



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 1º. CICLO DO ENSINO BÁSICO – A MISSÃO DO PROFISSIONAL GENERALISTA

Maria Monteiro Rodrigues de Carvalho

Orientadores: Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva | Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

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

Porto,

Fevereiro de 2012

DEDICATÓRIA

Cada palavra deste trabalho é dedicada ao meu Pai, José João Rodrigues de Carvalho, pela sabedoria, coragem e determinação que sempre me transmitiu.

Pela honra e orgulho que sinto em cada um dos seus atos.

Por, simplesmente, ter sido o reflexo da minha maior aprendizagem:
a luta incessante pela vida!

RESUMO

A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico apresentam-se como as primeiras etapas da Educação Básica e, como tal, devem promover nas crianças que nelas ingressam, a aquisição de competências que permitam e promovam o seu desenvolvimento a nível dos domínios cognitivo, psicomotor e sócioafetivo.

Neste sentido, o presente relatório situa-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e visa retratar, refletir e debater acerca das experiências vividas em dois estágios profissionalizantes: o primeiro com um grupo de três anos de um jardim-de-infância e o segundo com uma turma do 3º ano de uma escola do 1º Ciclo.

Este trabalho inicia-se com uma nota introdutória, onde são apresentados os objetivos a atingir, seguindo-se um confronto teórico e uma análise e comparação de ambos os contextos, passando de seguida para uma descrição da intervenção educativa, terminando com uma reflexão acerca da profissionalização.

Como consequência de um processo reflexivo e investigativo, percebeu-se que, apesar de algumas distinções, as duas valências em estudo assemelham-se em muitos aspetos, nomeadamente no facto de educador e professor remarem no mesmo sentido: organizar o seu trabalho em consonância com as capacidades, necessidades, limitações e interesses do grupo e de cada criança individualmente, promovendo aprendizagens ativas e significativas que possibilitem o seu desenvolvimento futuro enquanto adultos competentes e habilitados.

Em suma, desta reflexão resultou o pressuposto de que, enquanto futuros profissionais generalistas, a transição entre as duas fases de aprendizagem será realizada de uma forma mais harmoniosa, mais articulada e mais estável e, conseqüentemente, mais positiva e eficaz para os protagonistas da educação: as crianças.

ABSTRACT

As the first stages of education, Preschool Education and Primary Education should provide children the acquisition of skills that will allow them to develop in the cognitive, psychological, physical, sociological and affective fields.

This report is based on a Preschool Education and Primary Education Masters Degree, and its purpose is to describe and debate the experiences lived in both professionalizing internships: the first one with a three year old kindergarten group and the second with an elementary school third year class.

This assignment will start with an introductory note where the main objectives are explained, followed by a comparison and a theoretical confrontation between both stages. It will then describe the educational intervention and it will finish with a reflection and a meditation about professionalization.

After a thorough investigation process and reflection, one came to realize that there are many similarities between both a nursery teacher and a primary education teacher, namely the fact that both of them strive to achieve the same basic goals: organize their work accordingly with the groups' necessities, capabilities, limitations and interests, as well as those from each child, promoting an active and meaningful learning which, in the future, will translate in further competences and abilities.

In the end, this reflection showed that as a future multipurpose and widely skilled professional, one will be able to make sure that the transition between the two stages will be smoother, more stable, and as such, much more effective for the education main character: children.

AGRADECIMENTOS

“O Outro é uma complementaridade que nos torna a nós maiores, mais inteiros, mais autênticos (...)”

José Saramago in *La Vanguardia*, 1997

Da constatação da anterior premissa, por ter crescido profissional e pessoalmente junto de Outros, resulta um profundo agradecimento:

- À minha orientadora do Estágio I – Em Educação Pré-Escolar, Professora Doutora Brigitte Silva, por nunca me ter deixado desistir deste percurso através da sua palavra fraterna e compreensiva;

- Ao meu orientador do Estágio II – Em Ensino Básico – 1º Ciclo, Mestre Pedro Ferreira, por me ter ajudado a progredir, minimizando as minhas limitações e potenciando as minhas competências;

- Ao meu par pedagógico, colega, e amiga Ana Pinheiro, por me acompanhar neste percurso, levando-me a compreender a essência do espírito cooperativo na profissão e na vida;

- À Dra. Manuela Lameiras que, com todo o carinho, me transmitiu que *“ensinar é dar para sempre...”*:

- À minha mãe pelo seu altruísmo e pela sua orientação que me levou, lado a lado, sempre pelo melhor caminho;

- Ao Diogo Perdigão por ser um suporte constante e incansável da alma, muitas vezes esgotada, com que percorri todo este percurso.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

IPSS - Instituição de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos

EPC – Estabelecimento Particular e Cooperativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP - Orientação Curricular e Programas

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE

Capítulo I – Introdução.....	pp.12
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	pp.13
Capítulo III – Procedimentos Metodológicos.....	pp.32
Capítulo IV – Contexto Organizacional.....	pp.37
Intervenção Educativa.....	pp. 52
Capítulo V – Reflexão sobre a Construção da Profissionalização.....	pp.62
Capítulo VI – Considerações Finais.....	pp. 69
Capítulo VII – Bibliografia.....	pp. 70
Capítulo VII – Anexo	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº 1 – Guião da Entrevista Exploratória Realizada à Educadora de Educação Especial que Frequenta a Sala dos 3 anos

Anexo nº 2 – Questionário de Resposta Aberta Realizado à Professora Titular da Turma do 3º ano

Anexo nº 3 – Postal de Natal Intercultural e Árvore de Natal Intercultural

Anexo nº 4 – Exemplos de Situações Problemáticas Realizadas

Anexo nº 5 – Atividade de 1º Ciclo “*Três Árvores Diferentes, Três Artistas Diferentes, Três Pessoas Diferentes*”

Anexo nº 6 – Experiência “Vê o Ritmo do Teu Batimento Cardíaco”:

Anexo nº 7 – Jogo Didático-Lúdico de Revisões “Quem Sou Eu?”

Anexo nº 8 – Jogo Didático-Lúdico Acerca da Classificação das Palavras Quanto ao Número de Sílabas e Quanto à Posição da Sílaba Tónica: Estafeta *Distribuir Palavras*

Anexo nº 9 – Atividade *O Natal No Mundo*

Anexo nº 10 – Flanelógrafo de Educação pré-Escolar Com a História *A Que Sabe a Lua?*

Anexo nº 11 – Atividade de Educação Pré-Escolar *Almofadas Individuais do Acolhimento*

Anexo nº 12 - Registo de Observação do Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 13 - Instrumento de Amostragem de Acontecimentos Relacionado com a Afluência das Crianças às Áreas Temáticas no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 14 – Registo de Observação do Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 15 – Instrumento de Organização de Grupo da Educação Pré-Escolar: Calendário Semanal “*A Lagarta dos Dias da Semana*”

Anexo nº 16 – Instrumento de Organização de Grupo da Educação Pré-Escolar: Quadro do Tempo Meteorológico *“O Relógio do Tempo”*

Anexo nº 17 – Instrumento de Amostragem de Acontecimentos Na Educação Pré-Escolar

Anexo nº 18 – Incidente Crítico Que Demonstra a Gradual Resolução de Conflitos entre o Grupo da Educação Pré-Escolar

Anexo nº 19 – Exemplo de uma Planificação do Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 20 – Exemplo de uma Planificação do Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 21 – Projeto Lúdico do Estágio em Educação Pré-Escolar *“Os Animais Mamíferos”*

Anexo nº 22 – Projeto Lúdico em Educação Pré-Escolar *“O Esqueleto Senhor Costela”*

Anexo nº 23 – Experiência *“A Fusão do Gelo”*

Anexo nº 24 – Exemplo de uma Planificação de 1º ciclo Linear Realizada em Conjunto com o Par Pedagógico

Anexo nº 25 – Ficha de Motivação Para a Abordagem ao Conteúdo A Função Reprodutora do Corpo Humano

Anexo nº 26 – Exemplos de Registos Colocados nos Portefólios das Crianças da Educação Pré-Escolar

Anexo nº 27 - Projeto Lúdico no estágio em 1º Ciclo *“Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!”* (Pesquisa, preparação da exposição e exposição)

Anexo nº 28 – Desafio: *“Construção de Uma Ementa Saudável”*

Anexo nº 29 – Atividade do estágio em 1º Ciclo: *“Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas”* (Dramatização de Situações de Primeiros Socorros)

Anexo nº 30 – Atividade do estágio em 1º Ciclo: *“Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas”* (Situações de Primeiros Socorros Para as Crianças Dramatizarem)

Anexo nº 31 – Atividade do Estágio em 1º Ciclo “*O Natal No Mundo*” (As crianças expõem os conhecimentos adquiridos às crianças que faltaram à aula)

Anexo nº 32 – Medalhas de Cooperação

Anexo nº 33 – Medalhas Para os Vencedores do Jogo de Didático-Lúdico “*Os Escritores Também Sabem a Tabuada do Nove*”

Anexo nº 34 - Atividade de 1º Ciclo “*Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas*” (Cartões de “Pequenos Socorristas”)

Anexo nº 35 – Atividade de 1º Ciclo “*A diversidade dos textos e a riqueza de quem os cria*” (Proposta de Atividade e Medalhas de Melhores Escritores)

Anexo nº 36 - Atividade de 1º Ciclo “*Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas*” (Exame de Admissão a Pequeno Socorrista”)

Anexo nº 37 - Atividade de 1º Ciclo “*Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas*”: Exame de Admissão a Pequeno Socorrista adaptado à criança FP (Dividido em exercícios)

Anexo nº 38 – Primeira Avaliação de Diagnóstico Referente ao Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 39 – Primeira Avaliação de Diagnóstico Referente ao Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 40 – Exemplo de Listas de Verificação/Avaliação de Competências Utilizadas no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 41 – Exemplo de Uma Lista de Verificação/Avaliação das Competências de Leitura e de Interpretação de Textos Utilizada no Estágio Em 1º Ciclo

Anexo nº 42 – Exemplo de Uma Lista de Verificação/Avaliação da Competência de Participação Utilizada no Estágio Em 1º Ciclo

Anexo nº 43 – Exemplo de Uma Ficha de Verificação de Conhecimentos Adquiridos (Ficha de Matemática Relacionada com o Texto “*A Maior Flor do Mundo*” de José Saramago

Anexo nº 44 – Exemplo de Uma Ficha de Verificação de Conhecimentos Adquiridos (Sopa de Letras Relacionada com a Atividade “*Saber Comer é Saber Viver!*”

Anexo nº 45 – “*Grelha de Avaliação do Professor*” Realizada Pelos Alunos do 1º Ciclo

Anexo nº 46 – Análise dos Dados Obtidos Pelas “*Grelhas de Avaliação do Professor*” Realizadas Pelos Alunos do 1º Ciclo

Anexo nº 47 – Grelha de Autoavaliação do Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico da Estagiária

Anexo nº 48 - Projeto Lúdico em Educação Pré-Escolar “*Os Animais que Nascem dos Ovos*”

Anexo nº 49 – Exemplo de um Registo de Observação Contínuo Utilizado no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 50 – Exemplos de Registos de Incidentes Críticos Utilizados no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 51 – Planificação Linear Disposta em Quadro Utilizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 52 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 53 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 54 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo nº 55 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 56 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 57 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº 58 – Pesquisa Teórica e Respetiva Reflexão Realizada na Unidade Curricular de *Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada* Relacionada com as Perturbações Comportamentais

Anexo nº 59 – Atividade de 1º Ciclo: Redação de um Texto baseado no livro “*A Maior Flor do Mundo*”, como sugestão do autor José Saramago

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram adquiridas competências de atuação pedagógica através da convivência e da absorção de conhecimentos relacionados com as duas valências.

Neste relatório, são espelhadas as experiências vividas em ambos os estágios interventivos que tiveram como principal objetivo vivenciar, nos respetivos contextos, a realidade dos profissionais de ensino das duas primeiras etapas da educação básica: o educador de infância e o professor do 1º Ciclo. O primeiro estágio em Educação Pré-Escolar ocorreu, num período de quinze semanas, numa IPSS de cariz religioso no concelho do Porto, e, por sua vez, o segundo estágio, em 1º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se num Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo também religioso do concelho de Vila Nova de Gaia durante doze semanas.

Desta forma, o presente relatório deve comprovar a aquisição das seguintes competências inicialmente propostas: identificar, caraterizar e comparar ambas as instituições e respetivos documentos orientadores e atuar de acordo com os seus ideais; concretizar a ação educativa integrando-a com os fundamentos teóricos analisados; dominar métodos que enriquecem o processo ensino/aprendizagem; sustentar a intervenção através do seguinte processo indissociável: observar, planificar, agir, avaliar, refletir; investigar para compreender e analisar a prática; compreender e comparar ambas as valências em causa e assumir a pertinência de uma continuidade educativa entre elas.

Quanto à sua estrutura, este relatório organiza-se em oito capítulos: inicia-se com uma nota introdutória, passando depois para um enquadramento teórico que reúne e discute os alicerces que fundamentam a parte prática, relacionados com a Educação Pré-escolar e com o 1º Ciclo, e que se evidenciará doravante. Seguidamente apresenta-se a reunião de todos os procedimentos metodológicos que enfatizam um carácter investigativo. O capítulo IV evidencia a caracterização dos contextos, a intervenção educativa e a avaliação das respetivas aprendizagens. O capítulo V apresenta uma reflexão sobre a construção da profissionalização. No capítulo VI serão apresentadas as considerações finais e no penúltimo capítulo a bibliografia e legislação consultadas. São expostos os anexos no derradeiro capítulo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Consta no artigo nº 9 da *Constituição da República Portuguesa* que uma das funções do estado português é *assegurar o ensino*, certificando o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem que determina que *“toda a pessoa tem direito à educação”*. Neste âmbito, em 1986, configurou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante designada por LBSE) que não dá conta apenas da organização geral do sistema educativo português, mas também enfatiza os seus princípios organizativos e as metas a atingir em cada ciclo. Assim, porque na última lei, são descritos os objetivos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico, esta é a base da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e dos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1ºCEB.

Sendo considerada pela Lei-Quadro como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, a Educação Pré-escolar assume um papel de excessiva relevância na vida de todas as crianças que se pretende que futuramente se assumam como seres autónomos, livres e solidários na sociedade em que se inserem. Por sua vez, o 1.º CEB, que segundo o artigo 8º da LBSE (1986), é um *“ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único”*, e é considerado pelo Ministério da Educação (2004), um leque de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que pretende oferecer aos seus alunos o sucesso escolar a que têm direito.

Em consonância com os objetivos definidos pela LSBE para os dois primeiros níveis de ensino da educação básica, Jacques Delors identifica no relatório *«Educação – um Tesouro a Descobrir»* (Unesco, 1996) os quatro pilares que sustentam a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*. Por decretarem «territórios educativos» e não apenas «escolares» (Vasconcelos, 2007), estes pilares não podem nunca estar dissociados das teorias de Dewey e Freinet que defendem que *educação é vida* (Dewey, 1973) e conseqüentemente não devem estar desunidas (Freinet, 1975). Dewey aprofunda esta relação indissociável afirmando que *“a escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real”* (Dewey, 1973:35), contrapondo-se à ideia de que a escola era apenas um lugar onde se estudam factos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos (Dewey, 1973). Esta relação entre o quotidiano das crianças e as suas aprendizagens na escola é uma das ‘colunas’ da Pedagogia Moderna que Freinet classificou como urgente, relativamente às teorias

sustentadas pela escola tradicional. Também Dewey, relativamente ao antagonismo entre Escola Tradicional e Escola Moderna, considerava que a primeira ignorava a qualidade dinâmica e a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil e, em contrapartida, a segunda fomentava o desenvolvimento de factos e ideias a partir do próprio espírito e pensamento da criança (Dewey, 1973). Em concordância com os anteriores autores, em relação ao *Movimento da Escola Moderna*, também Trindade considera ter constituído “(...) o primeiro tipo de investimento pedagógico consistente na delimitação de um espaço conceptual que entende a aprendizagem dos alunos como a principal finalidade da Escola” (Trindade, 2002:24).

Em conformidade com Dewey, Piaget, guiado pela sua teoria construtivista que defendia a interação com o meio como o principal potenciador do conhecimento do ser humano, foi um impulsionador da Escola Construtivista, defendendo “(...) um ensino mais ativo, que partisse dos interesses do aluno e que servisse para a vida” (Deval, 2000:111). Desta forma, a Escola Construtivista resulta dos fundamentos teóricos que suportam o “construtivismo” de Piaget, sendo as suas práticas resultantes da ideia de que a formação dos conhecimentos das crianças não pode ser implantada de fora, mas sim construída ou reconstruída pela própria criança (Deval, 2000). A contribuição de Piaget para a escola construtivista leva a cabo a ideia de que o professor não deve ensinar, “mas sim procurar condições para que o aluno aprenda” (Deval, 2000:112).

À teoria de Piaget, Vygotsky veio acrescentar, através da teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo, que “a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Fino, 2001:2), comprovando a importância da interação criança-professor, onde o último atua como “(...) guia do processo da cognição” (Fino 2001:10) do primeiro até este ser capaz de assumir o “controlo metacognitivo” (Fino, 2001:10). Concretamente, a Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky dá conta da existência de uma “área potencial de desenvolvimento cognitivo” em cada criança (Vygotsky citado por Fino, 2001:5), onde, segundo Rui Trindade (2002), se expressa o desejo de abordar de um modo integrado a ação e o seu significado, os instrumentos do conhecimento, a atividade individual e a atividade social.

Levando a cabo o “construtivismo” de Piaget juntamente com a Teoria de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky, também Rinaldi considera a criança como um “construtivista social” afirmando que “todo o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo” (Rinaldi citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999:116) e, devido a isso, “o professor deve estabelecer um relacionamento pessoal

com cada criança e basear esse relacionamento no sistema social da escola” (Rinaldi citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999:116) uma vez que, *“os sentidos e a mente da criança precisam de ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações”* (Edwards, Gandini e Forman, 1999:302). Ao acrescentar a crítica ao construtivismo, Kincheloe afirma que *“uma dimensão-chave do construtivismo crítico envolve a complexa inter-relação entre ensino e aprendizagem”* (Kincheloe, 2006:10).

Complementa-se assim que a Escola Tradicional que Freinet definia como *“drama”* (Freinet, 1975:11) terá sido substituída pela escola Sócio-Construtivista que, segundo Milani, deve garantir um *“compromisso com a realidade”* (Prieto, 2000:131), conforme Freire, tem de ser *“libertadora”* (Osorio, 2000:124), de acordo com Freinet, deve ser *“cooperativa”* (Vilaplana, 2000:74) e perante Montessori deve ser promotora da autonomia da criança (Vallet, 2000:30). É de referir que, apesar de dar voz à criança, o sócio-construtivismo não poderá ser considerado uma Pedagogia Não Diretiva, uma vez que o seu fundador, Rogers, defende que, neste tipo de pedagogia, o professor passa apenas a ser o *“animador do grupo”* (Cabanas, 2002:82), sendo que considera que a educação reside substancialmente no seio do grupo.

Com base nesta dinâmica sócio-construtivista, José Maria Cabanas (2002) fala-nos de uma pedagogia funcional, que se alheia ao modelo tradicional de ensino, uma vez que tem como diretriz a aprendizagem por via de um processo pessoal e ativo, em que o protagonista é a criança. Como o seu próprio nome indica, esta pedagogia representa a emergência de um modelo de ensino que dê resposta às funções naturais e espontâneas dos alunos uma vez que, segundo o autor, satisfaz *“(…) as necessidades biológicas e psicológicas do indivíduo e, através delas, as suas necessidades lógicas e culturais”* (Cabanas, 2002:82). Corroborando a opinião dos anteriores autores, Rubem Alves (2001) e Rui Trindade (2002) enfatizam uma pedagogia ativa, sendo que o primeiro idealiza a educação como *“um caminho e um percurso”*, considerando que os caminhos existem *“para serem reconhecidos interiormente por quem os percorre”* (Alves, 2001:9), e o segundo reconhece o protagonismo das crianças enquanto principais atores, referindo que a escola deve oferecer-lhes *“(…) a possibilidade e a ocasião de assumir opções, bem como o direito a um itinerário de aprendizagem próprio”* (Trindade, 2002:20).

As pedagogias edificadas pelos anteriores autores, uma vez que assentam em pedagogias ativas, têm por base teorias de aprendizagem que, segundo Sprinthall (2000) vão ao encontro do principal objetivo da educação: uma efetiva aprendizagem

que condicione, positivamente, o futuro dos aprendizes. Porque, segundo Rui Trindade, todos os tipos de aprendizagem “(...) *pressupõem um aluno envolvido em atividades que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo*” (Trindade, 2002:17), recorrendo à psicologia educacional, determina-se que, segundo Piaget, a aprendizagem realiza-se de acordo com o nível de desenvolvimento, o grau de maturação e a capacidade intelectual da criança, que se encontram discriminados nos gradativos *estádios de desenvolvimento cognitivo infantil* (Cabanas, 2002). Albert Bandura apresenta-nos o conceito de *aprendizagem social* ou *modelagem*, considerando-os elementos fundamentais para a ocorrência da aprendizagem, uma vez que considera que não é apenas no reforço direto de respostas que consiste a aprendizagem, uma vez que as pessoas também aprendem imitando o comportamento de modelos (Sprinthall, 2000). Também assente no comportamentalismo, o conceito de *condicionamento operante* na sala de aula é distinguido por Skinner, sendo que este autor considera que a aprendizagem também se manifesta através da resposta a situações de estímulos apropriadas ao momento e à criança, ou seja, ou reforços positivos ou negativos (Sprinthall, 2000). Por último, Sprinthall (2000) também recorre às *transferências positivas* para decifrar a aprendizagem, defendendo que aprendizagem de um primeiro conteúdo deverá facilitar a aprendizagem de um segundo conteúdo.

Na opinião de Goodson, para se reconhecer “(...) *algo tão intensamente pessoal como a educação, é absolutamente fundamental conhecer-se a pessoa que existe dentro do professor*” (Goodson citado por Vasconcelos, 1997:23). Assim, é a partir das perspetivas Sócio-Construtivistas e das teorias de aprendizagem enumeradas anteriormente que se deve basear o trabalho de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB. Dewey em 1933 dá ao educador/professor o papel de *líder* e Piaget, em 1976, qualifica esse líder como aquele que, na sua essência, “*deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando soluções*” (Piaget citado por Hohmann & Weikart, 2009:32). Para Randy Pausch (2008), corroborando a opinião dos anteriores autores, os professores desempenham o papel de treinadores, dando aos alunos o acesso ao equipamento e sendo, constantemente, exigentes com o seu trabalho, e Perrenoud acrescenta que esse treinador tem a distinta função de “*decidir na incerteza e agir na urgência*” (Perrenoud, 2000:11).

Conclui-se assim que o papel do professor enquanto único detentor do saber tem vindo a perder credibilidade, como, sinteticamente, menciona José Maria Cabanas (2002): *“o professor não é, então, o motor, a causa e o diretor do processo, mas apenas o seu «catalisador» ”* (Cabanas, 2002:84) e, metaforicamente, lembra Rubem Alves: *“os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno”* (2001:15).

Neste sentido, é necessário tornar coerente a linha que distingue a ação de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB. Tendo como base o Decreto-Lei n.º 240 de 2001, que determina os perfis específicos de desempenho profissional de ambos, pode ler-se que às duas profissões está destinado a *conceção e desenvolvimento do currículo* e a *integração do currículo*. Contudo, enquanto o educador de infância, com base nas OCEP, deve conceber e desenvolver o seu respetivo currículo, integrando-o no âmbito da expressão, comunicação e conhecimento do mundo e desenvolvendo-o através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, o professor do 1.º CEB tem como missão adequar o Currículo Nacional para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Programa à realidade em que os seus alunos se inserem, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas curriculares e não curriculares, e promovendo aprendizagens enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado.

Tendo em conta os dois perfis de desempenho profissional, depreende-se que, apesar do trabalho de ambos os profissionais ir ao encontro das finalidades da educação descritas na LBSE, especificamente, devido à faixa etária das crianças com que trabalham, estes devem corresponder a objetivos ligeiramente distintos. Para o educador de infância, o Ministério da Educação, em 1997, destina a execução de uma *intencionalidade educativa*, que definiu como *“um processo refletido”* que deve proporcionar o *“(…) desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargar os seus interesses, curiosidade e desejo de saber”* (ME, 1997:93). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o educador deve ter em conta os seguintes fundamentos na sua intencionalidade educativa, articulando-os criteriosamente: deve ver o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, deve reconhecer a criança como sujeito de processo educativo, construir o saber de uma forma articulada, globalizante e integrada, e oferecer uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do

processo educativo desenvolvido com o grupo (ME, 1997). Destinados a orientar o trabalho do professor do 1.º Ciclo, o Ministério da Educação elabora o Currículo Nacional do Ensino Básico, e a Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, afirmando que cabe a este profissional promover atividades em que as áreas curriculares atuem em convergência, respeitar as diferenças individuais e os ritmos de aprendizagem dos alunos, valorizar as experiências anteriores, considerar os interesses e necessidades individuais, estimular as interações e trocas de experiências, permitir o papel ativo dos alunos na escolha das atividades, promover a iniciativa individual, valorizar as aquisições dos alunos e, finalmente, criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral das crianças (ME, 2004).

Apesar de metas distintas, tendo presentes os fundamentos anteriormente apresentados, ambos os profissionais de educação devem ser reflexivos no momento prévio, concomitante ou posterior à ação (Schon, 2000), assim como devem sustentar essa reflexão através de uma fundamentação teórica, como nos diz Piaget: *“a pedagogia é como a medicina: uma arte, mas que se fundamenta (ou deveria fundamentar-se) em conhecimentos científicos precisos”* (Piaget citado por Delval, 2000:111), em concordância com Paulo Freire: *“a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo”* (Freire citado por Simões, 2004). De acordo com os anteriores autores, determina-se que o profissional reflexivo deve encontrar-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage (Marques, Oliveira, Santos, e outros, 2007), refletindo sobre *“como conciliar os interesses, as necessidades e os saberes prévios dos alunos”*, sendo esta uma *“(...) condição a respeitar no âmbito de qualquer projeto de intervenção educativa* (Trindade, 2002:35).

Na Educação Pré-escolar, o educador reflexivo, com vista a transformar cada criança, em contexto educativo, deve ter sempre em conta os objetivos gerais da Educação Pré-escolar para que possa ser cumprido o desenvolvimento curricular: a organização do ambiente educativo (o tempo, o espaço, o grupo, a organização do estabelecimento educativo, o envolvimento parental e a interação), as áreas de conteúdo (que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das aprendizagens), a continuidade educativa (tendo em conta o que as crianças já aprenderam associado às aprendizagens futuras) e a intencionalidade educativa (observar, planear e avaliar para adequar a intervenção educativa) (Ministério da Educação, 1997). Por sua vez, o professor reflexivo deverá igualmente organizar o ambiente educativo, adequar o programa e currículo nacionais às crianças

e meio onde leciona, simetrizar a sua planificação à estrutura letiva presente no Decreto-Lei n.º 18/2011 que indica o número de horas destinadas a cada área curricular disciplinar e não disciplinar, e colocar em prática os princípios da ação pedagógica no 1º ciclo presentes no documento Organização Curricular e Programas (2004) emanado pelo Ministério da Educação.

Contudo, uma vez que *“a influência do professor é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos”* (Trindade, 2002:41), ambos os profissionais de ensino são norteados pela intencionalidade que sustenta o processo educativo e exige que se orientem pelas seguintes ações, de cariz indissociável: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997 e ME, 2004).

Porque a observação *“é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida”* (Hohmann e Weikart, 2009:141), o educador/professor deve observar para poder conhecer cada criança e o grupo, percebendo as suas necessidades e motivações para adequar da melhor maneira o processo educativo e para existir uma diferenciação pedagógica (Ministério da Educação, 1997). Isabel Sanches fortifica o papel da observação, igualando o professor a um detetive, que *“de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio [aluno] muitas vezes se apercebe”* (Sanches, 2001:46). Sobre a indispensabilidade da observação na tarefa do educador/professor, Anabela Neves, Cristina Campos e outros autores consideram que esta ação não só *“permite a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas”*, como também descodifica situações de caráter mais comportamental como *“as competências e as atitudes desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem”* (Neves, Campos, e outros, 1994:2), o que determina que quando está a observar, o profissional de ensino está, em consequência, a preparar (Sanches, 2001; Neves, Campos, e outros, 1994; Lüdke e Marli, 1986).

Baseada na observação, deve existir uma planificação para que se garanta a coerência e continuidade do trabalho (Vasconcelos, 1991), ou seja, *“converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”* (Zabalza, 2000:47), através de um *“(…) instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa”* (Matos Vilar, 1995:5). Na Educação Pré-escolar, apesar de *“não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte”* (Rinaldi, 1993 citado por Formosinho, 1996:120), o que indica que cabe ao educador planejar para e com as crianças, fazendo das atividades

proporcionadas momentos de excelência (ME, 1997). No 1.º CEB o planeamento transforma-se numa planificação que deverá ser o “*resultado e a matéria-prima de uma reflexão autêntica*” (Matos Vilar, 1995:23), tendo como base a adequação das normas curriculares às características particulares de cada situação de ensino, à individualidade das crianças e ao meio onde se inserem (Zabalza, 2000; Roldão, 2008; Matos Vilar, 1995; Sanches, 2001), à utilização do programa enquanto “*auxiliar da ação*” e não como “*decreto*” (Roldão, 2008:29), e à observação dos conhecimentos prévios dos alunos, das suas motivações de momento e das competências que ainda não adquiriram e limitam o seu desenvolvimento (ME, 2004; Roldão, 2008; Sanches, 2001).

Spodeck subdivide a planificação em planeamento a longo prazo, que ajuda a dar flexibilidade à ação e planeamento a curto prazo, que considera o equilíbrio diário do programa e as relações que podem estabelecer entre as áreas de conteúdo (Spodeck, 1998). Esperança Ribeiro acrescenta que o planeamento a curto e longo prazo devem basear-se na aprendizagem colaborativa, na investigação em conjunto, no papel ativo da criança e no diálogo entre os sujeitos educativos (Ribeiro, 2004), indo ao encontro da noção de Bruner de que a educação é uma «conversa» (Bruner, 1986 citado por Vasconcelos, 1997). Corroborando a opinião dos anteriores autores, Formosinho (1996) reforça uma planificação flexível, adaptada aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças, conceito que Matos Vilar (1995) e Zabalza (2000) ampliam, afirmando que esta não pode ser abordada de uma forma estática, rígida e prescrita. Neste sentido, a planificação permitirá que o educador aja concretizando as suas intenções educativas e adaptando as propostas das crianças, tirando sempre partido das situações imprevistas, pondo em prática este *currículo flexível* (ME, 1997) que, segundo Rinaldi, “*permite o desenvolvimento do processo construtivista*” (Rinaldi citado por Edwards, Gandini, Forman, 1999:117), uma vez que “*é uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo* (Idem:114).

Luísa Alonso e Maria do Céu Roldão distinguem o professor como “*aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém*” (Alonso e Roldão, 2005:15), pelo que se depreende que a intervenção do educador/professor deverá assentar no desenvolvimento do sucesso escolar de cada criança (ME, 1997 e 2004), o que, segundo os pressupostos da pedagogia sócio-construtivista e funcional enumerados anteriormente, deverá ser realizado através do envolvimento dos alunos na sua

própria aprendizagem (Perrenoud, 2000; Sanches, 2003; Trindade, 2002; Edwards, Gandini e Forman, 1999; Cabanas, 2002; Cortesão, 1982).

Posteriormente à observação, à planificação e à ação, o educador/professor deve avaliar com e as crianças, de forma a melhorar sempre o processo educativo e a distinguir a evolução das mesmas (ME, 1997; ME, 2004; Guerra, 2003). Esta prática, *“necessária porque saudável”* (Delacôte, 2000:294), não se trata de classificar as intenções educativas, mas de saber quais são as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo e deve partir de duas análises: a do funcionamento do grupo e do progresso individual de cada criança (Zabalza, 1998). De Vries acrescenta que *“nas salas construtivistas, a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo”* (De Vries, 2004:69), devendo fundamentar-se através dos seguintes princípios: o educador deve ter em conta o conhecimento do desenvolvimento das crianças e as suas características típicas e atípicas; o mesmo deve conhecer e implementar técnicas de avaliação para documentar o crescimento das crianças; e encaixar a avaliação nas atividades da sala (De Vries, 2004). Corroborando as opiniões anteriores, Randy Pausch visiona o papel da avaliação, afirmando que *“o dever do professor é ensinar os alunos a ver as suas mentes a crescer”* (Pausch, 2008:131), o que Matos Vilar vem reforçar quando evoca a *“tríplice função da educação escolar: a informação, a valorização e a intervenção”* (Matos Vilar, 1996:10).

Finalmente, o educador deve comunicar e articular o processo educativo promovendo a continuidade educativa, que não se deve cingir apenas às paredes da sala mas sim a toda a comunidade escolar, família e sociedade (ME, 1997; Vasconcelos, 2007; Perrenoud, 2000), como defende Rubem Alves: *“a aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade”* (2001:34), e reforça Ramiro Marques, citando o provérbio africano *“para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”* (Marques, 1993:49).

Segundo o Ministério da Educação (1997 e 2004), para que haja uma assonância e qualidade na intencionalidade do processo educativo, o educador/professor deve organizar o ambiente educativo em que se insere, tendo em conta a organização do tempo, do espaço e do grupo, assim como o envolvimento parental e interação com a comunidade e a sociedade.

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, importa que a sua organização seja decidida por ambos os sujeitos educativos (ME, 1997). Hohmann e Weikart dizem-nos que *“a rotina diária oferece um enquadramento social”*,

“proporciona uma estrutura flexível” e “apoia os valores do currículo” (Hohmann e Weikart, 2009:242). Segundo Teresa Vasconcelos, são os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de atividades, uma vez que *“dão às crianças um sentido de tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual e conjunta dos problemas”* (Vasconcelos, 1997:111). Comparativamente, Zabalza reafirma as rotinas estáveis, uma vez que estas *“atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”* (Zabalza, 1998:52). Desta forma, as teorias de todos os autores complementam-se, dando-nos a certeza de que o estabelecimento de rotinas promove a segurança, autonomia e responsabilidade das crianças, uma vez que faz com que o quotidiano se torne mais previsível e o tempo seja caracterizado por experiências educacionais ricas e interações positivas (Formosinho, 1996; Hohmann e Weikart, 2009).

Este ambiente *“psicológico e emocionalmente seguro”* (Zabalza, 1998:52) abordado pelos anteriores autores, revela que deve existir uma complementaridade entre a organização do tempo e do espaço, cabendo ao educador/professor encarregar-se dessa conexão (Edwards, Gandini, Forman, 1999). A relação entre o tempo e o espaço cria um ambiente que *“é visto como algo que educa a criança”*, sendo mesmo considerado como o *“terceiro educador”* (Idem:157). Em conformidade com este ideal, o Ministério da Educação (1997) fortifica a ideia de que organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas do profissional de educação, já que, segundo Isabel Sanches, *“a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens”* (Sanches, 2001:19).

Antes de tudo, o ambiente deve transmitir uma sensação de hospitalidade e uma atmosfera de descoberta e serenidade (Edwards, Gandini, Forman, 1999), necessitando de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (Zabalza, 1998:50), exigindo segurança (Spodeck, 1994), sendo constituído por materiais diversificados e disponibilizando às crianças momentos educativos intencionais, planeados tanto pelo educador como pelas crianças (Ministério da Educação, 1997), potenciando a *“aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas”* (Edwards, Gandini, Forman, 1999:23). Perante todos estes fatores, Malaguzzi, em 1984, compara, metaforicamente, o espaço a um aquário, uma vez que *“(...) espelha as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”* (Idem:157). Esta metáfora declara que o espaço pode

também favorecer relacionamentos e interações entre as crianças, os pais e outros professores, uma vez que, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), este comunica aos seus visitantes o dia-a-dia das crianças, transmitindo uma mensagem. Segundo os anteriores autores, os espaços que cercam a escola devem ser considerados como “*extensões do espaço da sala de aula*” (Edwards, Gandini, Forman, 1999:148), relacionando-se com as indicações dadas pelo Ministério da Educação (1997) que indicam que o espaço exterior é também um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais. A organização do espaço exige a consequente organização dos materiais, sendo que, para o 1.º CEB, Isabel Sanches sugere que o professor saiba “*recriar o manual*” (Sanches, 2001:26) ajustando-o às necessidades e motivações dos alunos, assim como que tenha a capacidade de adaptar o currículo ao contexto em que as aprendizagens se vão processar e aos seus destinatários, considerando-a uma “*prioridade em termos educacionais*” (Sanches, 2001:27), o que Bolívar reforça: “*o currículo e a organização escolar não constituem dois campos separados*” (Bolívar, 2003:68).

Para que haja um mecanismo de ação potenciador do desenvolvimento da criança em relação ao tempo e ao espaço, o educador deve também ter em conta a organização do grupo de crianças (ME, 1997). O grupo deve ser organizado de acordo com a distribuição de tarefas, decisão de regras coletivas e aprendizagem cooperativa, devendo ainda fomentar situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro (ME, 1997, Hohmann e Weikart, 2009, ME, 2004). O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre crianças e entre adultos e crianças e, devido a isso, o educador deve prever o trabalho individual, entre pares e em pequenos grupos (ME, 1997). Apesar do trabalho individual também ser crucial na organização de um grupo, Zabalza certifica que “*há um maior envolvimento dos indivíduos em objetivos coletivos do que nos individuais*” (Zabalza, 1998:57). Assim, Pausch defende que “*ser capaz de trabalhar bem em grupo é uma proficiência essencial e necessária*” (Pausch, 2008:168) e isso incide, circunstancialmente, na aprendizagem, uma vez que segundo Luísa Cortesão (1982) trabalhar em grupo é receber uns dos outros, habituando-se a justificar a sua opinião e também a reconhecer quando estão errados, o que substitui a competição pela colaboração. Aprovando as anteriores opiniões, Rui Trindade menciona que os trabalhos em grupo “*(...) constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral*” (Trindade, 2002:51).

A teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano criada por Bronfenbrenner (1996) veio defender que o processo de socialização de uma criança promove o seu desenvolvimento através de uma inserção coerente e dinâmica em quatro sistemas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. É nesses sistemas que se inserem a escola, a família e a comunidade e foi a partir da teoria do anterior autor que se definiu a necessidade de “abrir avenidas” para família, comunidade e sociedade (Vasconcelos, 1997). Martin Luther King, Jr anuncia que *“não é possível «fazer crescer» pessoas sem alimentar as suas raízes”*, uma vez que *“não podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o passado”* (Luther King citado por Hohmann e Weikart, 2009:112). Piaget robustece esta teoria e chama-a para a educação, dizendo-nos que cabe à escola e aos profissionais de educação *“partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las”*, aprofundando e alargando *“os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”* (Piaget citado por Hohmann e Weikart, 2009:99). A natureza multifacetada que caracteriza o educador/professor faz com que este seja sempre recetivo a múltiplos relacionamentos: com as crianças, com os pais, com a comunidade e sociedade e com outros profissionais de educação (Edwards, Gandini, Forman, 1999:224), o que faz com que os familiares e a comunidade nunca fiquem à porta da sala e entrem sempre de uma forma física e emocional (Vasconcelos, 1997). Esta relação é aceite por Júlia Formosinho (1996), que defende que a escola tem o dever e o direito de contar com as famílias e a comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para cumprir o seu papel de mediador e promotor das expressões culturais das populações que serve. Também Zabalza (1998) fala de uma *escola aberta* concluindo que esta participação enriquece o trabalho educativo, enriquece os pais e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem em casa, ao que Rinaldi (1990) acrescenta que devem ser as próprias crianças a senti-la: *“(…) devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação”* (Edwards, Gandini, Forman, 1999:147).

Citando Hohmann e Weikart, *“o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante”* (Hohmann e Weikart, 2009:128), de onde se conclui que o conceito de trabalho em equipa se baseia no pressuposto de que várias pessoas pensam, decidem, atuam, mais e melhor, do que uma individualmente. Assim, porque as *“culturas profissionais dos professores enquanto redes sociais globais podem ser extremamente estimulantes e*

instrutivas” (Ávila de Lima, 2003:11), o trabalho em equipa na educação é um modelo seguido e defendido por vários pensadores, defendendo reuniões constantes, sejam informais (vulgas trocas de ideias) ou regulares e semanais (Oliveira-Formosinho, 2008). Nestes encontros, os professores refletem e decidem em grupo, estando abertos a experimentar novas ideias (Hohmann e Weikart, 2009:) e sem medo de assumir as suas dúvidas e incertezas, pois só assim evoluem (Edwards, Gandini, Forman, 1999). Segundo Teresa Vasconcelos (1997), há educadores que levaram esta interação mais longe, introduzindo o princípio de comunidade na própria sala de aula, incentivando as crianças a falarem umas com as outras, desenvolvendo deste modo o espírito de cooperação, o respeito pelas opiniões diferentes e a prática do uso do diálogo na resolução de conflitos.

Piaget considera que *“a educação é um dos fatores fundamentais da coesão social e depende precisamente das relações entre adultos e crianças”* (Piaget citado por Delval, 2000:117). Dewey e Kilpatrick, impulsionadores do Movimento da Educação Progressista, viam esta relação entre professor e criança como decisiva, já que as aprendizagens eram negociadas e as decisões partilhadas e assumidas em conjunto (Ministério da Educação, 1998). Nesta relação, o educador desempenha vários papéis: Dewey intitulou-o de *líder*, Piaget definiu-o como *encorajador da criança*, Teresa Vasconcelos chamou-lhe *“educadora-mestra”*. Também Teresa Vasconcelos (1997) afirma que o educador faz parte do grupo, devendo sempre sentar-se ao nível das crianças, ao que Júlia Formosinho acrescenta que o adulto deve aplicar-se em criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo, remetendo-nos de novo para a teoria de Vygotsky, abordada anteriormente.

Perante o objetivo de *“não tanto facilitar a aprendizagem no sentido de tornar fácil ou leve, mas, ao contrário, procurar estimular, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes”* (Edwards, Gandini, Forman, 1999:164), estes autores detetaram as duas principais dificuldades de um educador: ajudar as crianças a encontrar problemas suficientemente difíceis e saber quando e como interferir (Edwards, Gandini, Forman, 1999). No centro desta dicotomia entre o objetivo e a dificuldade de um educador está a criança que, segundo Malaguzzi (1987), se encontra *“perigosamente na fronteira entre a presença que desejam e a repressão que não desejam”* (Edwards, Gandini, Forman, 1999:165). Desta forma, de acordo com as perspetivas Sócio Construtivistas anteriormente interiorizadas, verifica-se que perante a relação ensino-aprendizagem, o educador/professor não deve intervir muito

(Edwards, Gandini, Forman, 1999), sendo essa a sua arte: “(...) *limitar ao máximo possível a sua intervenção, sem, com isso, permitir que a criança se canse por um excessivo esforço de autoeducação*” (Montessori citado por Vallet, 2000:31). De acordo com esta abordagem de um educador cada vez menos ativo na aprendizagem da criança, Teresa Vasconcelos diz-nos, tão poeticamente, que “*a arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, subtileza, sensibilidade e sabedoria*” (1997:208), o que é fortalecido por Abrecht “(...) *o papel do professor é, em grande parte, levar o aluno a governar-se sem ele...*”, tornando-se “*cada vez mais participante na sua própria progressão*” (Abrecht, 1994:15). A opinião de Teresa Vasconcelos (1997) de que o educador deve estar disponível para as crianças sem as proteger em excesso e apenas até a sua ajuda deixar de ser necessária vai ao encontro da opinião de Edwards e Forman quando identificam a criança como *protagonista* (1999:303), assim como com a opinião de Freinet que considera a criança o maior detentor de *livre expressão* (Freinet citado por Formosinho, 1996).

Desta forma, antes de interpretar o seu papel, o educador deve saber, fundamentalmente, definir o papel da criança, já que se sabe que “*evoluímos como sociedade, na medida em que evoluímos na imagem de criança, agora mais conceptualizada como mais competente*” (Formosinho, 2008). Acerca do envolvimento da criança no seu desenvolvimento, Oliveira-Formosinho assenta no pressuposto de que, apesar de “*ao longo do último século, na arena pedagógica, a recriação da imagem do aprendiz como participante tem constituído um desafio constante*” (2008:16), cabe ao educador entender a criança como “*possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta*” e, conseqüentemente, envolvê-la num diálogo democrático e na tomada de decisão (Formosinho, 2008; Vasconcelos, 1997). Este princípio assenta na Convenção dos Direitos da Criança, uma vez que garante à criança “*a capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem*” assim como lhe dá direito à liberdade de expressão (ONU, 1989). Nesta ordem de ideias, Rubem Alves constata que as crianças têm olhos encantados, “*dotados daquela qualidade que, para os gregos era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal*”, sendo que esta capacidade de “*espanto perante a vida*” tão presente nestes grupos, leva-os à curiosidade, seguidamente à pesquisa, posteriormente ao conhecimento e, finalmente, à alegria de conhecer (Alves, 2001:49). Assim conclui-se que esta criança competente, elucidada pela Organização das Nações Unidas, demonstra uma aptidão

comunicativa que aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos, o que se pressupõe que o a o faça (Formosinho, 2008).

