

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

A Transversalidade da Motivação na Docência

Por **Ana Isabel Rodrigues Guimarães**

Sob Orientação: **Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva**
Mestre Maria dos Reis Gomes

Fevereiro de 2013

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

A Transversalidade da Motivação na Docência

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

Fevereiro de 2013

*Ao Gusto e à Quinhas, os meus exemplos de vida.
À Joana Melo, o meu exemplo de força e coragem.*

RESUMO

Realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico o presente relatório incide sobre as práticas realizadas durante o estágio nas respetivas valências.

Sob o título – A Transversalidade da Motivação na Docência - procurámos definir um percurso que, a partir de diferentes conceções teóricas, permitiu garantir uma prática sustentada que, passou por uma observação e planificação responsável, direcionada para a uma ação eficaz.

Foi nossa preocupação um bom conhecimento de todas as crianças/alunos, bem como da contextualização dos espaços que frequentavam, por forma a responder a todos e a cada um, segundo as suas necessidades.

Ao longo de todo o percurso as reflexões sobre as práticas ajudaram-nos a melhorar, no sentido, de procurar o ajustamento que em cada momento se impunha, mantendo esta visão da construção da profissionalidade numa lógica de docente generalista.

Palavras-chave: *motivação; diferenciação pedagógica; docente generalista*

SUMMARY

Performed under the master's degree in pre-school Education and elementary Cycle 1 the present report focuses on the practices during the internship in respective valances.

Under the title – The Transversality of the Motivation in Teaching – we have tried to define a route which, from different theoretical, allowed their concessions ensure a sustained practice that went through an observation and responsible planning, directed to effective action.

Our concern was a good knowledge of all children/students, as well as the contextualization of spaces that frequented, in order to respond to each and every one, according to your needs.

Throughout the course the reflections on the practices have helped us to improve, in the sense of seeking the adjustment at any time if needed, keeping this vision of building the professional component of teaching logic in general.

Keywords: *motivation; pedagogical differentiation; generalist teacher*

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este percurso acadêmico, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, ao longo deste tempo me deram forças para concluir esta importante etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas orientadoras, a Doutora Brigitte Silva e a Mestre Maria dos Reis, todo o apoio e dedicação que demonstraram, bem como os ensinamentos que me transmitiram ao longo deste percurso.

À educadora do estágio em educação pré-escolar, que me fez crescer profissionalmente e que me proporcionou momentos de aprendizagem únicos, que ficarão para sempre gravados na minha memória e no meu coração.

A toda a instituição do pré-escolar que nos acolheu com muito carinho.

Ao professor que me orientou no estágio de 1ºCEB, pelos ensinamentos que me transmitiu e o apoio que me deu, durante todo o percurso.

Às crianças da sala dos 5 anos e à turma do 3º ano, que me fizeram sorrir, aprender e crescer como futura profissional.

Às minhas amigas e parceiras de estágio que, desde o primeiro dia me deram um sorriso e uma palavra amiga para prosseguir esta caminhada.

À minha mãe e ao meu irmão que estiveram sempre do meu lado, a apoiarem-me neste percurso.

À Aida, a minha mãe do coração, por todo o carinho e paciência que sempre teve comigo e que nunca me deixou desistir nos momentos de maior fragilidade.

Às amigas da ESEPF, pelo apoio e carinho incondicional e pelos bons momentos que passamos juntas.

À minha família Modelo, pelos momentos de descontração que me ajudaram a renovar forças para prosseguir.

À Sílvia Cunha, toda a dedicação e paciência que teve comigo.

À Joana Dias, as palavras de carinho, o apoio e o conforto que me transmitiu.

À minha parceira Joana Gomes, todo o apoio, carinho e boa disposição.

Aos manos Pedro e Hugo Ribeiro, amigos que sempre tiveram uma palavra de incentivo e um sorriso para me dar, nos momentos mais difíceis.

