Assim, criamos 20 B.I(s) para que cada aluno pudesse em casa descobrir e completar o seu B.I com a informação / pesquisa recolhida. Como forma de transportar o B.I propusemos

a criação do saco do peixe, sendo este de papel para que cada aluno o pudesse decorar, tendo por base a temática em estudo. Dado o saco apresentar dois lados, optamos por entregar um saco por cada dois alunos sensibilizando-os, desta forma, para a importância da reutilização do material e aliando essa preocupação à importância de inculcar e desenvolver nos alunos espírito cooperativo e trabalho em equipa.

Foi estabelecido que em cada dia, quatro alunos levam o saco para casa, não tendo estabelecido uma data limite para a entrega do mesmo, uma vez que não queríamos exigir dos pais a recolha rápida e sem fundamento da informação, o que poderia inviabilizar o tempo e a partilha com o filho que esta tarefa pretende estabelecer. À medida que os alunos, vão trazendo os B.I(s) têm de se inscrever na tabela previamente construída pelas estagiárias, assinalando com uma cruz o dia da semana em que pretendem apresentar o seu trabalho, sendo o número máximo de apresentações de duas por dia, por limitações de tempo imposta pelo cumprimento dos conteúdos programáticos.

Ao longo do projeto foram surgindo diversas questões que me foram inquietando tendo sentido necessidade de refletir sobre as mesmas, com o intuito de melhorar a minha ação e conseqüentemente a eficácia do projeto.

Eis algumas dessas questões: (1) “Qual o critério definido para a entrega dos sacos aos alunos?”; (2) “Como é que a informação sobre a construção dos bilhetes de identidade foi transmitida aos pais?”; (3) “O que se pretende fazer com os desenhos realizados pelos alunos, nos sacos?”; (4) “Será que deveríamos ter limitado a informação pretendida na construção de cada bilhete de identidade? Porquê?”.

O critério que consideramos mais justo para a entrega dos sacos foi a ordem alfabética, na medida em que não estaríamos a diferenciar nenhum aluno, limitando-nos a seguir uma ordem utilizada normalmente na realização de várias tarefas.

A informação sobre a construção dos bilhetes de identidade foi transmitida de forma informal pelos alunos aos pais, não existindo nenhuma reunião ou comunicação escrita. No entanto, é nossa opinião que deveríamos ter anexado a cada saco uma informação escrita sobre o desenvolvimento do projeto, a partir da qual os pais seriam informados de forma uniforme.

Aquando da apresentação da atividade dos sacos, as estagiárias pediram aos alunos que ilustrassem os mesmos tendo em consideração a temática dos peixes, no entanto a informação parece não ter sido compreendida por todos os alunos na medida em que o D. ilustrou o seu saco com o desenho do metro. Mais uma vez se corroborou o facto de que a informação deveria ter sido veiculada por escrito junto dos Encarregados de Educação.

Outro aspeto que também não foi previsto no início do projeto, teve a ver com o facto de não termos pensado antecipadamente o que fazer com os desenhos realizados pelos alunos nos sacos. Efetivamente foi um lapso da nossa parte dado que as produções dos alunos têm obrigatoriamente de ter objetivos bem definidos e tipo de funcionalidade prevista. Neste contexto, iremos aproveitar as produções da turma sendo as ilustrações posteriormente incorporadas no livro do projeto.

O nosso objetivo ao não limitar a informação dos bilhetes de identidade a serem construídos em casa, consistiu em possibilitar aos pais e aos alunos darem largas à sua imaginação e criatividade,

pesquisando/descobrimo a informação que considerassem mais interessante e pertinente e que a registassem de forma original e singular. No entanto, através das apresentações dos primeiros alunos percebemos que a variedade e o registo não trouxeram as vantagens que pretendíamos, na medida em que alguns alunos não se tornaram um elemento ativo na elaboração da tarefa de construção dos B.l(s) e acabaram por não conseguir transmitir a informação de forma autónoma, comparativamente com outros que relataram o descoberto/investigado de forma autónoma, evidenciando o seu papel ativo na construção dos mesmos. O próprio registo das informações não foi realizado da mesma forma por todos, acabando por o produto final não ter ficado homogéneo, por vezes “legível” e não ter cumprido com os objetivos predefinidos (praticar a caligrafia, sistematização da informação, leitura da informação, organização da informação num espaço em branco).