Assim, com vista a promover a participação efetiva das crianças, o adulto deve ter em conta diferentes *formatos de escuta* (Formosinho, 2008) tais como a Metodologia de Projeto e o uso de Portefólios das Crianças na Pré-escolar e a pedagogia por competências no 1.º CEB.

Oliveira-Formosinho concebe a criança como “(...) *pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão*” (2008:33), o que se relaciona com a Metodologia de Projeto em que a criança se envolve no seu próprio desenvolvimento tendo um papel totalmente ativo na sua aprendizagem, uma vez que, durante um projeto, cabe ao educador “(...) *conduzir a criança pela mão, sempre deixando que ela permaneça sobre seus próprios pés*” (Malaguzzi citado por Edwards, Gandini, Forman, 1999:211). No decorrer de um projeto, o educador deve distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas (ME, 1998). Ao educador capaz de fazer esta distinção, Teresa Vasconcelos chama um “*exímio caçador de borboletas*”, uma vez que é apto para capturar um momento que passa, transformando-o num acontecimento educativo (Vasconcelos, 1997). Estes momentos são descritos por Meier como “*momentos esporádicos*” que nascem de um interesse ou palpite inesperado de uma criança e desenvolvem-se através da “(...) *vontade do educador para improvisar, para seguir um palpite, correr um risco, desviar-se um pouco do canónico*”, ou seja, o adulto serve-se da sua própria *intuição pedagógica* (Meier citado por Vasconcelos, 1997:147). Com Edwards, Gandini e Forman (1999) concluímos que um projeto depende do princípio de *reciprocidade* entre educadores e crianças, tal como depende de uma fronteira entre o trabalho e a brincadeira que, segundo Moyles e Cols (2006), é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas.

Outra forma de envolver as crianças no seu desenvolvimento é distinguida por Oliveira-Formosinho, quando defende a documentação da aprendizagem das crianças através de portefólios, uma vez que a criança aprende a valorizar efetivamente a sua participação no processo de avaliação das suas aprendizagens (Formosinho, 2008). Perante a opinião da anterior autora, refletimos acerca de os portefólios ajudarem a criança no processo de autoavaliação e de tomada de consciência da sua aprendizagem e auxiliarem o professor a discutir com as crianças, numa situação natural, informações relevantes sobre as suas experiências quotidianas. Com o auxílio dos portefólios, “*a história de aprendizagem da criança é narrada através da*

documentação múltipla das suas experiências de aprendizagem”: os seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens, amostras de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações e o seu envolvimento em atividades quotidianas significativas e a escrita dos adultos significativos (educadores e pais) que colaboram nesse processo (Formosinho, 2008:121). Assim sendo, esta autora dignifica a utilização dos portefólios como uma via para o total envolvimento da criança já que com este método as crianças fazem uma conexão entre o passado e o presente; registam as histórias da sua aprendizagem; tomam consciência da sua evolução; analisam a sua história em companhia e descobrem os sentimentos de prazer e bem-estar que sentiram ao realizar tais atividades (Formosinho, 2008).

Baseada nos mesmos princípios ativos descritos anteriormente pelos autores, encontra-se a pedagogia por competências que emerge com o propósito de que *“o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real.”* (Zabala e Arnau, 2010:10). Esta pedagogia assenta na teoria de aprendizagem por transferências defendida por Sprinthall (2000), uma vez que este autor defende a projeção das competências adquiridas na sala de aula para a vida futura dos alunos, validando o ensinamento de Randy Pausch aos seus alunos: *“quando forem para a selva, só podem contar com aquilo que levarem”* (Pausch, 2008:194). A mesma opinião é corroborada por Maria do Céu Roldão, que considera que esta pedagogia se trata de *“ensinar como ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina”* (Roldão, 2008:48), o que irá garantir *“que se aprenda aquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente”* (Roldão, 2008:17).

Estas metodologias, por desenvolverem a aprendizagem pela ação, aumentam os sentimentos de confiança das crianças, uma vez que estas *“(...) recebem encorajamento e apoio para as suas ações, escolhas e comportamentos exploratórios, para os seus pensamentos e para as suas explicações pessoais que se encontram a emergir”* (Hohmann e Weikart, 2009:53). Uma vez que a autoconfiança se desenvolve *“quando as crianças vivem em contextos que as apoiam, desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar sucesso”* (Hohmann e Weikart, 2009:53), Gomez e Serrats referem a indispensabilidade da promoção da autoestima da criança, uma vez que esta *“deve sentir-se competente no manuseamento de si mesma e do meio”* (Gomez e Serrats, 2002:102).

Tal como desenvolvem a autoestima, as anteriores metodologias de carácter ativo potenciam também a criatividade da criança (Hohmann e Weikart, 2009; Formosinho, 2008; ME, 1998; Sanches, 2001; Zabala e Arnau, 2010; Alarcão, 2008).

Blatchford dá especial relevo à orientação de atividades que promovam o desenvolvimento da criatividade na criança uma vez que *“o processo criativo ajuda as crianças a experienciar beleza e valores duradouros, a exprimir a sua herança cultural e a desenvolver a sua compreensão de outras culturas”* (Blatchford, 2004:131), cabendo ao adulto assumir a importância da criatividade para a sociedade e para as crianças, expandir as oportunidades que os alunos têm para ser criativos e com isso ajudá-los a ser autônomos na resolução dos seus problemas, promovendo, novamente, a sua autoestima.

Citando Júlia Formosinho, depreende-se que *“a escuta das perspetivas das crianças é uma base fundamental da pedagogia diferenciada, concebida como condição essencial para a prossecução da participação da criança”* (Oliveira-Formosinho, 2008:114), uma vez que *“se a uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema”* (Bolívar, 2003:20). Quando Ana Simões (2004) nos diz que o docente deve estar disponível para todas as crianças que necessitam da sua ajuda porque estão todas em diferentes níveis de aprendizagem, encontra-se com a opinião de Júlia Formosinho, que indica que a diferenciação pedagógica presente na ação profissional de um educador possibilita importantes aprendizagens a todas as crianças, respeitando, em cada uma, o seu pleno direito à participação (Formosinho, 2008:113). Assim, baseado no princípio de que *“diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante a escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve”* (Perrenoud, 2000:9), Zabalza defende que *“a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade”*, uma vez que, atendendo individualmente as crianças, realizar-se-ão experiências de integração (Zabalza, 1998: 53).

Apesar de a aceitação da diferença *“ser algo que o ser humano tem grande dificuldade, uma vez que todos temos receio de evidenciarmos as nossas diferenças”* (Simões, 2004), o professor tem de lutar por uma escola cada vez mais inclusiva, tendo de diferenciar a sua intervenção pedagógica (Simões, 2004; Tomlinson, 2008; Carvalho e Peixoto, 2000). Este conceito de *escola inclusiva* é estabelecido pela LBSE, nomeadamente no recurso à prática de uma educação especial que *“visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas devidas a deficiências físicas e mentais”* (LBSE, 1986), e reforçado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 que *“pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”*. Segundo a Declaração de Princípios de Salamanca, a

partir desta diferenciação pedagógica a escola torna-se suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades (Unesco, 1994), o que, conforme Ana Gomes, deve ser feito *“considerando as adversidades como «trampolins» que poderão ser degraus para ascender a um patamar mais elevado”*, conseguindo com isso *“estabelecer formas de equilíbrio e alcançar metas anteriormente inacessíveis”* (Gomes in *Saber&Educar*, 2008:297).

Ainda acerca da relação adulto-criança, Freinet concorda com a seguinte teoria de Makarenko: *“nem é preciso dizer que o educador que careça de autoridade não pode ser educador”* (Makarenko citado por Bernet, 2000:98), quando afirma que somos *“partidários da disciplina escolar e da autoridade do professor, sem os quais não poderia haver instrução, nem educação”* (Freinet, 1975:46). Contudo, porque *“a criança educada sem «disciplina» mostra-se insegura, indecisa e vacilante em saber o que se espera dela”* (Gomez e Serrats, 2002:15), o último autor indica que a verdadeira disciplina não é aquela que se caracteriza por uma série de proibições mas sim a que resulta de uma consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da sala (Freinet, 1975). Assim, perante as anteriores teorias, Vasconcelos (1997) afirma que o respeito deve ser o cerne da filosofia de um educador uma vez que *“na escola as crianças não são apenas indivíduos, mas membros de um grupo e, como tal, têm de aprender a funcionar dentro desse grupo”* (Vasconcelos, 1997:174) o que, segundo a autora, funciona através do sentido de democracia, nomeadamente do diálogo.

Rubem Alves (2001) clarifica que o que é mais significativo em termos educacionais é que as crianças aprendam umas com as outras e não apenas com os adultos. Assim, é neste aspeto que assenta a relação criança-criança que, devido ao egocentrismo, partilha, ou outros aspetos, é geradora de conflitos diários. Rinaldi diz que o conflito transforma os relacionamentos da criança através da oposição, negociação e consideração dos pontos-de-vista de outros (Edwards, Gandini e Forman, 1999:117). Assim sendo, conclui-se que a situação de conflito é suscetível de momentos de riqueza, mas também de complexidade, cabendo ao educador utilizá-los como forças propulsoras como nos diz Ramiro Marques: *“a escola é entendida como um lugar de aprendizagem e de convivência social que deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos”* (Marques, 2002:12).

O artigo 8º da LBSE (1986) diz-nos que *“a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar,*

aprofundar e alargar o ciclo anterior”, o que veio alertar para um trabalho articulado entre educador de infância e professor do 1º Ciclo, tal como nos diz as OCPE: o educador *“deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”* (ME, 1997:28) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º CEB: o professor *“deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da Educação Pré-escolar”* (Decreto-Lei nº241/2001). Desta forma, porque *“as crianças da educação infantil continuam sendo crianças nos primeiros anos de ensino fundamental”* (Silva *in Pátio*, 2007:29), e já que, uma transição sem falta de coerência pedagógica pode ser fonte de problemas e traumas (Machado *in Pátio*, 2007; Alarcão, 2008), Maria Monge sugere que se assegure *“uma linha de continuidade educativa que elimine ruturas nos períodos de transição e possibilite a natural sequência e complexidade das aprendizagens”* (Monge, *in Aprender*, 2002:31), para que haja, segundo Teresa Vasconcelos (*in Cadernos de Educação de Infância*, 2007), a garantia do bem-estar social e emocional da criança, assim como o seu desempenho cognitivo.

Tendo em conta os pressupostos dos anteriores autores, é baseado no novo modelo de organização do ensino superior assente no Processo de Bolonha, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, que existe um alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, como pode ler-se no Decreto-Lei n.º 43/2007: *“passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico”*. O último documento legislativo objetiva esta alteração com *“a melhoria da qualidade do ensino”*, sendo que visiona a possibilidade de uma mobilidade dos docentes entre os níveis de ensino, o que permitirá *“(…) o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional”* (Decreto-Lei n.º 43/2007:1320).

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fundamentação teórica deste relatório dá-nos a visão de Piaget e Freire sobre a necessidade do professor ser um constante investigador. O primeiro autor considera a educação uma arte devendo fundamentar-se em conhecimentos científicos precisos, o segundo acrescenta que essa formação deve ser permanente, já que *“para se ser, tem de se estar sendo”* (Freire citado por Simões, 2004:11).

Quivy diz-nos que uma investigação é algo que se procura, ou seja, *“um caminhar para um melhor conhecimento”*, devendo ser aceite com todas as *“hesitações, desvios e incertezas que implica”* (1998:31), evidenciando que, de acordo com Piaget e Freire, na educação é essencial a investigação contínua, de modo a que haja uma adequação e, conseqüentemente, uma melhoria do processo educativo.

Deste modo, este processo assentou numa intervenção, que, segundo Judit Bell, adotou uma perspetiva qualitativa, já que existe um interesse em *“compreender as percepções individuais do mundo”*, ou seja, já que se trata de estudar seres humanos, este estudo baseou-se numa *“compreensão em vez de uma análise estatística”* (1997:20). Assim, por esta abordagem constituir uma perspetiva qualitativa, apresenta aspetos de uma *investigação-ação*, sendo, por isso, assumidas algumas características de um *professor-investigador* (Bell, 1997:20). Sobre a *investigação-ação*, Bell (1997) diz-nos que é um procedimento utilizado com o objetivo de lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, resultando num processo em curso, controlado de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações e ajustamentos. Com as palavras da anterior autora, facilmente se depreende que este tipo de estudo apresenta tais características, uma vez que se atuou com base na revisão, avaliação e melhoria da prática. Segundo Alarcão, ser professor-investigador implica *“desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa”* (Alarcão, 2001:24), competências essas que levaram a investigar para aperfeiçoar a ação, uma vez que, diariamente, existe a colocação de problemas e hipóteses e a procura das respetivas soluções.

É também de referir que este trabalho teve bases do método do *estudo de caso*, uma vez que existiu uma interação entre fatores e acontecimentos, e o estudo foi planeado, metodicamente, tomando em consideração que através de um caso prático pode obter-se uma ideia completa (Bell, 1997). Bell assume que este método

intensivo tem como principal vantagem “o facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar os diversos processos interativos em curso” (Bell, 1997:23), o que torna a interação mais centralizada e individualizada a cada criança.

Em investigações com perspetivas qualitativas e métodos intensivos utiliza-se, como principal instrumento investigatório, a observação (Lüdke e Marli, 1986) uma vez que este processo “possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado” (Lüdke e Marli, 1986:26). Desta forma, no decorrer de ambos os estágios, existiu uma constante e eloquente observação, de modo a permitir descobrir, interpretar e caracterizar as duas amostras em estudo, garantindo assim uma ação adequada e mais dirigida. Esta observação foi participante, uma vez que se caracteriza por um envolvimento e um trabalho com os grupos. Segundo Lüdke e Marli a observação participante é “uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas” (Lüdke e Marli, 1986:28). Houve, nomeadamente, uma “participação total” devido à proximidade entre a observadora e as amostras em estudo, sendo considerada um membro dos grupos para “aproximar o mais possível da perspetiva dos participantes” (Idem:28). É de frisar que o conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva (descrição dos sujeitos, contextos dos estudos e intervenções) e outra reflexiva (reflexões analíticas e metodológicas).

Neste tipo de estudo houve a opção, segundo Quivy, pela possibilidade de “estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população” (1998:162). Assim, uma vez que houve o envolvimento em dois estágios, os estudos foram baseados em duas amostras: no estágio na valência de Educação Pré-Escolar, a amostra reportou-se a um grupo de vinte e três crianças, sendo quinze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com uma faixa etária variante entre os trinta e seis e os quarenta e oito meses; no estágio, relativo ao 1º CEB, foi considerada como amostra uma turma do 3º ano, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos e constituída por catorze alunos do género feminino e doze do género masculino.

Para compreender e caracterizar as crianças que constituem as duas amostras, foram colocadas em prática várias técnicas e instrumentos que contribuíram para a libertação da subjetividade que, muitas vezes, dificulta a observação e, conseqüentemente, a investigação. As técnicas utilizadas, por ser abordado um tipo de estudo de caso com características de *investigação-ação*, são caracterizadas por

uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado dos seus focos de interesse (Lüdke e Marli, 1986), o que reivindica técnicas adaptadas às amostras em estudo.

Inicialmente, existiu uma análise documental, *“técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”* (Lüdke e Marli, 1986:38), pesquisando informações em fontes fidedignas para enquadrar, teoricamente, tanto a ação na valência de educação pré-escolar, como a valência de 1º CEB.

Dada a indispensabilidade de informação sobre crianças com NEE, em geral, e sobre a criança portadora destas necessidades presente no grupo que constituiu a primeira amostra, em particular, houve urgência em descodificar todos os aspetos referentes à necessidade desta criança, para que a intervenção perante ela fosse individualizada e moldada às suas limitações e capacidades. Assim, no estágio referente à Educação Pré-Escolar, foi utilizada a técnica da entrevista exploratória, escolhendo como entrevistada a Educadora de Educação Especial que frequenta a sala e acompanha esta criança (Anexo nº1).

Uma vez que, tal como na amostra relativa ao grupo de Educação Pré-Escolar, também na amostra referente à turma do primeiro ciclo existiam crianças com NEE, foi utilizada a técnica do questionário de resposta aberta, desta vez destinado à Professora Cooperante e Titular da sala (Anexo nº2). Procedeu-se, finalmente, à análise de conteúdo das duas técnicas, que de acordo com Quivy (1998), faculta a comparação dos resultados observados com os resultados esperados. Essa análise permitiu a aquisição de conhecimentos alargados sobre as opiniões das questionadas acerca da atual situação das crianças com NEE, de uma forma global, e da evolução e desenvolvimento das crianças com NEE presentes nos dois grupos, em particular.

No estágio em Educação Pré-Escolar, a técnica da entrevista exploratória não foi apenas utilizada para este fim, uma vez que o seu caráter dirigido, flexível e espontâneo fomentou a recolha de dados qualitativos das crianças, como por exemplo, nos momentos de registo dos portefólios e também dos membros da equipa pedagógica, em ocasiões de planificação. Segundo Lüdke e Marli esta técnica apresenta a vantagem de captar imediatamente a informação desejada, uma vez que *“permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”* (Lüdke e Marli, 1986:34). Em conformidade com estes autores, também Quivy considera que esta técnica revela determinados aspetos que o investigador não teria, espontaneamente, pensado por si mesmo, devendo *“completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”* (1998:69).

Na Educação Pré-Escolar, a observação assume um papel primordial na intencionalidade educativa de um educador, sendo que, em comparação com o primeiro ciclo do ensino básico, na amostra que representa a primeira valência foram utilizadas mais técnicas de observação direta do que na segunda.

Outra técnica que sustenta a ação no estágio em Educação Pré-Escolar é o registo de incidentes críticos, que Cristina Parente define como *“breves relatos narrativos que descrevem um incidente considerado importante para ser observado e registado”* (2002:181). A utilização desta técnica trouxe vantagens para a ação, na medida em que são descrições objetivas, revelando um maior conhecimento da criança observada, o que levou à melhor interpretação das características do grupo.

Também a técnica de registo contínuo estruturou o estudo em educação de infância, uma vez que, por ser um *“relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre”* (Parente, 2002:183), trouxe um grau de objetividade e verosimilhança indispensável à investigação em causa. Esta técnica foi constantemente utilizada no grupo de crianças pré-escolares, com o auxílio de gravações e registos fotográficos, também para fins avaliativos.

Foram ainda aplicados alguns instrumentos que, por terem sido previamente construídos, foram importantes para recolher dados reveladores da presença de competências e dos objetivos alcançados pelas crianças da amostra da Educação Pré-Escolar. Por existirem comportamentos constantes neste grupo, como por exemplo os conflitos entre as crianças, houve também a necessidade de utilizar o instrumento de amostragem de acontecimentos. Este instrumento focaliza a atenção *“num tipo particular de comportamentos, registando os acontecimentos que aí se inserem”* (Parente, 2002:183), o que permitiu identificar a frequência desse comportamento, refletindo, posteriormente, acerca da sua justificação e consequências. O mesmo instrumento, embora construído de forma diferente, também contribuiu para analisar a afluência das crianças às áreas temáticas.

As listas de verificação foram sistematicamente utilizadas, não só para a amostra da valência de educação pré-escolar, mas também para a amostra da valência de primeiro ciclo. Uma vez que estas são um instrumento de fácil preparação e utilização e permitem a focalização do observador para os itens a ser observados (Parente, 2002), questões como a lateralidade e a motricidade fina (no grupo de Pré-Escolar) e a leitura, interpretação de textos e participação (no grupo de 1º CEB), foram bastante conclusivas através da utilização deste instrumento que desempenhou um papel representativo no processo de planificação, ação, avaliação e reflexão.

Também no início do estágio em 1º CEB, de modo a compreender melhor as especificidades desta valência, o papel do professor titular de turma e o desenvolvimento global do grupo, foi também utilizada a técnica do *registro contínuo*, que, segundo Cristina Parente, “*é um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registrado sequencialmente tal como ocorrem*” (2002:183). Conclui-se, assim, que os procedimentos metodológicos enumerados foram, igualmente, fundamentais para o enriquecimento da prática pedagógica nas duas valências, uma vez que permitiram uma evolução não só no percurso da estagiária, como também no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Com o objetivo de promover a democratização do ensino, dando a toda a população o direito à educação, a Administração Geral do Sistema Educativo, através da LBSE, edifica documentos normativos e orientadores encadeando a promoção de um currículo prescrito a toda a população escolar.

De acordo com Rui Canário (1998), as crianças são, efetivamente, a comunidade dentro da escola. E essa comunidade assume problemas que *“apresentam sempre traços particulares de escola para escola”* (Diogo e Matos Vilar, 1999:5). Posto isto, e a favor da autonomia das escolas, Zabalza afirma que há a emergência de uma escola *“para cumprir um programa e não tanto para desenvolver uma programação”* (Idem, 1999:15), uma vez que *“(...) o currículo e a organização escolar não constituem dois campos separados”* (Bolívar, 2003:68)

É neste sentido que, em 2008, espelhado pela LSBE, configura-se o Decreto-Lei n.º75/2008. Neste decreto, identifica-se a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, tendo como principais objetivos reforçar a participação das famílias e comunidades, fortalecer a liderança e autonomia das escolas. Este decreto evidencia também os documentos que permitem a flexibilização do currículo: *“o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”* (Decreto-Lei n.º75/2008). Desta forma, estes documentos são agora processos que dão a autonomia necessária para que as escolas possam adequar o *currículo prescrito* e o *currículo apresentado* à realidade dos seus alunos, indo ao encontro da opinião de Sarmiento (2000) quando afirma que são os atores educativos das escolas que atribuem consequência e expressão às políticas educativas.

Citando Spodeck *“ assim como a teoria do desenvolvimento humano pode nos dizer o que as crianças podem aprender”, o “contexto cultural das escolas pode nos dizer o que elas devem aprender”* (1998:93), uma vez que, segundo Ramiro Marques, a escola *“funciona como uma espécie de ilha na comunidade em que se insere* (Marques, 1993:66). No seguimento desta ideia, com o objetivo de compreender a estrutura e funcionamento de uma Instituição de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos e de um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, assim como

todo o contexto em que estes se inserem e ainda as eventuais semelhanças e diferenças entre ambos, houve a participação em dois estágios, desenvolvidos nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB, respetivamente.

Com o objetivo de contextualizar o meio, a instituição e os intervenientes implicados no processo de ensino-aprendizagem, para definir e estruturar a intencionalidade perante os grupos de crianças, procedeu-se à leitura e análise dos documentos que não só flexibilizam o currículo, mas também regem e identificam as instituições e as salas onde decorreram os estágios: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala/ Turma.

O Projeto Educativo de uma instituição é um documento que tem como objetivo apresentá-la à sociedade e à comunidade. Jorge Costa (1991) diz-nos que o Projeto Educativo estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. Tal como o anterior autor, também José Pacheco (1996) certifica que este documento não é mais do que a definição das opções de formação por parte da instituição entendida como uma comunidade integrada num território educativo.

Com vista a corresponder as instituições à realidade envolvente, atuar e melhorar o ato educativo e oferecer valores e intenções educativas, os projetos educativos de ambas as instituições compreendem um conjunto de intenções, motivações e interesses, estando sempre sujeitos a alterações, o que indica que são documentos adequados, consensuais, flexíveis e avaliados periodicamente. Denota-se que estes documentos vão ao encontro da anterior ideia de Spodeck (1998) corroborada por Zabalza (2000) quando idealiza a escola enquanto instituição educativa com os seguintes eixos: pessoal, instrutivo e social. Sendo o Projeto Educativo um bilhete de identidade da sua instituição, seguir-se-á uma análise comparativa dos dois contextos, baseada nos dois documentos das instituições.

Quanto ao estágio I, em Educação Pré-Escolar, este ocorreu numa Instituição de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos, sob tutela do Centro Regional de Segurança Social, tendo em conta os normativos do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Social. Assim sendo, o documento é introduzido pela divulgação das notas de identidade desta instituição, concluindo-se que esta é uma instituição de cariz Religioso Católico baseada numa filosofia Humanista/cristã; pelos seus pontos de partida, e pelo seu principal objetivo: *“Educar para os Valores”* (Projeto Educativo (2009/2012:4), capacitando as crianças para a descoberta, avaliação e interiorização e cultivo de valores e atividades.

Relativamente à instituição onde ocorreu o estágio II, em 1º CEB, através da leitura analítica do seu projeto educativo cumpre-se que é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, encontrando-se, tal como a anterior instituição, “*de acordo com os normativos (...)*” do “*(...) Ministério da Educação*” (Projeto Educativo, 2007/2008:8). Também nesta instituição são dignificados os valores, sendo que existe uma consciencialização para a promoção de “*(...) uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente*” (*Idem*).

Ao longo deste percurso gradativo, houve a compreensão que por detrás dos valores morais das crianças, está presente não só o trabalho diário de todos os órgãos necessários para o funcionamento de uma instituição, mas também um espaço amplo, dinamizado e estruturado de acordo com o bem-estar e segurança das crianças e promotor do seu desenvolvimento. Ambas as instituições são compostas por um espaço interior grande e devidamente organizado e, por um espaço exterior que ocupa, aproximadamente, o dobro do interior. Quanto ao espaço interior, as duas instituições distribuem-se por três pisos, denotando-se que, apesar de terem espaços idênticos, a segunda oferece mais recursos à comunidade escolar do que a primeira.

Quanto ao espaço exterior, nas duas instituições, este apresenta-se como um local verde, amplo e totalmente exploratório. São espaços naturais que oferecem às crianças toda a liberdade para se desenvolverem junto da natureza, brindando-as com uma fuga dos espaços fechados e pequenos. Ambos os espaços são, de facto, o “diamante” das instituições já que, segundo Spodek (1998), a área exterior deve ser considerada como uma extensão da sala de aula, e perante o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto “*o espaço exterior deve oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas*”.

Tão ou mais relevante do que o espaço, são aqueles que constituem os recursos humanos e que não só asseguram o bem-estar, a segurança e as necessidades das crianças, como também são responsáveis por criar estratégias para que estas se possam desenvolver social, física e emocionalmente. Assim, a equipa pedagógica da instituição referente ao estágio I é constituída por Educadoras, Auxiliares de Ação Educativa, Cozinheiras, Educadoras Sociais, Professores de Música, Inglês e Educação Física e um motorista. Por seu lado, na instituição onde se vivenciou o estágio II, acrescenta-se aos seus recursos humanos já enumerados uma enfermeira, empregadas e profissionais de serviço administrativo, sendo que, também nos recursos humanos, as duas instituições revelam aspetos comparáveis.

A caracterização física, material e humana das instituições seria insuficiente para descrever e comparar os dois contextos, tornando-se elementar a distinção de evidências que definam ambos os meios envolventes. Fortificando a ideia de que a escola deverá ser vista como um “(...) *recurso básico do desenvolvimento social da zona em que se encontra implementada*” (Zabalza, 2000:73), ambos os documentos identificativos descrevem, caracterizam e evidenciam o contexto em que se inserem as instituições. Assim sendo, o meio que envolve o estabelecimento de ensino onde se vivenciou o estágio I é caracterizado por uma freguesia residencial, mas com abundantes serviços disponíveis; pela proximidade com a praia; por vários recursos educativos e desportivos e pelo usufruto de várias zonas verdes públicas. A instituição respetiva ao estágio II, tal como a primeira, insere-se num meio, predominantemente, habitacional, contudo, os serviços disponíveis caracterizam-se, maioritariamente, pelas indústrias e é enriquecida por locais de interesse turístico e histórico.

Finalmente, é de frisar que os dois documentos analisados valorizam a avaliação, adotando-a como uma vertente crítica e reflexiva da própria ação, uma vez que nos projetos educativos pode ler-se: “(...) *um processo de reflexão-ação-reflexão*” (Projeto Educativo, 2009/2012) e “(...) *a avaliação (...) é um exercício amplo de reflexão*” (Projeto Educativo, 2007/2008:28) indo ao encontro da perspetiva de Schon (2000) evidenciada no capítulo II deste relatório. Dão ênfase também à interação com a comunidade, considerando-a uma prioridade para o desenvolvimento das crianças.

Para que uma instituição funcione com eficácia, coerência e organização, deve elaborar um regulamento interno que “*defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo*” (Costa, 1991:31). O regulamento interno da instituição onde aconteceu o estágio em Educação Pré-Escolar contém um preâmbulo inicial que sintetiza os fins da instituição e divide-se em nove capítulos, por sua vez subdivididos em artigos que abrangem temáticas relativas ao seu funcionamento. O mesmo documento da instituição onde foi vivenciado o estágio em 1º CEB, que também se inicia com um preâmbulo, divide-se em cinco capítulos, sendo que estes dão, igualmente, conta das finalidades do colégio, da sua organização e do seu funcionamento geral.

O Plano Anual de Atividades é um “*instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo*” consistindo, basicamente, na “*decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar*” (Costa, 1991:27). O plano anual de atividades destinado ao ano letivo 2010/2011 na instituição referente ao estágio em Educação

Pré-Escolar integra a planificação para o ano em vigor, incluindo a identificação das atividades, a data e a hora, e a sua análise demonstra que, em concordância com o Projeto Educativo, são muitas as atividades baseadas na filosofia Humanista/Cristã que a instituição defende, como por exemplo as Eucaristias, a atividade “Pão de Deus” e a Via-Sacra. Por sua vez, o plano anual de atividades da instituição onde ocorreu o estágio em 1º CEB, subdivide-se em *grupo*, *atividade* e *dia*, e disponibiliza à comunidade a organização das atividades a realizar em cada mês. Em semelhança ao anterior documento, também as atividades são consonantes com as três dimensões do desenvolvimento humano (individual, comunitária e transcendente) que a escola promete promover no seu projeto educativo, como podemos observar em atividades como *Vinda de Enc. de Educação*, e *Dia Internacional da Paz – Vigília*.

No quadro geral do Sistema Educativo idealizado através da LBSE, são introduzidos diversos princípios que devem ser seguidos e cumpridos pelo Educador de Infância e pelo Professor de 1º CEB e, conseqüentemente, devem estar presentes na elaboração dos seus projetos curriculares. Assim, nestes documentos devem estar presentes as caracterizações da escola e do grupo em questão, os diversos problemas detetados no grupo e as estratégias encontradas pelo docente para que estes as ultrapassem, as competências pretendidas em cada área de conteúdo/área curricular e as aprendizagens necessárias com vista à sua construção, os critérios de atuação que deverá seguir e finalmente a caracterização da avaliação das crianças.

O ME indica que existem “*diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo*” (ME, 1997:35) pelo que “*cada turma apresenta características e dinâmicas próprias que configuram necessidades e prioridades diferentes (...)*”, “*(...) e por isso se torna necessária a elaboração de um plano curricular de turma*”. (Leite, 2008:13). Assim, conclui-se que um grupo nunca é homogêneo, cabendo ao docente definir a sua intencionalidade de acordo com as características do grupo em geral e de cada criança em particular, de acordo com a seguinte teoria de Kauchakje: “*a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização*” (citado por Afonso, 2005).

Relativamente ao estágio em Educação Pré-Escolar, o projeto curricular da sala dos três anos caracteriza-se por um diagnóstico que aborda a caracterização do grupo, a identificação dos interesses e necessidades das crianças e o levantamento de recursos. Seguidamente é apresentada uma fundamentação das opções educativas/metodologias, a organização do ambiente educativo, as intenções de

trabalho para o ano letivo em vigor, as estratégias pedagógicas e organizativas e finalmente a avaliação proposta. O projeto curricular de sala relativo à turma do 1º Ciclo inicia-se com a caracterização da turma atendendo a características qualitativas e quantitativas, recorre de seguida a um diagnóstico da turma, denotando a orientação da prática pedagógica, caracteriza também o agregado familiar dos alunos e dá conta da implicação dos encarregados de educação, revela a equipa pedagógica, as suas finalidades educativas e o seu modo de organização curricular e, por fim ilustra a importância da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Conclui-se assim que, em ambas as instituições, os quatro documentos analisados encontram-se em harmonia, verificando-se uma consonância entre a identidade e os objetivos pedagógicos presentes no projeto educativo, as regras e o funcionamento da instituição encontrados no regulamento interno, a planificação das atividades anuais propostas de acordo com os fundamentos dos estabelecimentos de ensino e, finalmente, a adequação desses objetivos e fundamentos no plano curricular de sala/turma. Pela descrição e comparação analítica e sintética dos dois contextos, verifica-se que apesar de representarem estatutos jurídicos distintos (uma IPSS e uma EPC), as instituições têm objetivos e finalidades semelhantes, uma vez que ambas defendem princípios básicos que assentam em valores da conceção cristã relativamente ao Homem e ao Mundo. Os meios em que as instituições se inserem também se assemelham em vários aspetos, nomeadamente, no facto de estarem rodeadas por uma zona residencial e por locais de interesse (turísticos, históricos e naturais). É de salientar que as duas instituições se regem através de normativos legais, entre os quais, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Constituição da República Portuguesa e os Perfis Específicos do Educador de Infância e do Professor de 1ºCEB, assim como se orientam pelos documentos elaborados pelo ME.

Para o Ministério da Educação (1997), admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem é, sobretudo, encará-la como sujeito e não como objeto, o que indica que respeitar e valorizar as características individuais da criança e a sua diferença constitui a base de todo o processo educativo, como nos diz Papalia: *“é necessário olhar para cada criança como uma pessoa única”* (2001:277).

Desta forma, depois de analisar os contextos em que os dois grupos se inserem, com vista a contextualizar a interação, proceder-se-á à caracterização dos dois grupos, tendo em conta a análise dos domínios de desenvolvimento global: Domínio Cognitivo, Domínio da Linguagem, Domínio sócio-afectivo e Domínio

Psicomotor. Esta caracterização é construída com base nas observações e respetivos registos realizados ao longo dos dois estágios, nos projetos curriculares da sala/turma, na fundamentação de teóricos que abordam o desenvolvimento da criança, no portefólio reflexivo da estagiária e, finalmente, nos instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças que forneceram um maior e mais perspicaz conhecimento acerca das características mais profundas de cada criança e do grupo em geral.

Antes de mais, é crucial referir que tal como a sociedade é heterogénea, também estas crianças fogem à homogeneidade com que muitas vezes, erradamente, o grupo é encarado por parte do profissional de educação. Assim, apesar de terem em comum a idade biológica e algumas características cognitivas, sociais e psicomotoras que caracterizam o estágio de desenvolvimento em que se encontram, cada criança é diferente relativamente às suas motivações, interesses, necessidades e capacidades que, muitas vezes são inerentes ao contexto familiar e comunitário onde se inserem.

Neste sentido, é profundamente fundamental que o educador/professor saiba identificar as características gerais do grupo para que a sua intencionalidade Educativa seja condizente com o desenvolvimento global das crianças que constituem o grupo onde trabalha e também se insere. Para isso, Papalia sugere que o docente observe, escute, e tome atenção à medida que elas se confrontam e experienciam as maravilhas da vida, uma vez que estas são reais e não *“abstrações impressas numa página”* (2001:3). A identificação do desenvolvimento global das crianças está também referenciada na LBSE, e conseqüentemente refletida nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB.

Relativamente ao grupo de crianças do estágio em Educação Pré-Escolar, este é constituído por vinte e três crianças, sendo quinze do género masculino e oito do género feminino. A faixa etária deste grupo varia entre os trinta e seis e os quarenta e oito meses. Por sua vez, a turma referente ao estágio em 1º CEB, constitui-se por vinte e seis crianças, catorze do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. É de referir que, em ambos os grupos, existem crianças com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, que beneficiam do auxílio de uma Educadora de Educação Especial (no estágio em educação pré-escolar) e de uma Psicóloga Clínica (no estágio em 1º CEB), estando, atualmente, integradas no grupo, no espaço e no tempo.

Segundo Piaget, o *“modo como os sujeitos constroem e atribuem significados às suas experiências pessoais depende do estágio de desenvolvimento em que se situam”* (Piaget citado por Trindade, 2002:30). De acordo com esta teoria Piagetiana,

as crianças do grupo de educação pré-escolar encontram-se no Estádio Pré-Operatório de desenvolvimento, o que determina que se tornam gradualmente mais sofisticadas ao nível do uso do pensamento simbólico embora, de uma regra geral, estão ainda impossibilitadas de utilizar a lógica (Papalia, 2001). Referenciando o mesmo autor, pode dizer-se que as crianças da turma de primeiro ciclo situam-se no Estádio das Operações Concretas, o que significa que já se verificam avanços nas capacidades cognitivas, sendo que, *“realizam muitas tarefas a um nível mais elevado do que o poderiam fazer no estádio Pré-Operatório”* (Papalia, 2001:420).

No Domínio Cognitivo, segundo Piaget, a criança pré-operatória faz alguns progressos nomeadamente em relação ao uso de símbolos, utilizando-os para pensar sem necessitar de uma imagem presente. Esta característica cognitiva que Piaget denomina de *função simbólica* manifesta-se, frequentemente, no grupo de Educação Pré-escolar, em vários momentos do dia, como, por exemplo, quando reflete acerca das crianças que não vieram à escola ou então quando estão a brincar livremente na área da casinha e, utilizando o jogo simbólico, colocam um chapéu branco e dizem que são cozinheiros. Estas atitudes dizem que a criança já não depende unicamente dos órgãos sensoriais para perceber o mundo, uma vez que já é capaz de fazer representações mentais, atribuindo significados a pessoas, objetos, palavras ou imagens (Papalia, 2001). O seu mundo torna-se agora mais organizado e previsível porque estas crianças adquiriram já a *compreensão de identidades* que traz mais realidade à sua compreensão do mundo que a rodeia (Papalia, 2001) uma vez que estas compreendem que apesar de se poderem disfarçar de cozinheiro, bombeiro ou mãe e pai quando vão brincar para a área da casinha, ou na época festiva do Carnaval, isso não altera a sua natureza e a criança continua a ser ela própria, como se verifica em constantes frases como *“vamos fingir que somos cozinheiros”* ou *“mascarei-me de Homem Aranha”*. Contudo, *“a linha que separa a fantasia e a realidade parece às vezes ficar menos nítida”* (Papalia, 2001: 319) uma vez que, segundo Papalia (2001), apesar de as crianças mais novas já compreenderem a distinção entre fantasia e realidade, às vezes atuam como se as criaturas imaginárias pudessem de facto existir. Apesar de o grupo já ser capaz de fazer de conta e perceber quando alguém faz de conta, a ponte entre a fantasia e a realidade é, atualmente, frágil, uma vez que ainda são frequentes conversas sobre monstros, que umas vezes surgem dos seus pesadelos e outras de elementos reais como, por exemplo, a imagem da trovoada que trouxe para a sala. Devido a este aspeto, Piaget define esta como a melhor fase para as crianças desenvolverem a sua criatividade e

imaginação (Sprinthall, 1993), características que também se visualizam neste grupo em intervenções como: “quando eu estava na barriga da minha mãe, como a Ana da canção, eu brincava muito, muito” ou então “quando for grande, vou ser picado por uma aranha e transformar-me em Homem-Aranha” e outras.

Este grupo já se encontra capacitado para *compreender a causa efeito* não só em situações do cotidiano, quando dizem “se estiver a chover não podemos ir brincar para o polvo”, como em situações mais complexas como foi o caso da experiência da fusão do gelo, em que quase todas as crianças conseguiram prever que o gelo iria derreter por ter saído do congelador ou mesmo quando perceberam que as minhocas não se punham em pé porque não tinham ossos como nós.

Quanto ao pensamento lógico-matemático, as crianças demonstram já ser capazes para executar operações de classificação e seriação, organizando e seriando objetos ou pessoas, assim como já começa a compreender o conceito de número, contando e lidando com quantidades. Estas capacidades são demonstradas quando as crianças contam as histórias “A Que Sabe a Lua?” e “A Galinha Medrosa” no flanelógrafo, ordenando os animais através de uma sequência lógica, contando-os e classificando-os em “animais que põem ovos” e “animais mamíferos”. Na sua totalidade, o grupo já atribui significado àquilo que representa através dos seus desenhos, fazendo a distinção entre o objeto e a sua representação. Fazem-no quando desenham e dizem: “estava a pensar na chuva, e nas nuvens, e no Miguel, e na flôr, e na Maria e na relva” ou “pintei eu e esqueci-me do umbigo”.

Apesar destes progressos, o grupo ainda apresenta algumas limitações do foro cognitivo características deste estágio de desenvolvimento. Perante a teoria de Piaget, estas crianças são ainda muito *centradas* num só interesse de cada vez, negligenciando os outros (Papalia, 2001). Isto é notório quando as crianças, no lanche a meio da manhã, dizem que tiveram menos bolacha porque o responsável lhe deu uma bolacha partida. Também a *irreversibilidade* limita o pensamento destas crianças, uma vez que estas são incapazes de compreender que uma ação pode fazer-se em mais sentidos (Papalia, 2001) e ocorre, frequentemente, quando as crianças fazem uma ferida ou perdem um brinquedo e preocupam-se porque não são capazes de compreender que podem recuperar ou encontrar o brinquedo. Por fim, o *animismo*, considerado por Piaget como uma tendência para atribuir vida a objetos inanimados (Papalia, 2001) está bastante presente no domínio cognitivo deste grupo uma vez que é constante a observação das crianças a fazerem “festinhas” nas patinhas da Lagarta

dos dias da Semana, ou a tentar acordar os “animais da lua” que estão dentro da caixa, ou também a criar personagens com os legos.

Relativamente ao Domínio Cognitivo da turma do 1º CEB, como referido anteriormente, é demarcado por significativos avanços, nomeadamente, na capacidade de distinção entre fantasia e realidade, que “*se torna mais sofisticada*” (Papalia, 2001:421), verificando-se na forma factual como observam e representam aquilo que os rodeia. Este aspeto está presente na projeção irrealista que fazem da figura do Pai-Natal ou na busca incessante que fazem por situações reais, o que foi facilmente observável na escrita do postal natalício para um menino de outro país (Anexo nº3), ou nas situações problemáticas realizadas (Anexo nº4). Contudo, é de referir que, apesar de já reconhecer a realidade, ainda se identificam bastante com a fantasia, como foi notório na atividade “*três árvores diferentes, três artistas diferentes, três pessoas diferentes*”, quando a maioria das crianças da turma quis pintar de acordo com o surrealismo de Salvador Dali (Anexo nº5). A capacidade para julgar a relação *causa-efeito* é, notoriamente, identificada neste grupo, uma vez que em comparação com o grupo de pré-escolar, estas já vivenciaram mais experiências, o que as ajuda a “*rever as suas teorias intuitivas sobre o modo como as coisas funcionam*” (*Idem*). Tal competência foi nitidamente observável nas previsões que fizeram nas experiências sobre o sistema circulatório (Anexo nº6), quando afirmaram que “*o coração bate mais quando nós corremos do que quando estamos parados*”.

Avaliando o pensamento lógico-matemático desta turma, é facilmente distinguível a competência da *classificação*, verificada na capacidade das crianças agruparem objetos em categorias, como, por exemplo, na distinção dos vários conteúdos abordados nas três áreas curriculares no jogo Quem Sou Eu? (Anexo nº7). Também a capacidade para *seriar* se discrimina nestas crianças, quando refletem acerca do grupo vencedor do jogo Distribuir Palavras (Anexo nº8) e da ordem de chegada dos restantes grupos. Este grupo é também mais capaz de compreender e usar a relação espacial, uma vez que já adquiriram um *pensamento espacial* que lhes permite analisar mapas, como se conferiu na atividade *O Natal no Mundo* (Anexo nº9) com a utilização do *Google Earth*. Estas capacidades tornam este grupo apto para “*(...) contar mentalmente*” e resolver “*(...) situações matemáticas*” (Papalia, 2001:420), o condiciona o seu rendimento nas atividades interligadas com esta área curricular.