“A beleza agrada aos olhos, mas é a doçura das ações que encanta a alma.” (Voltaire)

A todos, MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-lei
EPE	Educação Pré-Escolar
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MC	Metas Curriculares
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo	14
1.2 Papel do Educador/Professor.....	16
1.3 Participação das crianças/alunos	17
1.4 A Metodologia do Trabalho de Projeto	18
1.5 Modelos pedagógicos	19
1.6 O currículo e as NEE	23
1.7 O Professor-investigador.....	23
1.8 A importância da motivação	24
1.9 A Relação Escola-Família	24
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	26
2.1 Tipo de estudo	26
2.2 Participantes do estudo.....	26
2.3 Os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados	27
III – INTERVENÇÃO	29
3.1 Caracterização do Contexto.....	29
3.2 Caracterização do grupo de crianças/alunos.....	31
3.2.1 Organização do ambiente educativo	34
3.3 Intervenção nos contextos de EPE e 1º CEB	38
3.3.1 Observar/Preparar.....	38
3.3.2 Planear/Planificar	40
3.3.3 Agir/Intervir	43
3.3.4 Avaliar	52

EPE e 1º CEB, semelhanças e diferenças.....	55
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
BIBLIOGRAFIA	61
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

- 1.1. Registos de incidentes críticos
- 1.2. Lista de verificação
- 1.3. Registos fotográficos dos 5 anos
- 1.4. Registos fotográficos do 3º ano
- 1.5. Descrições diárias em EPE

ANEXO II – PLANIFICAÇÕES

- 2.1. Planificação de 15 a 17 de Maio de 2012
- 2.2. Planificação em rede - Educação Pré-escolar
- 2.3. Planificação atividade individual
- 2.4. Planificação sessão de movimento
- 2.5. Planificação de aula do 3º ano
- 2.6. Descrição de aula do 3º ano

ANEXO III – FASES DO PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

- 3.1. Primeira fase:
- 3.2. Segunda fase:
- 3.3. O envolvimento da família, no projeto...
- 3.4. Trabalho das crianças...
- 3.5. Inauguração do projeto

ANEXO IV – ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

- 4.1. Registo da construção/experiência da erupção do vulcão em EPE
- 4.2. Dinamização da Hora do Conto, em EPE...
- 4.3. Intervenção na instituição de EPE...
- 4.4. Visita a uma escola do 1º CEB
- 4.5. Assembleias de grupo, em EPE

- 4.6. Atividades de 1ºCEB
- 4.7. A capa “O nosso corpo”, 1º CEB
- 4.8. “A Bruxa Mimi”, 1º CEB
- 4.9. Registo da experiência da Germinação do Feijão, 1ºCEB

ANEXO V – ESPAÇO-SALA

- 5.1. A sala dos 5 anos
- 5.2. A sala do 3º ano

ANEXO VI – AVALIAÇÕES

- 6.1. Avaliação da semana em EPE
- 6.2. Registos de portfólio EPE
- 6.3. Grelha avaliação sessão de movimento em EPE
- 6.4. Grelha de avaliação da leitura, 1º CEB
- 6.5. Avaliação da semana, em 1º CEB
- 6.6. Relatório síntese de resultados de aprendizagem
- 6.7. Ficha de avaliação formativa

ANEXO VIII – REDE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado de “A Transversalidade da Motivação na Docência” foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-escolar e Estágio II em Ensino Básico – 1º ciclo, do curso de *Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico* e tem por finalidade promover o desenvolvimento de diversas competências essenciais para a futura atividade profissional. Para tal, permaneceu-se em contexto real durante um período de quatro meses, ao nível da educação pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada na área metropolitana do Porto e ao nível de 1º ciclo, numa instituição pública, que se encontra inserida num agrupamento de escolas, também situado na área metropolitana do Porto, por igual período de tempo.

Ao longo dos dois períodos de intervenção, foram propostos diversos objetivos que consistiam em consultar os instrumentos de autonomia de gestão e administração de ambas as instituições, de modo a proceder-se em conformidade com os mesmos. Observaram-se os contextos e as dinâmicas educativas, com a intenção de dar uma continuidade pedagógica ao trabalho já iniciado, assim como, organizar os ambientes educativos, como forma de estimular as aprendizagens. Neste sentido, teve-se necessidade de planificar, concretizar e avaliar toda a intervenção educativa, em ambas as valências, com base nas propostas do educador/professor cooperante, para posteriormente se refletir, problematizar e investigar sobre toda a ação educativa, com a finalidade de se traçar um perfil desejável de profissional generalista.

Assim, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, apresenta uma breve reflexão sobre as teorias que sustentaram toda a prática pedagógica ao longo das intervenções realizadas. No segundo capítulo, *Metodologia de Investigação*, é descrita a metodologia de trabalho adotada em ambas as valências e onde são descritos os procedimentos de recolha e análise de dados. Para a elaboração do presente trabalho foi necessário recorrer à utilização de uma abordagem de natureza qualitativa.