Em síntese, a presente reflexão é essencial na medida em que me auxilia a progredir enquanto profissional da educação. Na medida em que, a reflexão sobre a ação, permite uma melhor reformulação da intervenção “numa perspetiva de ensino/educação funcional” (SIMÕES:2004:13).

Referência Bibliográfica

- Simões, A. (2004). “O Educador como prático reflexivo...e a construção da sua identidade profissional”, Revista Saber Educar, nº71

Comentário

A reflexão está completa. Refletir sobre uma prática é exatamente o que fizeram. É encontrar o que de positivo se registou, no sentido de continuar e, detetar falhas no sentido de as ultrapassar.

Cpts,

Maria dos Reis

Anexo XL

Intervenção na instituição – Peça de teatro “Um Natal no hipermercado”



Anexo XLI

Plano de Aula – Ditongos Orais (1º ciclo do Ensino Básico)

Data: 17 de Outubro de 2011

- Questiono a turma quais são as 5 vogais;
- Peço ao Gonçalo Passos que as venha escrever no quadro;
- Explico à turma que vamos fazer um jogo que se intitula “À caça dos ditongos”;
- Explico em que consiste o jogo;
- “o” J “i” à B.B, sendo que quando bato uma palma ambos devem formar o ditongo em questão através da junção das vogais presentes nas placas. O André diz qual é a sua vogal, a Bárbara diz a sua e a turma toda diz o ditongo em questão realizando os gestos;

Oi Pedro escreve o ditongo na cartolina

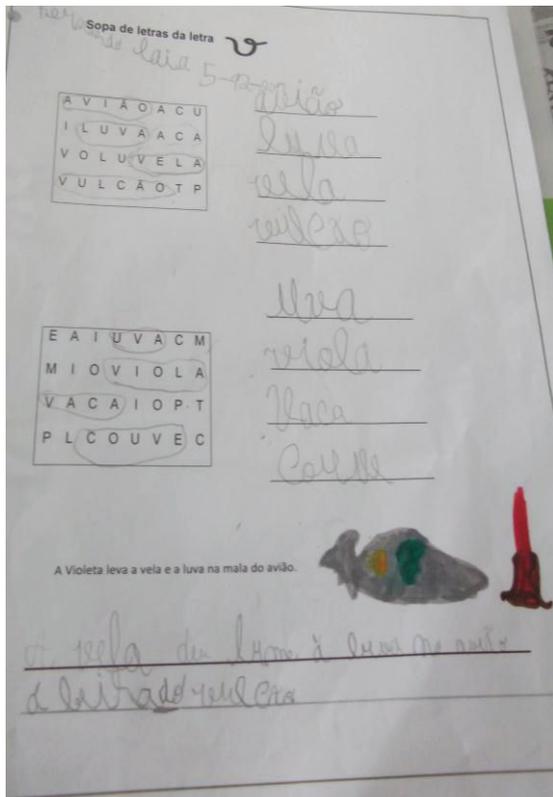
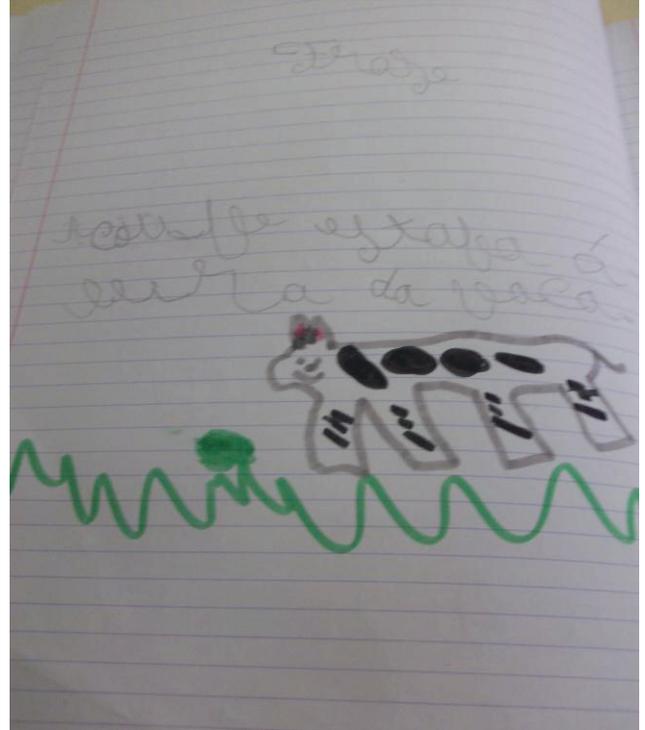
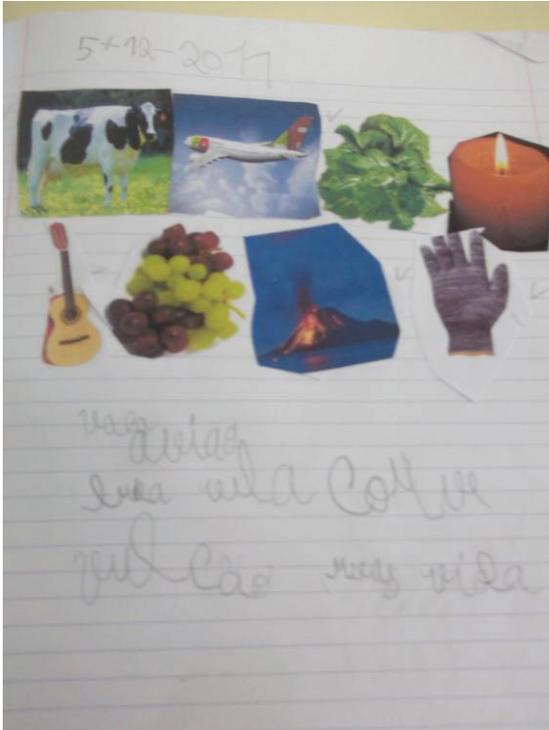
- Entrego a vogal “o” ao TI e a vogal “u” à S.M, sendo que quando bato uma palma ambos devem formar o ditongo em questão através da junção das vogais presentes nas placas. O Tomás diz qual é a sua vogal, a Sofia Meireles diz a sua e a turma toda diz o