Quanto ao Domínio da Linguagem, segundo Inês Sim-sim, na Educação Pré-Escolar “*são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida*

peçoal e social” (Sim-sim, 2008:8). Assim, graças ao seu interesse por tudo o que as rodeia, as crianças *“fazem muitas perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente”* (Papalia, 2001:321). Deste modo, segundo Piaget, as crianças pré-operatórias fazem rápidos progressos no seu vocabulário, na gramática e na sintaxe, mas também demonstram alguns sinais de imaturidade linguística (Papalia, 2001). Quanto ao seu vocabulário, este já é muito abundante. Contudo, as crianças ainda utilizam mais facilmente os nomes dos objetos do que os nomes das ações e dos verbos (Papalia, 2001) quando, por exemplo, dizem que *“a pedra de gelo ficou em água”*. Mesmo assim, é notório que o grupo, na sua globalidade, é já capaz de dizer quando duas palavras se referem ao mesmo objeto ou ação, quando afirmam *“o gelo vai ficar em água. Derreter é ficar em água”*, o que perante a opinião de Savage é uma *“façanha impressionante”* da criança (Savage, 1996 citado por Papalia, 2001). Na gramática e na sintaxe, verifica-se que as crianças utilizam já os plurais e conhecem a diferença entre *eu, tu e nós* (Papalia, 2001) em diversas conversas do seu quotidiano como: *“eu e a Paula fomos buscar as bolachas”*. Sabe-se que todas as crianças, umas mais desenvolvidas do que outras, falam fluentemente, de forma compreensível e gramaticalmente aceitável. Porém ainda existe muita margem de evolução ao nível gramatical e sintático (Papalia, 2001), sendo que os principais erros dados pelas crianças dizem respeito à sua tendência generalizadora das regras, que os faz, frequentemente dizer *“fazi”* e *“cãos”*. Adriana Cardoso diz-nos que, quando a criança comete estes “erros” transmite que já sabe articular a palavra, já lhe atribui um significado e já domina a regra de formação do plural de nomes, simplesmente, ainda não sabe que existem exceções que são apreendidas caso a caso (Cardoso, 2008). Outra forma de linguagem associada à sequência de ações é o registo de atividades, histórias ou outras experiências que o grupo, frequente e elucidativamente, faz. As crianças já conseguem representar graficamente momentos e relê-los de seguida ao dizer: *“quando eu era bebé desenhava riscos e agora desenho o Miguel e a Maria”*. O contar e ouvir histórias através de imagens é uma das principais motivações das crianças, uma vez que estas destinam muito do seu tempo “livre” à leitura das histórias “A Que Sabe a Lua?” e “A Galinha Medrosa” no flanelógrafo presente na área da biblioteca (Anexo nº 10).

O Domínio Linguístico da turma do 1º CEB, em relação ao grupo anterior, está bastante desenvolvido, uma vez que *“a escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da sua consciência linguística”* (Duarte, 2008:10). É de

referenciar que o vocabulário deste grupo é bastante extenso e complexo, visto dominarem com facilidade a interpretação de textos literários de grande exigência vocabular como por exemplo “*A Maior Flor do Mundo*” de José Saramago. Esta facilidade de interpretação não está apenas relacionada com o vocabulário extenso, mas também com a “*compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe*” (Papalia, 2001:440) que estas crianças, ao contrário das crianças em idade Pré-Escolar, revelam na forma como interpretam as palavras organizadas em frases. Papalia (2001) diz-nos que uma vez alfabetizadas, as crianças utilizam, incessantemente, as histórias para fortalecer a sua interação na cultura e as suas relações pessoais e “(...) *é pelo livro que a criança tem ocasião de se encontrar com as suas «raízes»*”, mas, “*a leitura perde todo o seu valor, se o que a criança ler não trouxer nada à sua vida, se os livros não lhe transmitirem o que a «boa» literatura lhe pode dar*” (Diniz, 1998:55). Desta forma, estas crianças começam a adquirir *literacia*, nomeadamente, no reconhecimento entre texto literário e não literário e na autenticidade com que abordam textos de escritores portugueses (Anexo nº 59).

No Domínio Sócio-Afetivo, o *egocentrismo*, interpretado por Piaget como uma “*incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio*” (Papalia, 2001:316) é ainda bastante notório no grupo de crianças da educação pré-escolar, verificando-se, principalmente, no acolhimento da segunda-feira em que as crianças mantêm-se em silêncio enquanto não chega a sua vez de falar sobre o seu fim-de-semana, contudo, depois de contarem o que mais gostaram de fazer, estas dispersam e não prestam atenção àquilo que as restantes crianças dizem. Apesar de ainda se manifestar o egocentrismo, é notório um desenvolvimento das crianças a este nível, uma vez que estas começam a ter consciência do outro (Papalia, 2001). Ainda se verificam situações de conflito no seio do grupo, principalmente, devido à partilha de objetos. O adulto ainda assume um papel ativo na resolução destes conflitos, contudo é de realçar que já se averigua a resolução destas situações através do diálogo e gradual consciência de valores como entre-ajuda e solidariedade por parte das crianças em reações como “*eu hoje emprestei o meu brinquedo ao Tiago*”.

Também no Domínio Sócio-Afetivo este grupo de crianças pré-operatórias se diferencia bastante da turma de crianças operatórias concretas, nomeadamente, na *compreensão e controlo emocionais*, uma vez que as últimas já adquiriram os *sistemas representacionais*, que lhes permitem reconhecer vários aspetos do *self* (Papalia, 2001), o que aumenta e torna mais realista a sua autoestima. Papalia (2001) e Gomez e Serrats (2002) enfatizam a importância de uma autoestima alta, neste

estádio, considerando-a uma condição para a criança dominar competências e completar tarefas. Este grupo é menos limitado pelo *egocentrismo* do que o anterior, uma vez que dão cada vez mais valor à amizade, logo ao papel do outro na sua vida.

Relativamente ao Domínio Psicomotor, nas crianças pré-operatórias é notória a necessidade de exploração sensorial e motora, quando estas imitam facilmente os movimentos que observam nos outros e movem-se com desenvoltura e equilíbrio. É neste estágio de desenvolvimento que se fazem grandes progressos tanto nas competências motoras grossas como nas competências motoras finas (Papalia, 2001). As crianças utilizam as suas competências físicas que envolvem os músculos maiores, denominadas de competências motoras grossas (Papalia, 2001), durante todo o seu dia no jardim-de-infância quando andam, sobem, correm, saltam e agarram, assim como utilizam as competências físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão (Papalia, 2001), mais propriamente a sua motricidade fina, para desenhar, pintar, recortar, colar, vestir-se, executar jogos, entre outros. O ganho das últimas competências permitem à criança assumir uma maior responsabilidade pela sua própria pessoa (Papalia, 2001), o que torna este grupo totalmente autónomo nas tarefas destinadas à sua higiene, descanso e alimentação. Pela observação da sua evolução, é de referir que as crianças são cada vez mais perfeccionistas com o recorte e a colagem e desenvolvem, de dia para dia, a destreza com que manipulam os objetos (tesoura, pincéis, canetas, lápis). Apesar de ainda existirem crianças que necessitam de ajuda para segurar a caneta perto da extremidade, utilizando a técnica de pinça fina (Papalia, 2001), muitas já o fazem. O esquema corporal é já interpretado pelo grupo, uma vez que as crianças já se sentem capazes de nomear e representar as diferentes partes do corpo humano, chegando mesmo a pormenores como pestanas, sobrancelhas e até “*dói-dóis*”. Esta competência foi referenciada na atividade das “Almofadas do acolhimento” (Anexo nº11), já que as crianças depois de se observarem ao espelho puderam desenhar a sua cara e descobrir não só os seus constituintes como também caracterizá-los, ou seja, já diferenciam o tamanho e a cor dos olhos, da pele e do cabelo. É também nesta idade que as crianças começam a “*mostrar uma preferência pela mão direita ou esquerda*” (Papalia, 2001:286) descobrindo a lateralidade, e conseqüentemente, o seu lado dominante. As crianças do grupo de Educação Pré-Escolar já empregam os termos *direita* e *esquerda*, contudo ainda revelam dificuldades em defini-las de uma forma espontânea.

Apesar das capacidades motoras das crianças ainda estarem em desenvolvimento no estágio das operações concretas, as crianças da turma do

primeiro ciclo são “*mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas*” (Papalia, 2001:403) do que as crianças da educação pré-escolar. Como se verificou no jogo de estafetas *Distribuição de Palavras* (Anexo nº8), estas melhorias permitem que estas crianças se dediquem a desportos mais regrados e orientados por um adulto, o que também se interliga com os desenvolvimentos dos anteriores domínios.

Na organização do tempo, em ambas as valências, as rotinas têm várias finalidades como gerar um ambiente psicológico e emocionalmente seguro às crianças, assim como também potenciam o cumprimento de regras, o que não condiciona a sua flexibilidade e também são geradoras de aprendizagens estruturadas ao longo do dia. Na sala do grupo dos três anos, as rotinas, tal como previsto na fundamentação teórica, são flexíveis, indo ao encontro das necessidades das crianças, mas também revelam uma “matriz” por que se processam, que dá às crianças estabilidade, autonomia e uma maior compreensão do tempo e da forma como este se confere. Na valência de 1º CEB, as rotinas são igualmente relevantes, mas dada a existência do currículo, estas tornam-se menos flexíveis, sendo que o tempo, segundo o ME, terá que se organizar de acordo com o número de horas destinadas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Dados os níveis de autonomia que diferem, circunstancialmente, nas duas valências, o grupo de educação pré-escolar, para facilitar a interpretação do tempo, é auxiliado por vários instrumentos de organização do grupo que facilitam a interiorização de sequências temporais e o desenvolvimento de noções de tempo como dia da semana, estado do tempo e presenças das crianças. O quadro de presenças faz com que as crianças identifiquem os diferentes dias da semana com auxílio de imagens de atividades características desses dias. Para que haja uma melhor compreensão dos dias da semana e da sua sequência existe a Lagarta dos Dias da Semana, em que o responsável de cada dia identifica o dia em questão através das imagens e das letras. Existe também o Relógio do Tempo que serve para que o responsável, diariamente, observe e identifique o tempo meteorológico. Porque são mais independentes do adulto, as crianças da turma do 3º ano do primeiro ciclo não necessitam destes instrumentos de organização do grupo, contudo, de modo a serem orientados para as suas tarefas, existem campanhas e um acompanhamento sistemático de um adulto nos momentos de transição.

Citando Zabalza “*a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados*” (1998:50). Desta forma, o Ministério

da Educação diz-nos que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo” (1997:37) o que nos remete para uma necessidade e diversidade de espaços amplos, bem constituídos e potencializadores de aprendizagens nas salas destinadas à Educação Pré-Escolar.

Nesta ordem de ideias, ao contrário da sala da turma do 1º CEB, o espaço da sala do grupo dos três anos divide-se em cinco áreas temáticas: área da casinha, área dos jogos e das construções, área da informática, área da biblioteca e área da pintura. A *área da casinha* é uma das áreas temáticas mais importante para o desenvolvimento social e emocional das crianças, uma vez que estas podem representar, assumir papéis e interagir com os pares. A *área dos jogos e das construções* é demasiado importante, uma vez que promove a cooperação entre o grupo, já que as crianças fazem os jogos em grupo, percebendo a necessidade do outro e ganhando a capacidade de entreatajuda. Para além disso, também fomenta o desenvolvimento da motricidade fina e a capacidade de memorização, compreensão e o raciocínio lógico. A *área da informática* é constituída por um computador, uma mesa e uma cadeira, contudo o computador nunca foi ligado. A *área da biblioteca* é um local recatado, perto da janela e com três sofás. A luz natural ajuda à exploração de diferentes livros de histórias, informativos e outros. As crianças procuram com bastante frequência esta área temática e isso faz com que se desenvolvam ao nível linguístico através da leitura das imagens e ao nível social, uma vez que contactam com os pares. Finalmente, existe a *área da pintura* que, apesar de não ser, espontaneamente, utilizada pelas crianças é demasiado importante, uma vez que propicia o sentido estético, a criatividade e imaginação e a capacidade de expressão das crianças.

No 1º CEB, na sala da turma do 3.º ano não existem áreas temáticas, pelo que a única aproximação dessas áreas são placards destinados às áreas curriculares disciplinares e às áreas curriculares não disciplinares. O espaço do 1º CEB é também mais atualizado ao nível das TIC do que o espaço da Educação Pré-Escolar. A organização do espaço reflete-se como o fator que mais difere entre os dois níveis de ensino, uma vez que numa sala do jardim-de-infância o espaço não só transmite as aprendizagens das crianças, como também as estimula através de instrumentos de interação do grupo. Na sala do 1º CEB apenas existem recursos que contribuem para a exploração de conteúdos, ou seja, não existe biblioteca, uma área de expressão plástica ou um computador que sirva as crianças, sendo que espaço passa a ser apenas explorado pela professora.

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Baseada em perspectivas pedagógicas sócio-construtivistas e funcionais, a ação do educador/professor deve ser intrínseca a uma *intencionalidade educativa*, com vista a alcançar o desenvolvimento de todas as crianças, individualmente e do grupo, em geral, transmitindo “*coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo*” (ME, 1997:93). De acordo com o enquadramento teórico deste relatório, esta intencionalidade educativa implica que o docente reflexivo, enquanto encorajador, líder e mestre, observe/prepare, planeie/planifique, aja/intervenha e avalie por competências e não apenas por objetivos, tendo como principal finalidade a preparação do aluno para a vida ativa.

Desta forma, as bases teóricas deste relatório, assim como o respetivo capítulo III, evidenciam o papel fundamental da observação, já que indicam que é pela via da observação que o adulto conhece, efetivamente, as crianças, aprofundando conhecimentos acerca dos seus interesses, capacidades já adquiridas, dos aspetos que as motivam e das limitações que ainda impedem o seu desenvolvimento.

Nos estágios em ambas as valências, inicialmente, a observação reconheceu um carácter descritivo, passou a ser uma observação formativa e, conseqüentemente, também se revelou como uma observação avaliativa de aprendizagens. Assim, na Educação Pré-escolar, primeiramente, existiu uma observação da interação das crianças no espaço e, sabendo que este deve ter potencial para gerar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (Edwards, Gandini e Forman, 1999), foram retiradas evidências acerca das suas potencialidades e restrições, para posteriormente modificá-lo em função da aquisição de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças que o frequentam. Esta observação foi baseada na técnica do registo de observação (Anexo nº12), que permitiu a recolha das informações mais objetivas e também no instrumento da amostragem de acontecimentos que foi imprescindível para identificar a afluência das crianças às áreas temáticas, construindo assim interpretações muito importantes para a dinamização do espaço (Anexo nº13). O mesmo se revelou no estágio no 1º CEB, uma vez que, com vista a analisar para melhor atuar, realizaram-se relatos fidedignos à realidade, recorrendo à imagem do professor enquanto detetive de lupa na mão interpretada por Isabel Sanches (2001). Assim, foram descritas, através de registos de observação (Anexo nº14), evidências acerca da organização do ambiente educativo (espaço, tempo, grupo, atividades, recursos) das estratégias, métodos e avaliação utilizada pela professora cooperante.

Seguidamente, a observação adquiriu um papel mais formativo e avaliativo, uma vez que, de acordo com as evidências recolhidas anteriormente, houve a preocupação em observar as crianças em situações de aprendizagem (Roldão, 2008), com o objetivo de avaliá-las para auxiliá-las, tendo em vista a sua evolução. Na Educação Pré-escolar, porque foi observado que as crianças tinham necessidade de tornar mais concreto o conceito de tempo, e uma vez que o quadro de presenças era insuficiente para o fazer, houve a decisão de introduzir dois instrumentos de organização do grupo. Depois de observar a dificuldade das crianças em distinguir os dias da semana e os estados do tempo, o calendário semanal (Lagarta dos Dias da Semana – Anexo nº15) e o quadro do tempo meteorológico (Relógio do Tempo – Anexo nº16) foram introduzidos, indo ao encontro das necessidades das crianças, já que, através de imagens reais, estas puderam, gradualmente, ter uma maior perceção dos dias da semana e das atividades correspondentes e também dos estados de tempo meteorológico que se faziam sentir em cada dia. Estes instrumentos foram introduzidos também para trabalhar ao nível da organização do grupo, tentando diminuir-se algumas limitações das crianças, relativamente ao domínio sócio-afetivo, observadas em brincadeiras livres. Houve a constatação de que era um grupo ainda muito circunscrito ao egocentrismo, uma vez que as crianças, na sua totalidade, mostravam-se incapazes de ouvir e de compreender a opinião do outro, sendo este o foco dos inúmeros conflitos observados na relação entre elas. A presença sistemática destes comportamentos foi observada através do instrumento de amostragem de acontecimentos (Anexo nº17) que permitiu identificar a sua frequência, interpretando-o de forma a planificar, agir e avaliar com o objetivo de levar as crianças a perceber a existência de conflitos e a adquirir competências para, autónoma e democraticamente, os resolverem como se verificou através de um incidente crítico (Anexo nº18). Por último, ainda relativamente à Educação Pré-escolar, a observação veio detetar a necessidade de ocupar, de forma útil para o desenvolvimento das crianças, os tempos de transição, uma vez que, segundo Spodeck, são muitos os problemas gerados pelos momentos de transição: *“o tédio, a ausência de orientação por parte das crianças, bem como a insistência na obediência e a falha em definir as tarefas com clareza por parte de alguns professores”* (Spodeck, 1994:138), cabendo ao educador torná-los não só orientados como promotores de aprendizagens para as crianças.

Na valência de 1º CEB, esta observação formativa e avaliativa foi contínua, já que, dada a emergência de uma pedagogia funcional evidenciada no capítulo II do presente relatório, houve a constante preocupação com a orientação de cada aluno

por caminhos que promovessem a sua aquisição de competências, o que foi totalmente baseado na observação, uma vez que esta descodificou a forma de aprender dos alunos e as suas aquisições, bem como as limitações que bloqueiam a sua aprendizagem, entre outros aspetos essenciais para a ação do adulto.

Esta observação, por reconhecer um carácter sócio-construtivista e funcional, foi totalmente participativa. Assim, porque sempre se procurou interagir com grande proximidade com as crianças (Vasconcelos, 1997), foram obtidas informações imprescindíveis para conseguir corresponder a planificação e a ação às suas motivações e necessidades do momento e ir ao encontro da supressão das suas limitações. É de referenciar que *“a atenção redobrada para o que se passa à sua volta permite ao professor ser oportuno nas exigências que se pode fazer a cada um”* (Sanches, 2001:46), o que indica que foi através da observação atenta que se pôs em prática uma pedagogia diferenciada e inclusiva, baseada nos saberes, experiências, limitações e competências de cada aluno, individualmente.

Com base na observação enquanto *“bússola orientadora das atividades de aprendizagem”* (Cortesão, 1982:107), a planificação foi posta em prática com vista a atribuir coerência e excelência à ação, suprimindo o trabalho por improvisado. Existiu um planeamento a longo prazo para que a ação fosse adequada aos valores das instituições, assim como um planeamento a curto prazo com o objetivo de flexibilizar e adequar a intervenção perante o grupo e a turma. Este planeamento a curto prazo ocorreu semanalmente, em conjunto com a equipa pedagógica e com as próprias crianças e veio equilibrar a relação entre a estruturação do currículo/orientações curriculares, as características cognitivas, sócio-afetivas e psico-motoras das crianças, e as propriedades do meio em que estas se inserem (Anexo nº 19 e Anexo nº20), de acordo com o que nos diz Matos Vilar: *“o professor terá que se apoiar em princípios teóricos para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta”* (1995:5).

Segundo Barreira e Moreira, para garantir uma aprendizagem construtivista, o educador, na sua planificação, deve *“proceder à instalação de competências”* (Barreira e Moreira, 2004:23), proporcionando às crianças condições de aprendizagem, tendo em conta a concretização do seguinte provérbio chinês: “não dar o peixe, mas ensinar a pescar” (Barreira e Moreira, 2004). Assim, com vista a desenvolver uma pedagogia por competências, a planificação em ambas as valências, foi realizada, graficamente através de um mapa concetual (Anexo nº19 e nº20) e teve sempre em conta as competências a adquirir, os recursos a utilizar, (adequando-os à faixa etária e ao nível

de desenvolvimento de cada criança) os vários tipos de tarefas, as suas intenções pedagógicas, os correspondentes instrumentos de avaliação e as estratégias utilizadas, pelo que se conclui, automaticamente, que foi posta em prática uma planificação baseada no trabalho do aluno e não do professor.

No estágio em Educação Pré-escolar, tal como a observação teve um carácter sócio-construtivista, também o planeamento se baseou numa “conversa” (Bruner, 1986 citado por Vasconcelos, 1997) entre adultos e crianças, fornecendo-lhes assim um espaço totalmente ativo para que, em consonância, fosse decidido o caminho a percorrer, como podemos ver no seguinte excerto de um registo de observação:

“A criança X trouxe uma descoberta que o entusiasmou a si, às restantes crianças e aos adultos. Quando chegou, procurou-me e disse: «Maria, debaixo desta pele temos um osso». O grupo envolveu-se numa discussão sobre o assunto que resultou na planificação da construção de um esqueleto” 9 de Maio de 2011.

Nesta ordem de ideias, praticou-se um “currículo flexível” (Ministério da Educação, 1997), o que trouxe um maior envolvimento da parte das crianças, uma vez que puderam perceber que podiam aprender, confrontar ideias e resolver problemas trazidos de fora sala, modelando assim a planificação do adulto, como se pode verificar nos seguintes exemplos: o projeto lúdico dos animais mamíferos que a criança X iniciou por interligar a música “A Ana Quer” com os animais que nascem da barriga da mãe (Anexo nº21), o estudo do esqueleto humano que a criança Y desencadeou com a constatação “que debaixo da pele temos um osso” (Anexo nº22) ou então a experiência da fusão do gelo que foi trazida para a sala pela criança Z depois de a realizar com os pais (Anexo nº23).

A planificação no estágio na valência de 1º CEB começou por ser em conjunto com o par pedagógico (Anexo nº24), concebendo os pressupostos teóricos idealizados no presente relatório referentes à cooperação entre adultos, contudo, passou a denotar-se como individual, o que emergiu a alteração de uma planificação linear (Anexo nº24) para uma planificação não linear (Anexo nº20), indo ao encontro de uma pedagogia mais funcional e relacional, como podemos observar no seguinte excerto da reflexão *Descobertas e Conquistas*:

“Houve também um reconhecimento da necessidade de uma planificação mais pormenorizada, nomeadamente na presença de estratégias de motivação e consolidação. Esta descoberta tem permitido uma ação mais eficaz e direcionada para cada criança, assim como promove uma maior envolvimento dos alunos nas atividades.” (Novembro de 2011).

Este dinâmico modelo de planificação resultou da observação de um grupo demasiado heterogéneo, composto por crianças muito ativas, com sede de

conhecimentos e ambição de envolvimento na sua própria aprendizagem (Anexo nº14). Nesta ordem de ideias, a planificação pretendeu alcançar três metas: fortalecer as aprendizagens dos alunos através dos seus conhecimentos prévios, do seu envolvimento efetivo nas atividades e da sua motivação e consolidação, como se pode verificar na realização da ficha de motivação relacionada com o sistema reprodutor que também evidenciou estratégias de envolvimento parental (Anexo nº25); flexibilizar, adaptar e construir o currículo através de tarefas individuais e coletivas inerentes à aprendizagem por transferências e à pedagogia por competências e baseadas na interdisciplinaridade, que se observou em atividades como a criação de postais interculturais (Anexo nº3) ou a estafeta *distribuir palavras* (Anexo nº8); e, finalmente, pôr em prática uma pedagogia diferenciada pró-ativa e qualitativa (Tomlinson, 2008), atendendo a tarefas destinadas a cada criança, adequadas às suas capacidades e limitações e promovendo uma aprendizagem cooperativa entre alunos com competências e necessidades distintas, utilizando as limitações enquanto «trampolins» de desenvolvimento, bem-estar e inclusão. É fundamental referir que neste processo de planeamento, tendo em conta a promoção da aquisição de competências, objetivou-se, constantemente, a resolução de problemas e não apenas a simples transmissão de saberes, sendo planificadas atividades complexas, evolutivas, globais e interativas, sempre baseadas em conteúdos interligados das várias áreas curriculares e não curriculares, e em permanente consonância com os três domínios da taxionomia de Bloom (1956): cognitivo, afetivo e psicomotor (Landsheere, 1994; Gouveia, 2008; Cortesão, 1982).

Neste sentido, uma observação produtiva, assim como uma planificação flexível levaram a uma ação adequada e adaptada às necessidades, limitações e motivações de ambos os grupos de crianças e de cada criança na sua individualidade. Nas duas valências, a devida organização do grupo, do tempo e do espaço foram sempre utilizadas para que existisse um ambiente educativo coerente, consistente e adequado e pode dizer-se que foi colocada em prática a pedagogia funcional, levando a uma conseqüente pedagogia relacional defendida, numa escrita simples e eficaz, por Isabel Sanches: *“que a nossa relação com os alunos tenha cor, mas uma cor viva e alegre, não o cinzento”* (2001:56). Comprova-se que esta pedagogia relacional esteve inerente às duas intervenções, uma vez que tanto no grupo de Educação Pré-escolar como na turma do 1º CEB, foram postas em prática estratégias para tornar a aprendizagem das crianças funcional, nomeadamente, através das estratégias

criativas e inovadoras do adulto, da ponte entre o lúdico e o pedagógico e da profunda preocupação na envolvimento das crianças na sua aprendizagem (Sanches, 2001).

Especificamente, no jardim-de-infância, procedeu-se em constante consonância com a pedagogia diferenciada referenciada no enquadramento teórico, uma vez que, a escuta das perspetivas de cada criança levou a uma relação ensino-aprendizagem mais personalizada, já que foram reconhecidos os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Os recursos utilizados para pôr em prática esta individualização foram a utilização de portefólios, recurso que levou a um conhecimento significativo e individual de cada criança (Anexo nº26) e o trabalho através da metodologia de projeto (Anexo nº21 e nº22). Assim, depreende-se que a pedagogia relacional esteve notoriamente presente, como se verificou na atividade das almofadas do acolhimento (Anexo nº11) através do apoio diferenciado a cada criança.

Já na sala do 3.º ano do 1º CEB, foram igualmente selecionadas estratégias para a consolidação de uma pedagogia funcional, levando as crianças, perante a Psicologia de Sprinthall (2000), a realizar transferências entre aquilo que diariamente aprendem na sala e a sua aplicação na sua vida. Para isso, procurou-se envolver, efetivamente, as crianças, levando-as a adquirir autonomia através da resolução de situações-problema propostas. Um exemplo desta estratégia foi o projeto lúdico *“Exposição: “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!”* (Anexo nº27), em que existiu uma *“humildade científica”* (Sanches, 2001:25) por parte da estagiária com o objetivo de dar total protagonismo às crianças, numa atividade que exigiu a sua extrema participação, uma vez que o papel do adulto resumiu-se apenas à orientação, sendo que tanto o processo como o produto final foi trabalhado e apresentado apenas pelas crianças, seguindo o ideal de Sanches: *“os alunos quase sempre estão prontos a assumir protagonismo e é bom que ele seja aproveitado e bem orientado”* (2001:50). Porque segundo Cortesão, *“há que interessar os alunos pelo que estão a fazer”* sendo necessário *“que eles encontrem nas propostas de trabalho que lhes são feitas uma utilidade, uma relação com o quotidiano”* (1982:62), o envolvimento das crianças nesta atividade resultou de várias dinâmicas refletidas e posteriormente planificados pela estagiária, nomeadamente, o trabalho em grupo (Anexo nº27), o trabalho de pesquisa e conseqüente envolvimento parental (anexo nº27), a interdisciplinaridade presente em atividades de desenho orientado, escrita criativa em vários tipos de texto e pesquisa relacionada com a cultura das diferentes regiões de Portugal (Anexo nº27) e, por fim, a interação com a comunidade através da demonstração dos seus artísticos trabalhos (Anexo nº27).

Tal como a anterior exposição, que resultou de uma estratégia assente na metodologia de projeto, foram ainda proporcionadas aos alunos atividades de investigação, como a aprendizagem através da resolução de problemas relacionados com o quotidiano dos alunos, como, por exemplo, a construção de uma ementa saudável, (Anexo nº28); a aprendizagem através de genealogias e entrevistas, como se verifica na ficha de motivação para a abordagem do sistema reprodutor (Anexo nº25); a aprendizagem através da dramatização presente em atividades como a *Dramatização de Situações de Primeiros Socorros* (Anexo nº29 e nº30); e a aprendizagem através do método expositivo, tal como aconteceu na atividade *O Natal no Mundo*, onde as crianças expuseram os conhecimentos adquiridos aos colegas que tinham faltado (Anexo nº31); e a aprendizagem através do ensino experimental das ciências, à qual recorreram em atividades como *Qual é a Frequência Cardíaca do Teu Coração?* (Anexo nº6).

Verificou-se também a atuação estratégica, de acordo com a teoria da aprendizagem do condicionamento operante de Skinner (Sprintall, 2000) esclarecida no capítulo II, através da utilização de reforços positivos, como medalhas de cooperação (Anexo nº32) e para os vencedores dos jogos lúdicos (Anexo nº33), cartões de *“pequenos socorristas”* (Anexo nº34) e medalhas de melhores escritores (Anexo nº35) e reforços negativos, como a alteração emergente da planificação de acordo com o comportamento da turma, ou seja, não executando os jogos lúdicos.

Ainda nesta valência, pela evolutiva construção de uma interação relacional com as crianças, a pedagogia diferenciada e inclusiva, que inicialmente se presenteavam apenas em ideias teóricas presentes nas reflexões e nas planificações, transpassou para a prática, assumindo um enfoque catalisador nas interações entre as crianças. Isto verificou-se na realização do *“exame de admissão a pequeno socorrista”* (Anexo nº36), que, para uma criança com NEE (criança ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, recém-chegada e, por isso, ainda excluída do grupo) foi estrategicamente adaptado, de acordo com as necessidades inerentes à perturbação de que carece (Anexo nº37), o que propiciou o invulgar empenhamento da criança na atividade, o que levou a uma reação de inclusão, marcadamente inesquecível, de todas as crianças: uma salva de palmas.

Da seguinte reflexão *“diz-me como avalias, dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa”* (Guerra, 2003:107), Guerra dá conta que a forma como um professor idealiza, planifica e reflete na sua avaliação permite transparecer as suas conceções e as teorias com que as refutam. Assim, a avaliação faz parte do processo educacional,

pois que funciona como permanente guia, orientador das atividades, como estimulante e motivador da aprendizagem e como indicador do nível de consecução (Cortesão, 1982). Desta forma, Matos Vilar dá-nos conta de duas modalidades da avaliação: a avaliação sumativa, que *“consiste sempre numa apreciação globalizante que, em dado momento e em função de determinados critérios se faz de determinado «objeto de avaliação»* (1996:17), e a avaliação formativa, *“de caráter sistemático e contínuo”* em que *“as decisões que se tomam sobre o andamento do processo de aprendizagem e ensino deverão decorrer sempre do juízo de valor a que se chega sobre a totalidade das informações recolhidas e tratadas durante esse processo”* (1996:14).

Neste sentido, nas estratégias avaliativas em ambas as valências, optou-se por uma avaliação de cariz formativo, reconhecendo uma avaliação colocada ao serviço da aprendizagem das crianças (Gouveia, 2008), parafraseando a seguinte afirmação de Randy Pausch: *“o dever de um professor é ensinar aos alunos a ver as suas mentes a crescer”* (2008:131) que se manifesta em extrema concordância com as palavras de Éric Roger: *“avaliar, é como tirar uma planta do vaso para observar o estado das raízes”* (Roger citado por Delacôte, 2000:294). A opção avaliativa formativa, uma vez que garante o desenvolvimento e a melhoria da qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, encontra-se em harmonia com os Perfis Específicos de Desempenhos, estando em consequente coerência com a Circular nº4/2011 (referente à avaliação da Educação Pré-escolar) que determina que *“a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo”*, e com os Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1º CEB que pressupõe a avaliação centrada na *“evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno”* (ME, 2004).

De acordo com os anteriores documentos e com o prognóstico de Luísa Cortesão que alerta que *“um professor que encara pela primeira vez uma turma deverá rapidamente colher o maior número de elementos sobre os seus alunos”* (Cortesão, 1982:106), procedeu-se a uma avaliação diagnóstica, articulada com a avaliação formativa, baseada na caracterização dos grupos, avaliando as suas características e as capacidades e que ainda as limitavam (Anexo nº38 e nº39), adotando, posteriormente, estratégias para corresponder a estas variáveis.

Tal como Gouveia (2008), também Abrecht considera a pedagogia por objetivos uma condução do aluno *“por um caminho rigorosamente demarcado”*, sendo um pouco inoportuna (Abrecht, 1994:15), fator que despoletou a avaliação por

competências que Zabala e Arnau (2010) consideraram uma ação complexa que implica que o professor disponha de meios de avaliação específicos para cada um dos componentes de cada competência (Zabala e Arnau, 2010). Assim, porque *“o sucesso do aluno está diretamente relacionado com o processo e o instrumento de avaliação”* (Sanches, 2001:34), foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de avaliação de modo a acompanhar a evolução das crianças em todos os domínios desenvolvimentais. No estágio em Educação Pré-escolar, os instrumentos de avaliação basearam-se em listas de verificação (Anexo nº40) e na utilização de portefólios das crianças (Anexo nº26), que, segundo Oliveira-Formosinho (2008) são vistos pelas crianças como um veículo de conexão entre o passado e o presente que fomenta a sua aprendizagem e o desenvolvimento. No estágio em 1º CEB, porque, perante a opinião de Maria do Céu Roldão, a avaliação terá de incidir sobre a *“capacidade que o aprendente demonstra de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva”* (2008:70), foram utilizados instrumentos como listas de verificação de competências como a leitura e a interpretação de textos (Anexo nº41) e a participação dos alunos (Anexo nº42) e fichas de verificação dos conhecimentos adquiridos (Anexo nº43 e nº44).

Uma vez que enfatizam o progresso da criança, baseado na avaliação da sua formação, os anteriores documentos emanados pelo Ministério da Educação fazem crer que, mais uma vez, a criança deve ser a protagonista, e é nela que se devem *“concentrar as atenções, o que significa, igualmente, que compete ao aluno, mais do que nunca, o papel principal”* (Abrecht, 1994:17). Este pressuposto tem que ver, diretamente, com a promoção da autoavaliação das crianças, que o anterior autor considera ser *“muito mais uma atitude do que um método”* (Abrecht, 1994:18), uma vez que permite *“operacionalizar a implicação do aluno no processo da sua aprendizagem, levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar e, também, a fazer o ponto da situação dos saberes, mais alargado”* (Abrecht, 1994:129). Neste sentido, em ambos os estágios houve reconhecimento do papel da autoavaliação: enquanto na Educação Pré-escolar as crianças se avaliaram nos momentos em que escolheram os trabalhos para colocar no seu portefólio (Anexo nº26), no 1º CEB puderam avaliar-se por escrito no final das fichas de verificação dos conhecimentos adquiridos (Anexo nº28) e também oralmente, em momentos como a entrega dos cartões de *pequenos socorristas* (Anexo nº34), em que os alunos puderam constatar se tinham alcançado as competências inerentes a um socorrista, devendo ou não adquirir o cartão.

Uma vez que as OCEP explicitam que a avaliação das crianças resulta também numa avaliação do educador, através das entrevistas feitas às crianças, acerca das atividades realizadas na Educação Pré-escolar e da análise das respostas dadas pelos alunos do 1º Ciclo à grelha *Avaliação do Professor* (Anexo nº45 e 46), obteve-se um feedback acerca do trabalho desenvolvido, interligando-o com a autoavaliação da estagiária (Anexo nº47) e com a avaliação das educadoras cooperantes. A autoavaliação “*é um processo de metacognição, através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva*” (Santos, 2008:79), que foi essencial para a adoção de um perfil de profissional reflexivo, que permitiu encontrar sempre margem de melhoramento.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991:58).

Certamente, para iniciar a reflexão acerca de uma profissionalização, nenhuma outra afirmação seria tão assertiva quanto a anterior do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Das suas sábias e concisas palavras resulta a ideia, espelhada ao longo de todo este relatório, que à prática de um educador/professor deverá estar sempre intrínseca a competência reflexiva, dada a sua responsabilidade enquanto formador e orientador de crianças que se assumem como futuros cidadãos de uma sociedade que, cada vez mais, os vê como seres ativos e até mesmo como impulsionadores de grandes transformações. Desta forma, refletindo sobre a prática pedagógica, depreende-se que este processo resultou num percurso evolutivo, tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo, gradualmente, para a aquisição de competências e para a abertura de perspectivas criativas, colocando em prática a teoria consultada, interpretando-a e personalizando-a, de acordo com a realidade dos contextos vividos nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB: instituições, comunidades e grupo/turma.

Assim, através das experiências deste percurso profissionalizante, houve a aquisição de várias competências, inicialmente propostas, que permitiram o alcance de objetivos e uma conseqüente evolução na gestão autónoma da atuação em circunstâncias educativas que será crucial para o futuro enquanto profissional.

Primordialmente, existiu uma reunião de todas as perspectivas inerentes à Educação Pré-Escolar e ao 1º CEB, o que, através de um confronto de autores e opiniões, resultou numa fundamentação teórica consonante com a caracterização dos grupos e dos contextos educativos em que estes se inserem, realizada através da leitura e da caracterização dos documentos que permitem a autonomia e gestão da escola e do grupo/turma: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e o projeto curricular de grupo/turma. Esta caracterização, porque forneceu a compreensão de um conjunto de intenções e interesses inerentes ao funcionamento de ambas as instituições educativas, permitiu uma atuação em conformidade com os

seus principais objetivos que, como se verificou no capítulo IV do presente relatório, eram idênticos, uma vez que as duas tinham como meta a educação para os valores. Assim, em ambos os estágios foi enfatizada a aquisição de valores por parte das crianças, nomeadamente o espírito cooperativo e a inclusão da diferença, sendo que isto se verificou, na Educação Pré-Escolar na introdução dos instrumentos de organização social de grupo (Anexo nº15 e nº 16) e na metodologia de projeto (Anexo nº21, nº22 e nº 48), e no 1º CEB, através da realização de atividades interculturais (Anexo nº3, nº5 e nº 9) e dos trabalhos em grupo (Anexo nº27), técnicas a que se pretende dar continuidade num futuro próximo.

Comprova-se assim uma adequação não só com os documentos da instituição, mas também com os objetivos definidos na legislação emitida pelo ME. O reconhecimento da importância desta conexão permitiu uma evolução da intervenção enquanto “repartidora de oportunidades”, sendo que foi um dos mais importantes objetivos atingidos. Essas competências foram realçadas através de métodos aplicados no processo ensino/aprendizagem, que se encontram em consensual assonância com os pressupostos teóricos deste relatório, nomeadamente a teoria sócio construtivista (Dewey, 1973; Freinet, 1975; Trindade, 2002; Hohmann e Weikart, 2009), a pedagogia funcional e relacional (Cabanas, 2002; Sanches, 2001), a pedagogia por competências (Roldão, 2008; Zabala e Arnaiz, 2010; Alarcão, 2008) a escola aberta (Zabalza, 1998; Bronfenbrenner, 1996; Vasconcelos, 1997) e a pedagogia diferenciada e inclusiva (Sanchez, 2001; Tomlinson, 2008). Porque a evolução do professor está espelhada na evolução das crianças, uma atividade proposta que evidencia a articulação criteriosa dos anteriores fundamentos teóricos, na Educação Pré-Escolar, foi a realização das *Almofadas do Acolhimento* (Anexo nº1). Esta tarefa denotou-se marcadamente elucidativa de uma progressão das crianças, em relação ao início do estágio, já que estas demonstraram uma nova aptidão para observar os constituintes do corpo humano e, posteriormente, para representá-los através da pintura na almofada, assim como reconheceram não só as suas próprias reproduções nas almofadas mas também as das outras crianças e finalmente começaram a estar mais tempo sentadas na área do acolhimento, devido à valorização do seu trabalho. Esta evolução nas crianças forneceu um feedback ao adulto, demonstrando o seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor, através da sua aprendizagem e aquisição das competências planificadas, assim como demonstrou que os pressupostos teóricos anteriores assentam perfeitamente na prática, uma vez que a criança se desenvolve quando é envolvida efetiva e

afetivamente na sua própria aprendizagem e isso apenas acontece quando o adulto lhe dá voz e modela a sua planificação de acordo com os seus interesses, necessidades e competências a adquirir, promovendo estratégias de envolvimento parental, abrindo as portas da sala à comunidade e individualizando a sua prática. Por sua vez, no estágio na valência de 1º CEB, mesmo evidenciando um contexto lúdico diferente, houve a constatação do domínio de métodos assentes nas anteriores teorias, nomeadamente, nas atividades relacionadas com o projeto *“Exposição: “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!”* (Anexo nº27), que comprovou a evolução dos alunos, devido ao envolvimento efetivo no seu próprio trabalho e aprendizagem, ao trabalho em grupo, à abertura da sua exposição à comunidade educativa e à pesquisa que envolveu, diretamente, os seus encarregados de educação. Realça-se que os anteriores fundamentos teóricos, uma vez que, neste percurso gradativo, se revelaram tão bem adequados à prática promovendo um desenvolvimento das crianças, criaram expectativas para serem novamente utilizados, mesmo que em contextos diferentes.

Como já referido, uma das metodologias utilizadas, referenciadas no enquadramento teórico, foi a metodologia de projeto. Com base nesta metodologia e considerando que o projeto deve corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses, houve um acompanhamento em dois projetos na Educação Pré-Escolar: *Os Animais Que Nascem dos Ovos* (Anexo nº48) e *Os Animais Mamíferos* (Anexo nº21) e um projeto no 1º CEB *Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições* (Anexo nº 27). Uma das dificuldades sentida na utilização desta metodologia foi o receio de, de uma forma inconsciente, “proteger” as crianças, dando-lhes expectativas demasiado elevadas, o que torna impossível a sua aquisição de competências pela inexistência de problemas. Contudo, a abordagem consistiu apenas na observação e orientação, “lançando” situações-problema para que as crianças *“escalassem as próprias montanhas”* (Edwards, Gandini e Forman, 1999:88), o que não prescindiu de planificações devidamente estruturadas nesse sentido (Anexo nº 19 e Anexo nº20). É de refletir que, devido à presença do currículo e do programa nacional, a utilização da metodologia de projeto está muito mais visível na Educação Pré-Escolar do que no 1º CEB, fator que ainda tornou esta experiência mais gratificante, uma vez que constituiu uma prova que a sua realização aumenta o rendimento, e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos, o que indica que será uma metodologia a utilizar enquanto profissional generalista.

Evidenciando mais um objetivo que foi atingido, durante toda a intervenção existiu uma observação constante e precisa, como se comprova no capítulo III deste relatório. Contudo, esta foi, gradualmente, ficando mais elaborada, uma vez que inicialmente apenas se baseava em registos contínuos (Anexo nº49) e registos fotográficos (Anexo nº8 e nº11), evoluindo para registos mais reflexivos e diretivos como as listas de verificação de competências (Anexo nº40 e nº41), os registos de incidentes críticos (Anexo nº50) e as entrevistas às crianças (Anexo nº26 e nº44). Verificou-se o mesmo desenvolvimento na planificação uma vez que, em ambas as valências, esta foi, inicialmente, um desafio. No estágio em Educação Pré-Escolar, a planificação começou por ser feita em quadro (Anexo nº 51) contudo, a modificação constante que as crianças faziam justificou um planeamento, tendo em conta o currículo emergente, dando mais flexibilidade à ação, o que legitimou a mudança da planificação em quadro para a planificação em rede (Anexo nº 19). O mesmo aconteceu no 1º CEB, em que uma inicial planificação linear que se denotava bastante confusa (Anexo nº24) deu lugar a uma planificação não linear (Anexo nº20), mais ágil, pormenorizada e, conseqüentemente, mais adaptada a uma pedagogia que privilegia as competências, devidamente articulada com o currículo e com o programa nacionais. Quanto à avaliação, também se verificou uma profunda transformação, uma vez que, na Educação Pré-Escolar, as listas de verificação que tentavam avaliar aprendizagens (Anexo nº40) deram lugar a técnicas avaliativas com um cariz mais formativo, em consonância com as perspetivas sócio-construtivistas, como a documentação e registo de aprendizagens através dos portefólios das crianças (Anexo nº 26). O mesmo aconteceu no 1º CEB, uma vez que, devido à emergência de uma pedagogia por competências, às fichas de avaliação de aprendizagens (Anexo nº43) que avaliavam apenas a aquisição de conteúdos, foram acrescentadas listas de verificação de competências (Anexo nº42).

Teoricamente, e parafraseando novamente Paulo Freire, toda a evolução descrita anteriormente assentou, fundamentalmente, na capacidade adquirida enquanto profissional reflexivo. Assim, foi através da realização de um portefólio reflexivo, que de acordo com Idália Sá-Chaves é *“um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento”* (Sá – Chaves, 2000:20), que se puderam questionar os problemas encontrados, tornando-os desafios e adquirindo soluções para os resolver. Também foi notória a gradual evolução dessas reflexões, uma vez que, contrariamente às

reflexões iniciais, que se baseavam sobretudo em meras descrições (Anexo nº12 e nº14), ao longo do tempo, estas foram ganhando uma mais fluente articulação da teoria com a prática, assim como a presença de uma meta-reflexão (Anexo nº52, nº53, nº54, nº55, nº56 e nº57).

O espírito crítico adquirido com o desenvolvimento do portefólio reflexivo foi reforçado por inúmeras questões que foram postas ao longo da intervenção e das quais emergiam respostas adequadas e devidamente fundamentadas. Assim, porque segundo Isabel Alarcão *“ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”* (Alarcão, 2001:11), todo o trabalho foi realizado recorrendo a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar a prática educativa, como referido no capítulo III. Estes também foram utilizados para proceder a observações anteriores à prática possibilitando a deteção do que seria pertinente abordar e compreendendo de que forma iríamos encaminhar a ação (observação) e, posteriormente, para perceber quais as aprendizagens e as competências adquiridas pelas crianças nas atividades (avaliação).