O terceiro capítulo, *Intervenção nos contextos de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB*, encontra-se dividido em duas partes: a primeira é alusiva ao contexto organizacional das duas valências, onde é referida a sua organização, assim como o modo de intervenção relativamente à prática educativa; a segunda parte faz uma

descrição do trabalho realizado em ambos os contextos educativos, ressaltando os aspectos mais significativos das intervenções educativas.

Por fim apresentam-se as *Considerações Finais* deste trabalho, onde se referem as experiências vivenciadas durante a prática pedagógica, no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e o modo como estas interferiram para a construção da profissionalização.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educar na educação pré-escolar é construir e gerir o currículo, de modo a que se crie uma estrutura de apoio e suporte, para uma educação que se vai desenvolver ao longo da vida. A qualidade da contribuição que o educador dá a esta educação, deve permitir que esta *se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças.* (M.E., 1997:9)

Em contrapartida, educar no 1º CEB é dar continuidade ao sistema educativo, na medida em que este é *responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhes permita integrar-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido socioprofissional.* (M.E., 2010: Introdução, para. 1)

Por sua vez ensinar pressupõe *desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária.* (Roldão, 2010:14)

Assim se depreende que além de ensinar é fundamental fazê-lo educando.

1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo

É neste sentido que, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, e o Quadro Geral do Sistema Educativo constituem um conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação em Portugal, através de *um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.* (capítulo I, artigo 1º) Contudo é importante salientar que o sistema educativo português rege-se segundo alguns princípios, dos quais se destaca o direito à educação e à cultura, sendo da (...) *responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, através do princípio de liberdade de aprender e de ensinar (...)* (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro artigo 2º).

Todavia, a referida lei prevê, um sistema educativo que *responda às necessidades (...) da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos*

livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) contribuindo para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias (...) (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro artigo 2º).

Ao longo dos tempos, a presente lei foi alvo de diversas modificações, contendo na atual revogação (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto), os seus princípios gerais, no modelo organizativo, e os seus princípios básicos, que acompanham os sectores específicos do sistema educativo, mencionando a vontade de

“contribuir para a realização do indivíduo através de um processo de formação, integral e aberta, tanto no que diz respeito aos valores e às culturas, como no que respeita aos saberes e aos domínios de aprendizagem; promover procedimentos que propiciem uma correta adaptação às realidades; e contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local e para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa.” (Fontoura:2006:94)

É nesta linha de pensamento que a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, tal como é salientado nas orientações curriculares. (ME, 1997:17). Nesta valência educativa, proporcionam-se as condições necessárias para que as crianças desenvolvam competências e destrezas e aprendam normas e valores, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Ao nível do ensino básico, a lei de bases defende que este deve ser *universal, obrigatório e gratuito* (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, secção 2, artigo 6º, ponto 1) e deve garantir *a descoberta e o desenvolvimento dos [...] interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética* (idem, artigo 7º, alínea a) através de uma formação geral, que seja comum a todos os portugueses. Além disso, a lei de bases pretende assegurar que sejam *inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano* de uma forma equilibrada. O desenvolvimento físico e motor, ganha agora especial importância neste nível de ensino, bem como, as atividades manuais e a educação artística, como forma de *sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios*. (idem, artigo 7º, alínea c)

Assim, para que se criem igualdades de oportunidades, o papel do educador/professor é fundamental para o trabalho a ser desenvolvido tanto no contexto de educação pré-escolar, como no contexto de 1ºCEB, de modo a que se possa desenvolver uma pedagogia estruturada.

1.2 Papel do Educador/Professor

O educador/professor desempenha um papel fundamental no processo de educação e edificação, uma vez que, dependendo da sua postura e da sua atuação, *o professor e ou educador tanto pode ser um excelente promotor da criação de condições para que as pessoas prossigam no seu processo de crescimento e emancipação pessoal como pode ser um obstáculo incontornável a esta criação.* (Antunes, 2001:252). Assim, se um educador/professor ficar ligado apenas a uma única perspetiva, que tenha uma teoria fixa de valores, criará um obstáculo para que possa crescer enquanto profissional da educação.