ditongo em questão realizando os gestos; **Ou** Afonso escreve o ditongo na cartolina

- G.F “a” + T “i” = **ai** João Pedro escreve o ditongo na cartolina
- M.M “a” + S.R “u” = **au** Bernardo escreve o ditongo na cartolina
- D“e” + M.C “i” = **ei** Tiago escreve o ditongo na cartolina
- F “e” + A “u” = **eu** Eduardo escreve o ditongo na cartolina
- M lê todos os ditongos escritos nas cartolinas
- Os alunos pensam e dizem palavras onde cada um dos ditongos esteja presente

Anexo XLII

Diferenciação Pedagógica - Evolução nos registos do B.B



Anexo XLIII

Aprendizagem do Fonema



Fig.1 – A estagiária conta a história do “m”



Fig.2 – A estagiária apresenta uma música da consoante “m”



Fig.3 – Os alunos cantam e fazem os gestos da música



Fig.4 – Os alunos fazem a dança que acompanha a introdução do fonema



Fig.5 – A estagiária escreve as palavras com “m” que os alunos dizem



Fig.6 – A aluna rodeia a consoante “m” nas palavras escritas no quadro



Fig.7 – A aluna faz o gesto correspondente à letra "m"



Fig.8 – Os alunos realizam o gesto correspondente à letra "m"