Como foi referido, no anterior ciclo indissociável (investigar-observar-planificar-agir-avaliar-refletir-investigar), que se encontra no dia-a-dia de um professor, revelou-se um progresso por parte da estagiária a que se pretende dar continuidade, tomando as experiências vindouras ainda mais expectantes.

É de referenciar que algumas das metas alcançadas, evidenciadas pelas experiências constatadas nesta narrativa, foram conseguidas, substancialmente, pela ultrapassagem de algumas inquietudes, o que é constatado também por Perrenoud, que considera o professor/educador *“um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode-se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”* (Perrenoud, 2002:13). Tanto o grupo da Educação Pré-Escolar como a turma do 3º ano do 1º CEB eram caracterizados pela sua heterogeneidade, não só em ritmos de aprendizagem e competências distintas, mas principalmente pela presença, em ambos os grupos, de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Assim, mesmo em total concordância com a opinião de Caron Ann Tomlinson de que um *“tipo de ensino «pronto-a-vestir – tamanho único» não irá servir – exatamente como acontece com roupas de tamanho único – a alunos com diferentes necessidades, mesmo que estes tenham a mesma idade cronológica”* (Tomlinson, 2008:9), uma das principais limitações, ainda que já superada, foi a prática de uma

pedagogia diferenciada e inclusiva, que, devido à ausência de conhecimentos teóricos, foi alvo de vários receios, nomeadamente, relativamente a estas crianças e à respetiva atuação perante as suas necessidades, limitações e motivações e a sua inclusão. Desta forma, foram utilizadas estratégias para adequar a prática às particularidades destas crianças: uma observação constante e direcionada tanto para as suas capacidades como para as suas limitações; uma pesquisa teórica realizada para compreender e melhor atuar perante as perturbações dessas crianças (Anexo nº58); a entrevista realizada à Educadora de Educação Especial da Educação Pré-Escolar que resultou na aprendizagem de estratégias como a modelagem e o reforço social (Anexo nº1); o questionário de resposta aberta feito à Professora Titular da Turma do 1º CEB, que, como total responsável por estas crianças, deu conta de várias competências que devem ser fomentadas nestas crianças, como a autonomia (Anexo nº2); uma planificação adequada e adaptada às suas necessidades (Anexo nº20); e finalmente a luta incessante pela sua inclusão no seio dos grupos, tendo como objetivo, não só uma evolução das crianças com necessidades, mas principalmente, das *crianças-padrão*, que aprenderam efetivamente a aceitar, respeitar e interagir com as primeiras. Inicialmente tido como um receio, a busca intensiva de estratégias para responder adequadamente a estas crianças, tornou-o no maior triunfo profissional e pessoal, uma vez que representou a ultrapassagem de uma barreira, através da própria evolução das crianças (Anexo nº37 e nº50) que se verificou a todos os níveis: cognitivo, psicomotor e socio-afetivo.

Contudo, é de refletir que apesar deste objetivo cumprido, há ainda uma significativa margem de evolução, e, evocando novamente Freire, “*para se ser, tem de se estar sendo*” (citado por Simões, 2004:11), o que determina que para o futuro, enquanto profissional generalista, há ainda muita investigação, e fundamentalmente, muita adaptação a fazer, que passa pela criatividade, motivação e determinação. Depois desta investigação, devidamente fundamentada, e respetiva reflexão, existe uma total responsabilidade por esta evolução, pretendendo pôr em prática a adoção de medidas e recursos especiais de forma sistemática e contínua, sendo que aqui reside um novo objetivo a atingir. Contudo, no cerne de tanta complexidade, esta meta só será atingida através da consciencialização do mais simples dos fatores: é em cada limitação destas crianças que está a estratégia para o seu desenvolvimento, bem-estar e inclusão, ou seja, deverá interiorizar-se a metáfora da necessidade enquanto trampolim, colocando em prática a execução da escola (não escola especial, não escola integrada, não escola inclusiva), mas apenas uma escola democrática.

De acordo com o enquadramento teórico realizado, aos anteriores objetivos atingidos, são adicionadas, pelo processo de Bolonha, novas metas destinadas ao profissional generalista, encarregue pela continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Numa primeira abordagem teórica, define-se a indispensabilidade de uma continuidade educativa entre os dois primeiros Ciclos da Educação Básica, sendo que esta transição envolve estratégias de articulação que se encontram entre a valorização das aquisições das crianças na Educação Pré-Escolar e a sua familiarização com as aprendizagens escolares formais do próximo Ciclo. Contudo, foi na prática em ambos os estágios que houve uma maior perceção do desafio que esta transição acarreta. Apesar de ter tido a oportunidade de utilizar uma estratégia de articulação entre os dois Ciclos, que passou, por exemplo, pela realização de almofadas individuais de acolhimento (Anexo nº11), com o objetivo claro de fomentar nas crianças o gosto por estarem sentadas a interagir com o adulto e com os outros, projetando essa competência para o futuro enquanto alunos do 1º CEB, a prática de um profissional generalista será um objetivo ainda a atingir, uma vez que é uma experiência ainda não vivenciada e pela qual há bastantes expectativas.

Em suma, conclui-se que a aquisição dos objetivos enumerados anteriormente resultou, incessantemente, de uma prática reflexiva, crítica e investigativa. Como referido previamente, a profissionalização recaiu numa busca incansável de respostas a questões que surgiram a um ritmo praticamente diário, tendo sido com base nessa constante investigação que se criou uma linha evolutiva, verificando-se assim que o crescimento atingido assentou efetivamente em experiências positivas, bem como em vivências onde, muitas vezes, se encontravam barreiras e inquietudes. De um processo constantemente ponderado, resulta esta mesma reflexão que, dado o carácter reflexivo de um educador/professor, não será a última. Nesta meta-reflexão é de referenciar que, após a comparação teórica e prática de ambas as valências, porque o “público” continua a ser constituído por crianças, mesmo que em estádios de desenvolvimento diferentes, a missão do profissional generalista deverá assentar na recolha das potencialidades de ambas as profissões, minimizando as limitações que as caracterizam e, com elas, este deve desenhar uma escola diversa e democraticamente colorida, que receba, acarinhe e oriente as crianças para caminhos compostos por obstáculos reais, sendo a sua autónoma ultrapassagem que as levará a ser seres humanos ativos, críticos, competentes, cooperativos, mas acima de tudo, felizes.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios contribuíram de forma bastante gratificante para uma evolução, tanto a nível profissional, traçando uma base sólida para a construção da profissionalização, como a nível pessoal, uma vez que evidenciou a aquisição de inúmeras competências e a superação de vários obstáculos, o que consistiu num aumento significativo da autonomia e, conseqüentemente, da autoestima.

A um ritmo diário, existiram aprendizagens significativas que, espontaneamente, ocorreram através de situações e problemas que exigiam respostas imediatas. A autenticidade que caracteriza as crianças torna, muitas vezes, as suas interações imprevisíveis, o que faz emergir, no adulto que lhe é responsável, aptidões para que possa dar resposta a essas solicitações súbitas.

Refletido acerca da intervenção pedagógica constata-se que esta baseou-se, primordialmente, em abordagens sócio-construtivistas, funcionais e relacionais, sendo que existiu uma atuação assente no princípio de que a criança deve desenvolver-se social, emocional, física e cognitivamente através da participação ativa e efetiva na sua própria aprendizagem. Assim, durante toda a ação pretendeu dar-se consistência ao seguinte provérbio que caracteriza a sabedoria do povo chinês: “Diz-me e eu esquecerei/Ensina-me e eu lembrar-me-ei/Envolve-me e eu aprenderei”, tentando enquadrá-lo no processo de ensino-aprendizagem posto em prática.

Neste sentido, porque é considerado que os profissionais generalistas serão, futuramente, vias de transformação na pedagogia educacional, aos objetivos emitidos legalmente, foram acrescentados objetivos pessoais assentes nos pressupostos teóricos consultados, que decretaram a utilização de estratégias idealizadas para promover o êxito das crianças de ambas as valências. Valorizadas como aprendizagens pessoais e profissionais, estas estratégias privilegiaram, equitativamente, métodos de individualização do ensino como a diferenciação pedagógica, tal como metodologias que evidenciam a efetiva envolvência das crianças, como o envolvimento parental, a abrangência da sua aprendizagem à comunidade educativa e sociedade e o potenciamento do seu protagonismo.

Em suma, conclui-se que, apesar de existirem alguns obstáculos como a falta de tempo para atuar em estágio, grupos de crianças demasiado extensos e alguns constrangimentos pessoais, este percurso revelou uma efetiva evolução, uma vez que foram encontradas alternativas para contornar e superar as barreiras encontradas, alcançando sempre os objetivos e o sucesso idealizado.

CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

- ABRECHT**, R, (1994), *A Avaliação Formativa*, Rio Tinto, Edições ASA;
- AFONSO**, Carlos, (2005), “Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE”, In *Revista Saber&Educar*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- ALARCÃO**, I, (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, in Campos, B.P. (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, pp. 21-30, Porto:INAFOP/Porto Editora;
- ALONSO**, L, **ROLDÃO**, M, (2005), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra, Edições Almedina;
- ALVES**, R, (2001), *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*, Porto, ASA Editores;
- ÁVILA DE LIMA**, J, (2003), *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, Processos e Conteúdos*, Porto, Porto Editora;
- BARREIRA**, Aníbal, **MOREIRA**, Mendes, (2004), *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*, Porto, Asa Editores;
- BELL**, J, (1997), *Como realizar um projeto de investigação*, Lisboa: Gradiva;
- BERNET**, J, (2003), *Cultivar a Autogestão*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, pp. 97-107, Porto Alegre, Artmed Editora;
- BOLÍVAR**, A, (2003), *Como melhorar as escolas - Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*, Porto, Edições Asa;
- BRONFENBRENNER**, U, (1996), *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*, Porto Alegre, Artes Médicas;
- CABANAS**, J, (2002), *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*, Porto, Asa Editores;
- CANÁRIO**, Rui (1998) *Educação e Perspetivas do Desenvolvimento do “Interior”*, in J Madureira Pinto e A Ornelas (org) *Perspetivas de desenvolvimento do interior*, Lisboa Incm;
- CARDOSO**, Adriana, (2008), “*Desenvolver competências de análise linguística*”, In Sousa, O, A. Cardoso, A (eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa*, Lisboa: CIED, pp.137-172;
- CARVALHO**, O, **PEIXOTO**, L, (2000), *A Escola Inclusiva – Da Utopia à Realidade*, Braga, APPACDM;
- CORTESÃO**, L, (1982), *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*, Porto, Porto Editora;
- CORTESÃO**, L, (2000), *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI*, Porto, Ed. Afrontamento;
- COSTA**, Jorge Adelino, (1991), *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. 2ª edição, Lisboa, Texto Editora;
- DELACÔTE**, G, (2000), in *As Chaves do Século XXI*, UNESCO, Trad. Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa, Instituto Piaget;
- DEVAL**, (2003), *Um Conhecimento, um Processo de Criação*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, (pp. 110-119) Artmed Editora, Porto Alegre;
- DE VRIES**, R., (2004), *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, Porto Alegre, Artmed;

DEWEY, Jonh (1973), *Vida e Educação*, Edições Melhoramentos;

DIOGO, Fernando, **MATOS VILAR**, Alcino (1999), *Gestão Flexível do Currículo – Cadernos Pedagógicos*, Porto, Edições ASA;

DINIZ, A, (1998), *As Fadas não foram à Escola*, Porto, Edições ASA;

DUARTE, I, (2008), *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística – PNEP*, Lisboa: DGIDC-ME;

EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Ed. Artmed;

FINO, C (1998), *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximas: três implicações pedagógicas* In *Revista Portuguesa de Educação*, volume 14, nº2;

FREINET, Célestin (1975), *As Técnicas de Freinet da Escola Moderna*, Editorial Estampa;

FREIRE, P, (1991), *A Educação na Cidade*, São Paulo, Cortez Editora;

GOMES, Ana Maria (2008), “Escola – Um trampolim para a Resiliência onde a Adversidade é a Deficiência”, In *Revista Saber (e) Educar*, nº 13, 2008, pp. 287-297, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

GOMEZ, M, **SERRATS**, M, (2002), *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*, Porto, Edições ASA;

GOUEIA, J, (2008), *Intencionalidades Formativas e Consequências para a Avaliação*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

GUERRA, M, (2003), *Uma Seta no Alvo – A Avaliação como Aprendizagem*, Porto, ASA Editores;

HOHMANN, Mary, **WEIKART**, David, P, (2009), *Educar a criança*, Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;

KINCHELOE, J, (2006), “*Construtivismo Crítico*”, Mangualde, Edições Pedagogo LDA;

LANDSHEERE, V, (1994), *Educação e Formação*, Porto, Edições Asa;

LEITE, T, (2008), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*, Lisboa, Texto Editores LDA;

LUDKE, Menga, **MARLI**, (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo, EPU;

MACHADO, J, (2007), “Uma Resposta Educativa à Diversidade”, In *Pátio V*, nº 14, Junho/Outubro de 2007, pp 14-16;

MARQUES, R, Davies, D, Silva, P, (1993), *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa, Livros Horizonte;

MARQUES, R, (2002), *Valores Éticos e Cidadania na Escola*, Lisboa, Editorial Presença;

MARQUES, Marta, **OLIVEIRA**, Cláudia, **SANTOS**, et al, (2007) “O Educador como Prático Reflexivo”, In *Revista Saber (e) Educar*, nº 12, (2007), pp. 129-142, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

MATOS VILAR, (1995), *O Professor Planificador*, Porto, Edições ASA;

MATOS VILAR, (1996), *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*, Porto, Edições ASA;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), *Educação Pré-Escolar – Legislação*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001), *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*, Lisboa: DGIDC;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2004), *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: ME;

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – DGIDC, (2007), *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC, (2011), *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DGIDC, (2011), *Metas de Aprendizagem*, Lisboa, M.E;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, (2011), *Organização Curricular do Ensino Básico*, Lisboa;

MONGE, M, (2002), “Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – Uma perspetiva de Continuidade Educativa”, In *Aprender*, nº 26, Setembro de 2002, pp. 27-32;

MOYLES, Janet R., (2006), *A Excelência do Brincar*, São Paulo, Artmed;

NEVES, A, CAMPOS, et al, (1994), “Observe! Vai Ver que Encontra” In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, 1994, Lisboa: IIE;

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (Org.), (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J, (2002), *A Avaliação Alternativa na Educação de Infância*, In Oliveira-Formosinho, J (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à escola*, pp.144-165, Porto, Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2008), *A Escola vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora;

ONU, (1948), *Declaração Universal dos Direitos do Homem*;

ONU, (1989), *Convenção sobre os Direitos da Criança*;

PACHECO, José, (1996), *Currículo: teoria e práxis*. Porto; Porto Editora;

PAPALIA, Diane, OLDS, Sally, FELDMAN, (2001) *O Mundo da Criança*, Amadora, Editora McGraw-Hill;

PARENTE, C, (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in J. Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola* (pp.166-217), Porto, Porto Editora;

PERRENOUD, P, (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora;

PERRENOUD, P, (2000), *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação*, Porto Alegre, Artmed;

PIRES, Carlos (2007) “A Construção de Sentidos em Política Educativa” In *Revista de Ciências da Educação*, nº 4, 2007, pp. 77-86;

PRIETO, (2003) *Saber Solidário*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, (pp. 122-131) Artmed Editora, Porto Alegre;

QUIVY, Raymond (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva;

RANDY, P. (2008), *A Última Aula*, Tradução de Luís Santos, 1ª Edição, Canadá, Editorial Presença;

RIBEIRO, E. (2004), “Perspetivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas” in *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº6, Porto, Porto Editora;

ROLDÃO, (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*, Barcarena, Editorial Presença;

SÁ-CHAVES, I. (2000), *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro;

SANCHES, I. (2001), *Comportamentos e Estratégias De Atuação Na Sala De Aula*, Porto, Porto Editora;

SANTOS, L. (2008), *Autoavaliação regulada – Porquê, o quê e como?*, Universidade de Lisboa;

SARMENTO, M. (2000), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições ASA;

SCHON, D. (2000), *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul;

SILVA, M. (2007), “A Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, in *Pátio V*, nº 14, Junho/Outubro de 2007, pp. 29-31;

SIMÕES, A. (2004), “O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Profissional”. *Cadernos de Educação de Infância nº 71*, pp. 8-13;

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana, NUNES, Clárisse, (2008), *Linguagem e Comunicação no jardim de infância*, Ministério de Educação;

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora;

SPODEK, B., SARACHO, O., (1998) *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed;

SPRINTHALL, N, SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Amadora, Editora McGraw-Hill;

TOMLINSON, C. (2008), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto, Porto Editora;

TRINDADE, R. (2002), *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas*, Porto, Editora Asa;

UNESCO, (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciências de Espanha;

UNESCO, (1996), *Educação Um Tesouro a Descobrir*, São Paulo, Cortez Editora;

VALLET, (2003), *Desenvolvimento em Liberdade*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, (pp. 25-35) Artmed Editora, Porto Alegre;

VASCONCELOS, Teresa, (1991) “Planear: visões de futuro” in *Cadernos de Educação de Infância (17/18)*, pp.44-47, Lisboa, APEI;

VASCONCELOS, Teresa, (1997), *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora;

VACONCELOS, Teresa, (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, *Revista Saber (e) Educar*, nº 12, 2007, pp, 109-118, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

VASCONCELOS, Teresa, (2007), “Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo – Um Campo de Possibilidades”, *Cadernos de Educação de Infância* nº 81, 2007, pp 44-46;

VILAPLANA, (2003), *A Escola Cooperativa*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, (pp. 73-83) Artmed Editora, Porto Alegre;

ZABALA, A, **ARNAU**, Laia, (2010), *Como Aprender e Ensinar Competências*, Porto Alegre, Artmed;

ZABALZA, M., (1992), *Didática da Educação Infantil*, Porto, ASA Editores;

ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed;

ZABALZA, M (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, ASA Editores;

Legislação:

Lei n.º1/2005 - Constituição da República Portuguesa,
Lei n.º 46/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo;
Lei n.º 5/1997 – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar;
Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto – Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico;
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto;
Decreto-Lei n.º 74/2006;
Decreto-Lei n.º 43/2007;
Decreto-Lei n.º3/2008;
Decreto-Lei n.º75/2008;
Decreto-Lei n.º18/2011;
Despacho Conjunto n.º 268/1997 de 25 de Agosto;
Despacho n.º 8065/2009;
Despacho n.º 367/2009;
<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=248>

CAPÍTULO VIII – ANEXOS

Anexo nº 1 – Guião da Entrevista Exploratória Realizada à Educadora de Educação Especial que Frequenta a Sala dos 3 anos

1) Enquanto Educadora da Educação Especial, atualmente, como considera ser a realidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal? (legislação, Escola Inclusiva)

A educação especial em Portugal rege-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais dos quais fazem parte:

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), União Europeia (EU).

Em Portugal rege-se pelos seguintes Diplomas legais:

Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto; Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro que veio revogar o anterior; Decreto-lei 281/2009, de 6 de outubro.

Mas tanta legislação, não é igual a melhor atendimento, no meu entender, pois nota-se uma diminuição no apoio personalizado dispensado a estas crianças por parte da educação especial.

Para que a Escola Inclusiva, “uma escola para todos” seja uma realidade será necessário: Encarar as diferenças como um meio para enriquecer a aprendizagem. Promover o apoio mútuo e as relações entre escolas e comunidade. Promover a participação de todos os alunos. Reduzir as barreiras à aprendizagem. Fomentar e privilegiar as interações entre pares, compreender como funcionam e quais as suas potencialidades. Ter em atenção os contextos, o ambiente e a interação entre eles. Implica a cooperação entre todos os profissionais e encarregados de educação

2) Concorda com a integração ou com a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas oficiais? De que forma o seu trabalho interfere com o conceito de Escola Inclusiva?

Como não podia deixar de ser, concordo com a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas oficiais. Mais ainda, não entendo outro tipo de atendimento a estas crianças.

O meu trabalho privilegia a aceitação do conceito da Escola Inclusiva, no sentido em que tenta envolver todos os agentes educativos na persecução dos objetivos previamente definidos pelos próprios (Educadora do regular, Pais, Educadora Educação Especial). A intervenção é desenvolvida dentro do contexto de sala de aula e trabalhando em parceria com o professor do ensino regular e com a família. Tendo sempre em mente retirar do meio todas as oportunidades de aprendizagem, dando ênfase às interações que se desenvolvem entre as crianças, e até se for necessário, fazer adaptações nas estratégias de ensino, tendo sempre em conta os estádios de aprendizagem dos alunos: aquisição, proficiência, manutenção e generalização. Só através de uma intervenção adequada, em que se respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem, se poderá dar respostas eficazes às necessidades dos alunos, contribuindo para o sucesso da inclusão.

3) Em relação à criança com NEE que frequenta o grupo dos três anos, considera que é um caso elucidativo dessa inclusão?

Este caso é um caso bastante elucidativo, até mais que isso têm se revelado um caso de sucesso. Pois esta criança tem tido grandes evoluções devido ao facto de espontaneamente imitar comportamentos tanto dos pares como dos irmãos. Isto leva a pensar que as estratégias têm vindo a ser as adequadas a esta criança.

As estratégias de ensino/aprendizagem, que têm vindo a ser implementadas são as seguintes: - A Modelagem é uma estratégia de intervenção que consiste em, no decurso de uma interação social, a criança poderá modificar o seu comportamento como resultado das respostas dos outros membros do grupo. As pessoas são produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu

meio. Grande parte da aprendizagem ocorre através da imitação ou modelagem. Para além dos pais, o professor pode ser o modelo mais importante para a criança. Assim as condições da aprendizagem são deste modo estabelecidas, não apenas pelo professor, como também por aquilo que este faz. A Modelagem ajuda a criança a acatar mais facilmente as regras.

Reforço Social – É o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente. O momento mais importante da técnica do reforço social é a ignorância sistemática do maior número possível de comportamentos indesejáveis do aluno. O reforço deve seguir-se imediatamente ao comportamento positivo. Quanto mais depressa se recompensa o aluno pelo comportamento adequado, mais eficaz é o reforço.

4) Tenho sido capaz de observar um desenvolvimento ao nível dos domínios sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo nesta criança. Como interpreta essa evolução no seu desenvolvimento?

A evolução que se observa nesta criança, deve-se ao facto da Educadora do Regular já ter muita experiência com crianças com necessidades educativas especiais e por isso perante as dificuldades, em vez de esmorecer, encara-as como um desafio. Sabe que esta criança faz parte integrante do seu grupo e não está a espera que a Educadora especializada lhe dê respostas milagrosas, para a resolução dos seus problemas. Trabalhamos bem em parceria, sabendo que eu estou sempre disponível para a ajudar mas o trabalho principal é seu. A Educadora do regular ao trata-lo e exigindo dele o mesmo comportamento, cumprimento de regras e participação em todas as atividades realizadas pelo grupo, está a ajudar no seu desenvolvimento global. Também é importante referir que esta criança se encontra numa fase em que adere com facilidade às atividades propostas. A isto se deve a evolução que se consegue observar de semana para semana.

5) Dada esta evolução, que limitações ainda marcam o desenvolvimento desta criança? Que objetivos devem ser tidos em conta e que competências devem ser trabalhadas pela equipa pedagógica?

As limitações que ainda marcam o desenvolvimento desta criança encontram-se ao nível da linguagem. E como é do nosso conhecimento, o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, serão esses objetivos que deverão ser tidos em conta pela equipa pedagógica. Ao nível das competências específicas serão a compreensão das informações, relacionamento entre coisas e acontecimentos, manutenção da atenção/concentração e permanência na tarefa

Outras considerações:

Anexo nº 2 – Questionário de Resposta Aberta Realizado à Professora Titular da Turma do 3º ano

Pedido de colaboração em Questionário

No âmbito do Estágio II no Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, com vista a melhorar a prática profissionalizante perante a turma, em geral, a estagiária, vem por este meio pedir autorização a V.ª Ex.ª para lhe realizar algumas questões, em forma de questionário.

Este questionário funcionará como um procedimento metodológico para a prática, devidamente articulado com o relatório final de estágio e tem como objetivo fundamentar com uma opinião clínica, as estratégias que poderão utilizar-se para que o grupo se desenvolva aos níveis sócio-afectivo, psicomotor e cognitivo. Serão sempre salvaguardados os princípios de sigilo da identidade das crianças.

De acordo com o Decreto-Lei nº3 de 2008, e em consonância com o artigo nº74 da Constituição da República Portuguesa, é da total responsabilidade do professor titular da turma não só a inclusão destas crianças, mas também o seu êxito escolar. Desta forma, enquanto grupo heterogéneo, estas crianças necessitam de múltiplas respostas para as suas limitações, necessidades e motivações.

Em suma, como futura professora titular de turma, este questionário será fundamental não só para a prática atual enquanto da estagiária, como também para o futuro. Antecipadamente grata pela colaboração,

A estagiária,

1) Enquanto Professora titular de turma, atualmente, como considera ser a realidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal? (legislação, Escola Inclusiva)

No que concerne à realidade das crianças com NEE, em Portugal, a situação será muito diversificada para que me possa pronunciar. Cada caso é um caso, pelo que as situações deverão ser analisadas tendo em consideração as especificidades de cada uma.

2) Concorda com a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais em escolas oficiais? De que forma o seu trabalho interfere com o conceito de Escola Inclusiva?

Qualquer criança deve poder frequentar uma escola do ensino regular, privada ou pública. Importa é que os estabelecimentos de ensino estejam preparados para prover ao sucesso educativo de todos os alunos como preconizado no Dec.-Lei 3/2008.

Como professora titular de turma do ensino regular, procuro pautar o meu trabalho, atendendo às especificidades e diversidade de características de todos os alunos.

3) Em relação a este grupo de crianças, considera que é um caso elucidativo dessa inclusão?

Como em qualquer grupo, cada criança é um ser/indivíduo com características diferentes que devem ser respeitadas. Deste modo, deve haver equidade de oportunidades com o intuito de desenvolver competências que conduzam a(s) criança(s) à autonomia e à vivência plena em sociedade.

4) Tenho sido capaz de observar um desenvolvimento ao nível dos domínios sócio-afectivo, psico-motor e cognitivo nas crianças, em geral. Como interpreta essa evolução no seu desenvolvimento?

A criança é um ser em crescimento, pelo que, tal como é mencionado na questão, estão em desenvolvimento. Logo é possível observar essa evolução. São crianças ativas na sua aprendizagem, perspicazes, atentas, motivadas e interessadas.

5) Dada esta evolução, que limitações ainda marcam o desenvolvimento destas crianças? Que objetivos devem ser tidos em conta e que competências devem ser trabalhadas pela equipa pedagógica?

A forma de intervir vai sendo personalizada, de acordo com as dificuldades que vão surgindo nos diferentes momentos de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é um processo em construção e avaliação constantes, de forma a criarem-se estratégias de intervenção para agilizar a aprendizagem de cada um.

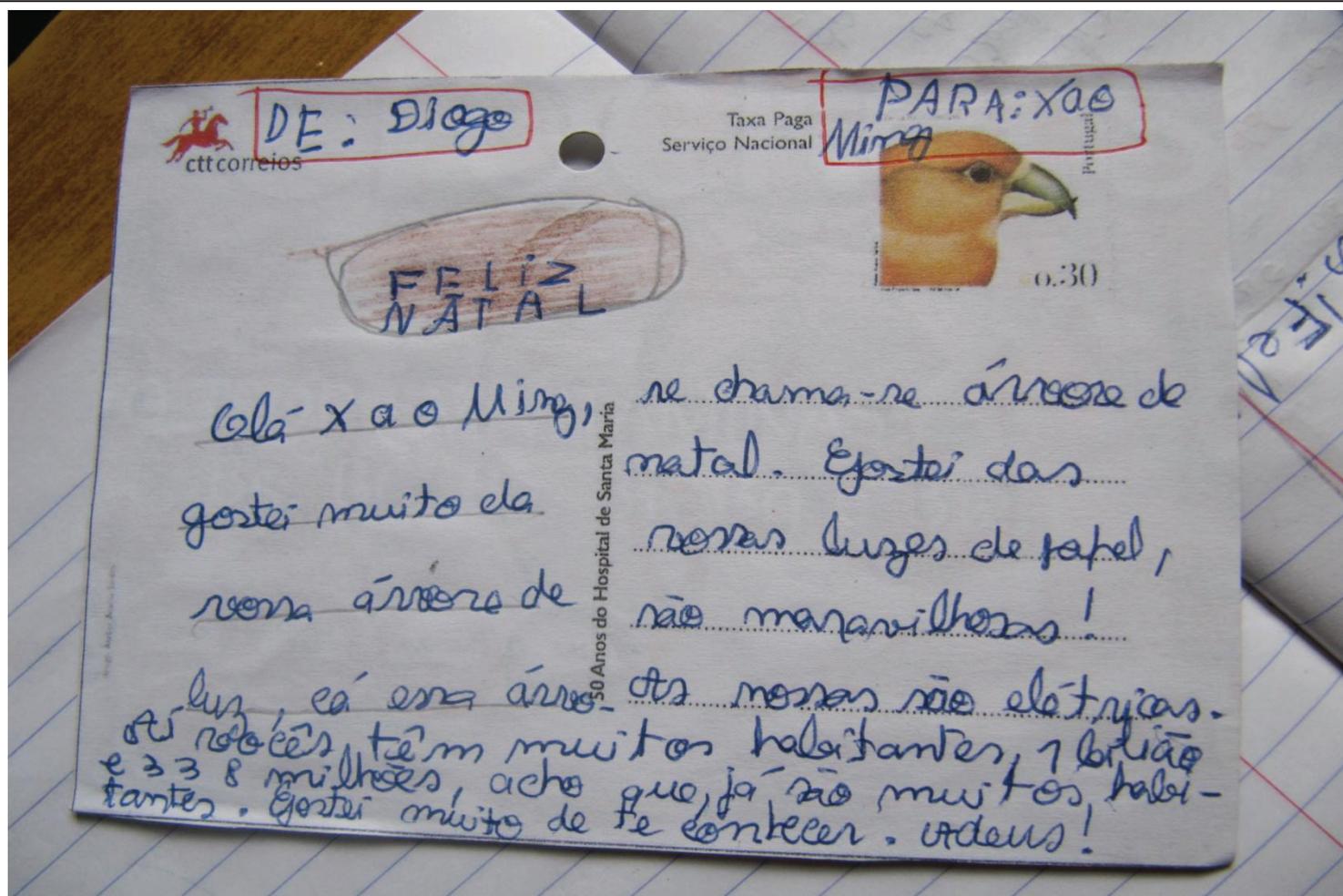
Desta forma, dever-se-á potenciar o sucesso dos alunos, através da individualização e personalização de estratégias que levem à promoção da autonomia.

6) Finalmente, dadas essas limitações, quais são as estratégias a adaptar para que se verifique êxito escolar?

Mais uma vez, as estratégias a adaptar para a promoção do sucesso escolar, devem passar pela personalização e individualização do trabalho do e com o aluno/a, ou seja, mantendo a premissa de que cada caso é um caso. Assim, as estratégias passam pela criação de medidas educativas que devem assumir um carácter de continuidade, adequadas a cada caso.

Outras considerações:

Anexo nº 3 – Postal de Natal Intercultural e Árvore de Natal Intercultural



Anexo nº 4 – Exemplos de Situações Problemáticas Realizadas

DESAFIO 😊

Recorda a ficha que levaste para casa sobre o teu nascimento. Lá identificaste o número de **meses** e **semanas** que estiveste no ventre da tua mãe.

Tendo em conta o número de semanas, descobre agora quantos **dias** viveste lá!

Quais são os teus dados?	Que operação precisas de fazer para descobrir o resultado?	Boa! Descobriste! Afinal quantos dias estiveste no ventre da tua mãe?
--------------------------	--	---

Nome:

Desafio:

Tendo em conta os sinais vitais que um socorrista tem que avaliar quando acode uma pessoa, ajudem o Francisco e a Joana!

Temperatura do corpo		Frequência Respiratória (por min)		Frequência Cardíaca (por min)	
1 Ano	38°	Recém-nascido	40-50 Ciclos	Recém-Nascido	136-140
5 Anos	37,5°	1 Ano	30-40 Ciclos	1 Ano	120-140
8 Anos	37,5°	2 Anos - 5 anos	25-30 Ciclos	2 Anos - 5 anos	100-120
		6 Anos - 14 anos	18-22 Ciclos	6 Anos - 14 anos	80-100

Enquanto estavam a brincar convosco, o Francisco (de 8 anos) e a Joana (de 5 anos) chocaram e caíram. Como não estava nenhum professor presente, vocês foram ver se eles estavam bem, verificando para isso os seus sinais vitais: temperatura do corpo, frequência cardíaca e frequência respiratória.

- A temperatura do Francisco era de 38 graus, a sua frequência respiratória 25 e a sua frequência cardíaca 110. A temperatura da Joana era de 37 graus.
- A frequência cardíaca da Joana é 3 vezes superior à temperatura do Francisco e a frequência respiratória 8 ciclos superior à do Francisco.

- 1) Quais são os valores da frequência cardíaca e respiratória da Joana?
- 2) Verifiquem se todos os valores do Alberto e da Joana estão dentro dos limites normais para as suas idades?

Anexo nº 5 – Atividade de 1º Ciclo “Três Árvores Diferentes, Três Artistas Diferentes, Três Pessoas Diferentes” (A Maioria das Pinturas de Acordo com o Surrealismo de Salvador Dali)



Anexo nº 6 – Experiência “Vê o Ritmo do Teu Batimento Cardíaco”: Previsão, Verificação e Conclusão



Anexo nº 7 – Jogo Didático-Lúdico de Revisões “Quem Sou Eu?”

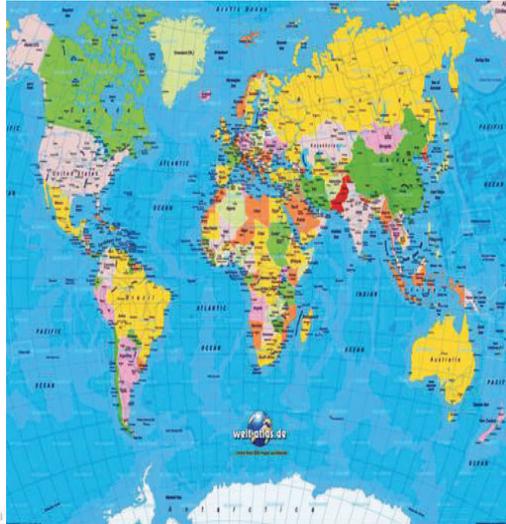


Anexo nº 8 – Jogo Didático-Lúdico Acerca da Classificação das Palavras Quanto ao Número de Sílabas e Quanto à Posição da Sílaba Tónica: Estafeta *Distribuir Palavras*



Anexo nº 9 – Atividade O Natal No Mundo

O Natal no Mundo



Estão preparados para mais uma viagem pelo Mundo para saber mais sobre as festividades natalícias de outros povos?

Para realizarmos essa viagem vamos utilizar uma aplicação informática muito interessante que nos dá imagens do Mundo em 3 dimensões.

Essa aplicação chama-se **Google Earth!**

Juntos vamos viajar para quatro países diferentes:

- Polónia
- Japão
- China
- Austrália

Natal na Polónia

A ceia de natal, no dia 24 de Dezembro, inicia-se quando surge a **primeira estrela no céu**;

Na ceia não se come carne vermelha, mas sim **peixes**, acompanhados de vinho branco, sopa de cogumelos, pão e doces de mel;

Na mesa da ceia há lugar até para **aqueles parentes que já faleceram**;

Os conhecidos que **não tiverem família** também são convidados para a festa

Os **animais** também têm natal. Não ceia é-lhes dado "pão azimo".



Natal na China

Na china comemoram o **natal** decorando as suas casas com coloridas lanternas de papel;



À árvore de natal, os chineses chamam "**Árvore de luz**", uma vez que são decoradas com lanternas, flores e outros enfeites de natal.



Natal no Japão

No Japão há a figura de um monge que se assemelha muito à do Pai Natal, chamado **Hoteiosho**;

Hoteiosho é um velho bom que, tal como o Pai Natal, leva um saco às costas. Mas, na parte de trás da cabeça, tem um **segundo par de olhos**. As crianças são alertadas para se comportarem bem porque ele vê tudo.



Natal na Austrália

Na Austrália, onde as festividades de Natal acontecem no **Verão**, as pessoas costumam fazer a ceia de Natal em **praias**;



Em algumas praias da Austrália, o Pai Natal chega de **prancha de surf** ou de **barco salva-vidas**;



Agora que conhecem melhor as festividades natalícias dos quatro países, assim como algumas das suas características...

...gostava que escolhessem um dos países para "enviarem" um **postal** a um menino dessa nacionalidade, dizendo-lhe quais as diferenças entre o vosso natal e o natal dele.

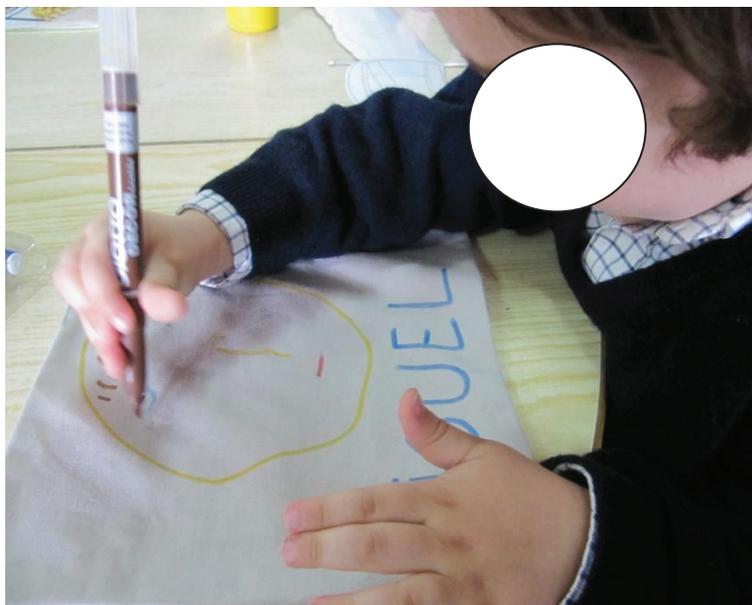
Os meninos são:

- Xao Ming – Nacionalidade Chinesa
- Matt Jackson – Nacionalidade Australiana
- Agnieszka Grabowski - Nacionalidade Polaca
- Yuto Nagatomo - Nacionalidade Japonesa

Anexo nº 10 – Flanelógrafo de Educação pré-Escolar Com a História A Que Sabe a Lua?



Anexo nº 11 – Atividade de Educação Pré-Escolar Almofadas Individuais do Acolhimento



Anexo nº 12 - Registo de Observação do Estágio em Educação Pré-Escolar

Registo de Observação: Organização do Espaço (Áreas Temáticas)

Data: 21 de fevereiro de 2011

Nos momentos em que as crianças participam em brincadeiras livres pude verificar que a área mais procurada é a Área dos jogos e construções, uma vez que nas suas brincadeiras livres, as crianças procuram os jogos de tabuleiro e puzzles para jogar, por norma individualmente ou em pequenos grupos. É nas observações que tenho feito às suas brincadeiras livres na área dos jogos e construções que conclui a necessidade de atividades que desenvolvam o espírito cooperativo neste grupo de crianças. Constantemente estão envolvidos em conflitos e são poucas as crianças que conseguem brincar voluntariamente em grupo. A área da casinha não é muito utilizada, talvez por ser um grupo maioritariamente composto por crianças do sexo masculino, sendo as meninas aquelas que utilizam mais frequentemente esta área. A área da biblioteca está bem localizada, por ser próxima das janelas, mas não oferece à criança nem qualidade nem diversidade de livros e, talvez por isso, as crianças procurem a casinha para outras brincadeiras que não o ler e explorar os livros. A área da pintura apenas é utilizada em atividades orientadas pelo adulto não tendo qualquer afluência voluntária pelas crianças. A área da informática é composta por um computador que não está a funcionar. Contudo, já não é a primeira vez que vejo uma criança a brincar com o teclado, o que significa a sua motivação pela utilização do computador. É de salientar também que nenhuma das áreas está identificada.

**Anexo nº 13 - Instrumento de Amostragem de Acontecimentos
Relacionado com a Afluência das Crianças às Áreas Temáticas
no Estágio em Educação Pré-Escolar**

Amostragem de Acontecimentos							
Objetivo da Observação: Afluência das crianças às áreas temáticas							
Grupo: J, M, C, F, M							
Observadora: Estagiária							
Data: 14 de março							
Tempo de Observação: 10:30 - 11:00							
	10:30	10:35	10:40	10:45	10:50	10:55	11:00
Biblioteca						F	
Casinha	M C M	→	→	→	→	→	
Jogos e Construções	J F	→	→	→	→	→	
Informática							
Pintura							

Anexo nº 14 – Registo de Observação do Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

Registo de Observação de 3 e 4 de Outubro

Quanto à **organização do grupo**, a turma é constituída por vinte e seis alunos, sendo um grupo bastante heterogéneo. Encontram-se dispostos por dois grandes grupos, na sala, à exceção de um aluno que se senta ao lado da mesa da professora. Nestes dois dias, observei que os alunos trabalharam sempre individualmente e em grande grupo. No espaço exterior, as crianças têm liberdade de escolha nos grupos de brincadeira. Na terça-feira (4 de Outubro) pude observar um momento de organização do grande grupo na eleição do delegado e subdelegado de turma. Democraticamente, as crianças escreveram num papel branco o nome do colega que, a seu ver, deveria representar esses cargos e seguidamente, a professora recolheu e procedeu-se à contagem dos votos. Conclui-se que é um grupo bastante ativo e participativo nas atividades, uma vez que, na sua globalidade, questiona bastante, demonstrando uma curiosidade e desejo de saber muito apurados.

Quanto à **organização do espaço**, a sala encontra-se disposta por mesas individuais que juntas formam dois grandes grupos encostados ao lado direito e esquerdo da sala, o que permite à professora mais liberdade de movimentos. A mesa da professora encontra-se no canto direito da sala e nela está também o computador e a impressora da sala. A nível de tecnologias de informação, a sala dispõe não só de um computador e de uma impressora, como também de um quadro interativo e um projetor. Para além do quadro interativo que funciona ao mesmo tempo como quadro da sala, também existe um quadro de giz que serve para o mesmo efeito e permite um maior número de informação possível. Atrás, existem armários, onde são guardados os manuais dos alunos e outros livros. A sala é toda rodeada de placards devidamente subdivididos por áreas: à direita Língua Portuguesa e Matemática, atrás Expressões e Estudo do Meio, à esquerda Área de Projeto e calendário de aniversários e à frente tarefas, informações e Educação Moral. Atrás, existe também um espaço com uma manta e almofadas, onde foram realizadas comemorações de aniversários, entre outras atividades. É uma sala espaçosa, ampla e totalmente munida de luz natural, devido à existência de três grandes janelas, o que permite poucos gastos de energia.

No restante espaço interior, as crianças frequentam também a sala de inglês que é idêntica à sala da turma, o ginásio para as aulas de Expressão física e motora (um espaço fechado e demasiado pequeno para grandes movimentos) e a cantina. O espaço exterior é frequentado pelas crianças nos intervalos das aulas e prima pelo tamanho, pelo contacto direto com a natureza e pela interação que fomenta entre os dois níveis de ensino e os diferentes anos de escolaridade.

O **tempo**, como em qualquer nível de ensino, é organizado por rotinas que são escrupulosamente cumpridas pelos alunos, professores e auxiliares de ação educativa. Existe um horário da turma em que são especificadas as áreas a abordar em cada dia (língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressão plástica). Existem também horas destinadas às áreas extra curriculares como a expressão musical, expressão motora e inglês que são lecionadas por três professores diferentes. Como é habitual nestes dois dias, a manhã iniciou-se com a leitura de uma oração e com a leitura e escrita da data e do sumário. Seguidamente, ainda de manhã, são abordadas as áreas de língua portuguesa e matemática. Entre as 10:30 e as 11 horas as crianças vão para intervalo e entre as 12:30 e as 14:00 é o horário do almoço. Às 14:00 horas voltam para a sala, até às 16:00 horas e são abordadas a área de língua portuguesa e matemática. O tempo é organizado para que todos os conteúdos descritos no sumário sejam abordados durante o dia. Quanto ao tempo das atividades, no dia 3 pude observar, na resolução da ficha diagnóstica de língua portuguesa, que a professora controlou o tempo que os alunos tinham para esta atividade, levando-os a perceber a importância do controle do tempo.