Anexo XLIV

Aprendizagem do Grafema



Fig.1- A estagiária realiza o grafema no quadro



Fig.2- Os alunos escrevem o grafema com a mão direita no ar



Fig.3- Os alunos escrevem o grafema com a mão esquerda no ar



Fig.4- Os alunos escrevem o grafema com as duas mãos no ar



Fig.5- Os alunos escrevem o grafema com a mão direita e esquerda na mesa



Fig.6- Os alunos escrevem o grafema com as duas mãos na mesa



Fig.7- Os alunos escrevem o grafema com a mão direita e esquerda no quadro



Fig.8- Os alunos escrevem o grafema com as duas mãos no quadro

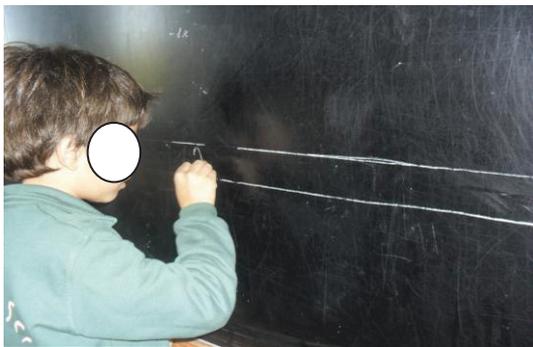


Fig.9- Os alunos escrevem o grafema com a mão direita no quadro



Fig.10- Os alunos escrevem o grafema com a mão esquerda no quadro



Fig.11- O aluno escuta a opinião dos colegas relativamente ao seu grafema

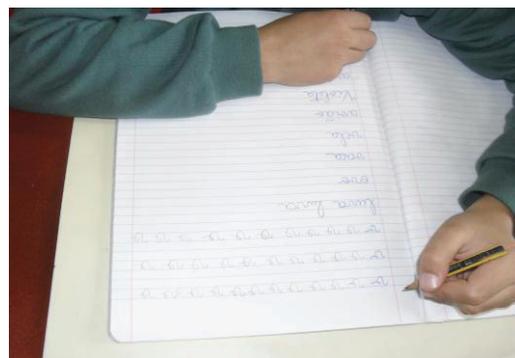


Fig.12- Os alunos realizam o grafema no caderno

Anexo XLV

Registos ilustrativos das aprendizagens realizadas sobre o projecto dos peixes



Fig.1- Os alunos autonomamente desenhavam peixes



Fig.2- Os alunos realizam o registo de "Como respiram os peixes"



Fig.3- Os alunos realizam o registo da alimentação dos peixes

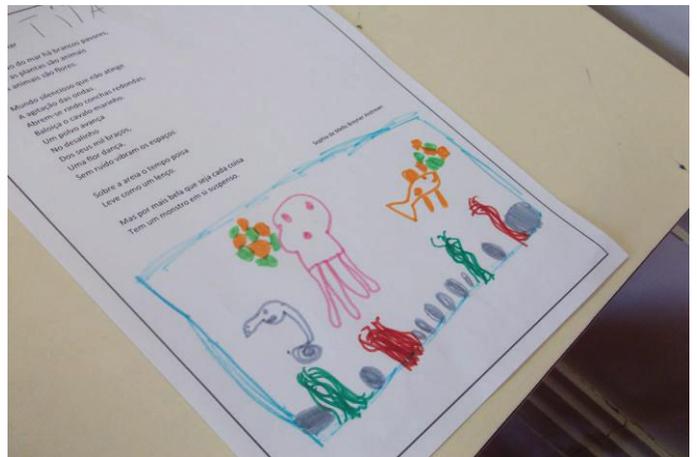


Fig.4- Os alunos registam a diversidade de espécies presentes no poema "O fundo do mar" de Sophia de Mello Bryner Anderson



Fig.5- Os alunos registam a diversidade das diferentes formas do corpo dos peixes



Fig.6- Os alunos realizam a escultura dos peixes

Anexo XLVI

Processo de construção e apresentação dos Bilhetes de Identidade dos Peixes

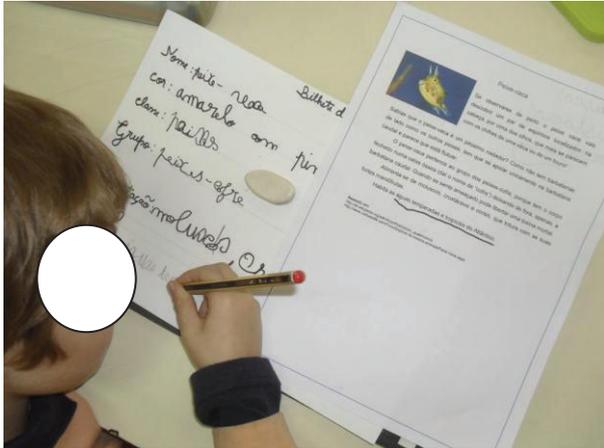


Fig.1- O B.B previamente lê a informação sobre o peixe a explorar nessa semana e selecciona a informação que considera mais relevante