A **organização das atividades** baseia-se sobretudo na resolução de exercícios dos manuais e da escola virtual e na leitura e cópia de matéria exposta através de PowerPoint. Na segunda-feira, pude observar a resolução de uma ficha de diagnóstico de língua portuguesa que os alunos resolveram sem auxílio da professora, das estagiárias e dos manuais. Resolveram exercícios do manual e do livro de fichas de matemática, e também alguns exercícios passados pela professora no quadro. Na terça-feira, os alunos leram, em voz alta para a turma, uma composição que fizeram em casa com o título “Ter um amigo de verdade é...”. Seguidamente, decorreu a atividade de escolha do delegado e subdelegado de turma e ainda resolveram uma ficha do livro de fichas de matemática e responderam a umas questões sobre natalidade e naturalidade no caderno de estudo do meio. As atividades foram todas desenvolvidas individualmente e com o auxílio da professora e das estagiárias, à

exceção da ficha de diagnóstico. Quase todas as atividades foram corrigidas posteriormente no quadro com auxílio dos manuais interativos projetados no quadro interativo (manuais disponíveis na internet).

Os **recursos** utilizados nas atividades foram o quadro de giz e caneta para a escrita de exercícios, o quadro interativo para a correção dos exercícios dos manuais, os manuais interativos disponíveis na internet, a ficha de diagnóstico de língua portuguesa realizada pela professora, o computador, o projetor, os PowerPoint realizados pela professora com as lições, os sumários, as orações e os conteúdos de Estudo do Meio. É utilizada também a “escola virtual” para trabalhos realizados pelos alunos em casa. Pode observar que os recursos relacionados com as novas tecnologias revelam-se mais dinâmicos e levam a uma maior e mais efetiva participação por parte dos alunos.

Às atividades estão subjacentes diversas **estratégias** que a professora utiliza por diferentes motivos. Na segunda-feira chegou um aluno novo à turma, pelo que a professora terminou a aula uns minutos mais cedo de modo a realizar um jogo de apresentação para que a turma pudesse conhece-lo e vice-versa. Essa estratégia permitiu um conhecimento imediato e o início da interação entre todos. Também na realização da ficha de diagnóstico de língua portuguesa a professora utilizou várias estratégias para orientar os alunos como por exemplo aconselhar uma leitura atenta e consciente e o avanço nas perguntas que achassem mais difíceis, de modo a realizar todos os exercícios. Na mesma atividade, sendo a ficha constituída por três folhas (frente e verso) a professora distribuiu apenas uma folha de cada vez para que não houvesse distração por parte dos alunos. A professora utiliza também algumas estratégias para aplicar a interdisciplinaridade como por exemplo a contagem dos votos na eleição do delegado de turma (matemática) e a pintura dos desenhos nas fichas (expressão plástica). Também na elaboração das fichas dos manuais, a professora lê os exercícios antes, para dirigir os alunos para os objetivos propostos. Outra estratégia utilizada pela professora foi a audição de uma música calma, durante a realização de uma ficha, o que permitiu deixar as crianças menos agitadas. Outras estratégias utilizadas são os recursos tecnológicos (quadro interativo, manual interativo, escola virtual, computador) que tornaram sempre as atividades mais dinâmicas.

Pude também observar que os **métodos** utilizados pela professora passam pela planificação com base nos manuais e livros de fichas.

O grupo é bastante heterogéneo, existindo dois alunos com necessidades educativas especiais, mais propriamente dislexia e défice de atenção e um aluno com características de sobredotação. Não existe diferenciação na planificação das atividades nem nas rotinas. Nestes dois dias, a professora pediu a colaboração das estagiárias para auxiliar os dois alunos com NEE. Como acaba as atividades, normalmente, antes dos restantes colegas, é pedida a participação do aluno com características de sobredotação para ajudar os colegas com mais dificuldades. Existe **diferenciação pedagógica** na disposição dos alunos na sala, sendo que alunos com NEE estão entre alunos sem dificuldades para que possam ser ajudados, promovendo assim a cooperação, e o aluno com défice de atenção está mais próximo da professora para que não se distraia com tanta facilidade.

Quanto à **avaliação**, pude observar dois momentos em que a professora utilizou instrumentos para avaliar os alunos. Na segunda-feira, a ficha de diagnóstico de língua portuguesa funcionou como instrumento para avaliação de diagnóstico dos conteúdos já abordados. Na terça-feira, quando os alunos leram, em voz alta, as composições realizadas em casa, a professora pôde avaliar o empenhamento de cada um na realização do trabalho de casa, a leitura e o funcionamento da língua.

Finalmente, os meus **sentimentos** em relação a esta semana assentam principalmente na distinção entre as duas valências (pré-escolar e 1º ciclo) e fundamentalmente na idade das crianças que gerou uma rutura relativamente a aspetos como os métodos, as rotinas, a relação com as crianças e a interação. Contudo sinto também expectativas positivas em relação à minha interação, apesar do constante receio.

**Anexo nº 15 – Instrumento de Organização de Grupo da
Educação Pré-Escolar: Calendário Semanal “A Lagarta dos
Dias da Semana”**



**Anexo nº 16 – Instrumento de Organização de Grupo da
Educação Pré-Escolar: Quadro do Tempo Meteorológico “O
Relógio do Tempo”**



**Anexo nº 17 – Instrumento de Amostragem de Acontecimentos
Na Educação Pré-Escolar**

Amostragem de acontecimentos

Objetivo da observação: Conflitos na interação entre as crianças

Observadora: Estagiária

Data: 30 de maio de 2011

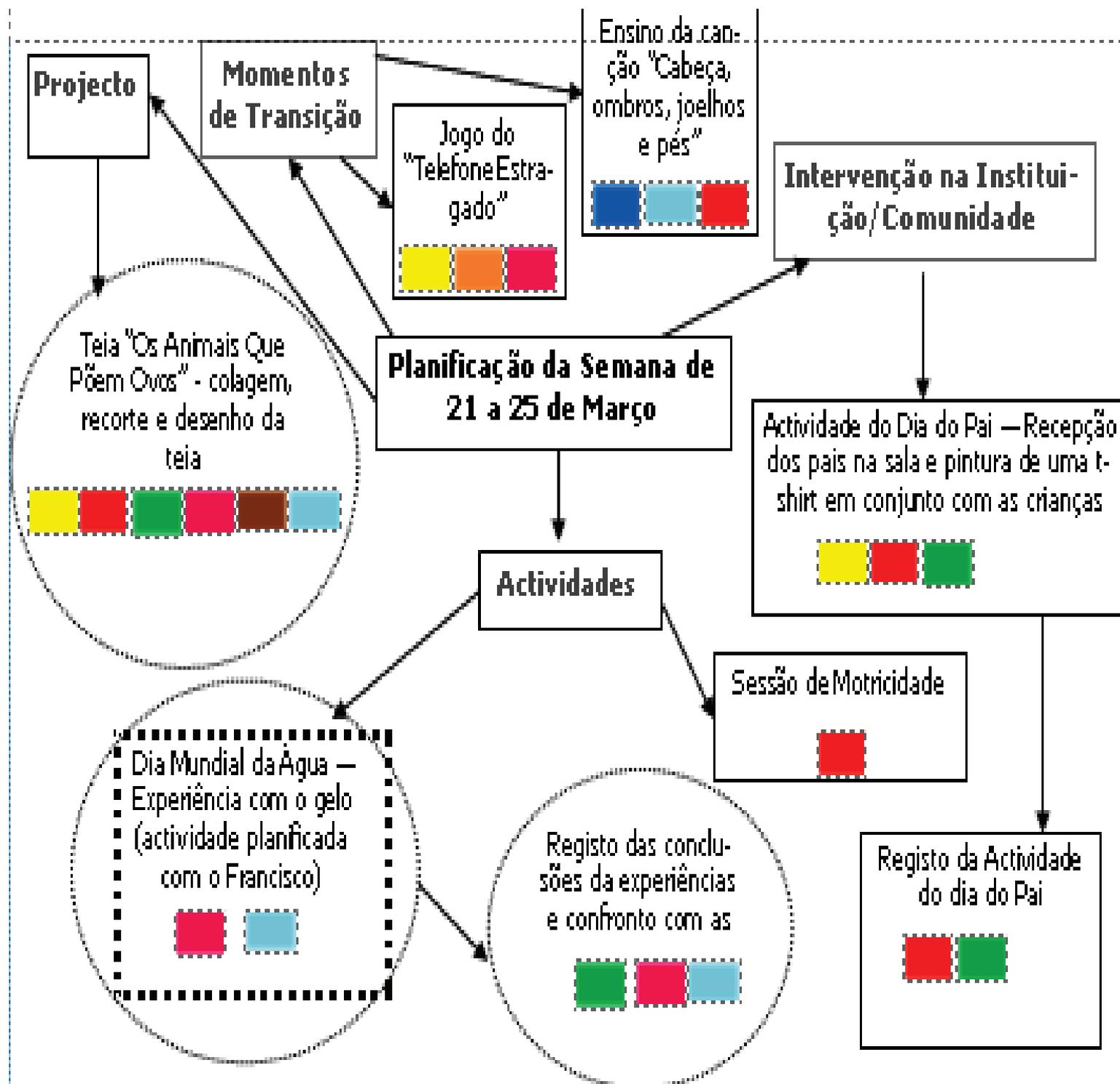
Tempo de observação: 5 minutos

Antecedente	Comportamento	Consequente
O J trouxe para a sala um comboio.	O F quer brincar com o comboio e o J não deixa, o que faz com que o F lhe tire o comboio da mão.	O F dá com o comboio na cabeça do J, o que gera muita confusão.

Anexo nº 18 – Incidente Crítico Que Demonstra a Gradual Resolução de Conflitos entre o Grupo da Educação Pré-Escolar

Incidente Crítico nº:	2
Data:	1 de março de 2011
Nome da/s criança/s:	J
Situação:	<p>Esta situação aconteceu pouco depois das 9 horas da manhã, logo quando as crianças chegaram à sala e estavam ocupadas a colocar as presenças no quadro e a brincarem livremente nas áreas. Como é habitual ainda não tinham chegado todas as crianças, estando aproximadamente 50% do grupo.</p> <p>Enquanto auxiliava as crianças na tarefa de colocarem a sua presença, o João veio ter comigo e disse-me <i>“Maria, eu emprestei ao Tiago o carro dos bombeiros que trouxe de casa. Foi como os animais da lua que se ajudaram uns aos outros”</i>. Naquele momento só consegui baixar-me (para ficar mais perto dele) e dizer-lhe <i>“Muito bem Joãozinho, foste um bom amigo e assim o Tiago já vai emprestar-te a ti os brinquedos dele”</i>. Gostava de ter dito mais coisas sobre a história e de lhe agradecer por aquela pequena grande coisa, mas só consegui dizer isto.</p>
Comentário	<p>A apresentação da história “A Que Sabe a Lua?” no flanelógrafo tinha sido no dia anterior e já estava a ter um <i>feedback</i> da avaliação das crianças. Um dos objetivos na planificação desta atividade passava por desenvolver a cooperação e o sentido de entre-ajuda através da história num grupo ainda muito egocêntrico.</p> <p>Ao vê-los a brincar os dois com o carro dos bombeiros pensei em como o João era uma criança muito ativa na sua relação com os outros, não sabendo ainda partilhar e, devido a isso ser uma criança geradora de conflitos no grupo. Aquele simples comentário fez-me refletir acerca da atividade “A Que Sabe a Lua?” e de como esta tinha sido positiva no desenvolvimento sócio-moral daquelas crianças.</p> <p>Se fosse outra criança qualquer a fazer aquele comentário eu ficaria satisfeita, mas o facto de ter sido a criança mais conflituosa do grupo a fazê-lo fez com que ficasse extasiada e ainda mais motivada para o meu trabalho nesta sala.</p>

Anexo nº 19 – Exemplo de uma Planificação do Estágio em Educação Pré-Escolar



Legenda:

Área de Formação Pessoal e Social



Área de Expressão e Comunicação:



- Domínio da Expressão Motora



- Domínio da Expressão Musical



- Domínio da Expressão Plástica



- Domínio da Expressão Dramática



- Domínio da Linguagem Oral



- Domínio da Matemática



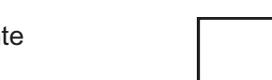
Área do Conhecimento do Mundo



Novas tecnologias



Atividades propostas pelas crianças



Atividades propostas pela Educadora Cooperante

Atividades propostas pela Estagiária



Atividades realizadas



Intenções Pedagógicas:

- Desenvolver o sentido cooperativo através do trabalho em grupo na realização da teia dos animais que põem ovos;
- Desenvolver a motricidade fina ao recortar, colar e pintar na teia dos animais que põem ovos;
- Alargar o conhecimento acerca dos animais ovíparos;
- Desenvolver o espírito crítico e a curiosidade acerca do mundo que o rodeia;
- Classificar comparando as características dos diferentes ovos (galinha, gansa, codorniz);
- Classificar os animais em grupos: aves, répteis, insetos e outros;
- Reconhecer a fusão do gelo;
- Descodificar fatores que condicionam a fusão do gelo (temperatura, movimento);

- Reconhecer e descodificar os diferentes estados da água (sólido, líquido e gasoso);
- Desenvolver o raciocínio lógico nas previsões e no confronto com as conclusões;
- Desenvolver o conhecimento dos constituintes do corpo humano;
- Desenvolver a capacidade de concentração e atenção através do “jogo do telefone estragado”

Estratégias:

- Realização da teia dos animais que põem ovos através das imagens que as próprias crianças trazem para a sala;
- Possibilidade de observar e tocar em ovos (galinha, gansa, codorniz) e penas (pato bravo) verdadeiros;
- Responsabilidade dada às crianças na sua total interação na realização da teia dos animais que põem ovos;
- Possibilidade de serem cientistas e descobrirem o que acontece ao gelo fora do frigorífico e porque derrete;
- Possibilidade de realizar uma atividade com o pai;
- Conhecer algumas partes do corpo através da canção lúdica “Cabeça, ombros, joelhos e pés”
- “jogo do telefone estragado”;

Competências:

- Cooperação;
- Curiosidade;
- Classificar os animais;
- Agrupar os animais;
- Saber utilizar a motricidade fina;
- Investigar;
- Prever;
- Registrar;
- Concluir;
- Atenção;
- Concentração;
- Autonomia;
- Responsabilidade;

Recursos Materiais: 1 folha grande de papel cenário; canetas; imagens dos animais

ovíparos; ovo de galinha; ovo de gansa; ovo de codorniz; penas de pato bravo; tesouras; cola; 23 cubos de gelo; 23 copos transparentes; 23 folhas de papel; 23 canetas;

Recursos Humanos: Educadora, 23 crianças, Estagiária e Auxiliar de Ação Educativa.

Anexo nº 20 – Exemplo de uma Planificação do Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos de aprendizagem:	Recursos:	Competências possíveis de realizar:
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes tipos de texto: texto em prosa, texto poético, texto dramático e banda desenhada; - Interpretar as mensagens traduzidas pelos textos; - Redigir diferentes tipos de textos; - Adequar as regras do funcionamento da língua à leitura e à escrita; - Reconhecer a importância de autores portugueses e estrangeiros para a literatura; - Compreender e realizar a operação da multiplicação; - Compreender e pôr em prática estratégias relacionadas com a multiplicação; - Construir e compreender a tabuada da multiplicação por nove; - Realizar desafios matemáticos; - Identificar elementos relativos à geografia de Portugal e reconhecer as suas potencialidades; - Diferenciar as 13 regiões portuguesas; - Conhecer os costumes e tradições das diferentes regiões do país; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manuais (LP, MAT e EM); - PowerPoint sobre os diferentes tipos de texto; - Textos ilustrativos dos quatro tipos textuais; - Quatro medalhas para os melhores textos; - PowerPoint sobre a tabuada do nove; - Cartões para o “bingo da tabuada do nove”; - Medalhas para os elementos do grupo vencedor e para os elementos do grupo que melhor cooperou; - Vídeo “Portugal – The beauty of simplicity 2011”; - Mapa da gastronomia em Portugal em tamanho A2; - PowerPoint sobre a gastronomia em Portugal; - Mapa das festividades em Portugal em tamanho A2; - PowerPoint sobre as festividades em Portugal; - Mapa do artesanato em Portugal em tamanho A2; - PowerPoint sobre o artesanato em Portugal; - 13 cartazes em branco; - PowerPoint sobre a multiplicação por 10, 100 e 1000; - Minificha sobre a multiplicação relacionada com as diferentes regiões de Portugal; - Objetos artesanais das diferentes regiões portuguesas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade; - Concentração; - Cooperação; - Autonomia; - Compreensão dos números e das operações e da sua utilização de maneira flexível; - Desenvolvimento de estratégias úteis de manipulação dos números e das operações; - Aquisição de raciocínio lógico-matemático; - Gosto e confiança pessoal em realizar atividades intelectuais que envolvam o raciocínio lógico-matemático; - Aquisição de literacia em leitura; - Reconhecimento escritores portugueses e estrangeiros; - Produção de diferentes tipos de textos com objetivos comunicativos; - Conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita; - Interpretação textos (texto em prosa, texto poético, texto dramático e banda desenhada); - Reconhecer e valorizar a cultura tradicional portuguesa; - Reconhecer e respeitar as diferenças entre as várias regiões portuguesas; - Saber observar e identificar as regiões no mapa de Portugal; - Saber interpretar mapas; - Participação em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e valorizando os contributos de cada um em função dos mesmo objetivos;
<p>Tema:</p> <p>Uma viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!</p>		
<p>Transitado de sessões anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de textos; - Textos abordados durante o primeiro período; - A multiplicação; - As tabuadas; - Observação de mapas; - A diversidade de regiões e de costumes; 		
<p>Atividades/ horários prováveis:</p>		
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação/avaliação acerca da leitura e interpretação do texto; - Grelha de observação/avaliação acerca da participação nos exercícios dos PowerPoint; - Texto criativo utilizando uma técnica textual; - Grelha de observação/avaliação da cooperação entre os grupos no jogo “o bingo da tabuada do 9”; - Cartazes regionais; - Minificha sobre a multiplicação relacionada com as diferentes regiões de Portugal; - Participação na realização da exposição; 	<p>2ª</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os diferentes tipos de texto apresentados pelos respetivos escritores: prosa, poesia, banda desenhada e teatro; - Escolha de um texto de um autor português abordado no 1º período e adaptá-lo a um tipo de texto à escolha; - Leitura dos textos e eleição das melhores: prosas, poesia, BD e teatro; - A tabuada do 9; - Jogo do Bingo: os escritores também sabem a Tabuada do 9”; 	<p>3ª</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “Os Santos Populares” de Luísa Ducla Soares; - Construção de um cartaz regional (em grupo): Criação de uma prosa relacionada com as características da região - Criação de uma poesia relacionada com a gastronomia - Criação de uma banda desenhada relacionada com as festividades - Multiplicar por 10, 100 e mil;
<p>Áreas</p> <p>Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo do Meio; - Língua Portuguesa; - Matemática; - Expressão Plástica; - Expressão Dramática; - Formação pessoal e social. 	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os diferentes tipos de texto; - A tabuada do 9; - Estratégias relacionadas com a multiplicação; - Costumes e tradições das 13 regiões do país: a gastronomia, as festividades e o artesanato; 	<p>4ª</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação da exposição: “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!” - Exposição: “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!” - Minificha sobre a multiplicação relacionada com as diferentes regiões de Portugal; - Costumes e tradições das diferentes regiões do país: feira de artesanato; - Continuação da construção do cartaz regional (em grupo): Realização de desenhos dos objetos artesanais

Descrição das atividades/estratégias/eventualidades/precauções/diferenciação pedagógica:

(No início de cada dia, serão explicadas à turma e escritas no quadro as atividades a realizar ao longo do dia, para que os alunos assumam essa responsabilidade)

Segunda-feira de manhã (9h – 12:30h)

Atividade “A diversidade dos textos e a riqueza de quem os cria”:

- A manhã irá iniciar-se com a diferenciação e explicação dos quatro tipos de texto (texto em prosa, texto poético, texto dramático e banda desenhada), dando conta das características de cada um com exemplos ilustrativos. Este conteúdo será abordado através de um PowerPoint interativo que irá apresentar os escritores mais conceituados (portugueses e estrangeiros) dos quatro tipos de texto: Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, Luís Vaz de Camões, Gil Vicente, William Shakespeare, HERGÉ e são estes autores que vão apresentar as características diferentes tipos de texto;
- Seguidamente, cada aluno poderá pôr-se no papel de um dos grandes anteriores autores, escolhendo um dos textos contemporâneos abordados durante o primeiro período, que se encontram expostos no placard de língua portuguesa (“Meninos de todas as cores”, “O Pinheirinho de natal”, “Frutos”, “Dia de natal”, “As suas raízes estão na terra”, “Árvore” e “A maior flor do mundo”) e procedendo à sua transformação num dos tipos de texto estudados. Para esta tarefa, as crianças terão que pôr em prática os ensinamentos que os mestres da literatura lhes “deram” anteriormente, demonstrando, ou não, a aquisição desses conhecimentos;
- Depois dos textos realizados, proceder-se-á ao concurso da melhor obra, começando com a leitura dos trabalhos e terminando com a eleição da melhor prosa, a melhor poesia, a melhor banda desenhada e o melhor teatro. Esta eleição será feita pela turma,

democraticamente. Os vencedores das melhores obras receberão as respetivas medalhas (“melhor dramaturgo”, “melhor prosista”, “melhor poeta”, “melhor autor de banda desenhada”);

- A segunda parte da manhã será destinada à matemática e começará com a exposição de um PowerPoint explicativo da tabuada da multiplicação por nove. Este PowerPoint iniciará-se com as tabuadas que as crianças já conhecem, com vista a dar valor aos conhecimentos prévios e a consolidar os conhecimentos já adquiridos. Serão também dadas algumas estratégias para a compreensão e memorização da tabuada do nove;

- Seguidamente, irá decorrer o jogo “Os Escritores também Sabem a Tabuada do nove” em que as crianças se posicionaram em oito grupos de três elementos e um grupo de dois elementos, sendo que estes grupos terão nomes de escritores portugueses (Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, Luís Vaz de Camões, Gil Vicente, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Eugénio de Andrade, José Saramago e Sophia de Melo Breyner). Cada grupo terá um cartão com quatro números ou operações numéricas relacionadas com a tabuada do nove. À medida que a estagiária vai tirando cartões com números ou operações numéricas, os grupos vão colocando um papel em cima no lugar correspondente. Quando tiverem o cartão completo dizem “bingo”. Este jogo não consiste apenas na atenção, mas também no raciocínio e na capacidade para multiplicar. Os elementos do grupo vencedor receberão uma medalha, mas também haverá prémio para o grupo que melhor cooperou;

Estratégias:

- Motivação (estratégias para motivar):
 - + Leitura de textos novos;
 - + PowerPoints interativos;
 - + Conhecimento dos melhores autores de Portugal e do Mundo;
 - + Conhecimento das obras dos melhores escritores de Portugal e do Mundo;
 - + Conhecimento das características dos tipos de texto abordadas pelos próprios escritores;
 - + Atividade baseada em textos que as crianças já conhecem;
 - + Possibilidade de demonstrar o seu trabalho aos adultos e à turma;

- + Possibilidade de receber uma medalha;
- + Jogo lúdico relacionado com a matemática e a língua portuguesa (interdisciplinaridade)
- Consolidação (estratégias para consolidar os objetivos pretendidos):
 - + Escrita do texto;
 - + Jogo lúdico do bingo: “os escritores também sabem a tabuada do nove!”;

- Eventualidades/ Precauções:

- + Um dos objetivos desta atividade é que as crianças escolham o tipo de texto com que mais se identificam com vista a envolverem-se, efetivamente, na atividade, contudo a escolha dos tipos de texto a redigir poderá suscitar alguma dispersão, uma vez que a maioria das crianças irá querer realizar bandas desenhadas. Esta eventualidade será resolvida com as medalhas, sendo que terão que ser entregues a algum dos escritores;
- + A mesma dispersão poderá existir também na realização do bingo, sendo que a estratégia a utilizar será a mesma (as medalhas uma vez que o grupo vencedor será também o que revele o melhor comportamento);
- + A estagiária levará escritos os nomes dos escritores para que sejam devidamente identificados os grupos;
- + Caso as crianças terminem as atividades, antes do restante grupo, poderão ajudar os outros (atividade que o grupo, em geral, aprecia) ou fazer as tabuadas numa folha;
- + Haverá um apoio individual por parte da estagiária, especialmente na redação do texto, para que as crianças não se sintam desorientadas nessa tarefa;
- + Para prestar um maior apoio na redação do texto, serão escritas no quadro algumas regras comuns aos diferentes tipos de texto: deverá recair num resumo da história, terá que ter todas as características apresentadas anteriormente, deverá estar recheado de criatividade e imaginação, terá que estar concordante com as regras do funcionamento da língua abordadas no primeiro período)

Diferenciação Pedagógica:

- + Valorizar as capacidades de cada um, demonstrando que também entre eles, tal como na literatura, há diversidade (para a criação de um texto, para a compreensão de uma tabuada, para cooperar com o grupo);
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP, uma vez que é a menos autónoma na realização das atividades;
- + A diferença não só dos tipos de texto mas também dos autores abordados, destacada nesta manhã será mais uma via para que o grupo em geral, e cada criança individualmente, possam consolidar o respeito pela diversidade;
- + Os grupos serão construídos, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança (serão os mesmos do jogo “A Sabedoria dos Países”, uma vez que resultaram bastante bem a nível pedagógico e relacional);

Segunda-feira de tarde (14h – 16h)

Atividade “Portugal, a beleza da simplicidade!”:

- Como motivação inicial será demonstrado o vídeo “Portugal – The beauty of simplicity 2011” (<http://www.youtube.com/watch?v=pkOwmR-h5bs&feature=related>), um filme produzido pela Krypton Films, distinguido em Varsóvia na categoria de “o melhor filme que promove um país” e vencedor do segundo prémio. Durante quatro minutos, este vídeo apresenta os principais alvos turísticos de todas as regiões do país. Este vídeo irá começar por demonstrar as potencialidades do nosso país, motivando as crianças para os conteúdos a abordar de seguida;
- Seguidamente será mostrado (em formato PowerPoint) um mapa de Portugal com as características e fotografias das 13 regiões, levando as crianças a interpretar, autonomamente o mapa;
- De seguida será demonstrado o mapa “Vem Conhecer a Gastronomia de Portugal” (em papel de tamanho A1) com as delimitações e os nomes das regiões e com fotografias e os nomes das principais iguarias gastronómicas das diferentes regiões;

- Também será exibido o mapa “Vem Conhecer as Festividades de Portugal” (em papel de tamanho A1) com as delimitações e os nomes das regiões e com fotografias e os nomes das principais festas realizadas nas diferentes regiões. Algumas das festas serão visualizadas através de vídeos;

- Por último, serão organizados os grupos de trabalho para a exposição a realizar na quarta-feira: “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!”. Os grupos serão compostos por dois elementos e cada grupo irá escolher uma região a trabalhar e a apresentar. Haverá um grupo composto por 3 elementos uma vez que não existe distinção de costumes entre o Baixo Alentejo e o Alto Alentejo. Será explicado às crianças que iremos fazer uma exposição na quarta de manhã, para que sirva também de motivação para o trabalho durante a semana;

TPC: Neste dia será pedido que cada elemento do grupo pesquize, em casa, imagens e informações sobre a região que vão trabalhar, assim como a gastronomia e as festividades da mesma região, para que os alunos se envolvam mais na atividade;

Estratégias:

- Motivação (estratégias para motivar):
 - + Vídeo “*Portugal – The beauty of simplicity 2011*”;
 - + Mapas em formato A1 com imagens (apelativos e de grande visibilidade);
 - + Preparação do trabalho de grupo;
 - + Trabalho de pesquisa em casa;
 - + Preparação para a exposição de quarta-feira;
- Consolidação (estratégias para consolidar os objetivos pretendidos):
 - + Interpretações dos mapas, das imagens e das informações;

- Eventualidades/ Precauções:

+ Um dos objetivos desta atividade é que as crianças escolham região com que mais se identificam com vista a envolverem-se, efetivamente, na atividade, contudo esta escolha poderá suscitar alguma dispersão, uma vez que as crianças poderão querer trabalhar e expor a mesma região. Esta eventualidade será resolvida com um sorteio das regiões (caso as crianças não resolvam este conflito serão sorteadas as regiões pelos grupos).

Diferenciação Pedagógica:

- + Valorizar as capacidades de cada um, demonstrando que também entre eles, tal como nas regiões de Portugal, há diversidade (para a interpretação de mapas, para a interpretação de imagens, para cooperar com o grupo, para pesquisar, para expor informação);
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP, uma vez que é a menos autónoma na realização das atividades;
- + A diferença cultural que existe no nosso país, destacada durante esta semana será mais uma via para que o grupo em geral, e cada criança individualmente, possam consolidar o respeito pela diversidade;
- + Os grupos serão constituídos, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança e serão apenas constituídos por dois elementos para que não haja tanta dispersão e para que as tarefas sejam, igualmente, distribuídas;

Terça-feira de manhã (9h – 10:30h)

Atividade “Um cartaz Regional para melhor conhecer Portugal”

- A manhã irá iniciar-se com o resumo do que aconteceu na segunda-feira feito pelas crianças, com vista a contextualizar as atividades a fazer neste dia, interligando-as com o dia anterior;

- De seguida será distribuído o texto “Os Santos Populares” de Luísa Ducla Soares para que as crianças o possam ler, inicialmente, para si e posteriormente em voz alta. Depois da leitura do texto e da sua interpretação (a nível gramatical e a nível literário) é pedido às crianças que o relacionem com o tema das festividades dado no dia anterior;
- Seguidamente irá dar-se início à construção do cartaz regional, tarefa que será realizada pelos grupos organizados no dia anterior. Será distribuída uma folha de papel cavalete de tamanho A3 para que cada grupo comece a idealizar o seu cartaz. Para ajudar os grupos serão demonstrados alguns cartazes regionais com vista a perceberem que o que é realmente pretendido é a promoção dessa região, apelando à visita de “turistas” através das suas potencialidades (artesanato, gastronomia e festividades). Cada grupo terá que escolher um título criativo para o cartaz (por exemplo: “vem conhecer a Beira Alta e sentirás a sua falta...”), e depois, baseados nas informações dadas pela estagiária no dia anterior e pelas pesquisas que fizeram, um dos elementos criará uma pequena poesia relacionada com as características da região e com a gastronomia e o outro criará uma banda desenhada relacionada com uma das festividades dessa região;
- Posteriormente será abordado o tema da multiplicação por 10, por 100 e por 1000 através de um PowerPoint interativo e relacionado com o número populacional das regiões de Portugal;

Estratégias:

- Motivação (estratégias para motivar):
 - + Resumo do dia anterior realizado pelas próprias crianças;
 - + Leitura de um texto novo relacionado com as festividades de Portugal;
 - + Trabalho em grupo;
 - + Trabalho baseado em pesquisas realizadas em casa;
 - + Interdisciplinaridade (costumes portugueses, tipos de textos e estratégias de multiplicação);
- Consolidação (estratégias para consolidar os objetivos pretendidos):

- + Interpretação do texto;
- + Redação de textos criativos;
- + Realização do cartaz;

- Eventualidades/ Precauções:

- + Haverá um apoio individual por parte da estagiária, especialmente na redação dos textos criativos e na realização do cartaz regional, para que as crianças não se sintam desorientadas nessa tarefa;
- + O trabalho em grupo (apesar de terem apenas dois elementos) poderá gerar alguma dispersão. Caso isso aconteça os grupos serão, automaticamente modificados e em segunda alternativa separados;

Diferenciação Pedagógica:

- + Valorizar as capacidades de cada um, demonstrando que também entre eles, tal como nas regiões de Portugal, há diversidade (para redação de bandas desenhadas, para a redação de textos poéticos, para a interpretação de imagens, para cooperar com o grupo, para pesquisar, para expor informação);
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP, uma vez que é a menos autónoma na realização das atividades;
- + A diferença cultural que existe no nosso país, destacada durante esta semana será mais uma via para que o grupo em geral, e cada criança individualmente, possam consolidar o respeito pela diversidade;
- + Os grupos serão constituídos, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança e serão apenas constituídos por dois elementos para que não haja tanta dispersão e para que as tarefas sejam, igualmente, distribuídas (à exceção do grupo de 3 elementos);
- + O grupo de 3 elementos será composto pelas crianças FP, Dia e Lu, para melhor rendimento da primeira e promoção do espírito cooperativo das segundas;

Terça-feira de tarde (14h – 16h)

Atividade “Vem à feira artesanal e conhecerás um Portugal tão tradicional!”

- A Primeira parte da tarde será destinada à consolidação do conteúdo de matemática da multiplicação por 10, 100 e 1000 através de uma minificha individual relacionada com o número populacional das diferentes regiões de Portugal;
- Seguidamente, antes da demonstração do mapa “Vem Conhecer o artesanato de Portugal” (em papel de tamanho A1) com as delimitações e os nomes das regiões e com fotografias dos objetos artesanais, será perguntado às crianças se sabem o que é o artesanato e, caso não saibam será explicado pela estagiária;
- Posteriormente a sala será transformada numa feira de artesanato, com o objetivo de demonstrar mais concretamente às crianças alguns dos objetos artesanais típicos do nosso país (os objetos serão levados pela estagiária e será devidamente explicada a técnica, o tipo de material e de onde são oriundos);
- De seguida, com vista a continuar a realização do cartaz regional, cada grupo terá que fazer um desenho baseado num objeto artesanal da sua região através da técnica do desenho orientado;
(os cartazes terão que estar terminados nesta tarde)

Estratégias:

- Motivação (estratégias para motivar):
- + Interdisciplinaridade (multiplicação, as regiões de Portugal, a cultura e as tradições de cada região portuguesa, técnica do desenho orientado);

- + Técnica do desenho orientado;
- + Observação e palpação dos próprios objetos artesanais (em lugar das fotografias);
- + Curiosidade pelos objetos reais da feira artesanal;

Consolidação (estratégias para consolidar os objetivos pretendidos):

- + Minificha sobre a multiplicação;
- + Desenho orientado;
- + Interpretações do mapa e dos objetos;

Eventualidades/ Precauções:

- + A feira de artesanato poderá ser motivo para dispersão da turma, contudo isso será contornado com a “riqueza” dos objetos e com o facto de não poderem tocar nos objetos se não demonstrarem responsabilidade para tal;

Diferenciação Pedagógica:

- + A expressão plástica é uma área não curricular que é apreciada por todas as crianças, principalmente aquelas que têm mais dificuldades nas aprendizagens cognitivas. Assim sendo, serão valorizadas as competências plásticas dessas crianças, como meio de motivação;
- + Valorizar as capacidades de cada um, demonstrando que também entre eles, tal como nas regiões de Portugal, há diversidade (para a realização de exercícios matemáticos, para a realização de um desenho);
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP, uma vez que é a menos autónoma na realização das atividades;

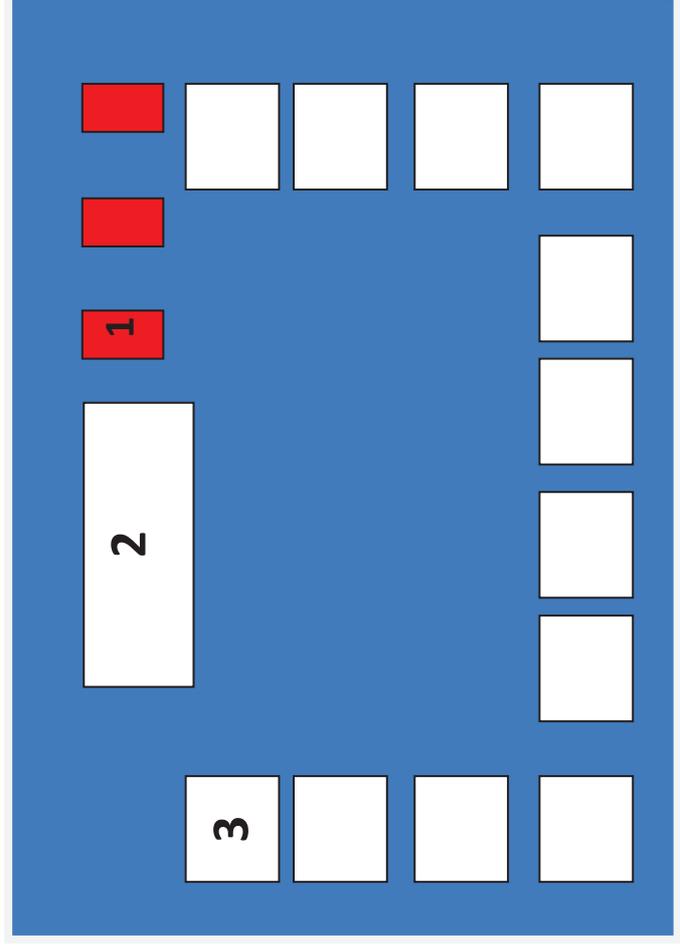
- + A diferença cultural que existe no nosso país, destacada durante esta semana será mais uma via para que o grupo em geral, e cada criança individualmente, possam consolidar o respeito pela diversidade;
- + A minificha da criança FP será repartida por exercícios para que esta criança tenha menos dificuldades relativamente à dispersão;

Quarta-feira de manhã (10h – 12:30h)

Atividade “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!”

(a estagiária irá preparar a sala para a exposição enquanto os alunos estão no inglês)

- A manhã iniciará-se com o resumo do que aconteceu na terça-feira feito pelas crianças, com vista a contextualizar as atividades a fazer neste dia, interligando-as com o dia anterior;
 - O tempo das 9:00 até às 10:30 será destinado à preparação da exposição para a receção dos “turistas”;
 - Das 11:00 às 12:30h a sala estará aberta a toda a comunidade educativa. Cada região estará numa “banca” com o cartaz regional, as imagens e os objetos artesanais respetivos. As crianças de cada região deverão receber os “turistas” na sua banca, explicar-lhes as características e potencialidades da sua região, explicando porque a devem visitar, e expondo a beleza dos seus produtos, a sua saborosa gastronomia e as suas festas tão divertidas;
- Nesta exposição a sala estará disposta da seguinte maneira:



Legenda:

- 1- Os três mapas de Portugal (Artesanato, Gastronomia, Festividades) no quadro preto;
- 2- Quadro branco com o filme “The beauty oh simplicity” a passar e com um fotografias de Portugal projetadas;
- 3- Bancas das regiões

Estratégias:

- Motivação (estratégias para motivar):

- + Exposição dos seus trabalhos e dos conhecimentos adquiridos à comunidade educativa;
- + Autonomia e responsabilidade na demonstração das potencialidades das regiões;

Consolidação (estratégias para consolidar os objetivos pretendidos):

- + Exposição da aquisição dos conteúdos abordados durante toda a semana;

Eventualidades/ Precauções:

- + A estagiária irá preparar a disposição das salas enquanto as crianças estiverem na aula de inglês;
- + A exposição e a sua preparação poderão ser motivo para dispersão da turma, contudo isso será contornado com responsabilidade da visita da comunidade educativa;
- + Como é uma atividade totalmente diferente do habitual, as crianças que reajam mal às mudanças de rotina serão devidamente acompanhadas pela estagiária;

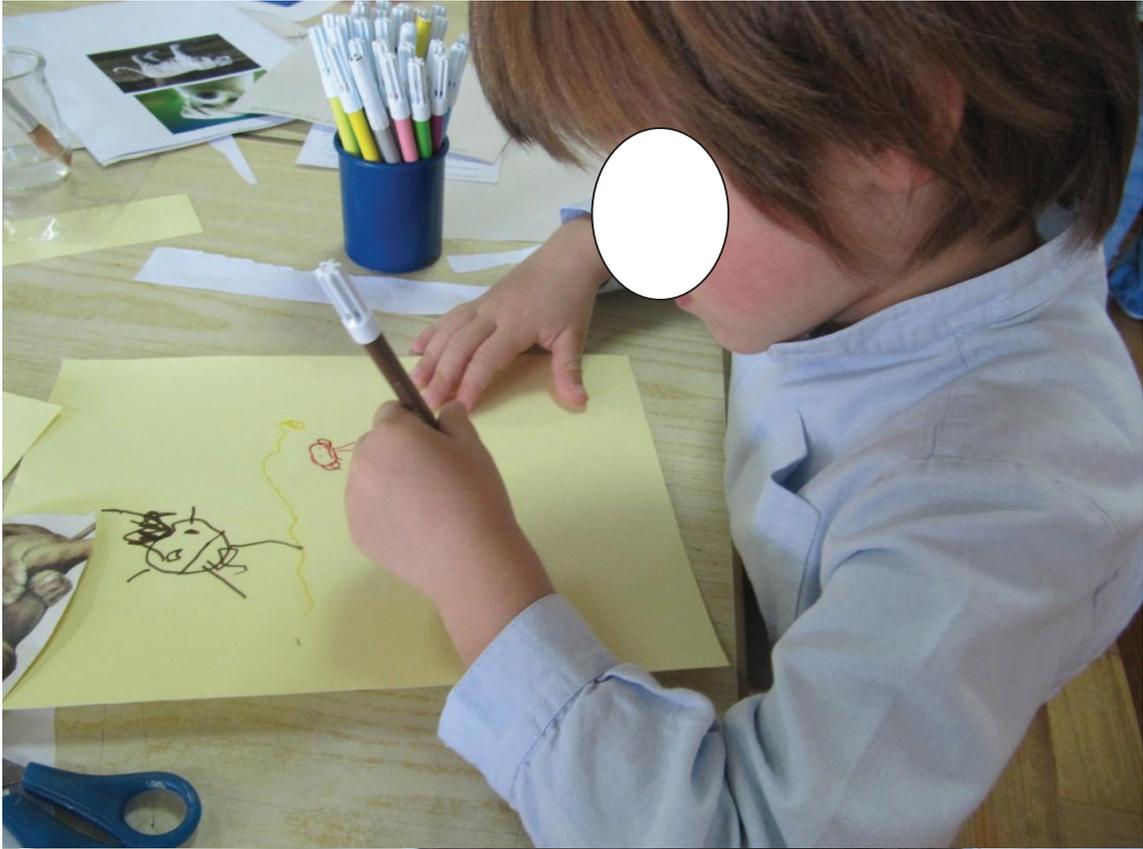
Diferenciação Pedagógica:

- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP, uma vez que é a menos autónoma na realização das atividades;
- + A diferença cultural que existe no nosso país, destacada durante esta semana, será mais uma via para que o grupo em geral, e cada criança individualmente, possam consolidar o respeito pela diversidade;
- + Valorizar as capacidades de cada um, demonstrando que também entre eles, tal como nas regiões de Portugal, há diversidade (para preparação de uma exposição);

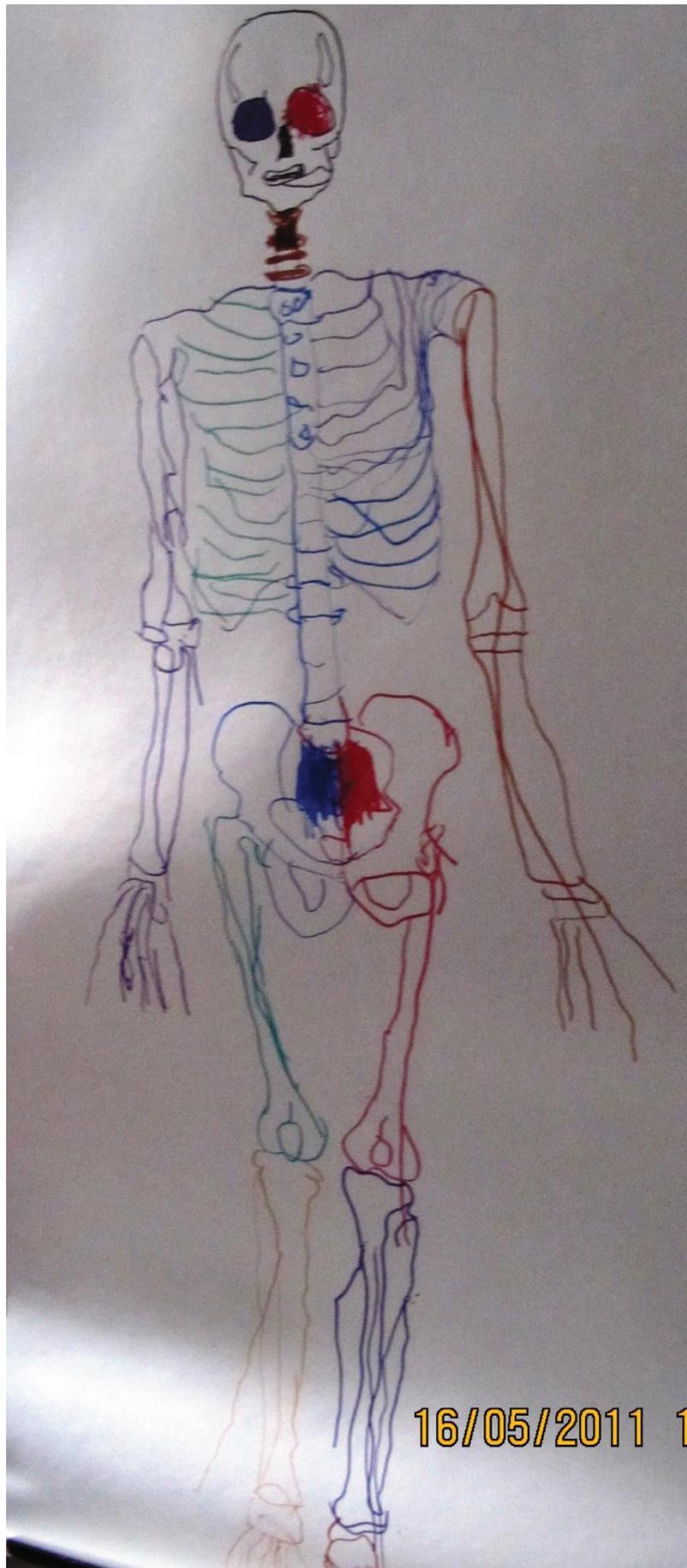
+ A demonstração à comunidade educativa, da diversidade de costumes que existe no nosso país será, certamente, a consolidação do respeito pela diferença, uma vez que, pela primeira vez, serão as próprias crianças a mostrar isso aos outros e não o contrário;