Fig.2- O aluno copia a informação recolhida para o bilhete de identidade



Fig.3- Bilhete de identidade construído pela turma

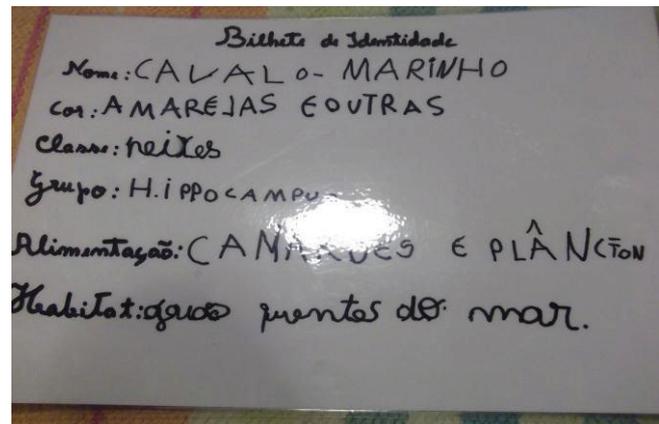


Fig.4- Bilhete de identidade construído pela turma



Fig.5- Apresentação do bilhete de identidade à turma

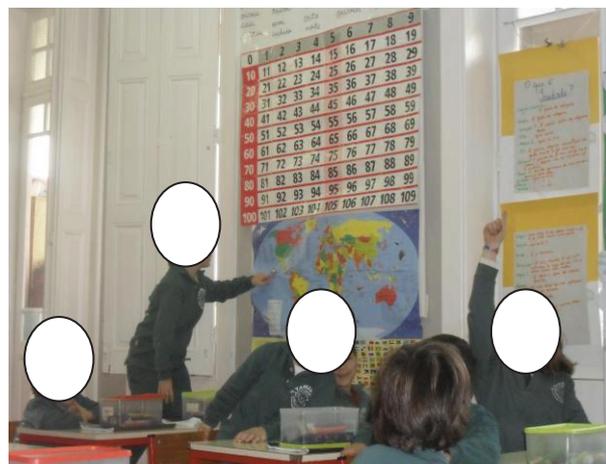


Fig.6- B.B aponta no planisfério o continente onde habita aquela espécie



Fig.7- Desenho no saco do peixe



Fig.8- Bilhete de Identidade construído em casa

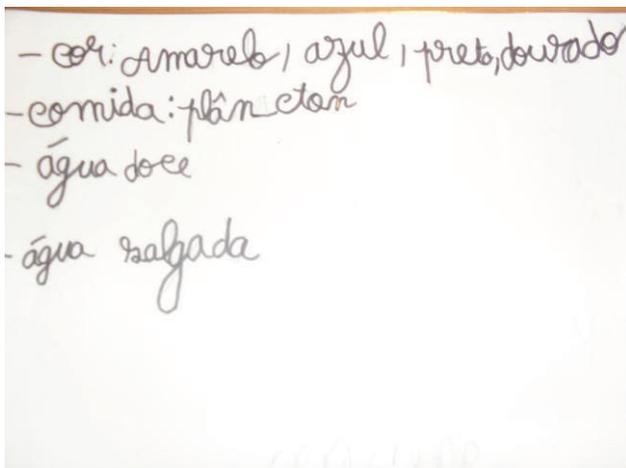


Fig.9- Bilhete de Identidade construído em casa

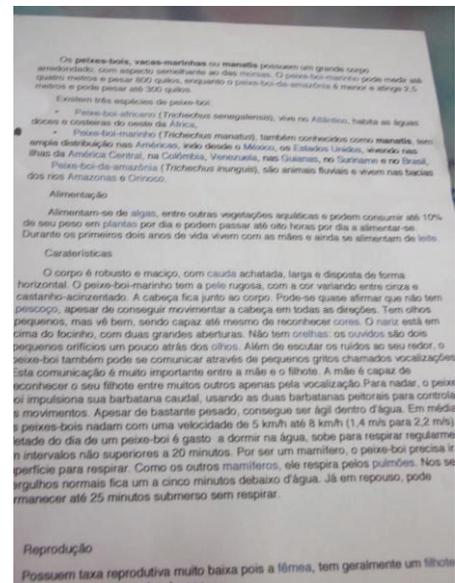


Fig.10- Bilhete de Identidade construído em casa



Fig.11- Cartões construídos por um aluno para a apresentação do seu bilhete de identidade