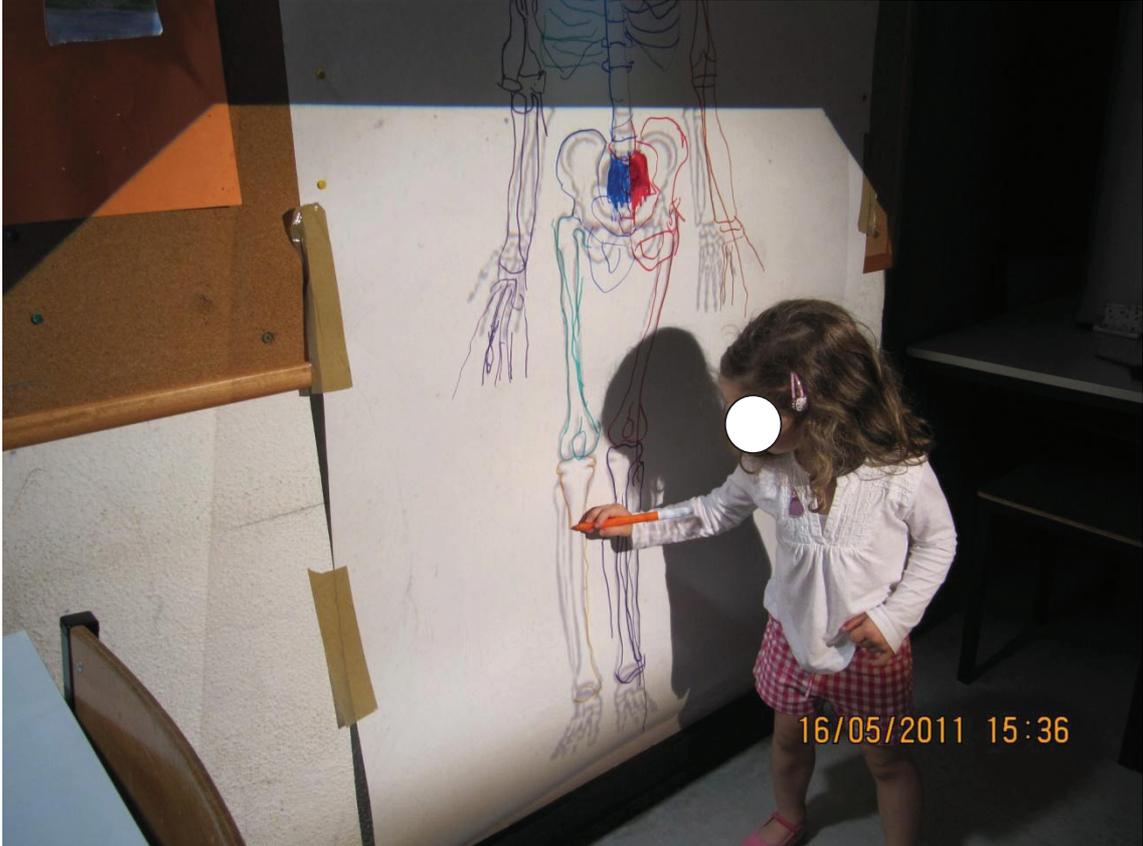
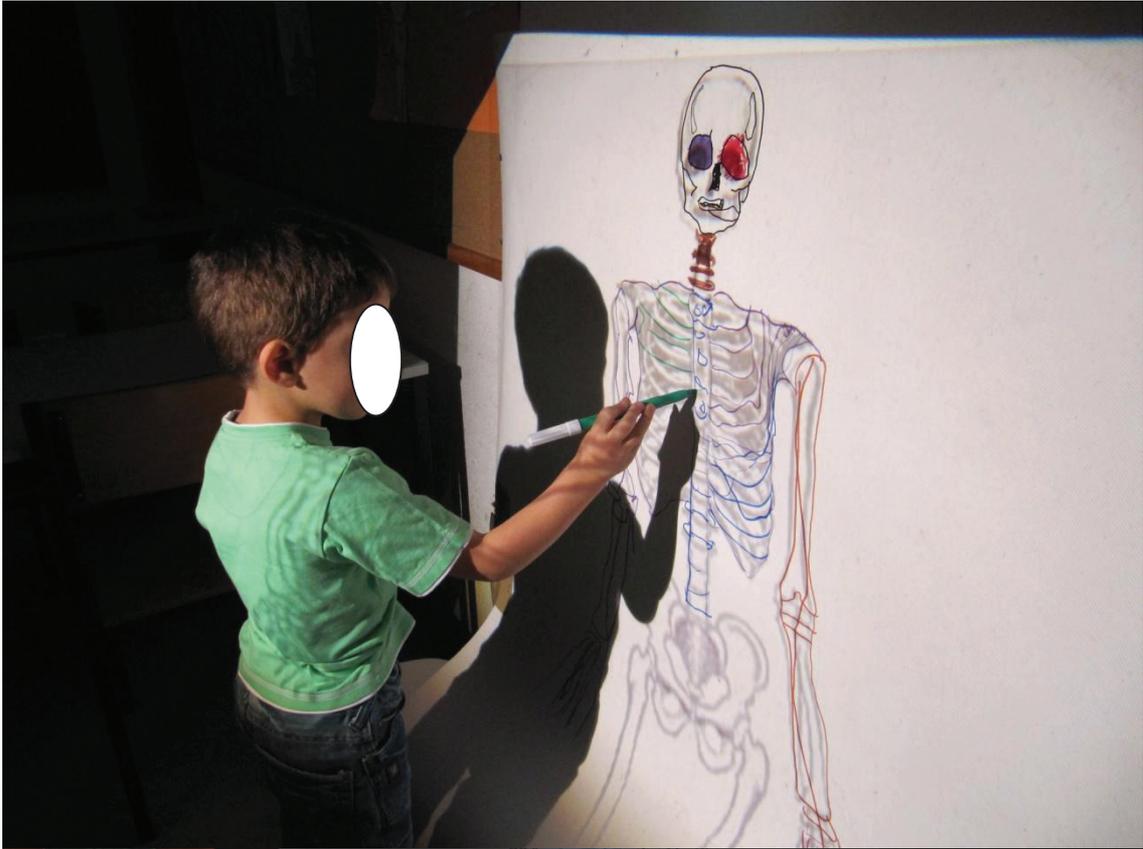
Anexo nº 21 – Projeto Lúdico do Estágio em Educação Pré-Escolar “Os Animais Mamíferos”



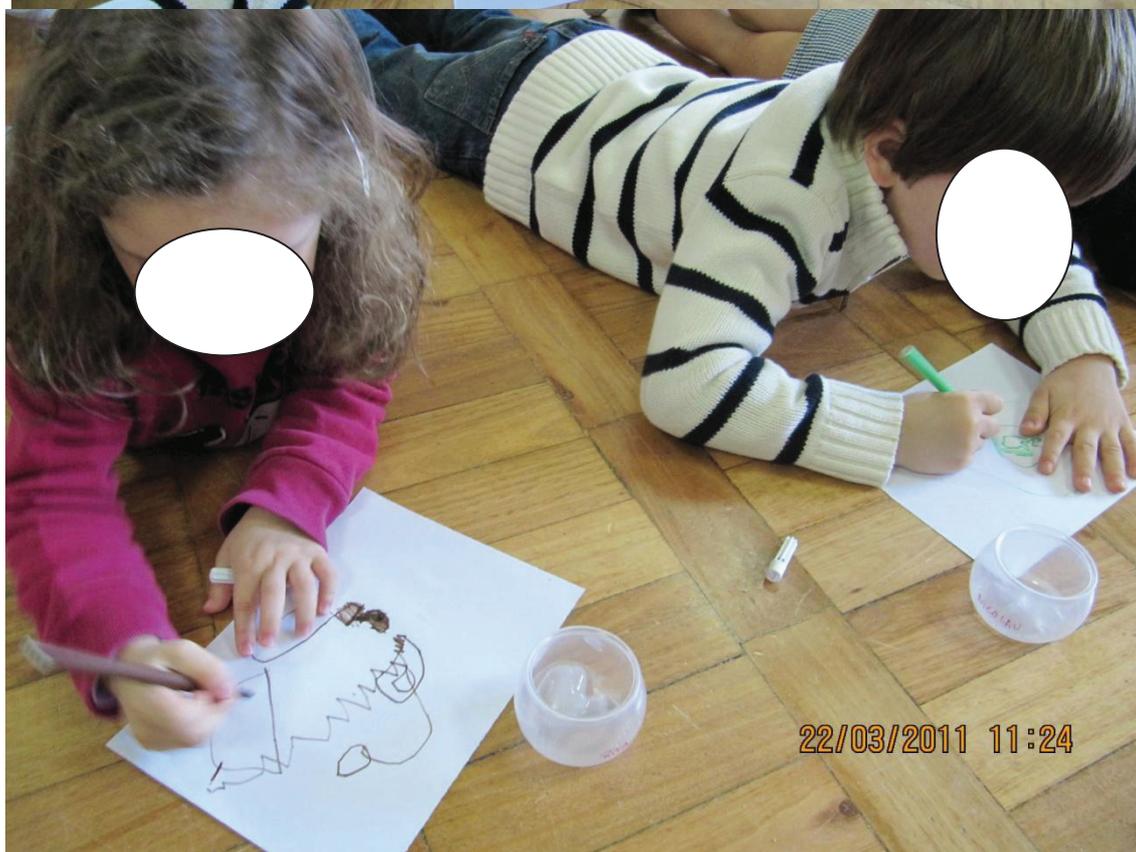


Anexo nº 22 – Projeto Lúdico em Educação Pré-Escolar “O Esqueleto Senhor Costela”

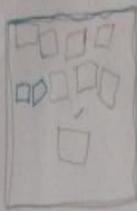




Anexo nº 23 – Experiência “A Fusão do Gelo”



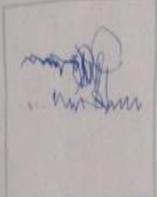
NO DIA MUNDIAL DA ÁGUA NÓS FOMOS CIENTISTAS!!



"Primeiro colocamos a água num saco dentro do congelador..."



"Depois tirámos o gelo do congelador e colocámos nos copos transparentes."



"O gelo derreteu tanto e transformou-se em água."



"No dia seguinte a água secou porque o sol estava muito quente."

AS NOSSAS PREVISÕES FORAM:



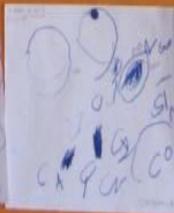
"Vai derreter." (NIBUEL) "Vai virar água." (FRANCISCO) "O gelo é frio." (PATRÍCIA)

"No congelador está frio." (SOFIA) "Vai ficar em água." (NARALDA)

"O gelo é para fazer gelados." (CONSTANÇA)

"O gelo está há muito tempo no copo." (NICOLAU)

E CONCLUÍMOS QUE:



**Anexo nº 24 – Exemplo de uma Planificação de 1º ciclo Linear
Realizada em Conjunto com o Par Pedagógico**

Colégio do Sardão

Colégio do Sardão					
Estagiárias: Ana Cláudia Pinheiro Maria Rodrigues de Carvalho	Supervisor de estágio: Pedro Ferreira		Orientadora cooperante: S F		
Ano: 3º	Turma: C		Número de alunos: 26		
Dia: 17/10/2011 e 18/10/2011	Tema:		Duração:		
Conteúdos	Atividades	Metas de aprendizagem	Competências (ser capaz de...)	Áreas abordadas	Recursos
- Onomatopeias e palavras onomatopaicas; -Tipos de texto: poesia e banda desenhada;	AS ONOMATOPEIAS E AS PALAVRAS ONOMATOPAICAS Motivação: Leitura de dois poemas projetados e identificação das referentes onomatopeias. Parte principal: Utilização de um PowerPoint	-Estabelecer relações entre elementos do texto (sonoridade e rima); -Identificar diferentes tipos de texto pela mancha gráfica; -Reconhecer e identificar onomatopeias	-Produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos; -Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita; - Expressir-se de forma	- Língua Portuguesa; -Expressão Plástica; -Expressão Musical; -Estudo do Meio.	-power point; -6cartões do bingo; -feijões; -tiras de banda desenhada.

explicativo e dinâmico do tema;

- Realização do jogo “Bingo de sons”: este jogo consiste na audição de nove sons emitidos por animais e da sua identificação por parte dos alunos. Aos grupos é distribuído um cartão com quatro imagens ou palavras onomatopaicas dos nove animais escolhidos (pombo ou rola, ovelha, pássaros, rã ou sapo, gato, vaca, cavalo, cobra, lobo) e o jogo termina quando estes completarem o seu cartão. Ganha o primeiro grupo que completar o cartão de forma correta;
- Leitura do texto “Vozes dos animais” (cada

num texto e numa audição;

- Distinguir onomatopeia de palavra onomatopaica;
- Leitura e interpretação de imagens;
- Criar onomatopeias para sons;
- Criar um texto recorrendo a onomatopeias;
- Interpretação através da audição de sons reais.

confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo

- Reconhecer onomatopeias;
- Distinguir palavras onomatopaicas de onomatopeias;
- Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário e valorizando os contributos de cada um em função dos mesmos objetivos.

grupo lê em uníssono uma quadra). Realização de perguntas exploratórias do texto e identificação das palavras onomatopaicas.

Possível ilustração de cada estrofe do texto, em grupo e consequente construção da mesma, através das ilustrações.

Consolidação:

Completar uma tira de banda desenhada, recorrendo à construção de um texto, utilizando onomatopeias;

Estratégias: trabalho em grupo, dividindo a turma em seis grupos de quatro elementos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, competências e necessidades educativas. Recorrência ao jogo lúdico como motivação para os conteúdos abordados, tal como de um PowerPoint interativo. Conciliação entre os conteúdos e os interesses dos alunos observados (banda desenhada).

-Sólidos geométricos

DESCOBRE, EXPLORA E CONSTROÍ OS

-Comparar e descrever propriedades

- Realizar construções geométricas e

- Matemática;

- planificações dos sólidos;

	<p>TEUS SÓLIDOS</p> <p>Motivação: Identificação de sólidos geométricos na interpretação de dois poemas.</p> <p>Parte principal: Construção individual dos sólidos geométricos, através da sua planificação e preenchimento de uma tabela acerca das propriedades dos mesmos (vértices, arestas e faces);</p> <p>Consolidação: Criar um texto poético, tendo em conta as informações contidas na tabela de classificação dos sólidos geométricos.</p> <p>Trabalho para casa: recolha de objetos ou imagens do quotidiano que</p>	<p>de sólidos geométricos e classificá-los (prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone);</p> <p>-Construir sólidos geométricos analisando as suas propriedades;</p> <p>-Construir sólidos geométricos através de uma planificação dada;</p> <p>-Selecionar o conhecimento relevante para construir o texto;</p> <p>- Redigir pequenos poemas com suporte em materiais de apoio (tabela de classificação</p>	<p>para conhecer e analisar propriedades dos sólidos geométricos recorrendo a materiais manipuláveis;</p> <p>-Utilizar a motricidade fina;</p> <p>-Usar a escrita dominando o texto poético;</p> <p>-Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário e valorizando os contributos de cada um em função dos mesmos objetivos.</p>	<p>-Expressão Motora;</p> <p>-Língua Portuguesa;</p> <p>-Expressão Plástica.</p>	<p>-PowerPoint;</p> <p>-tabela para classificar os sólidos.</p>
--	--	--	--	--	---

representem os sólidos geométricos estudados. dos sólidos).

Estratégias: trabalho em grupo, dividindo a turma em seis grupos de quatro elementos tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, competências e necessidades educativas. Recorrência a dois poemas para motivar para o tema e exemplificar o poema que terão de construir posteriormente.

<p>À descoberta de si mesmo - O seu corpo</p> <p>-As funções vitais e alguns órgãos do corpo humano;</p> <p>-Função circulatória</p>	<p>FUNÇÃO CIRCULATÓRIA</p> <p>Motivação: Interpretação de imagens reais, relacionadas com os conteúdos.</p> <p>Parte principal: Demonstração de um PowerPoint interativo e explicativo do tema, com recurso a dois vídeos ilustrativos.</p> <p>Consolidação: Valorização do ensino experimental, realização de duas experiências relacionadas com o tema, registando previsões e conclusões. Nos vasos superficiais podemos sentir e</p>	<p>- Relatar uma série de eventos, respeitando a ordem cronológica do narrado;</p> <p>-Identificar e descrever o sistema vital circulatório explicando a função que desempenha no organismo;</p> <p>-Compreender que a pulsação representa os batimentos cardíacos e varia segundo diversos fatores;</p> <p>-Saber medir a sua pulsação e a dos outros;</p> <p>-Identificar e</p>	<p>- Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário e valorizando os contributos de cada um em função dos mesmos objetivos;</p> <p>-reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos de alimentação equilibrada, de higiene, atividade física e regras de segurança e</p>	<p>-Estudo do Meio;</p> <p>- Matemática;</p> <p>-Expressão Motora.</p>	<p>-PowerPoint;</p> <p>-plasticina;</p> <p>-fósforos;</p> <p>-gráfico;</p> <p>-vídeos.</p>
---	--	---	---	--	--

<p>ver as nossas pulsações, utilizando um fósforo e plasticina colocando na palma da mão com o objetivo de observar os movimentos vibratórios do fósforo. Relativamente ao ritmo cardíaco, este é experienciado através da contagem das pulsações durante quinze segundos (multiplicando posteriormente por quatro), a saltar, a correr e parado. Registo desses valores num gráfico.</p>	<p>compreender cuidados básicos de saúde e segurança a ter relativamente ao sistema circulatório, levando-os para os eu quotidiano; -Recolhe, organiza e interpreta informações organizando uma tabela de dados.</p>	<p>prevenção; -Reconhecer e localizar os órgãos do sistema circulatório.</p>
---	--	--

Estratégias: trabalho em grupo, dividindo a turma em seis grupos de quatro elementos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, competências e necessidades educativas. Recorrência a vídeos ilustrativos do conteúdo abordado, ressaltando a importância de ouvir o batimento do coração. Usar o ensino experimental valorizando e projetando maior dinâmica na aula.

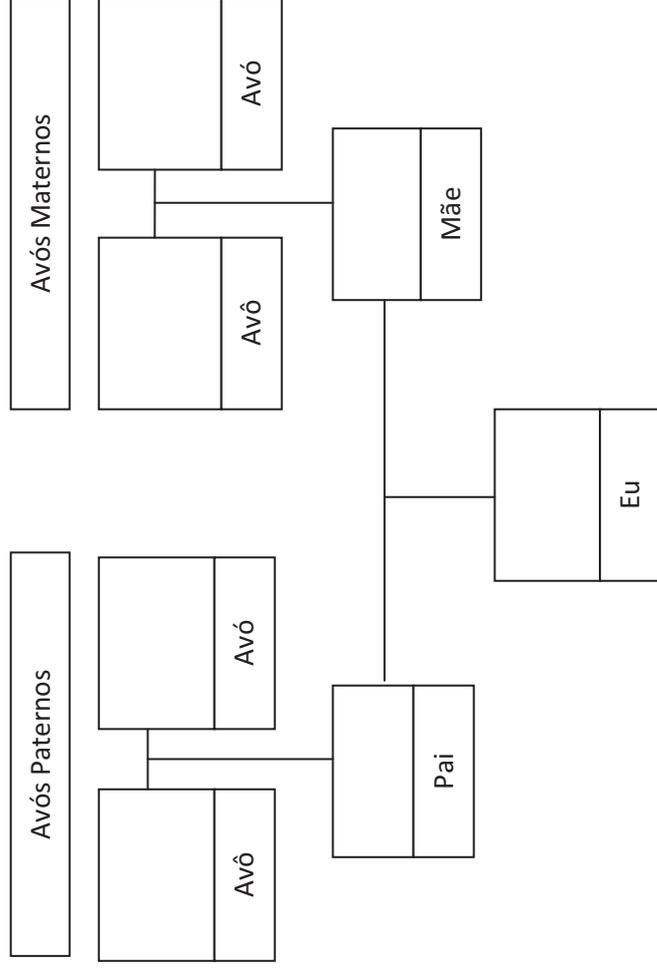
Anexo nº 25 – Ficha de Motivação Para a Abordagem ao Conteúdo A Função Reprodutora do Corpo Humano

O conhecimento do seu corpo, mais concretamente das suas funções vitais e respetivos sistemas é um conteúdo programático que promove competências como o reconhecimento das várias potencialidades e limitações do corpo humano e a prevenção relativamente à sua saúde e segurança.

O último sistema que iremos conhecer (sistema reprodutor) relaciona-se profundamente com a nossa identidade e será ainda mais envolvente se pudermos ajudar-nos a perceber o seu funcionamento.

Desta forma, vinha solicitar a colaboração dos encarregados de educação nesta motivação para a descoberta do sistema reprodutor.

Completa a tua árvore genealógica, escrevendo os nomes dos teus familiares:



Entrevista os teus pais e depois compõe um texto que descreva o teu nascimento (Foi um parto normal ou uma cesariana? Foi fácil ou complicado?) Acrescenta fotografias, imagens ou desenhos sobre o teu nascimento.

Responde com a ajuda dos teus pais:

Data de nascimento (dia, mês, ano)	
Hora a que nasceste	
Local onde nasceste	
Quantos meses estiveste no ventre da tua mãe?	
E quantas semanas?	

**Anexo nº 26 – Exemplos de Registos Colocados nos
Portefólios das Crianças da Educação Pré-Escolar**

Nome:	D
Data do registo:	31 de Março de 2011
Data da seleção:	3 de Maio de 2011
Tipo de registo:	Vídeo da visualização da criança no espelho e fotografias da realização da almofada
Área de Conteúdo Principal:	Expressão Plástica
Áreas de Conteúdo abordadas:	Expressão Motora, Domínio da Linguagem Oral, Área do Conhecimento do Mundo.
Selecionado por:	Estagiária

Situação:

Fotografias da atividade:



Comentário da criança ao vídeo da sua visualização no espelho:

O que fizeste e como fizeste?

“Eu ali era bebé porque foi há muito tempo e eu era mais pequenino.”

“Estava a ver no espelho como os olhos são verdes”

Comentário da criança à pintura do seu auto-retrato na almofada:

O que fizeste e como fizeste?

“Fiz o Dinis. Ali estão os dentes no fim da boca vermelha. Estão aqui as orelhas”

“Esta almofada era para ser fofinha com coisas dentro”

Porque decidiste fazer isto?

“Fiz assim porque o Dinis era assim”.

“Porque consegui porque eu sou assim e a minha cabeça é toda redonda.”

Em que estavas a pensar?

“Estava a pensar no que estava a pintar”

O que gostas mais nesta pintura?

“Da boca vermelha”

O que farias de diferente se fizesses isto novamente?

“Punha mais cabelo amarelo”

Queres que este desenho vá para o teu portefólio? Porquê?

“Era importante porque eu era bebé e agora já cresci e vai para o portefólio”

O que aprendeste quando fizeste isto?

“Aprendi a fazer o Dinis”

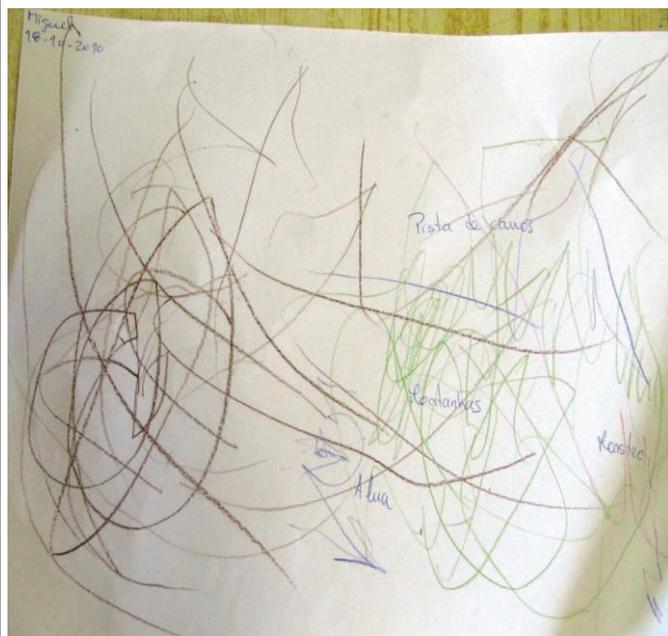
Foi fácil ou difícil? Porquê?

“Foi fácil porque pinte a minha cabeça grande ”

<p>Motivo de escolha/Comentário da Estagiária:</p>	<p>Este registo foi selecionado uma vez que reflete a participação efetiva da criança numa atividade que se revelou muito entusiasmante e rica, tendo por isso o seu total envolvimento. O facto de observar, interpretar e representar ele próprio foi a principal motivação do Dinis nesta atividade. Assim, nota-se que desenvolveu várias competências relativas a várias áreas de conteúdo e diferentes domínios de desenvolvimento.</p>
<p>Competências:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ao nível da do domínio da linguagem oral, a criança enriqueceu o seu vocabulário e foi capaz de interpretar e representar, uma vez que fez a leitura de uma imagem real, dinâmica e íntima (a sua própria imagem), representou-a graficamente e relê-a, diariamente, quando a identifica e utiliza no acolhimento. - Ao nível da expressão plástica, ao se visualizar no espelho com o objetivo de identificar os constituintes da sua cara, o Dinis foi capaz de observar e interpretar uma imagem para posteriormente desenhá-la, fazendo dela o seu suporte visual. Já utiliza formas geométricas e várias cores para representar a sua cara. - Ao nível da expressão motora e da área do conhecimento do mundo, o Dinis identifica o esquema corporal com facilidade, observando muitos pormenores como os <i>“cabeça grande”</i>. Para além de identificar, o Nicolau é capaz de caracterizar os constituintes da sua cara, diferenciando a cor dos olhos, do cabelo e da boca. Também utiliza corretamente a sua motricidade fina para arrancar a espuma e encher a almofada, tal como mostra preferência pela mão direita. - Ainda na área do conhecimento do mundo, houve um desenvolvimento do domínio cognitivo, relativamente ao reconhecimento da realidade, já que o Dinis representou uma imagem real e não fictícia, não retirando por isso a sua criatividade, que utilizou para pintar na almofada. - Também relativamente à área do conhecimento do mundo, o Dinis reconheceu a sua evolução uma vez que diz que <i>“ali era bebé”</i>, o que indica que houve um desenvolvimento no seu domínio cognitivo uma vez que reconheceu diferenças entre o passado e o presente.

Nome:	M
Data do registo:	2 de Maio de 2011
Data da seleção:	3 de Maio de 2011
Tipo de registo:	Desenho livre
Área de Conteúdo Principal:	Expressão Plástica
Áreas de Conteúdo abordadas:	Expressão Motora, Domínio da Linguagem Oral, Área da Formação Pessoal e Social, Domínio da Matemática.
Selecionado por:	Estagiária

Situação:



18 de Outubro de 2010



26 de Abril de 2011

Comentário da criança ao desenho de 26 de Abril de 2011:

O que fizeste e como fizeste?

“Fiz com a Maria”

Porque decidiste fazer isto?

“Porque eu queria dar-te a flôr e porque quis porque são amigos”

O que estavas a pensar quando fizeste isto?

“Estava a pensar na chuva, e nas nuvens, e no Miguel, e na flôr, e na Maria e na relva”

O que gostaste mais neste desenho?

“Gosto mais de todos”

O que farias de diferente se fizesses isto novamente?

“Fazia mais flores”

Queres que este desenho vá para o teu portefólio? Porquê?

“Sim porque eu gosto porque tem a Maria e o Miguel”

O que aprendeste quando fizeste isto?

“Aprendi a fazer as flores”

Foi fácil ou difícil? Porquê?

“Fácil mas as pernas e os dedos não”

Em comparação com um desenho de Novembro de 2010 a criança diz:

“Aquele era quando eu era bebé”.

“Quando eu era bebé desenhava riscos e agora desenho o Miguel e a Maria”.

Motivo de escolha/Comentário da Estagiária:	Neste registo, com os comentários do M pude perceber o quanto o seu desenho é rico, relativamente aos anteriores, uma vez que já descrevem situações, objetos e pessoas com algum rigor.
Competências:	<ul style="list-style-type: none">- Ao nível da expressão plástica nota-se uma crescente evolução já que a criança utiliza formas que substituem os anteriores grafismos para representar alguns elementos do corpo, as pedras e a flôr;- Ao nível do domínio da matemática, o M já adquiriu a noção de representação dos objetos uma vez que diz que quando fez o desenho estava a pensar na chuva, nas nuvens, no Miguel, etc., diferenciando o objeto da sua representação gráfica, através do desenho;- O M também reconhece a sua evolução, adquirindo noções temporais (passado e presente) e refletindo acerca do seu desenvolvimento através dos dois desenhos.

Anexo nº 27 - Projeto Lúdico no estágio em 1º Ciclo “Uma Viagem por Portugal: 92 090 km² de uma cultura fiel às suas tradições!” (Pesquisa, preparação da exposição e exposição)





Beira Alta



VENHA À BEIRA ALTA que vai sentir a sua alta! CANTARES TÍPICOS



O povo da Beira Alta cantava no fim dos trabalhos agrícolas, na volta para casa, na ida aos domingos no adro da igreja às romarias

DANÇAS TÍPICAS



Trabalhos em laticó



Mexico de lá

As casas típicas da Beira Alta são quadrangulares, ocupam pouco espaço e são geralmente constituídas por dois andares.



Choverica com espina
Não passar
Para as receitas
Boderos saborosa

O queijo da serrana
Não comer
Para a Beira Alta
Boderos com heur

Arroz de Coelho
Não gostar
Para a feijoadá
Boderos rechear!



Comidas
Típicas
da
BEIRA
ALTA

FEIRA DE S. MATEUS



At Beira Daisca vem conhecer
e não te vais arrependar!



Este te estimado
Sede na uma boa comid
d'leite, na comer d'leite
Sede fazer mal a berriga

É muito sabroso
O queijo de Castelo Branco
Leo vieres provar
vair ver como se fazem
monte
os enchidos na Beira
Daisca
Vem aqui provar
Vai ser inesquecível
Poder saboreá-los.

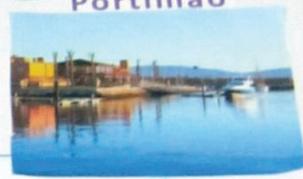
Festa de Santo António



Algarve venha visitar para saborear

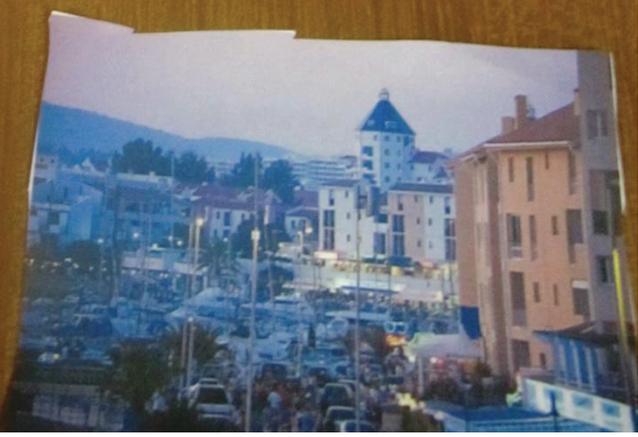


O aporche vem como
uma fôrma num tacho
Que bom que não se
tudo na mesa a valer!
O colchão da noiva
famosa e osmbur
tem uma doída pessoa
e que ela não adota!
Os rebuçados de ovos
têmos dar a comer
Chas flores da mesa rega
Lora que não apita?
Do Dom Rodrigo
vamos comer
Que bom que não se dá
e ninguém se não esqueça!



Dom Rodrigues

Festa da Nossa Senhora do Carmo



Vem a Trás-os-Montes para que a cultura encontre



ALHEIRA



Por montes e vales,
nós vamos viajar.
Chegamos a Trás-os-Montes
e feijoadinha e alheira vamos
degustar!

Um belo pedaço de carne,
acompanhado de batatas e
legumes. Começa só a imaginar
o que vais saborear!

Na Páscoa além de coelhas
há um gostoso folgado
e um belo couteiro
sem a empurrar.

Festa das Caretas











Vem Conhecer o Ribatejo

Muitos são os nomes do Ribatejo, mas estes são os mais importantes!!!



Vence de Constância

A copa é de qualidade
copa de palha
ou copa de feno
mas não que tem a qualidade
de fazer não há longe
fazer de moenda
colação de local
quando se fazemos isto
vamos ver que cada um

Se quiseres do céu
quero muito provar
nos do Ribatejo há um pouco
de tudo arado, colado, do feno
e tudo isso acontece
quando está ali dentro.



almofadas
bordadas



cestaria



Feira da Candeia



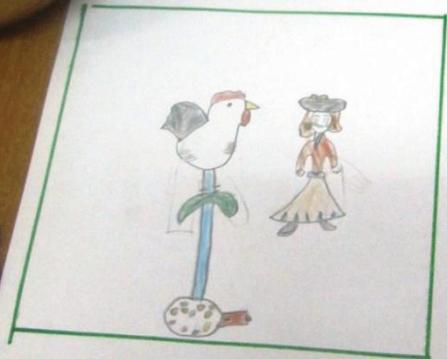
Venha conhecer o Alentejo



Vamos ver logo o alentejo
que tanto logo os alentejo!



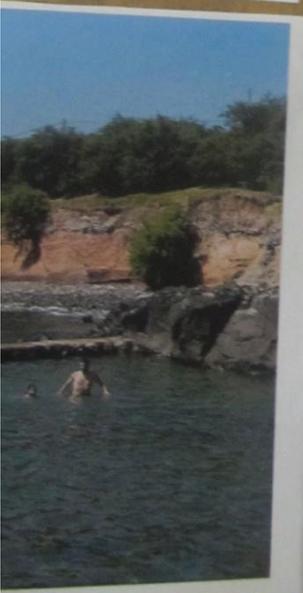
Devogar, devogarinho
O alentejo vamos ter
Duma bilera taranta
Queremos sempre voltar a ver!
De belos cantares
E belos manjares
Assados, migas e sarrasias
deónamos provar.
Teginhos de coltrada
dós vamos comer
E prestamos as Fátis boitas
Em a barriga ele encher!



Festa de barrancos



Comunicar os Açores



Velha com os



Lenda de Válio com a Diabla

Lupa aguda, Misséria
degoles da nuca
Justiçeira não se flete
é tem qualidade alta!
O corde aqui é bom
Dito não se foge à toa
Se comer esta comida
Vai ter uma grande vida.
Uma boa que vai ser
Vai mãe vai expocar
Jato é uma peria
Izora a gastronomia.



Anexo nº 28 – Desafio: “Construção de Uma Ementa Saudável”

Desafio

No colégio do sardão foi-vos pedido que realizassem uma ementa de um pequeno almoço e de um almoço saudáveis, dando-vos os seguintes alimentos à escolha:

PEQUENO ALMOÇO

ALIMENTOS	ENERGIA (kcal)
Leite	98
logurte	102
Pão com queijo	180
Croissant com queijo	240
Taça de cereais	517
Maçã	52
Ovos mexidos	190
Sumo natural de laranja	91

ALMOÇO

ALIMENTOS	ENERGIA (kcal)
Frango c/ legumes	302
Peixe c/ arroz	310
Bife c/ batatas fritas	880
Pizza	1080
Hamburger c/ batatas fritas	1050
Água	0
Sumo natural de laranja	91
Refrigerante	150
Mousse de chocolate	507
Laranja ou tangerina	42

1) Das seguintes opções, escolham uma para o vosso pequeno almoço saudável (não pode ultrapassar as 380 kilocalorias).

A – Leite +Pão com queijo + Maçã 330

B –Croissant com queijo + Taça de cereais 754

C – logurte + Pão com queijo + Sumo natural de laranja 373

D – Leite + Croissant com queijo + Sumo natural de laranja 429

E – Ovos mexidos + Pão com queijo + Sumo natural de laranja 461

2) Escolham um prato principal, uma bebida e uma sobremesa para o vosso almoço saudável (não pode ultrapassar as 450 kilocalorias).

Autoavaliação

- Conseguiram distinguir entre alimentos saudáveis e excessivamente calóricos?
- Conseguiram realizar estratégias para calcular as kilocalorias?

**Anexo nº 29 – Atividade do estágio em 1º Ciclo:
“Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas” (Dramatização de
Situações de Primeiros Socorros)**



**Anexo nº 30 – Atividade do estágio em 1º Ciclo:
“Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas” (Situações de
Primeiros Socorros Para as Crianças Dramatizarem)**

Dramatização 1:Hemorragia nasal

Estavas na sala na aula. O teu lápis caía e quando o ias apanhar bateste com o nariz na mesa. Começaste a deitar muito sangue pelo nariz. Como não sabes o que fazer pedes ajuda a um “pequeno socorrista”.

Dramatização 2:Envenenamento

Chegaste ao colégio mais cedo de manhã e ainda não estava ninguém. Vias uma garrafa de água e não reparavas que lá dizia “LIXIVIA, NÃO MEXER”. Como estavas cheio de sede abrias a garrafa e provavas um bocado do líquido a achar que era água. Sentias um sabor horrível e começavas aos gritos a pedir ajuda de um “pequeno socorrista”.

Dramatização 3:Ferida/Hemorragia

Na sala, a cortar um papel com uma tesoura cortavas o teu dedo. Começava a sair muito sangue e como não sabias o que fazer começavas aos gritos a pedir a ajuda de um “pequeno socorrista”.

Anexo nº 31 – Atividade do Estágio em 1º Ciclo “O Natal No Mundo” (As crianças expõem os conhecimentos adquiridos às crianças que faltaram à aula)





Anexo nº 32 – Medalhas de Cooperação



Anexo nº 33 – Medalhas Para os Vencedores do Jogo de Didático-Lúdico “Os Escritores Também Sabem a Tabuada do Nove”



Anexo nº 34 - Atividade de 1º Ciclo “Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas” (Cartões de “Pequenos Socorristas”)



**Escola de Pequenos Socorristas do
Colégio do Sardão**

Pequeno Socorrista:

LS

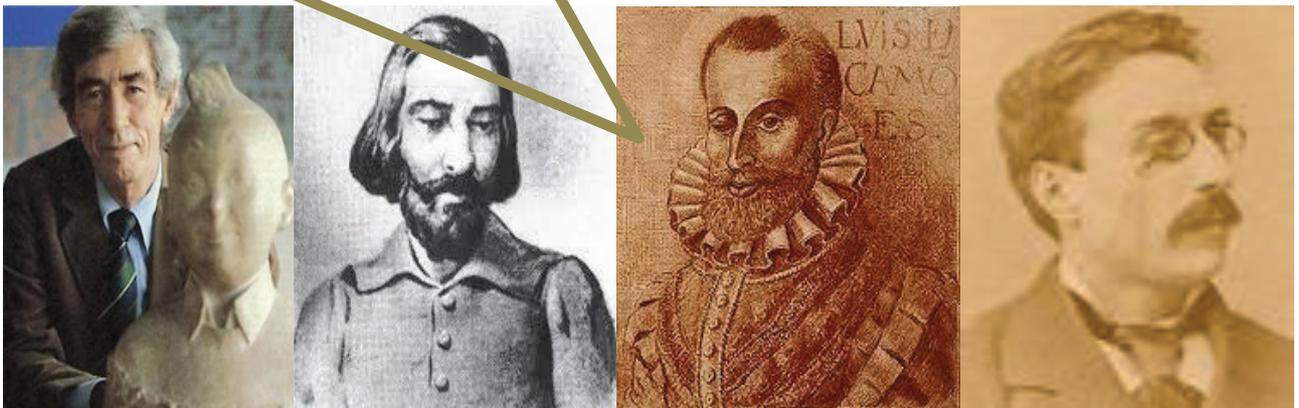
O portador deste cartão é responsável, corajoso e
respeitador do outro.

Anexo nº 35 – Atividade de 1º Ciclo “A diversidade dos textos e a riqueza de quem os cria” (Proposta de Atividade e Medalhas de Melhores Escritores)

Gostarias de te pôr no nosso lugar e escrever verdadeiras obras de arte? Já tens todos os ingredientes para isso!

Escolhe um dos textos contemporâneos que lêste no período anterior e transforma-o num outro tipo de texto (Prosa, Poesia, Teatro, Banda Desenhada)

Há medalhas para o *melhor dramaturgo*, o *melhor prosista*, o *melhor poeta*, e o *melhor autor de banda desenhada*, por isso **ESMERA-TE!!!**



Melhor
Prosista

Melhor
Dramaturgo

Melhor
Poeta

Melhor Autor
de Banda
Desenhada

Anexo nº 36 - Atividade de 1º Ciclo “Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas” (Exame de Admissão a Pequeno Socorrista”)



Escola de Socorrismo do Colégio do Sardão
Exame de Admissão a Pequeno Socorrista

1) Completa a frase, preenchendo os espaços em branco com as palavras do quadro seguinte:

pessoa ajuda acidente doença salvar gestos

Os primeiros socorros são a primeira _____ que se presta a uma _____, em caso de _____ ou _____ súbita. São pequenos _____ que podem _____ vidas!

2) Perante uma doença súbita ou um acidente grave, os socorristas devem ligar para os serviços de emergência médica. Escreve o número de emergência médica para que deves ligar.

Número	Escrita por extenso	Decomposição

3) O que deve conter uma caixa de primeiros socorros?

4) Faz a correspondência das seguintes regras de primeiros socorros:

Mordedura de animal

Hemorragia

Hemorragia nasal

Picadela de inseto

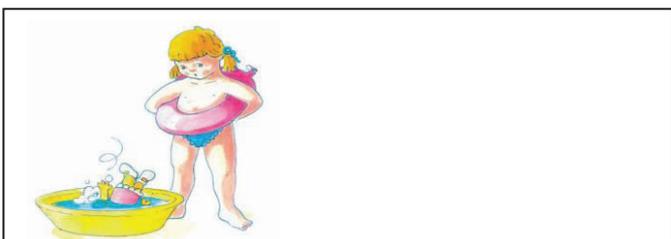
Colocar a cabeça direita
Comprimir com o dedo a narina
Aplicar gelo
Introduzir um tampão embebido em soro fisiológico

Desinfetar a ferida do centro para os bordos com uma compressa e soro fisiológico e pressionar com um garrote

Retirar o ferrão, desinfetar a ferida e aplicar gelo

Desinfetar a ferida do centro para os bordos com uma compressa e soro fisiológico e procurar saber se o animal está vacinado.

5) Um dos objetivos dos primeiros socorros é prevenir! Como podias prevenir as situações ilustradas pelas imagens?



Anexo nº 37 - Atividade de 1º Ciclo "Pequenos/Grandes Gestos que Salvam Vidas": Exame de Admissão a Pequeno Socorrista adaptado à criança FP (Dividido em exercícios)

Escola de Socorrismo do

Exame de Admissão a Pequeno Socorrista

Nome:

Data:

1) Completa a frase, preenchendo os espaços em branco com as palavras do quadro seguinte:

pessoa
ajuda
acidente
doença
salvar
gestos

Os primeiros socorros são a primeira ajuda que se presta a uma pessoa, em caso de doença ou acidente súbita. São pequenos gestos que podem salvar vidas!

2) Perante uma doença súbita ou um acidente grave, os socorristas devem ligar para os serviços de emergência médica. Escreve o número de emergência médica para que deves ligar.

Número	Escrita por extenso	Decomposição
112	cento e doze	10+10+2

3) O que deve conter uma caixa de primeiros socorros?

Tipos de feridas, compressas, ligaduras, álcool, betadine, alginate, compressas resistentes.

4) Faz a correspondência das seguintes regras de primeiros socorros:

Mordedura de animal	Colocar a cabeça direita Comprimir com o dedo a narina Aplicar gelo
Hemorragia	Introduzir um tampão embebido em soro fisiológico
Hemorragia nasal	Desinfetar a ferida do centro para os bordos com uma compressa e soro fisiológico e pressionar com um garrote
Picadela de inseto	Retirar o ferrão, desinfetar a ferida e aplicar gelo
	Desinfetar a ferida do centro para os bordos com uma compressa e soro fisiológico e procurar saber se o animal está vacinado.