Fig.12- Apresentação individual do bilhete de identidade



Fig.13- Apresentação individual do bilhete de identidade



Fig.14- Apresentação individual do bilhete de identidade



Fig.15- Exposição na sala dos bilhetes de identidade



Fig.16- Livro dos peixes do 1º ano

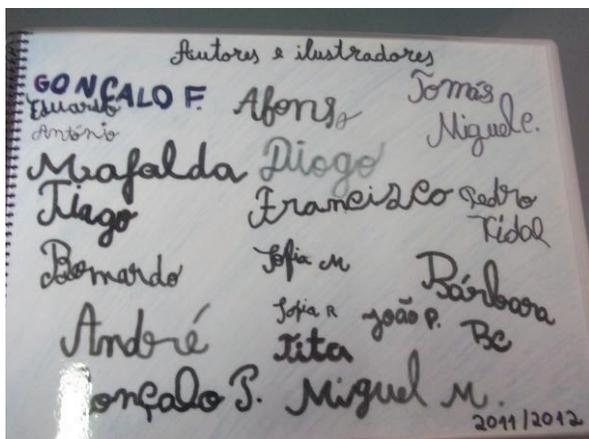


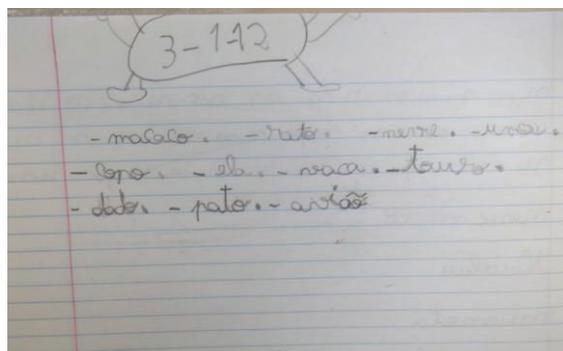
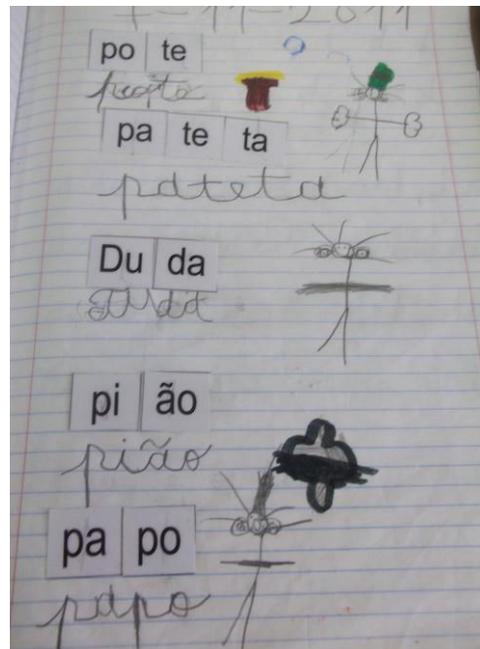
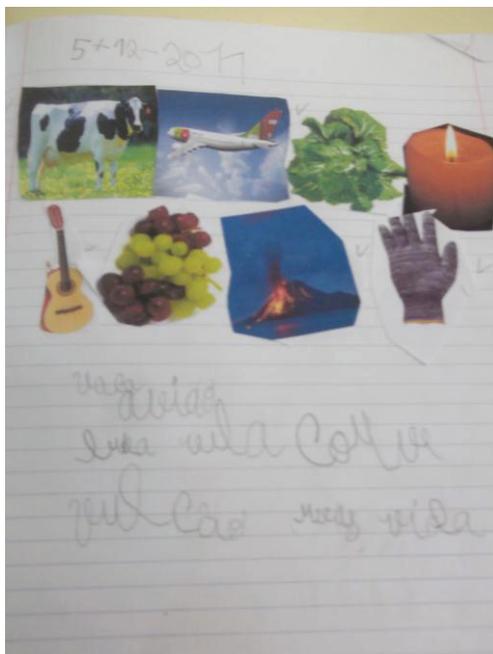
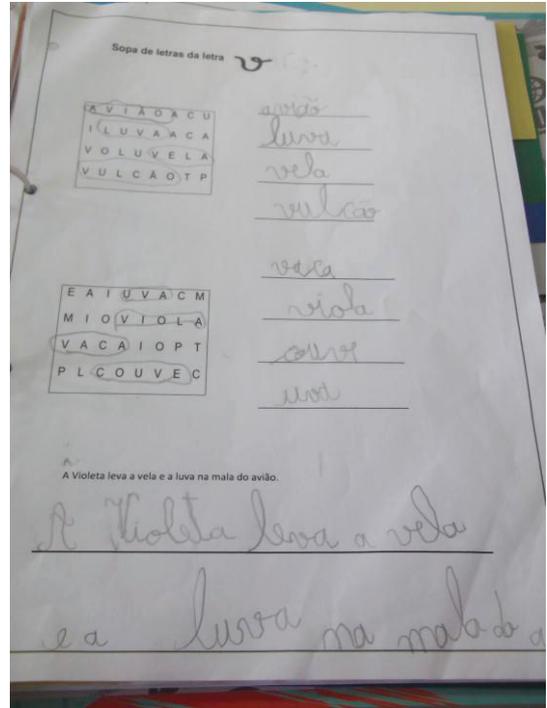
Fig.17- Autores do livro dos peixes do 1º ano



Fig.18- Exploração em grupo do livro dos peixes do 1º ano

Anexo XLVII

Registos escritos (Frases Puzzles, Sopa de Letras, Imagens com a letra "v", ditado, formação de palavras)



Anexo XLVIII

Aulas matemática Papy



Fig.1- Contagem de pontos, para dar início à linguagem das setas

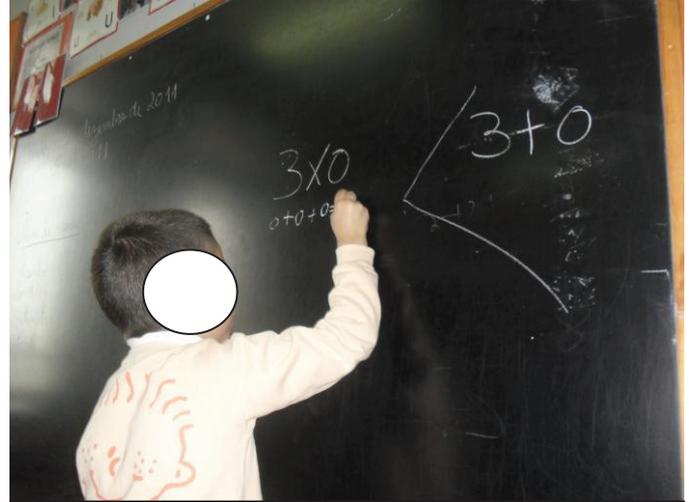


Fig.2- O aluno explicita o seu raciocínio

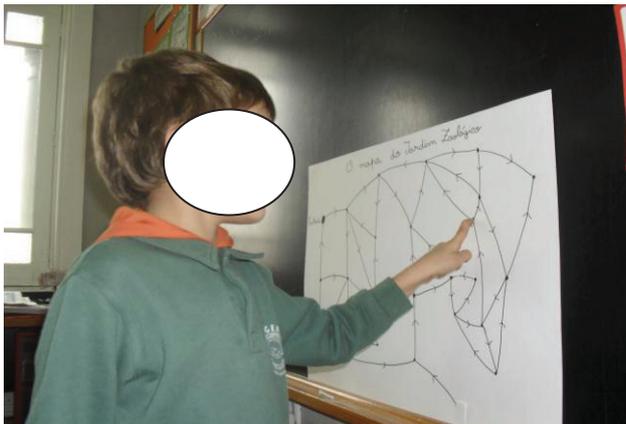


Fig.3- Explicação de um conteúdo através da representação dos alunos



Fig.4- "O Mapa do Jardim Zoológico" – Linguagem das setas



Fig.3- Um aluno realiza uma soma na Minicalculadora (Matemática Papy)