5) Um dos objetivos dos primeiros socorros é prevenir! Como podias prevenir as situações ilustradas pelas imagens?



Evitar estar perto de um adulto.



Não pegar em animais!!!

Anexo nº 38 – Primeira Avaliação de Diagnóstico Referente ao Estágio em Educação Pré-Escolar

No primeiro dia do meu estágio (7 de Fevereiro) pude conhecer o grupo de crianças da sala dos três anos, assim como a educadora e a auxiliar de Ação educativa responsáveis pela sala. Quando cheguei, as crianças estavam no dormitório e, apesar de não me verem devido à escuridão, ao ouvirem a minha voz todos me perguntaram quem eu era. Ao abrirem as persianas puderam ver a minha cara e pude apresentar-me e perguntar todos os seus nomes e conhecê-los a todos. Seguidamente acompanhei a educadora e as crianças à hora do lanche e pude começar a perceber as suas rotinas diárias e a conhecer os seus nomes. Concluí assim que era um grupo de vinte e três crianças das quais 15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Reparei logo no F. A fisionomia do seu corpo ainda pequeno relativamente aos outros e a forma de se expressar levaram-me a pensar que poderia ter necessidades educativas especiais.

Seguidamente pude conhecer a sala e um pouco melhor a educadora e aí tive a certeza das necessidades educativas do F que revela um atraso no seu desenvolvimento devido a perturbações comportamentais e é apoiado duas vezes por semana por uma Educadora do Educação Especial. A sala estava arrumada, arejada, limpa e tinha muita luz e pude imediatamente reparar na sua disposição e características e logo me vieram à cabeça formas de explorar aquela sala com as crianças.

Durante esta primeira semana não assisti a nenhuma atividade em sala, mas pude presenciar a visita do Bibliocarro da Biblioteca Almeida Garret à escola no dia 10 de Fevereiro (quinta-feira), na qual as crianças puderam ouvir 3 histórias contadas por uma funcionária da mesma. Pude consciencializar-me acerca das rotinas diárias que assumem um especial interesse no jardim-de-infância, fundamentalmente nesta faixa etária, uma vez que ainda descansam de tarde. Estas iniciam-se às 9 horas pela marcação das presenças, acolhimento, canção dos bons dias, tarefas assumidas pelo responsável e atividades em sala. Às 11:20 horas as crianças vão almoçar, às 12:30 fazem a

sua higiene e seguidamente dá-se o descanso até às 15 horas em que acordam e fazem novamente a sua higiene. Às 15:45 horas as crianças vão lanchar e às 16:15 vão para o recreio (interior) ou para a sala até os encarregados de educação os virem buscar.

Como considerações semanais tive o reconhecimento da autonomia e responsabilidade das crianças pelas suas necessidades pessoais (higiene, vestir, despir, comer e dormir); o facto de serem crianças muito ativas; a sala não é muito apelativa para as crianças e não parece ser um espaço promotor de aprendizagens; as crianças passam a maior parte do tempo em atividades livres; as crianças não têm noção das áreas e não assumem regras para a sua utilização; na sua relação com o outro, reflete-se bastante o egocentrismo característico deste grupo etário, existindo muitos conflitos.

Em suma, dadas as considerações, saio desta primeira semana com muita vontade de pôr em prática todas as aprendizagens que tive ao longo da licenciatura e do mestrado com vista a dinamizar a sala, fomentando um ambiente promotor de diversas aprendizagens para as crianças.

Anexo nº 39 – Primeira Avaliação de Diagnóstico Referente ao Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Nestas primeiras semanas de estágio pude diagnosticar que a turma é constituída por vinte e seis alunos, sendo um grupo bastante heterogéneo. Encontram-se dispostos por dois grandes grupos, na sala, à exceção de um aluno que se senta ao lado da mesa da professora. Nestes dois dias, observei que os alunos trabalharam sempre individualmente e em grande grupo. No espaço exterior, as crianças têm liberdade de escolha nos grupos de brincadeira.

É de referir que os seus interesses resumem-se a acontecimentos reais (as crianças falam muito das notícias da atualidade), a atividades que se remetam à sua criatividade (foi notório o seu gosto pela banda desenhada e pela construção de textos criativos), e à leitura de histórias como “*A Floresta*” de Sophia de Melo Breyner.

Na leitura dos seus textos criativos (que tinham levado para TPC) pude observar e diagnosticar as crianças com mais dificuldades na leitura e na escrita, assim como as crianças que mais se destacavam na sua leitura fluente e pausada.

No auxílio aos trabalhos de matemática, pude também verificar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças: enquanto umas realizavam uma ficha, outras faziam três.

Conclui-se assim que é um grupo bastante ativo e participativo nas atividades, uma vez que, na sua globalidade, questiona bastante, demonstrando uma curiosidade e desejo de saber muito apurados.

Setembro de 2011

Anexo nº 40 – Exemplo de Listas de Verificação/Avaliação de Competências Utilizadas no Estágio em Educação Pré-Escolar

Lista de Verificação/avaliação: Dia Mundial da Água – Experiência do gelo
Data: 22 de Março de 2011

Objetivos a atingir:

Nome da Criança	Previsões	Conclusões	Objetivos a atingir:		
			Reconheceu a fusão do gelo	Descodificou fatores que condicionam a fusão do gelo	Descodificou diferentes estados da água (sólido, líquido e gasoso)
B	<i>“O gelo vai derreter porque a terra não se molha”</i>	<i>“É o gelo e o gelo ficou pequenino e derreteu porque ficou ao sol”</i>	*	*	*
Cl	<i>“O gelo é frio”</i>	<i>“O gelo saiu e desapareceu”</i>	*		
C	<i>“O gelo é para fazer gelados e não pode estar muito tempo na caixinha”</i>	<i>“A pedra de gelo ficou em água”</i>	*	*	*
D	<i>“O gelo derrete”</i>	<i>“Está aqui o gelo pequenino porque derreteu-se e porque era frio e ficou água”</i>	*	*	*
Maf	<i>“O gelo vai ficar em água. Derreter é ficar em água”</i>	<i>“O gelo estava a derreter porque estava frio e depois ficou água de gelo”</i>	*	*	*
MR		<i>“O gelo derreteu porque o sol queima”</i>	*	*	
Mar		<i>“O gelo derreteu porque estava frio”</i>	*	*	
Mat		<i>“O gelo descongelou, saiu do frigorífico. O gelo ficou água”</i>	*	*	*
Ni	<i>“O gelo está há muito</i>	<i>“O gelo está dentro do</i>			

	<i>tempo no copo e não pode”</i>	<i>copo que está dentro do frigorífico. O gelo derreteu porque estava há muito tempo no copo”</i>	*	*	*
N		<i>“É o gelo que derreteu muito e o gelo cresceu muito”</i>	*		
PB		<i>“O gelo ficou a derreter-se porque o gelo é frio”</i>	*		
PS		<i>“O gelo está no copo e estava frio e o gelo ficou na água e ficou pequenino”</i>	*	*	*
R		<i>“O gelo é frio e ficou pequenino”</i>	*		*
M	<i>“O gelo vai derreter”</i>	<i>“O gelo derreteu porque ficou muito tempo ao sol”</i>	*	*	*
J	<i>“Aqui na sala está calor”</i>	<i>“Dentro do copo desapareceu o gelo e apareceu água”</i>	*	*	*
Fa		<i>“O gelo é frio, pusemos o gelo no copo e ficou frio”</i>			
Fo	<i>“O gelo vai virar água”</i>	<i>“O gelo derreteu tanto e ficou muito molhado”</i>	*		*
F		<i>“É água” “É frio”</i>	*		*
T		<i>“O gelo está em água porque eu deixei quieto. O gelo veio do frigorífico e ficou água”</i>	*	*	*
M L		<i>“Dentro do copo a água está a crescer porque o gelo derreteu”</i>	*		*
M P	<i>“O gelo é frio”</i>	<i>“O gelo derreteu porque cá fora está muito quentinho”</i>	*	*	*
S	<i>“No congelador está frio e cá fora está muito quentinho”</i>	<i>“O gelo ficou pequeno porque derreteu”</i>	*	*	*
M	<i>“O gelo derrete porque fica em água”</i>	<i>“O gelo derreteu-se e transformou-se em água verde”</i>	*		*

Lista de Verificação/avaliação: Os Sabores da Lua: Jogo do Paladar

Data: 3 de Março de 2011

Nome da Criança	Sabor	Sabor identificado	Conseguiu identificar?
B	logurte	logurte	Sim
Cl	Pêra	Pêra	Sim
C	Maçã	Maçã	Sim
D	Rebuçado	Chupa	Não
Fa	Queijo	Queijo	Sim
Fo	Bolacha	Cereais	Não
F	Fiambre	Fiambre	Sim
J	Chocolate	Chocolate	Sim
Maf			
Man	Chocolate	Chocolate	Sim
Mar	Cenoura	Cenoura	Sim
M R	Banana	Banana	Sim
M L	Bolacha	Nada	Não
M P	Bolacha	Bolacha	Sim
Mat	Morango	Cenoura	Não
M	Batatas fritas	Batatas fritas	Sim
Ni	Gomas	Gomas	Sim
Nu	Morango	Nada	Não
PB	Morango	Nada	Não
PS	Morango	Nada	Não
R	Cenoura	Cenoura	Sim
S	Batatas fritas	Batatas fritas	Sim
T	Pão	Pão	Sim

**Anexo nº 41 – Exemplo de Uma Lista de Verificação/Avaliação
das Competências de Leitura e de Interpretação de Textos
Utilizada no Estágio Em 1º Ciclo**

Data: Novembro de 2011

Alunos	Leitura	Interpretação
C M		
CÚ		
Dia		
Dio		
Fi		
FT		
GC		
GM		
GF		
GS		
GO		
GuS		
H		
IRa		
IRo		
Ja		
JA		
JM		
Le		
Li		
Lu		
Luí		
M		
Ra		
Ri		
FP		

Leitura:

- 1:** Não lê/não revela interesse por ler;
- 2:** Lê sem entoação e revela dificuldades;
- 3:** Lê pausadamente mas sem entoação;
- 4:** Lê pausadamente, com entoação e respeita a pontuação;

Interpretação:

- 1:** Não interpreta/não revela interesse por interpretar
- 2:** Revela interesse por interpretar mas faz uma interpretação superficial ou incoerente;
- 3:** Interpreta o texto, mas não o relaciona com os seus conhecimentos;
- 4:** Interpreta a mensagem do texto, relacionando-a com os seus conhecimentos.

**Anexo nº 42 – Exemplo de Uma Lista de Verificação/Avaliação
da Competência de Participação Utilizada no Estágio Em 1º
Ciclo**

Data: 12, 13 e 14 de Dezembro de 2011

Alunos	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO
C M			
CÚ			
Dia			
Dio			
Fi			
FT			
GC			
GM			
GF			
GS			
GO			
GuS			
H			
IRa			
IRo			
Ja			
JA			
JM			
Le			
Li			
Lu			
Luí			
M			
Ra			
Ri			
FP			

Legenda:

1: Não participa/não revela interesse por participar;

2: Participa mas não revela aquisição dos conhecimentos para realizar o exercício;

3: Participa mas revela poucos conhecimentos para realizar os exercícios;

4: Participa e revela todos os conhecimentos necessários para realizar as atividades;

Anexo nº 43 – Exemplo de Uma Ficha de Verificação de Conhecimentos Adquiridos (Ficha de Matemática Relacionada com o Texto “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago

- 1) O texto “A maior flor do mundo” de José Saramago tem 14 parágrafos. Completa o seguinte quadrado mágico, para que a soma dos lados dê sempre 14 (vertical, horizontal e diagonal).



10			
	0		
		3	
			1

- 2) Completa a tabela da multiplicação:

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

- 3) Relê o poema do texto de José Saramago e completa a tabela:

Número de versos do poema	
Número de versos do poema (escrito por extenso)	
Número de versos do poema (escrito na forma ordinal)	
O Dobro do número de versos	

*Desce o menino a montanha,
Atravessa o mundo todo,
Chega ao grande rio Nilo,
No côncavo das mãos recolhe
Quanto de água lá cabia,
Volta ao mundo a atravessar,
Pela vertente se arrasta,
Três gotas que lá chegaram,
Bebeu-as a flor sedenta.
Vinte vezes cá e lá,
Cem mil viagens à Lua,
O sangue nos pés descalços,
Mas a flor aprumada
Já dava cheiro no ar,
E como se fosse um carvalho
Deitava sombra no chão.*

A Maior flor do Mundo

- 4) O herói menino de Saramago levou 20 vezes água à flor para ela crescer. Se de cada vez que a flor beber água crescer 7cm, quantos centímetros cresceu a flor graças à ajuda do menino?

Dados	Operação	Resultado

Anexo nº 44 – Exemplo de Uma Ficha de Verificação de Conhecimentos Adquiridos (Sopa de Letras Relacionada com a Atividade “Saber Comer é Saber Viver!”

**Agora que sabes a importância da roda dos alimentos faz a seguinte sopa de letras!
(Mas as não as comas. Elas não são lá muito saudáveis)**

A	F	G	A	A	A	G	U	A	P
C	D	P	N	I	T	G	B	N	P
E	L	E	I	T	E	A	F	E	X
N	G	O	R	E	A	U	I	T	T
O	K	T	E	I	T	X	U	O	W
U	L	F	G	F	E	I	J	A	O
R	V	F	N	U	Q	J	E	Z	A
A	A	E	A	S	R	A	P	Z	C
O	B	A	T	A	T	A	S	B	A

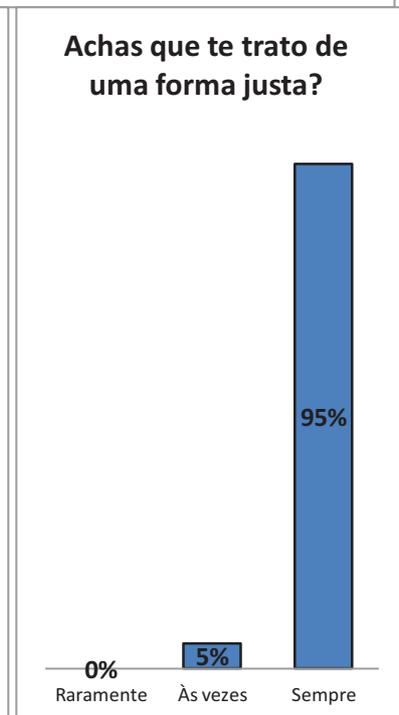
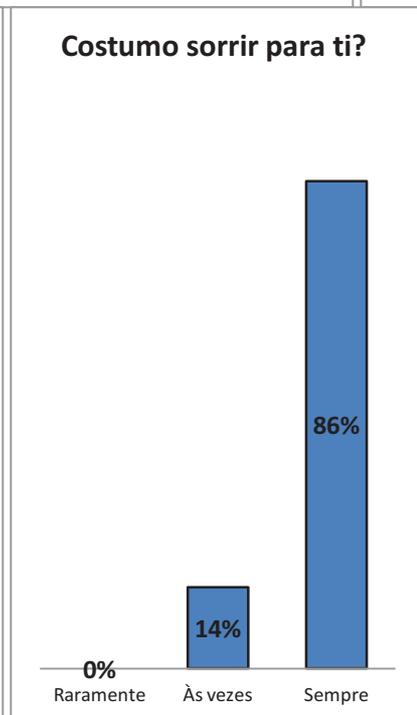
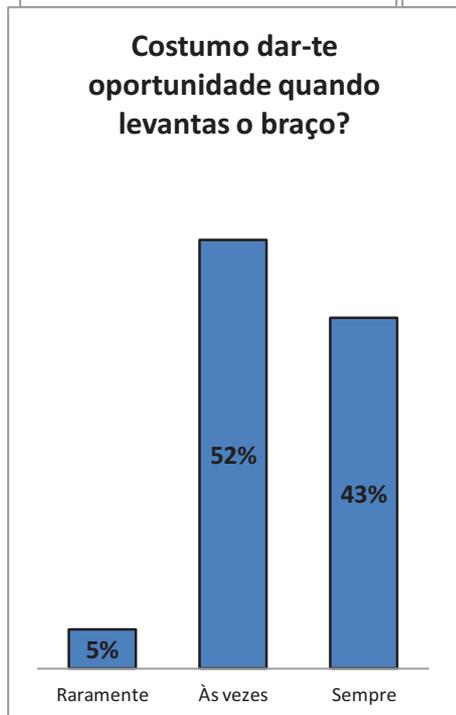
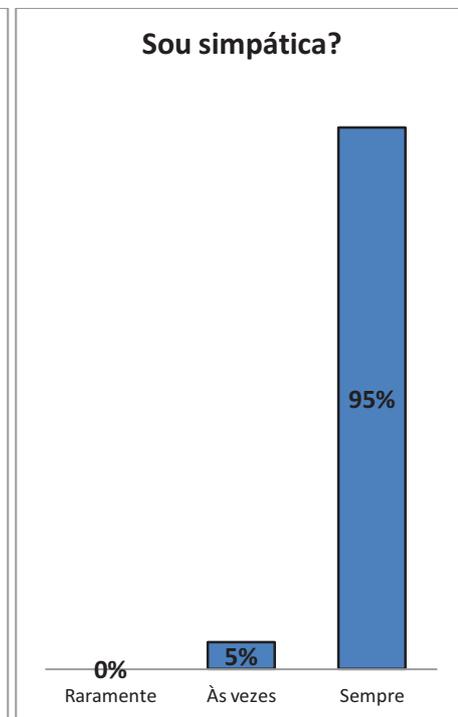
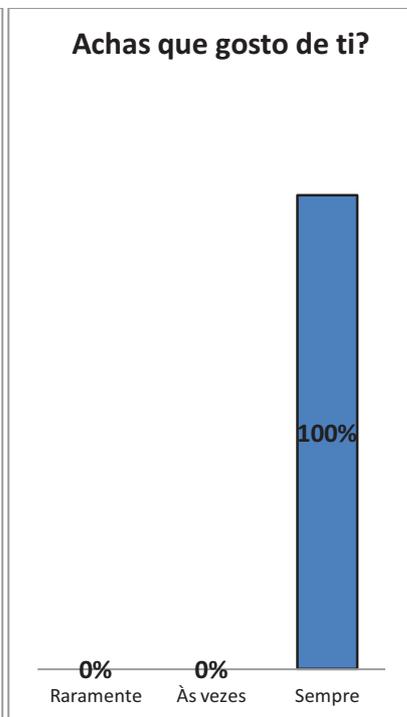
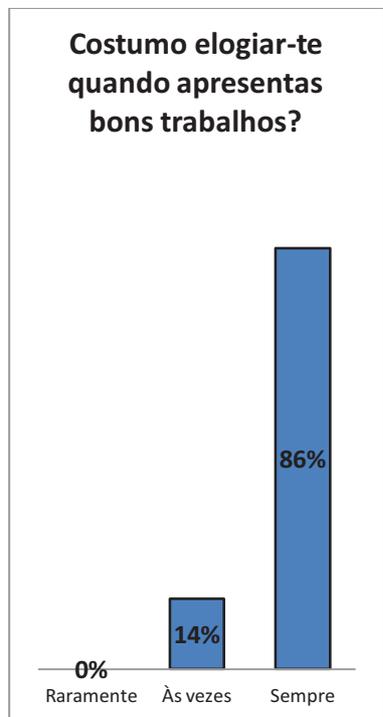
- É a base dos laticínios (manteiga, iogurte, queijo);	- Faz parte do grupo das carnes, pescados e ovos e é um animal aquático;
- Está no centro da roda dos alimentos porque é a base da vida;	- Leguminosa rica em vitaminas que está muito presente na alimentação brasileira;
- Fruta que fascina Eugénio de Andrade, rica em vitamina C;	- Tubérculo com vitamina B e C que se pode consumir assada, frita e cozida;
- Vegetal cor-de-laranja muito nutritivo;	- Gordura vegetal produzida a partir das azeitonas;

**Anexo nº 45 – “Grelha de Avaliação do Professor” Realizada
Pelos Alunos do 1º Ciclo**

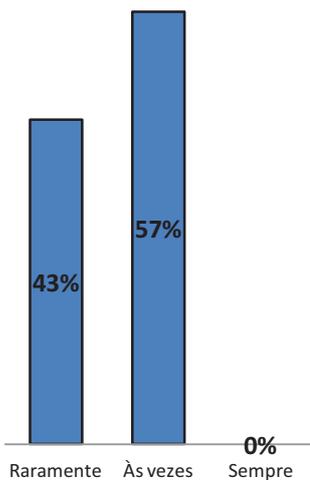
**Como o aluno vê o professor?
Ajuda-me no meu trabalho.**

	Sempre	Às vezes	Raramente
Costumo elogiar-te quando apresentas bons trabalhos?			
Achas que gosto de ti?			
Sou simpática?			
Costumo dar-te oportunidade quando levantas o braço?			
Achas que te critico quando mereces?			
Sou antipática contigo?			
Costumo sorrir para ti?			
Achas que te trato de uma forma justa?			
Achas que te ajudo quando precisas?			
Classifico o teu trabalho justamente?			
Costumo mostrar-te que sou tua amiga?			
Faço-te perguntas muito difíceis?			
Dou-te o tempo necessário para responderes?			
Achas que te considero simpático/a?			
Achas que te considero um/a aluno/a responsável?			
Achas que sou muito exigente contigo?			

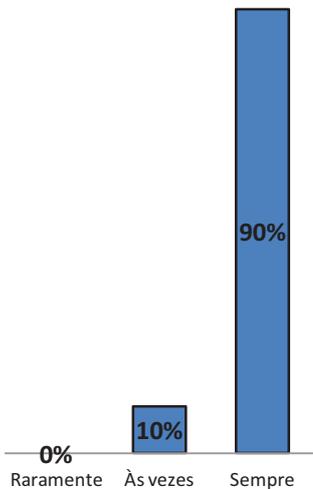
Anexo nº 46 – Análise dos Dados Obtidos Pelas “Grelhas de Avaliação do Professor” Realizadas Pelos Alunos do 1º Ciclo



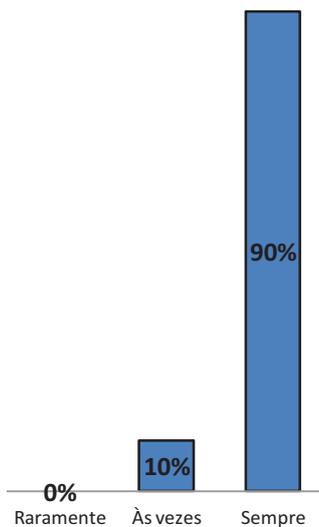
Faço-te perguntas muito difíceis?



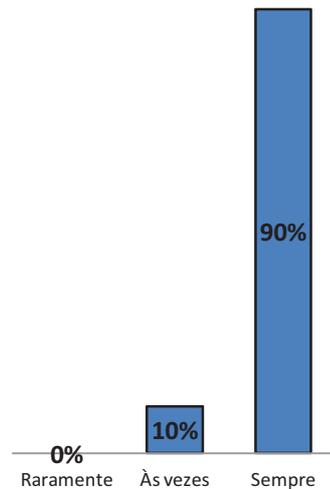
Dou-te o tempo necessário para responderes?



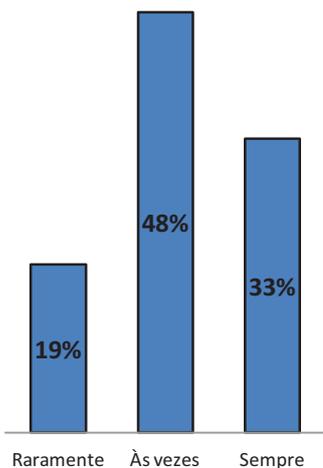
Costumo mostrar-te que sou tua amiga?



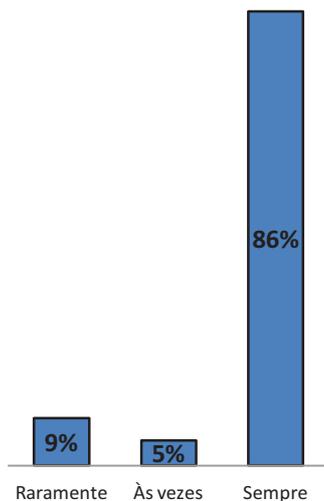
Achas que te considero simpático/a?



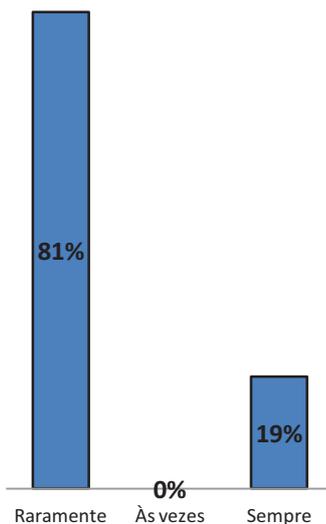
Achas que te critico quando mereces?



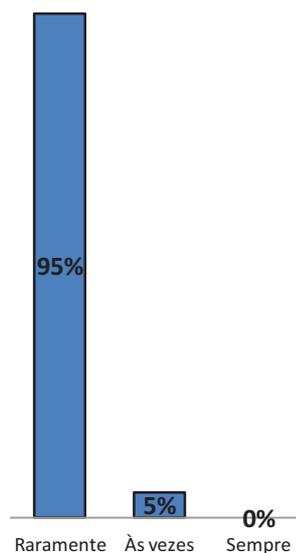
Achas que te trato de uma forma justa?



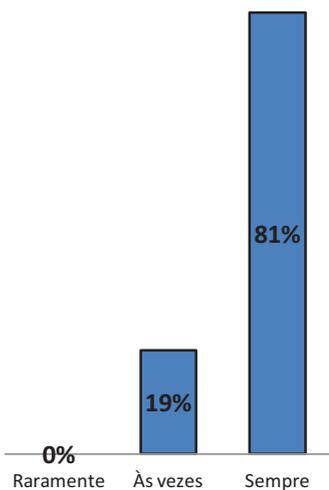
Achas que sou muito exigente contigo?



Sou antipática contigo?



Achas que te considero um/a aluno/a responsável?



Anexo nº 47 – Grelha de Autoavaliação do Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico da Estagiária

Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina					
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos					
Apresenta analogias, comparações e exemplos					
Explicita, passo a passo, a sua proposta					
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar					
Mobiliza os saberes de forma integrada					

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula					
Espera que haja silêncio para explicar					
Comunica de forma assertiva					
Motiva os alunos para a atividade					
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos					
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos					
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar					
Expressa-se com fluência e correção linguística					
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos					
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula					
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas					
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia					
Utiliza adequadamente a voz					
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço					
Revela flexibilidade face a situações não previstas					



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos					
As questões exigem não só recordar mas também refletir					
Concede ao aluno o tempo necessário para responder					
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa					
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar					

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor					
Mostra interesse por todos os alunos					
Procura que os mais tímidos intervenham					
Demonstra serenidade					
Escuta pacientemente e com atenção					
Elogia de forma apropriada					
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					
Não permite que a turma ria de um aluno					
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo					
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo					
Sabe resolver conflitos que possam surgir					
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					
Responde construtivamente ao acompanhamento					

Anexo nº 48 - Projeto Lúdico em Educação Pré-Escolar “Os Animais que Nascem dos Ovos”





Anexo nº 49 – Exemplo de um Registo de Observação Contínuo Utilizado no Estágio em Educação Pré-Escolar

Registo de Observação Contínuo: Organização do Espaço (Áreas
Temáticas)

Data: 21 de Fevereiro de 2011

Nos momentos em que as crianças participam em brincadeiras livres pude verificar que a área mais procurada é a Área dos jogos e construções, uma vez que nas suas brincadeiras livres, as crianças procuram os jogos de tabuleiro e puzzles para jogar, por norma individualmente ou em pequenos grupos. É nas observações que tenho feito às suas brincadeiras livres na área dos jogos e construções que conclui a necessidade de atividades que desenvolvam o espírito cooperativo neste grupo de crianças. Constantemente estão envolvidos em conflitos e são poucas as crianças que conseguem brincar voluntariamente em grupo. A área da casinha não é muito utilizada, talvez por ser um grupo maioritariamente composto por crianças do sexo masculino, sendo as meninas aquelas que utilizam mais frequentemente esta área. A área da biblioteca está bem localizada, por ser próxima das janelas, mas não oferece à criança nem qualidade nem diversidade de livros e, talvez por isso, as crianças procurem a casinha para outras brincadeiras que não o ler e explorar os livros. A área da pintura apenas é utilizada em atividades orientadas pelo adulto não tendo qualquer afluência voluntária pelas crianças. A área da informática é composta por um computador que não está a funcionar. Contudo, já não é a primeira vez que vejo uma criança a brincar com o teclado, o que significa a sua motivação pela utilização do computador. É de salientar também que nenhuma das áreas está identificada.

**Anexo nº 50 – Exemplos de Registos de Incidentes Críticos
Utilizados no Estágio em Educação Pré-Escolar**

Incidente Crítico nº:	9
Data:	21 De Março de 2011
Nome da/s criança/s:	F
Situação:	<p>Era o dia destinado para os pais virem à sala pintar uma t-shirt com os filhos e receber as prendas que, carinhosamente lhes fizeram, comemorando assim o dia do pai.</p> <p>Algumas crianças já tinham feito a atividade com o pai e brincavam agora livremente nas áreas. Como sempre, o F estava há já muito tempo no flanelógrafo a brincar sozinho com os animais da história “A Que Sabe a Lua?”. Resolvi ir observar a sua brincadeira livre e presenciei algo que nunca tinha observado desde o início do meu estágio. O facto de o F estar a brincar com o flanelógrafo e ordenar os animais de acordo com a história não foi novidade, mas este estava agora a dizer os nomes dos animais conforme os ia colocando no flanelógrafo e quando os colocou todos começou a fazer a sua contagem começando por baixo: <i>“um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...”</i>.</p>
Comentário	<p>Quando observei isto pensei que esta situação não poderia ser registada apenas através de um incidente crítico e fui buscar a câmara para filmar. Apesar de não ter conseguido filmar tudo fiquei com o registo em formato digital.</p> <p>Este incidente fez com sentisse a necessidade de refletir acerca das brincadeiras livres e da sua importância no desenvolvimento das crianças.</p>

Incidente Crítico nº:	7
Data:	15 De Março de 2011
Nome da/s criança/s:	Fo
Situação:	<p>Neste dia foram muitas as crianças que trouxeram imagens de animais que põem ovos. Porque no dia anterior eu tinha levado para a sala imagens de cobras e crocodilos a sair dos ovos, o B trouxe novas imagens de um crocodilo a sair do ovo e o entusiasmo das restantes crianças foi incrível.</p> <p>Depois de muitos comentários o F disse-me: <i>“Maria, o crocodilo está a sair do ovo e é ao contrário da música da Ana quer”</i>. Tinha ensinado a canção <i>“A Ana Quer”</i> num momento de transição no dia 21 de Fevereiro ¹ com o objetivo de proporcionar a calma e sossego no final de cada manhã. Antes de cantar a primeira vez a canção, contei a história da Ana (menina da canção), expliquei que o que ela mais queria era voltar para a barriga da mãe² e perguntei o que eles mais gostavam de quando estavam na barriga da mãe.</p>
Comentário	<p>Este comentário demonstrou a sua interpretação da música da Ana tal como uma inconsciente distinção entre os animais ovíparos e mamíferos.</p> <p>Assim, este incidente crítico foi um ponto de partida para um encerramento da abordagem dos animais ovíparos e começo da abordagem dos animais mamíferos e fazendo a distinção entre ambos. Este será tido em conta na planificação.</p>

¹ Ver Planificação da semana de 21 a 25 de Março

² Ver música *“A Ana Quer”* nas atividades de Fevereiro

Anexo nº 51 – Planificação Linear Disposta em Quadro Utilizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

Planificação da semana: 14 de Fevereiro de 2011 a 18 de Fevereiro de 2011

Sala: Sala dos três anos

Educadora Cooperante: PP

Estagiária: Maria Rodrigues de Carvalho

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
<p>9h – Acolhimento, marcação de presenças;</p> <p>9:30h – Bons dias, Diálogo sobre o fim-de-semana, desenho do coração do dia da amizade para partilhar;</p> <p>10:30h – Momento de convívio do Dia da Amizade com todas as crianças do Centro</p>	<p>9h – Acolhimento, marcação de presenças;</p> <p>9:30h – Bons dias e entrega da bolacha pelo responsável;</p> <p>10h – Higiene e saída à expor para ver o espectáculo – <i>Buzz Buzz – A União Faz a Força</i></p>	<p>NATAÇÃO</p>	<p>9h – Acolhimento, marcação de presenças;</p> <p>9:30h – Bons dias e entrega da bolacha pelo responsável;</p> <p>10:30h – Pintura Vertical (Registo do teatro) e Pintura das partes da Lagarta dos Dias da Semana</p> 	
11.20h Almoço	11.20h Almoço	11.20h Almoço	11.20h Almoço	11.20h Almoço
<p>12:30h – Higiene e descanso;</p> <p>15h – Acordar/higiene/vestir</p> <p>15:45h – Lanche</p> <p>16:15h – Recreio/Sala</p>				

Anexo nº 52 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

O Desenvolvimento da Criatividade na Educação Pré-Escolar

Data: 2 de Abril de 2011

Apesar de nos currículos nacionais não ser distinguida a criatividade como uma área disciplinar a ser desenvolvida pelas crianças, esta está presente em todos os objetivos e competências inerentes a essas áreas disciplinares. Como nos diz Blatchford *“o processo criativo, envolvendo a exploração, descoberta, reflexão e expressão, faz parte de todas as disciplinas”* (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:130) e este facto reflete-se na oitava das dez competências gerais da educação básica presente no Currículo Nacional do Ensino Básico que nos diz que o aluno, à saída da educação básica, deve ser capaz de *“realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO:15). Contudo, relativamente à Educação Pré-Escolar, sendo esta uma valência que dispõe de orientações curriculares flexíveis, apenas podemos encontrar o objetivo *“despertar a curiosidade e o espírito crítico”* (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1997:22), o que demonstra, inacreditavelmente, que a criatividade não assume o papel de especial relevo que, de acordo com Blatchford tem.

Contrariamente ao Ministério da Educação, em *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* é-nos dito que *“a sociedade sempre necessitou de pessoas criativas e imaginativas”* (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:130) o que quer dizer que para haver adultos criativos, esta competência deve ser promovida na base de desenvolvimento do ser humano, ou seja na primeira infância.

Este autor dá especial relevo ao papel do educador no desenvolvimento da criatividade na criança uma vez que *“o processo criativo ajuda as crianças a experienciar beleza e valores duradouros, a exprimir a sua herança cultural e a desenvolver a sua compreensão de outras culturas”* (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:131) cabendo ao adulto assumir a importância da criatividade para a

sociedade e para as crianças, expandir as oportunidades que as crianças têm para ser criativos e com isso ajudá-las a ser autônomos na resolução dos seus problemas, promovendo assim a sua autoestima. Comparativamente, também para Hohmann e Weikart, referem que é essencial que os adultos vejam “*a representação como uma invenção*” e “*as crianças como artistas e inventoras criativas*” (HOHMANN & WEIKART, 2009:480).

Hohmann e Weikart assumem seis experiências-chave da representação criativa: reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; imitar ações e sons; relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais; fazer de conta e representar papéis; construir reproduções a partir do barro, blocos e outros materiais; desenhar e pintar. Também Blatchford determina que a criatividade impulsiona o desenvolvimento da criança como um todo, promovendo a aprendizagem ao longo do currículo. Assim, de acordo com ambos os autores, apesar de se dar especial relevo do processo criativo nas artes, esta está presente em todas as áreas disciplinares: ciência e tecnologia, literacia, artes visuais e de palco e matemática. Através da observação tenho comprovado que, de acordo com a fundamentação teórica, a competência da criatividade está sistematicamente presente nas ações e intervenções das crianças. Relativamente à área das ciências, através da experiência da fusão do gelo que as crianças puderam fazer, foi-lhes dada a possibilidade de prever o que iria acontecer ao cubo de gelo que tinha saído do congelador e mantinha-se agora num recipiente transparente à temperatura ambiente. Estas previsões fomentaram a criatividade e imaginação das crianças dando azo a diferentes possibilidades, combatendo a repetição que é tão característica nesta faixa etária (3 anos). Quanto à literacia, as crianças utilizam diariamente a sua capacidade criativa quando pegam nos animais das histórias “A Que Sabe a Lua?” e “A Galinha Medrosa” e contam diferentes histórias no flanelógrafo, inventando novas narrativas. Nas artes visuais e de palco, tradicionalmente associadas aos domínios da expressão plástica, dramática, motora e musical, a criatividade das crianças abunda, principalmente quando estas pegam numa folha para desenhar livremente e com o material que acharem mais adequado, ou então quando estão na área

da casinha e fingem ser cozinheiros utilizando para isso apenas um chapéu de cozinheiro e uma imensidão de criatividade e imaginação ou mesmo quando, através da canção “A Ana Quer” as crianças fazem uma viagem pela sua criatividade e me dizem “*Maria, quando eu estava na barriga da minha mãe como a Ana da canção eu brincava muito muito*”. E finalmente no domínio da matemática também posso observar a sua criatividade quando estas colocam livremente os animais da história “A Que Sabe a Lua?” no flanelógrafo fazendo uma seriação (“*tartaruga, elefante, girafa, zebra, leão, raposa, macaco, rato*”) e seguidamente contando-os, usando a sua capacidade de reconhecer números ordinais (“*um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito*”). Devido à sua presença em todas as áreas, conclui-se assim que o processo criativo é um meio de estimular novas relações explorar e compreender o mundo, reagir e representar as suas percepções e promover a autoestima.

Blatchford diz-nos que “*as atitudes dos adultos são cruciais para o desenvolvimento da criatividade nas crianças pequenas*” e devido a isso “*se quisermos que as crianças expressem a sua imaginação, temos de criar um ambiente no qual o possam fazer*” (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:138). Com isto conclui-se que a intencionalidade do educador vai mais além do simples assumir o papel relevante da criatividade no desenvolvimento das crianças. Este deve criar condições para que as crianças sintam a necessidade de utilizar a sua criatividade e dispor uma organização do espaço e do tempo que seja caracterizadora de um ambiente que encoraje o processo criativo da criança. Quanto ao espaço, na minha opinião não devem existir barreiras, ou seja, não devemos “fechar” a criança nas quatro paredes da sala porque assim estaremos a condicionar a sua criatividade. Esta deve conhecer uma diversidade de espaços porque a diversidade e variedade condicionam positivamente a criatividade. Cada um destes espaços irá oferecer à criança diversas possibilidades para o explorarem, cabendo ao educador “*examinar cada um dos contextos e maximizar o seu potencial*” (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:139). Os recursos de cada espaço são também fundamentais para que as crianças possam criar o seu processo criativo. Apesar de Blatchford considerar que “*a variedade de recursos que proporcionamos e a sua organização*

determinarão aquilo que as crianças podem criar e até que ponto elas poderão ser criativas” (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:139), a meu ver a escassez de recursos materiais também condiciona de uma forma positiva o processo criativo, uma vez que a criança pode pensar e encontrar materiais que não sejam os idealizados para o jardim-de-infância como os lápis, canetas e tintas. Por exemplo, quando as crianças acabavam de almoçar, entornei um pouco de água na mesa. Enquanto me virei para ir buscar um pano para limpar as crianças desenhavam com os dedos na água entornada. Só mesmo a sua capacidade criativa poderia fazer com que as crianças olhassem para a água e vissem nela um excelente material para fazer um desenho. Também a organização do tempo deverá ser feita para que as crianças possam ter acesso a momentos promotores da sua criatividade. “As crianças precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias e modificarem as suas representações, em resposta ao feedback que recebem” (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:139) e, devido a isto, o educador deve dar o tempo necessário para que as crianças iniciem, desenvolvem e finalizem o seu trabalho, não fazendo interrupções no seu processo criativo. Quando desenhei uma velhinha a dormir na sua cama para contar a história “A Galinha Medrosa” através do flanelógrafo, o João (uma criança muito ativa e com algumas dificuldades em compreender e relacionar-se com o outro) pediu-me para que o deixasse pintar a cama, visto estar demasiado motivado por ter sido ele a trazer a história. Sentou-se na mesa, abriu o livro e começou a pintar livremente o desenho que eu tinha feito. Enquanto orientava outra atividade ia olhando para ele que se mantinha concentrado e entusiasmado naquela pintura. Vi que a cama já estava pintada e disse: “muito bem João. Pintaste muito bem a cama da velha” ao que ele me respondeu: “não! Ainda não está acabada. Ainda não acabei de pintar”. Percebi que foi muito importante ter dado o tempo necessário para a criança pintar e mesmo que achasse que o trabalho estava finalizado percebi que este só termina quando o artista achar. Esta situação responde afirmativamente à questão colocada por Blatchford “será que as explorações se podem prolongar

no tempo, permitindo às crianças aperfeiçoar e desenvolver as suas ideias e representações?”.

Para além de promover um ambiente que encoraje o processo criativo, o educador deve também avaliá-lo tendo em conta diferentes aspetos: *“a criatividade pode ocorrer em qualquer idade”; “os estágios de desenvolvimento não devem ser vistos como se fossem escadas”; “envolver as crianças na avaliação e planeamento do seu trabalho”.* (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:141).

Termino distinguindo criatividade de imaginação. Blatchford fala-nos da necessidade de se formarem *“pessoas que sejam capazes de descobrir soluções criativas para os problemas e que, de forma imaginativa, combinem ideias e capacidades que ainda não tenham sido associadas”* (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004:130) e nesta frase define criatividade. Contudo, apesar de criatividade e imaginação serem dois conceitos que se interligam, não deixam de ter definições e finalidades distintas. Uma criança deve utilizar a imaginação para ser criativo nas soluções dos seus problemas, mas essas soluções têm de ser exequíveis e para isso é necessário que esta tenha consciência da realidade. Quando as crianças realizaram a atividade da sua representação nas almofadas para o acolhimento, estas viram-se ao espelho e registaram exatamente aquilo que viram e aí foi necessário o registo da realidade. Contudo não é por estarem a registar a realidade que as crianças deixam de ser criativas. Quando o Manuel desenhou o que viu na sua experiência da fusão do gelo e me disse *“o gelo derreteu-se e transformou-se em água verde”*, para além de não lhe dizer que a água não era verde, escrevi exatamente o que a criança disse, pois tive consciência que apesar de estar a imaginar que a água era verde, esta sabia que na realidade não o era. A criança estava apenas a ser criativa no seu registo, o que não invalida que não tivesse tido perceção de que a água em estado sólido estava agora em estado líquido.

Em suma, conclui-se que, apesar de não ser devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação relativamente à Educação Pré-Escolar, o educador deve encarar a criatividade como uma competência potencializadora

do desenvolvimento das crianças. Para além do seu reconhecimento, este deve proporcioná-la e avaliá-la para que esta seja adequadamente fomentada nas crianças.

Bibliografia:

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;

HOHMANN, Mary, Weikart, David, P., (2003) *Educar a criança*, Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, M.E;

Anexo nº 53 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

O Papel do Educador na Aprendizagem e no Desenvolvimento da Criança Data: 3 de Abril de 2011

A Ação do adulto na aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser sempre um tema de reflexão a todos os momentos do dia de um educador de infância. Sendo considerada pela Lei-Quadro como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, a educação pré-escolar assume um papel de excessiva relevância na vida de todas as crianças que futuramente se assumem como seres autónomos, livres e solidários na sociedade em que se inserem. Assim sendo, conclui-se facilmente que a criança deve ser vista como 'Actor principal' na educação pré-escolar, tendo como 'encenador' o educador que tem a exclusiva missão de organizar o seu palco e o seu tempo, observá-la, refletindo antes, durante e depois do seu ato, (Schon 1983) orientá-la e avaliá-la para que possa sempre melhorar. É neste 'palco' que a criança se vai desenvolvendo autónoma, livre e espontaneamente, sempre rodeada daqueles que contribuem para a sua aprendizagem: pares, família, comunidade educativa e sociedade. Assim sendo, para gerir adequação deste 'palco' que é a Educação Pré-Escolar, a anterior lei define que esta deve ter os seguintes objetivos:

“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; Fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; Contribuir para a igualdade de oportunidades; Desenvolver a expressão e a comunicação; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; Proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correto acompanhamento; Incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade.” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro)

Para cumprir estes objetivos da melhor maneira existe o educador que se define como *“o suporte desse processo”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:93) tendo a incumbência de manter uma intencionalidade educativa sendo esta sempre caracterizada pela sua coerência e consistência. Piaget diz-nos que *“o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” soluções”* (PIAGET citado por HOHMANN & WEIKART, 2009:32). Em concordância com o anterior autor, também Dewey determina que a criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e isso deve ser encorajado pelo educador: *“quando a educação é baseada na experiência e a experiência educativa é vista como um processo social...o professor perde a posição de patrão ou de ditado das atividades de grupo e assume a de líder”* (DEWEY citado por HOHMANN & WEIKART, 2009:33). Dewey em 1933 dá ao educador o papel de *líder* e Piaget em 1976 qualifica esse líder como aquele que essencialmente *“deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando soluções”* (PIAGET citado por HOHMANN & WEIKART, 2009:32). Intrínseca a estas reflexões dos dois autores está a *intencionalidade educativa*, que o Ministério da Educação, em 1997, definiu como *“um processo refletido”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:94) que deve proporcionar o *“desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargar os seus interesses, curiosidade e desejo de saber”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:93).