Fig.3- Os alunos representam somas nas Minicalculadoras Individuais (Matemática Papy)

Anexo XLIX

Horário da turma do 1º ano de escolaridade*

	Segunda - feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Conversa Matemática Papy Aprendizagem do Fonema	Matemática Papy Educação Física Aprendizagem do Grafema	Matemática Papy Projeto		
Tarde	Ver e marcar os trabalhos de casa Hora da leitura Atividades de Língua Portuguesa Inglês	Trabalho nos livros de Língua Portuguesa Hora de leitura			

* O horário apenas apresenta o previsto nos dias de estágio.

Anexo XLX

Jogo de mímica



Fig.1- O aluno retira um cartão do saco



Fig.2- O aluno lê em voz baixa a palavra



Fig.3- O aluno representa em gestos o que acabou de ler



Fig.4- O aluno retira um cartão do saco



Fig.5- O aluno lê em voz baixa a palavra



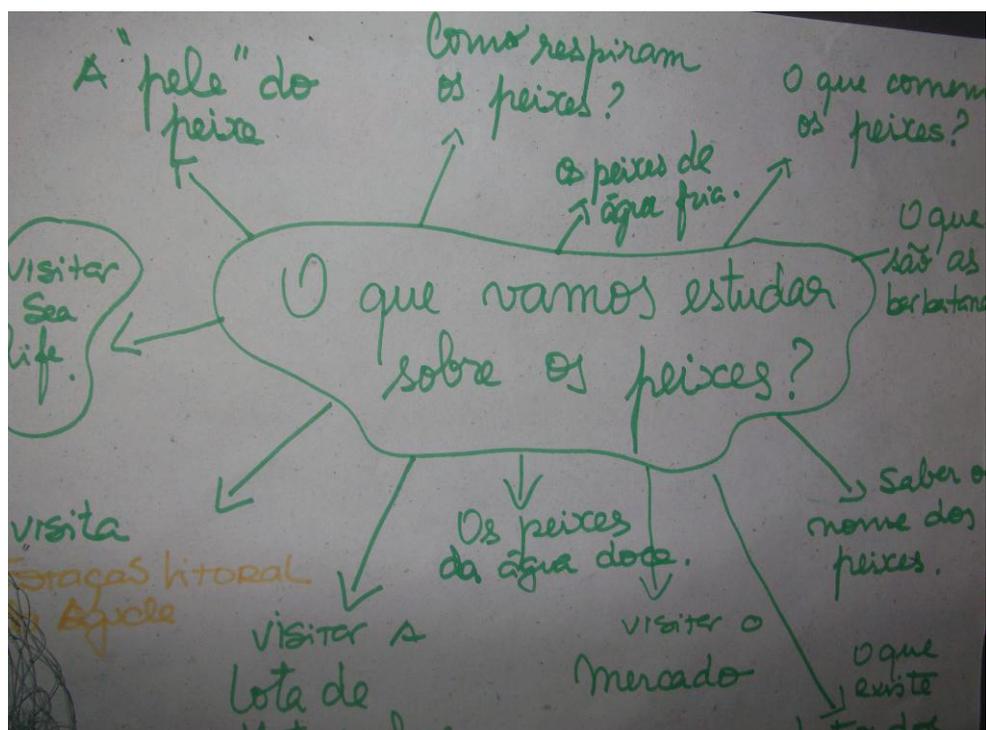
Fig.6- O aluno representa em gestos o que acabou de ler

Anexo XLXI

Lista dos temas e teia do projecto dos peixes

- O que queremos estudar:
- 1- América do Sul (Bernardo)
 - 2- Os peixes (Tiago) ←
 - 3- As tartarugas (Diogo)
 - 4- Os vulcões (G. Passos)
 - 5- Os barcos stordam? (afou)
 - 6- A Rússia (Miguel)
 - 7- A ARTE - OS museus (Tiago)
 - 8- Esculturas - (Bernardo) ||
 - 9- A cor (Tiago) |

- Carvalo - Marimbo
 - peixe - vaca
 - raia
 - Tubarão
- peixe - balão
peixe - dragão
peixe - palhaço
- 



Anexo XLXII

Momentos de leitura em grande grupo