De facto, a intencionalidade educativa redefine-se dia-a-dia na vida de um educador como um processo e não como um produto. Contudo, não tanto a curto prazo mas mais a médio e longo prazo esse processo vai transformar-se num produto, principalmente quando pudermos ver as ‘nossas crianças’ como adultos socialmente ativos, reflexivos, críticos, e principalmente felizes. E aí sabemos se os fundamentos utilizados na nossa intencionalidade educativa

foram os mais pertinentes. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar esses fundamentos devem estar criteriosamente articulados: o educador deve ver o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, deve reconhecer a criança como sujeito de processo educativo, construir o saber de uma forma articulada, globalizante e integrada, e oferecer uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com vista a transformar cada criança, em contexto educativo, o educador deve ter sempre em conta os objetivos gerais da educação pré-escolar para que possa ser cumprido o desenvolvimento curricular: a organização do ambiente educativo (o tempo, o espaço, o grupo, a organização do estabelecimento educativo e o envolvimento parental), as áreas de conteúdo (que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das aprendizagens), a continuidade educativa (tendo em conta o que as crianças já aprenderam associado às aprendizagens futuras) e a intencionalidade educativa (observar, planear e avaliar para adequar).

Esta intencionalidade por que o processo educativo deve ser sustentado invalida que o educador se oriente pelas seguintes ações que constituem um triângulo por serem indissociáveis: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Observar para poder conhecer cada criança e o grupo, conhecendo as suas necessidades e motivações para adequar da melhor maneira o processo educativo e para existir uma diferenciação pedagógica. Planear para e com as crianças, fazendo das atividades proporcionadas momentos de excelência promotores de aprendizagens diversificadas e significativas sempre de acordo com os fatores observados e de acordo com a articulação das áreas de conteúdo. Agir concretizando as suas intenções educativas e adaptando às propostas das crianças tirando sempre partido das situações imprevistas, pondo em prática o currículo flexível. Avaliar com e as crianças de forma a melhorar sempre o processo educativo e a distinguir evolução das crianças. E finalmente comunicar e articular o processo educativo promovendo a

continuidade educativa que não se deve cingir às paredes da sala mas sim a toda a comunidade escolar, família e sociedade.

Todo este processo invalida que o educador organize o tempo, o espaço, o grupo e a relação com os pais e outros parceiros. O tempo deve ser organizado através de rotinas estáveis e intencionalmente planejadas para que sejam promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. O espaço deve ser constituído por materiais diversificados e deve disponibilizar às crianças momentos educativos intencionais planejados tanto pelo educador como pelas crianças. O grupo deve ser organizado pelo educador de acordo com a distribuição de tarefas, decisão de regras coletivas e aprendizagem cooperativa e deve fomentar situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro. A relação com os pais e outros parceiros também deve ser devidamente orientada pelo educador com vista a envolvê-los na aprendizagem das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Em suma, conclui-se que o educador deve ser um profissional reflexivo. Esta reflexão deve acompanhar toda a sua ação, ocupando por isso especial relevo na observação, planificação, ação, avaliação e articulação como nos diz Hohmann e Weikart quando referem que *“enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam”* (HOHMANN & WEIKART, 2009:27). De acordo com esta abordagem de um educador cada vez menos ativo na aprendizagem da criança, Teresa Vasconcelos diz-nos, tão poeticamente, que *“a arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, subtileza, sensibilidade e sabedoria”* acrescentando que *“nisto consiste a paixão de educar, o silêncio criativo de quem educa: em tornar-se desnecessário”* (VASCONCELOS, 1997:208). Esta autonomia/liberdade, que muitas vezes está subentendida no papel do educador, distinguida por Teresa Vasconcelos é um passo muitas vezes difícil de dar por intervenções como a do Pedrinho: *“Maria, consegues tirar o vento daquele céu?”*. Esta situação, por nos dar tamanha responsabilidade, faz com

que nos sentimos emocionalmente ‘forçados’ a proteger as crianças e ‘dar-lhes’ todas as competências que necessitam para se desenvolver. Contudo, o nosso papel é, realmente, deixá-los voar para que aprendam através das suas experiências e não dos nossos ensinamentos e um dia, no futuro, possam resolver autónoma e criativamente os seus problemas. Dewey intitulou-o de *líder*, Piaget definiu-o como *encorajador da criança*, Teresa Vasconcelos chamou-lhe *educadora-mestra*, para mim só pode ser educador aquele que faz, com muita magia e muita arte, o Mundo girar.

Bibliografia

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E;
- HOHMANN, Mary, Weikart, David, P., (2003) *Educar a criança*, Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;
- VASCONCELOS, T., (1997), *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora;
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

Anexo nº 54 – Reflexão Realizada no Estágio em Educação Pré-Escolar

A Importância da Organização do Tempo na Educação Pré-Escolar

29 de Março de 2011

Passou já um mês desde que introduzi dois instrumentos de organização do grupo na sala. A Lagarta Dos Dias da Semana e o Relógio do Tempo surgiram de uma observação relativa à necessidade da interiorização de regras e condutas por parte das crianças na sala juntamente com uma reflexão acerca da importância das rotinas no jardim-de-infância e na possibilidade de estes dois aspetos se poderem interligar construtivamente. Estes dois instrumentos de organização de grupo, por permitirem à criança a sua interação diária, vieram possibilitar a interiorização de mais rotinas no seu quotidiano. Pude evidenciá-lo através de um conjunto de observações diárias das reações das crianças quando chegam à sala. Após colocarem o seu símbolo no quadro de presenças, automaticamente dirigem-se à Lagarta dos Dias Da Semana para visualizar as imagens e corresponder um dia da semana à atividade que sabem que irão desenvolver naquele dia. Autonomamente, pude já ouvir as crianças dizerem: *“Hoje é o dia em que vimos para a escola, por isso é a cabeça da lagarta”* (Tiago, 28 de Março); *“Nos dias em que estamos em casa a lagarta tem os pés azuis”* (Francisco, 1 de Março); *“Ontem foi piscina e hoje vamos pintar”* (24 de Fevereiro). Relativamente ao Relógio do Tempo, também com muita frequência chego à sala de manhã e ouço: *“Maria hoje está sol!”* (Mafalda, 24 de Março) ou então *“hoje no relógio da nossa sala tem de estar chuva”* (Bernardo, 29 de Março) e mesmo *“nunca pusemos os trovões no nosso relógio”* (Martim Pacheco, 28 de Março).

Também as observações que motivaram o Incidente Crítico nº 4 (uma aprendizagem sobre a importância da água num momento de transição) e o Incidente Crítico nº5 (o relato do fim-de-semana do Frederico no acolhimento

de 14 de Março)³ evidenciam não só a importância das rotinas, como a sua necessidade para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Tal como estas evidências, muitas outras tinham pertinência na abordagem da importância da organização do tempo na Educação Pré-Escolar devido ao carácter autêntico que caracteriza as intervenções das crianças nesta faixa etária. Quase todas estas situações por mim observadas foram totalmente livres, uma vez que a criança não foi solicitada para responder a qualquer questão. Este fator torna-as totalmente fidedignas devido ao seu nível de verosimilhança, o que me fez compreender a necessidade de reflexão acerca do tema da organização do tempo.

Hohmann e Weikart em *Educar a Criança* dizem-nos que “a rotina diária oferece um enquadramento social”, “proporciona uma estrutura flexível” e “apoia os valores do currículo” (HOHMANN, 2009:242), o que determina que as rotinas têm várias finalidades como gerar um ambiente psicológico e emocionalmente seguro às crianças, assim como também potenciam o cumprimento de regras, o que não condiciona a sua flexibilidade e também são geradoras de aprendizagens estruturadas ao longo do dia. Comparativamente, Zabalza afirma que para existir uma *Qualidade em Educação Infantil* é necessário existirem rotinas estáveis uma vez que estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir” (ZABALZA, 1996:52). Desta forma, as teorias de ambos os autores complementam-se, dando-nos a certeza de que o estabelecimento de rotinas promove a segurança, autonomia e responsabilidade das crianças, uma vez que faz com que o quotidiano se torne mais previsível.

Este ambiente psicológico e emocionalmente seguro abordado pelos anteriores está refletido nas evidências por mim recolhidas no Incidente Crítico nº 5⁴ que, ao contrário de todos os outros não foi totalmente voluntário.

³Ver o Portfólio Reflexivo no separador “Incidentes Críticos” do mês de Março.

⁴Ver Portfólio Reflexivo no separador “Incidentes Críticos” do mês de Março – Incidente Crítico nº 5.

Naquele dia, o Frederico⁵, que nunca tinha ouvido a falar sobre o seu fim-de-semana, manteve comigo um pequeno (grande) diálogo no acolhimento:

“Quando chegou a vez do Frederico perguntei: “então Tico, o que gostaste mais de fazer no fim-de-semana?”. Ele, pela primeira vez desde que estou lá, disse: “brinquei com o papá e com a mamã”. Quis aproveitar o momento e continuei a fazer perguntas de resposta aberta, contrariamente ao que está habituado: “onde brincaste com o papá e a mamã?”. Respondeu-me: “em casa” e resolvi ficar por ali apesar de ser minha vontade estar horas e horas a tentar criar um diálogo com o Frederico.” (Incidente Crítico nº 5, 14/03/2011)

No momento pensei que esta situação poderia ter acontecido apenas devido à empatia que construí com aquela criança, ou então que simplesmente podia ter tido “sorte”. Atualmente, passadas duas semanas, percebi que a partir desse dia á segunda-feira o Frederico conta sempre alguma coisa diferente do seu fim-de-semana (ontem disse-me *“fiquei em casa com a mamã e o papá. Elefante”*). Hoje sei que, de acordo com as abordagens teóricas anteriormente descritas, o Frederico desenvolveu a sua autonomia porque já se sente seguro devido à regularidade da rotina semanal de falar sobre o fim-de-semana. O mesmo acontece em outras rotinas como o almoço, o lanche, a higiene, o descanso e outras em que a rotina como uma constante diária ou semanal condiciona o seu equilíbrio emocional, social e moral.

Relativamente às novas rotinas implementadas através das tarefas da Lagarta dos Dias da Semana e do Relógio do tempo, estas são consideradas pelo Ministério da Educação *Rotinas Educativas*, uma vez que são *“intencionalmente planeadas pelo educador e porque são conhecidas pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:40). Estes instrumentos de organização do grupo também têm em conta a necessária articulação entre o tempo e o espaço referida nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância: *“a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades*

⁵Criança com Necessidades Educativas Especiais com um atraso ao nível da linguagem.

educativas proporcionadas pelos espaços” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:40). Esta vinculação entre o tempo e o espaço foi um dos principais objetivos na planificação de ambos os instrumentos de organização de espaço (Lagarta dos Dias da Semana e Relógio do Tempo), para que as crianças pudessem compreender a sua utilização como mais uma rotina de cada dia.

Também Spodeck aborda a organização do tempo em *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Este autor acrescenta a importância das transições que muitas vezes são postas de parte pelo educador. Pude perceber o interesse dos momentos de transição quando observei uma situação descrita no Incidente Crítico nº4. Segundo Spodeck são muitos os problemas gerados pelos momentos de transição: *“o tédio, a ausência de orientação por parte das crianças, bem como a insistência na obediência e a falha em definir as tarefas com clareza por parte de alguns professores”* (SPODECK, 1994:138) cabendo ao educador torná-los não só orientados como promotores de aprendizagens para as crianças. A situação descrita no Incidente Crítico nº4 ocorreu numa transição entre um momento destinado à higiene e o almoço nos dias 10 e 14 de Março. Quando as crianças acabavam de lavar as mãos ficavam a observar as outras e isso gerou um momento de aprendizagem que futuramente incidiu na minha planificação:

“Quase todos os dias digo para desligarem as torneiras e para não gastarem tanta água ou papel mas naquele dia (10 de Março) mantive-me simplesmente a observar a seguinte conversa:

Constança: *“«Kiko» não podes gastar tanta água”*

Francisco: *“Mas eu ainda não acabei de lavar as mãos”*

Constança: *“Mas estás a gastar muita água e não podemos porque se não os peixinhos morrem à sede não é Maria?!”*

Respondi-lhe que não eram só os peixinhos que morriam à sede, mas também as plantas, os outros animais e mesmo nós. Quando voltei para o estágio, no dia 14 de Março, também num momento de higiene antes do almoço, pude presenciar mais uma conversa acerca da água, mas desta vez foi o próprio

Francisco que disse ao Martim: “Não podes gastar água porque se não os animais e as plantas morrem à sede!”.

(Incidente Crítico nº4 de 10 e 14 de Março de 2011.)

Consciencializei-me que os períodos em que as crianças estão em transição de uma atividade para a outra podem ser geradores de problemas, mas também podem potenciar diversas aprendizagens uma vez que também fazem parte das rotinas das crianças. Porque as crianças não fazem pausas no seu desenvolvimento, a educação de infância não deve ser vista como uma valência de compartimentos estanques mas sim como um “espaço” em que tudo deve ser globalizante e integrado.

Estas aprendizagens acerca da organização do tempo foram pontos fortes na minha ação, uma vez que pude refletir sobre a importância dos momentos de transição e sobre a autonomia que o estabelecimento de rotinas promove nas crianças. Esta reflexão já incidiu na minha planificação, uma vez que pude destinar atividades para os momentos de transição (ensino da canção “A Ana Quer” e “Cabeça, Tronco, Joelhos e Pés”⁶, assim como planeei a dinamização de uma área ecológica na sala para ir de encontro à motivação das crianças em poupar a água, apesar de ainda não ter conseguido pô-la em prática.

Para o futuro, dado o *feedback* positivo que as próprias crianças me deram acerca das rotinas geradas pelos instrumentos de organização de grupo, pretendo consolidar a importância da organização do tempo através da reflexão, planificação e avaliação das rotinas das crianças, tornando-as não só apelativas como promotoras de aprendizagens.

⁶ Ver Planificações das semanas de 21 a 25 de Fevereiro e 21 a 25 de Março.

Anexo nº 55 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Descobertas e conquistas efetuadas durante o processo

Data: 18 de Novembro de 2012

Este processo caracteriza-se por uma constante evolução, uma vez que foram várias as aprendizagens resultantes de descobertas e conquistas efetuadas. A primeira grande descoberta foi a importância da pedagogia por competências para o êxito dos alunos, que Perrenoud engrandece quando afirma que o *“ofício do professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender”* (PERRENOUD, 2000:139). Inerente a esta pedagogia, houve uma consciencialização acerca dos respetivos métodos/metodologias de ensino-aprendizagem: aprendi que a junção das potencialidades de cada um minimiza as limitações de todos. Assim, e corroborando com Zabala, *“não há uma metodologia própria para o ensino das competências, mas condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas”* (ZABALA, 2010:143). Pela relação desta teoria com a prática, pude concluir que para fomentar uma verosímil educação de competências, tornando a aprendizagem mais eficaz, é necessário promover um papel ativo por parte da criança, contudo deve ser equilibrando com estratégias mais expositivas (com recursos como PowerPoint e fichas de revelação dos conteúdos apreendidos).

Zabala fala-nos também da importância do “enfoque globalizador” nas metodologias utilizadas. Este aspeto revelou-se outra importante descoberta, uma vez que pude perceber que a utilização de um grande tema para abordar diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e respetivos conteúdos promove uma maior segurança das crianças. Esta segurança, não só em relação à aprendizagem dos conteúdos, como também na aplicação das competências adquiridas, verificou-se na semana “sistema Reprodutor: uma semente que dá vida a uma árvore”, uma vez que pude observar uma constante consolidação das aprendizagens. *“Ensinar é também estimular o desejo de saber”* (PERRENOUD, 2000:71). Esta competência evidenciada por

Perrenoud foi também para mim uma eficiente descoberta, nomeadamente quando falei um pouco da vida do pintor Monet e a criança D afirmou “*a corrente do Monet é o impressionismo, mas eu agora é que estou impressionado*”.

Houve também um reconhecimento da necessidade de uma planificação mais pormenorizada, nomeadamente na presença de estratégias de motivação e consolidação. Esta descoberta tem permitido uma ação mais eficaz e direcionada para cada criança, assim como promove uma maior envolvimento dos alunos nas atividades.

Estas e outras descobertas, porque devidamente refletidas, levaram à aquisição gradual de várias conquistas. A maior conquista foi a obtenção de assertividade perante um grupo muito ativo, participativo e heterogéneo. Consegui conquistar esta autoridade através da importância que dei aos conhecimentos já adquiridos por parte dos alunos, com o papel ativo que lhes proporciono e também com o enriquecimento dos conteúdos curriculares (interpretação de textos que não conhecem, desafios matemáticos adequados à vida real, conteúdos de estudo do meio que não estão presentes no manual, e uma atividade de pintura orientada que nunca tinham realizado). Outra conquista foi a promoção do envolvimento parental utilizado como motivação para o tema do sistema reprodutor, que, segundo Perrenoud é uma “*palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência*” (PERRENOUD, 2000:114). Por último, realço outra importante conquista que ainda não considero totalmente alcançada devido à sua complexidade: a promoção da cooperação entre o grupo e a consequente aceitação do outro. Na planificação de todas as atividades, intrínsecas às áreas curriculares disciplinares, está a promoção destas competências interpessoais. Devido a esta preocupação, verificam-se melhorias tanto por parte do grupo, como em cada criança em si, o que se manifesta na gradual inclusão da criança F na turma.

Bibliografia:

- Ministério da Educação e Ciência, Organização Curricular do Ensino Básico (DATA);
- Zabala, A., Arnau, L., (2010), *Como Aprender e Ensinar competências*, Porto Alegre: Artemed;

- PERRENOUD, Philippe (2000) *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.

Anexo nº 56 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos definidos e objetivos a definir

Data: 28 de Outubro de 2012

Tal como os objetivos que definimos para a nossa vida, também os objetivos que determinamos para as nossas práticas enquanto docentes vão modificando à medida que ganhamos maturidade, adaptando-se ao contexto em que nos inserimos. Gouveia (2008) cita Boavida (1998) referindo que a “ação formativa obriga à definição de objetivos pedagógicos, na medida em que se pressupõe educar com sentido”. Nesta ordem de ideias, cabe ao educador/professor não só definir objetivos para o desenvolvimento dos seus alunos, mas também estruturar metas para a sua ação enquanto profissional em constante evolução.

Porque o professor deve ser, antes de tudo, um observador, durante as três primeiras semanas de estágio, o meu principal objetivo foi observar as práticas pedagógicas da professora, o funcionamento da instituição, a interação entre as crianças, como se organizavam o tempo, o espaço e as atividades, entre outros aspetos fundamentais para obter uma maior perceção acerca do “mundo” do primeiro ciclo do ensino básico.

Após essa observação pude começar a intervir em conjunto com a minha colega e, nesse momento, defini como principal objetivo a utilização do trabalho cooperativo como meio para obter maior êxito numa atividade totalmente nova para mim, ou seja, reunir as capacidades de cada uma para minimizar as principais limitações das duas. Desta forma, e porque era uma novidade para ambas, pudemos minimizar a ansiedade e o receio, auxiliando-nos uma à outra.

Contudo, porque o professor deve ter a total responsabilidade pela gestão da sala e pelo seu grupo de alunos, e para estar mais próxima desta realidade, optamos por começar a intervir individualmente. Deparando-me com mais uma mudança no percurso que é este estágio, tive a necessidade de definir novos objetivos. Assim sendo, propus-me a atingir a total autonomia na minha intervenção. Apesar da heterogeneidade da turma (que requiere uma maior atenção tanto individual como global) penso que consegui alcançar este objetivo, uma vez que levei todas as crianças a participar nas atividades e dediquei a minha atenção ao grande grupo, aos pequenos grupos (atividade da subtração) e a cada aluno, de um modo individual.

Penso que o maior objetivo já atingido foi o conseguir modificar o método pedagógico utilizado. Para além de um objetivo, este foi também um grande desafio para mim, uma vez que é uma turma que trabalha consoante este método desde o primeiro ano. Apesar de saber que iria ser difícil, dediquei-me a esse objetivo não só pelas crianças mas também pela minha realização pessoal. Devido a esta modificação do método, na primeira semana o grupo dispersou um pouco a sua atenção nas atividades, apesar de não deixar de responder positivamente aos objetivos propostos. Nesta segunda semana senti que tanto o grupo, como cada criança, em particular, já demonstraram mais segurança, direcionando cada vez mais a sua atenção para a exposição dos conteúdos e para a realização das atividades.

O estabelecimento destes objetivos trouxe-me várias aprendizagens e veio orientar ainda mais o meu percurso. O facto de este estágio ser uma novidade para mim, tornou essas aprendizagens ainda mais significativas, relativamente ao estágio anterior.

As práticas da professora cooperante e a sua relação com a turma permitiram e permitem-me reunir um leque de aprendizagens que têm sido essenciais na minha evolução. Tanto pela positiva, como por aspetos que considero mais inadaptados, a observação da sua ação tem sido fundamental para mim. Com ela, aprendi a organizar o espaço e o tempo de uma forma criterial, que transmite segurança para as crianças, ou seja, os materiais, a

disposição das mesas e o tempo dedicado às tarefas, são organizados de uma forma coesa e fundamentada nas necessidades e limitações dos alunos. Aspectos negativos como a escassez de preocupação em relação à diferenciação pedagógica e ao respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos, também revelaram uma aprendizagem para mim, embora pelo lado oposto (aprendi sem observar).

Com a minha colega Ana, também tenho tido a oportunidade de aprender muito. Apesar de amigas, temos feitios diferentes e a sua calma foi para mim um fator muito relevante na minha aprendizagem.

As crianças foram a maior fonte de aprendizagem que tive até hoje. Na sua sabedoria pude aprender conteúdos por mim desconhecidos, que aperfeiçoaram as minhas intervenções. Nas suas diferenças encontrei o “trampolim” necessário para pôr em prática a diferenciação pedagógica que cabe ao professor realizar diariamente. Das suas necessidades retirei soluções para que as pudesse ajudar a ultrapassar. Através das suas motivações aprendi a direcionar a minha ação, fazendo a ponte entre as metas de aprendizagem e os seus interesses, envolvendo assim da melhor forma, as crianças no seu próprio desenvolvimento. Com o grupo, aprendi essencialmente que as crianças precisam da orientação de um líder, mas é nas suas próprias descobertas que reside a efetiva aprendizagem. Assim sendo, esta foi a aprendizagem mais significativa para mim, permitindo-me perceber que as próximas planificações devem continuar a colocar a criança no centro de toda a sua evolução, valorizando os seus interesses, as suas necessidades e, fundamentalmente, as suas limitações.

Tal como este grupo precisa de um líder que o oriente, também eu e todas as minhas colegas estagiárias necessitamos de uma mão que nos ajude a saber andar sozinhas no futuro. Desta forma, o apoio do nosso orientador tem sido um ponto de referência neste percurso. É nas suas críticas construtivas nunca direcionadas como julgamentos que se tem baseado o êxito da minha intervenção. Assim, é também com ele, que suporta não só as

nossas dúvidas, como os nossos receios, que tenho aprendido a melhorar de dia para dia.

Apesar do sentimento de dever cumprido, o professor deve estar em constante formação, o que indica que tendo ainda muita margem para evoluir e muitas aprendizagens para reter.

Bibliografia: Gouveia, J (2008), *Intencionalidades formativas e consequências para a avaliação;*

Anexo nº 57 – Reflexão Realizada no Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos pedagógicos e problemáticas inerentes

Data: 7 de Dezembro de 2012

Os objetivos pedagógicos definidos neste processo foram estruturados de modo a fomentar uma pedagogia por competências. Segundo Barreira e Moreira cabe ao professor “*proceder à instalação de competências*” (BARREIRA e MOREIRA, 2004:23), proporcionando aos seus alunos condições de aprendizagem, indo de encontro ao provérbio chinês “*não dar o peixe, mas ensinar a pescar*”. Nesta ordem de ideias, a planificação assumiu especial relevo, uma vez que permitiu uma realização de uma ponte entre as motivações e limitações dos alunos e os objetivos pedagógicos.

Desta forma, nas planificações realizadas objetivou-se, constantemente, a resolução de problemas e não apenas a simples aquisição de saberes e capacidades. De modo a promover a aquisição de competências, as planificações assentaram em atividades complexas, evolutivas, globais e interativas, sempre baseadas em conteúdos interligados das várias áreas curriculares.

Existiu também uma correspondência entre os objetivos pedagógicos definidos nas planificações e a avaliação, uma vez que foram criados recursos que permitiram avaliar a aquisição ou não das competências definidas. Para além destes instrumentos de avaliação, também os *feedback* dados pelas crianças e pela professora permitiram uma maior perceção acerca da aquisição dos objetivos planificados, como por exemplo uma conversa não formal que a estagiária teve com a orientadora, em que esta deu a conhecer os bons resultados dos alunos nas fichas de avaliação. Esta planificação exigiu um cuidado mais pormenorizado, levando a uma prática mais segura, estruturada e em concordância com uma pedagogia diferenciada. Assim sendo, a construção de uma planificação baseada na pedagogia por competências, facilitou a sua implementação, tornando-a mais consciente.

Contudo, apesar de uma planificação tão estratégica, existem sempre problemáticas inerentes à ação. Uma situação problemática relacionada com a

inadequação de uma estratégia referenciada na planificação foi a interpretação do poema “Árvore”. Para conseguir motivar os alunos, a estagiária começou por dizer que era um poema de difícil interpretação, contudo acreditava nas competências dos alunos. Esta foi uma estratégia que conseguiu motivar os alunos mais capazes na interpretação de textos, contudo foi totalmente desajustada para aqueles alunos que sentem mais dificuldades. Outra problemática, desta vez relacionada com a implementação da planificação, foi a não realização do jogo “dá uma família às palavras” como penalização da falta de concentração dos alunos. Depois de afirmar várias vezes que se não houvesse silêncio, não poderiam realizar uma atividade lúdica, a estagiária optou por extinguir a atividade, dando lugar à correção de uma ficha, levando os alunos a perceber a necessidade de um comportamento adequado na sala de aula. Apesar da ocorrência destas duas problemáticas, estas levaram-me à aquisição de duas competências citadas por Perrenoud “*decidir na incerteza e agir na urgência*” (2000:11).

Bibliografia:

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2004): *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*, Porto, Asa Editores, S.A;

PERRENOUD, Philippe (2000) *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.

**Anexo nº 58 – Pesquisa Teórica e Respetiva Reflexão Realizada
na Unidade Curricular de *Escola Inclusiva – Pedagogia
Diferenciada* Relacionada com as Perturbações
Comportamentais**

**A Diversidade dentro das Necessidades: um «Trampolim» para
o Desenvolvimento da Escola (Inclusiva)**

Consta no artigo nº 9 da *Constituição da República Portuguesa* que uma das funções do estado português é *assegurar o ensino*, certificando o artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* que determina que *“toda a pessoa tem direito à educação”*. Neste âmbito, em 1986, configurou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo com o objetivo de promover a democratização do ensino, dando a toda a população o direito à educação.

Tendo em vista a democratização do ensino, a *Constituição da República Portuguesa* determina que *“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”*⁷, sendo que todos os portadores de deficiência física ou mental têm, igualmente, não apenas direito ao ensino mas também ao êxito escolar. Nesse sentido, a LBSE aborda os objetivos da educação especial, estabelecendo que *“a educação especial visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas devidas a deficiências físicas e mentais.”*⁸

Em 2008, espelhado pelos dois documentos abordados anteriormente, o Decreto-Lei 3/2008 vem especificar as diferentes necessidades educativas e promover o conceito de escola inclusiva, que *“pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”*⁹

⁷ Constituição da República Portuguesa - Artigo 74º - (Ensino)

⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo – Artigo 20º

⁹ Decreto-Lei 3/2008

Antes de se falar no conceito de escola inclusiva, as crianças com NEE eram excluídas das escolas regulares, sendo que frequentavam escolas especiais de acordo com as suas necessidades, passando, posteriormente, a ser integradas nas mesmas escolas dos *alunos-padrão* mas com aprendizagens opostas, orientadas e totalmente responsabilizadas por Educadores de Educação Especial. Mas essa integração tornou-se insuficiente também, uma vez que, de acordo com as palavras de Helena Serra, “*a preocupação de separação e proteção dos indivíduos deficientes em ambientes segregados, primeiro, e a decisão de integração com apoios centrados no aluno, depois, tornaram-se estigmatizantes, capazes de evidenciar as incapacidades, os défices e não as similaridades entre os seres humanos*” (Serra, 2009:3). Desta forma, de acordo com o anterior Decreto-Lei, foi da integração que se partiu para uma efetiva inclusão destas crianças, fornecendo a integral responsabilidade do êxito e sucesso das mesmas à escola e ao professor titular de turma.

Citando Kauchakje (2003): “*a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização*” (Afonso, 2005). Sobre este olhar heterogéneo que o professor deve estabelecer, Zabalza defende que “*a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade*” uma vez que atendendo individualmente as crianças, realizar-se-ão experiências de integração (1998: 53). Como referido na legislação, apesar de a aceitação da diferença “*ser algo que o ser humano tem grande dificuldade, uma vez que todos temos receio de evidenciarmos as nossas diferenças*” (Simões, 2004), o professor tem a responsabilidade de lutar por uma escola cada vez mais inclusiva, tendo de diferenciar a sua intervenção pedagógica (Simões, 2004). Segundo a Declaração de Princípios de Salamanca, a partir desta diferenciação pedagógica a escola torna-se suscetível a educar com sucesso todas as crianças incluindo as que apresentam graves incapacidades (Unesco, 1994), o que, conforme a opinião de Ana Gomes deve ser feito “*considerando as adversidades como «trampolins» que poderão ser degraus para ascender a*

um patamar mais elevado”, conseguindo com isso “estabelecer formas de equilíbrio e alcançar metas anteriormente inacessíveis” (Gomes, 2008).

Desta forma, é fundamental que o professor se consciencialize que dentro da diferença também existe diversidade, o que indica que tal como as crianças com NEE se distinguem dos *alunos-padrão*, também as suas necessidades diferem de criança para criança. Assim, cabe ao educador distinguir as várias necessidades, sendo que elas se caracterizam por limitações de grau acentuado nos seguintes domínios: sensorial, motor, cognitivo, comunicativo e emocional.

Seguir-se-ão duas reflexões relacionadas com limitações referentes ao domínio emocional: Hiperatividade e Espectro do Autismo, sendo que ambas se caracterizam por graves perturbações da personalidade e conduta que condicionam a adaptação escolar destas crianças. Segundo Hall (2008), *“na sala de aula, as crianças com perturbação de oposição e comportamento desafiante constituem um problema a considerar”* uma vez que *“quando o professor tenta estabelecer limites, estas crianças são um modelo de insolência e de rebelião para toda a turma”* (Hall, 2008:14). Também reúnem uma dificuldade maior não só para o professor, mas para todos os que contactam com estas crianças, uma vez que, segundo Gauderer *“as doenças psiquiátricas ou comportamentais são reconhecidas e diagnosticadas com enorme dificuldade. Não que sejam de difícil identificação mas elas «mexem» e nos obrigam a questionar áreas muito delicadas e sensíveis do ser humano, ou seja, o nosso próprio comportamento.”* (1997:2).

Hiperatividade e Défice de Atenção

A hiperatividade é uma limitação do foro emocional que não reúne um consenso em relação ao seu conceito, uma vez que de acordo com as perspetivas neurológicas é caracterizada por *“possíveis deficiências ou anomalias cerebrais”*(García, 2001:2), no olhar dos psiquiatras *“caracteriza-se por uma atividade motora excessiva, falta de atenção e impulsividade”* (Idem) e de acordo com pedagogos assenta em *“deficiências percetivas e dificuldades de aprendizagem”* (Idem).

Perante a opinião de Sosin, pedir a uma criança hiperativa para ficar quieta “*é o mesmo que pedir a um pássaro para parar de voar*” (Sosin, 2006:45). Corroborando a opinião do anterior autor, Tavares e outros autores consideram que as crianças hiperativas reúnem três características: têm déficit de atenção, são impulsivas e têm comportamentos hiperativos. O déficit de atenção “*corresponde à incapacidade de as crianças se manterem concentradas durante o tempo adequado para a sua idade.*” (Tavares et al, 2007: 167), o que condiciona o seu rendimento escolar e outras tarefas que exigem a sua atenção prolongada. A impulsividade, que se caracteriza “*por um deficiente controlo dos impulsos e inibição de comportamentos*” (Idem) leva estas crianças a agirem, frequentemente, sem pensar. Por serem impulsivas, estas crianças desejam mudar excessivamente de atividades, não abdicando o tempo necessário para as realizar com efetividade, o que condiciona, diretamente, a sua capacidade de organização. A hiperatividade, que perturba “*pela existência de comportamentos hiperativos, associados a dificuldades elevadas ao nível da atenção e da concentração*” (Idem), torna a criança incapaz de se manter quieta, tanto quando está acordada, como quando está a dormir.

A génese da hiperatividade, tal como o seu conceito, apresenta uma certa ambiguidade. Os estudos mais recentes depreendem que a genética é o principal fator, considerando a há probabilidade de cerca de 75% de alguém desenvolver este tipo de transtorno ou não, por hereditariedade dos pais. Contudo os fatores biológicos foram referidos por Vasquez, que em 1997 subdividiu a biologia desta perturbação em fatores pré-natais (devido ao consumo de álcool e drogas durante a gestação ou a complicações intrauterinas) e fatores pós-natais (por traumatismos crânio-encefálicos ou anoxia, caracterizada por falta de oxigénio no cérebro). Um ano mais tarde, Villar aborda uma possível disfunção do lóbulo frontal e das estruturas diencéfalo-mesenfálicas como consequência para a existência de áreas do cérebro com menos atividade. Assim, para este autor, existe uma relação entre o nível de atividade cerebral e a capacidade de atenção das pessoas. O mesmo autor (1998) também pondera a existência de fatores ambientais que

condicionam o aparecimento desta perturbação, afirmando que o chumbo, os aditivos alimentares, o açúcar, e os corantes e conservantes poderão causar este distúrbio comportamental.

Quanto aos fatores familiares apesar de, anteriormente, serem considerados uma causa da hiperatividade, hoje em dia sabe-se que apesar de não serem uma causa, representam uma consequência, uma vez que um ambiente suscetível de dificuldades familiares pode agravar o quadro de hiperatividade de uma criança.

Facilmente se depreende que, devido às suas características, a hiperatividade espelha várias e negativas consequências no desenvolvimento destas crianças. Estas adotam um comportamento oposicional, sendo que contrariam, constantemente, as regras, o que condiciona o seu relacionamento com os adultos e com os pares, tendo uma profunda dificuldade em cooperar. Esta perturbação interfere diretamente com o comportamento das crianças que, por não ser adequado, fomenta a geração de conflitos com todos os intervenientes do seu meio envolvente. E finalmente, tais características têm como consequência problemas de aprendizagem, devido às dificuldades que as crianças hiperativas demonstram em compreender e expressar-se.

Contudo, *“a maioria das crianças com Desordem por Défice de Atenção têm uma inteligência média ou acima da média, mas continuam a ter dificuldades académicas devido ao funcionamento próprio do cérebro ou sistema nervoso”* (Sosin, 2006:10). Para Sosin, as crianças hiperativas enquanto alunos *“podem revelar-se algumas das pessoas mais criativas e inteligentes do planeta”*, (Sosin, 2006:17) o que nos faz refletir acerca desta riqueza, que deve ser o ponto de partida para o trabalho do professor.

O professor desempenha um papel importantíssimo no reconhecimento e tratamento destas crianças (Sosin, 2006), uma vez que *“a intervenção de um professor sensato e compreensivo pode permitir que um aluno deste tipo tire o máximo partido da sua inteligência.”* (Sosin, 2006:17). Deste modo, primeiramente, o docente deverá trabalhar cooperativamente não só com os pais destas crianças, mas também com os médicos e os psicoterapeutas que as acompanham, já que todos devem formar uma tríade indissociável que

mantenha no centro o principal objetivo: ajudar a criança a adaptar-se às suas necessidades e a ganhar autonomia para as ultrapassar.

Na mesma linha desta constante relação em prol do desenvolvimento da criança hiperativa está a definição de estratégias por parte do professor. Para Sosin, a melhor estratégia para lidar com a hiperatividade consiste em ajudar a criança a *“gastar as energias em excesso”* (2006:45). Contudo, o mesmo autor dá conta de que *“os professores devem manter o espírito aberto e uma atitude compreensiva para tentar lidar com a hiperatividade, não esquecendo nunca que a atividade motora excessiva é um padrão de resposta automático que a criança não consegue controlar na totalidade”* (2006:46). Este autor afirma que o professor pode optar por estratégias que passem pela técnica da aprendizagem cooperativa, pela integração de pequenas pausas para atividades físicas durante a aula, pela apresentação de diversas atividades na mesma aula e finalmente por uma supervisão atenta destas crianças. Também enfatiza a responsabilidade dada às crianças relativamente à atribuição de tarefas, uma vez que esta estratégia mantém-nas sempre em movimento e citando o autor: *“(...) pode ser “extremamente terapêutica”* (Sosin, 2006:45).

A organização do espaço também deverá ser uma preocupação do professor, e, uma vez que as mesas de três ou mais alunos podem revelar-se um fator de distração para a criança com hiperatividade, Sosin considera que talvez esta *“fique melhor numa carteira individual”* (2006:26). Quanto a esta organização do espaço. Polaino-Lorente e Ávila acrescentam que à criança hiperativa deve ser atribuído *“um lugar tranquilo, longe da janela ou da porta e o mais próximos possível do professor”* (Polaino-Lorente, Ávila, 2004:75).

Outra estratégia passa pelo grau de dinâmica que o professor transmite à turma, o que implica que *“quanto mais interessante, dinâmico e envolvido o professor se mostrar relativamente à matéria”* menor é a probabilidade deste aluno *“se deixar absorver pelo seu próprio mundo”* (Sosin, 2006:23).

Para o anterior autor, *“o bom ensino também tem que estimular a imagem positiva que cada criança tem de si própria”* (2006:99), pelo que se depreende que também é da responsabilidade do professor a promoção da autoestima destas crianças, devendo assim transmitir confiança nos

progressos e capacidade das crianças, elogiando os sucessos e corrigindo os fracassos.

Espectro do Autismo

Pereira indica que *“o termo autismo provém da palavra grega “autos” que significa “próprio” (Pereira, 1998:19), sendo esta a característica essencial que Kanner e Asperger quiseram fazer destacar, ou seja, a de um “ensimesmamento que o indivíduo manifesta, sendo difícil de se verificar uma «entrega» à troca e participação social” (Idem).*

Quanto ao conceito, inicialmente, Bleuler (1908) referiu-se ao espectro do autismo como a *“descrição do isolamento social observada em adultos, vítimas de esquizofrenia” (Marques, 2000: 26).* Alguns anos depois, Kanner, em 1943 acrescenta que esta perturbação era observada em crianças cujos comportamentos se verificavam nitidamente diferentes de todas as outras. No ano seguinte, Asperger verifica crianças com comportamentos estranhos semelhantes aos que Kanner tinha referido. Nas suas definições, ambos os autores destacam numa criança com espectro do autismo uma *“perturbação do contacto”* de natureza sócio-afetiva, aspetos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais, movimentos repetitivos e desempenhos surpreendentes do funcionamento intelectual e cognitivo (Pereira, 1998:20).

Baseado nas anteriores perspetivas, atualmente define-se o espectro do autismo como uma perturbação do desenvolvimento global da criança, caracterizada pela presença simultânea da seguinte tríade de perturbações: défice na interação social, défice na comunicação e défice na capacidade simbólica. Esta tríade, nomeada de tríade de Wing, indica que a criança com espectro do autismo tem dificuldade em utilizar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal e não verbal, enfrenta também um difícil relacionamento com os outros, uma vez que demonstra incapacidade em evidenciar os sentimentos, gostos e emoções, e é caracterizada também por

uma rigidez e inflexibilidade perante as áreas do pensamento, linguagem e comportamento.

Na base da gênese do espectro do autismo estão fatores genéticos como a idade materna, a prematuridade, o sangramento na gestação, a eclâmpsia, acidentes maternos, infecções ou exposições virais e também fatores ambientais como eventos não favoráveis na gestação, no parto e no período neonatal (Missaglia, 2005). Quanto à sua prevalência, Wing (1996) indica que cerca de 1 em cada 100 indivíduos possui uma das perturbações do desenvolvimento englobadas no espectro do autismo, assim como determina que a sua incidência é quatro vezes maior em meninos do que em meninas (Wing, 1981).

De uma forma global, no primeiro ano de vida, uma criança com espectro do autismo revela-se indiferente quando os outros interagem consigo, mesmo que seja a mãe, não se revela afetiva, tem dificuldades em expressar-se vocalmente, é isolada, pelo que não realiza jogos de imitação e faz de conta. Dos dois aos cinco anos, esta criança continua a demonstrar desinteresse pelo contacto interpessoal, pelo que ainda se verifica uma interação com as outras crianças. Começam a vocalizar as palavras mas não as utilizam para comunicar. Existe a obsessão por determinados objetos e por áreas específicas, e pode tornar-se hiperativa.

Apesar de estas características serem muito próprias as crianças com espectro de autismo, existem três variantes desta perturbação comportamental: X-Frágil, Asperger e Rett. O X-Frágil é uma variante do autismo que se caracteriza por uma disfunção sensorial, ou seja, o cérebro destas crianças não processa nem organiza corretamente o fluxo de estímulos sensoriais. O Asperger é uma disfunção no desenvolvimento cerebral que tem origem na infância e persiste ao longo de toda a vida e tem aspetos que são comparativos à sobredotação. O Rett, afeta, maioritariamente, o sexo feminino e caracteriza-se por uma deterioração motora tardia.

Dadas as características e vertentes do espectro do autismo, é da total responsabilidade do professor proceder à adaptação e desenvolvimento destas crianças. A primeira estratégia passa pela compreensão por parte do docente

de que *“o problema no autismo não é a ausência do desejo de interagir e comunicar-se, e, sim, ausência da habilidade para fazê-lo”* (Gauderer, 1997:120), ou seja, este deve interpretar as crises destas crianças, alheando-as à má educação, com que muitas vezes e erradamente as pessoas as veem. É fundamental que o professor estabeleça rotinas bem planeadas com vista a fornecer segurança às crianças. Estas rotinas serão também uma via para a imposição de regras, que se tornam essenciais na sociedade em que estas se comecem a inteirar na sociedade em que vivem. Na sua relação com estas crianças, o professor deve optar por um convívio em termo de brincadeira, uma vez que estas não toleram bem o contacto físico, contudo não pode deixar de ser afetuoso de modo a iniciar uma interação positiva. Para além da compreensão e da afetividade, o professor deve demonstrar calma para que seja estimulado o aparecimento de confiança por parte da criança.

Em suma, as crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais que carecem de uma pedagogia diferenciada por parte do professor, não têm, necessariamente, de possuir uma deficiência visível e “palpável”, contudo, estas não deixam de revelar inúmeras limitações provenientes das perturbações que, involuntariamente, sofrem. Conclui-se assim que também dentro das necessidades existe uma notória diversidade, o que à primeira vista se denota paradoxal, mas, concretamente se revela uma das primeiras informações que o professor deve interiorizar.

Anexo nº 59 – Atividade de 1º Ciclo: Redação de um Texto baseado no livro “A Maior Flor do Mundo”, como sugestão do autor José Saramago

Carta ao José Saramago

Querido José Saramago já li a tua história e gostei muito. Já sei que morreste à algum tempo.

Um beijinho
da
Lia

o menino que salvou a flor

Era uma vez um menino chamado Gonçalo que viu uma flor murcha.

Ele foi ao rio e trouxe 20 mãos cheias para a flor que estava murcha.

Os pais do Gonçalo ficaram preocupados e então decidiram ir lá.

Mas antes caiu uma pétala à flor e caiu ao Gonçalo para ele não ter frio para dormir.

E ao seguir ele acordou e foi para casa.

Fim!

de conto para Ananias

Data: 20/11/2014

de memimo sobre a flor

Era uma vez uma memimo chamada Otaria que encontrou uma sêtu que tinha já uma ~~folha~~ flor mundo a Otaria disse:

- O que é isto? Uma flor mundo? Vou-te já ajudar flor!

E ela foi à sua aldeia a correr, a correr buscar água.

Depois, ela foi vinte vezes buscar água mas a vigésima vez ela viu a flor enorme e adormeceu e a flor deixou cair uma pétala pequenina para o cobrito, depois os pais da memimo viram uma flor enorme, ela do fundo foram já ver e estava lá a memimo, a memimo estava já a dormir e acordou e viveu com felicidade para sempre.