Um bom educador/professor deve por isso, ter uma atitude crítica e ser tolerante em relação à pluralidade, liberdade e coragem de decisão e ação. Ou seja, *um professor e ou educador que viva ele próprio um sistema plural de ideias e mundividências e que saiba despertar as habilidades dos educandos no sentido de os fazer ver as coisas em perspetiva.* (Antunes, 2001:253)

De acordo com o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto) este (...) *concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.* (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, Anexo N.º1, Capítulo II). Também faz parte da responsabilidade do educador de infância a organização do espaço e materiais de modo a promover o desenvolvimento curricular e a *proporcionar às crianças experiências educativas integradas* (Idem, Anexo N.º1, Capítulo II, ponto 2), bem como, a disponibilização de materiais estimulantes e diversificados; a organização do tempo *de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças* (idem); a mobilização e a gestão de recursos educativos; a criação de condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças.

O mesmo documento refere que o professor do 1º ciclo deve desenvolver o currículo numa perspetiva de escola inclusiva, sendo que para tal deve dispor de todos os seus conhecimentos científicos, nas diferentes áreas curriculares, de modo a promover aprendizagens significativas nos seus alunos.

Além disso, o educador/professor deve observar as crianças/alunos, tanto em grupo como individualmente, de modo a que planifique atividades que sejam adequadas às necessidades de cada um e que vão de encontro aos objetivos de

desenvolvimento e aprendizagem, bem como, às competências que as crianças/alunos já possuem.

A avaliação é um outro aspeto importante no papel do educador uma vez que este deve avaliar, *numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.* (D.L. n.º241/2001, de 30 de agosto - Anexo N.º1, Capítulo II, ponto 3, alínea e). O mesmo é de referir no papel do professor do 1ºCEB, dado que, a avaliação é realizada em articulação com o processo de ensino, de modo a fazer-se uma autorregulação das aprendizagens. (D.L. n.º241/2001, de 30 de agosto - Anexo N.º2, Capítulo II, ponto 2, alínea h)

Deste modo, é desejável que o educador/professor perspetive o conceito de criança/aluno como um ser que tem voz ativa durante o seu processo de desenvolvimento.

1.3 Participação das crianças/alunos

A participação efetiva das crianças/alunos é um tema que tem vindo a ser defendido, ao longo dos tempos.

Portugal, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), refere a importância de *admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.* (1997:19). É desta forma que se defende que as crianças/alunos devem ter um papel ativo nas atividades e que se afirma a importância e a utilidade, de escutar as vozes das crianças/alunos.

Mas, porque é que devemos ouvir as crianças/alunos?

Em primeiro lugar, porque é um direito que lhes assiste. A Convenção dos direitos da criança, de 1989, garante (...) *à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.* (1989, art.º 12º). E o art.º 13º dá à criança o direito de ter liberdade de expressão, no sentido de poder *procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.* E em segundo, porque ajuda os adultos a tomarem melhores decisões, tendo como base as decisões das próprias crianças/alunos.

Assim, para se promover a participação ativa das crianças/alunos, é importante que se adote um estilo democrático, de forma que se reconheça e respeite os seus interesses e características, onde se proporcionem ambientes estimulantes e desafiadores e se valorize a ação autónoma das crianças/alunos.

Este estilo democrático assenta, por sua vez, numa pedagogia construtivista, que se centra na criança/aluno e que influencia a sua participação efetiva respeitando os seus interesses; a organização das salas, promovendo a cooperação, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e o cultivo da responsabilidade; a organização das atividades tendo em conta o envolvimento da criança/aluno na planificação das mesmas, bem como o respeito, interesse e motivação pelo trabalho desenvolvido, encorajando-as à experimentação e à cooperação entre todas e ainda à qualidade nas suas relações interpessoais. Relativamente a este modelo pedagógico, Spodek defende que o construtivismo (...) *vê o indivíduo criando conhecimento ao agir (ou pensar) sobre a informação obtida através da experiência.* (1998:73)

Efetivamente, a participação das crianças/alunos permite que se estabeleçam relações interpessoais bidirecionais, onde a reciprocidade é um elemento-chave que respeita a igualdade de direitos e de responsabilidades e minimiza atitudes autoritárias.

Daí a importância do papel do educador/professor, em estabelecer relações de amizade e cooperação entre todos, fazendo com que a criança/aluno se sinta segura nas suas ações, permitindo-lhe desenvolver a autonomia e a autoconfiança.

Para tal, o educador/professor deve ter uma postura na sala de pessoa não autoritária ou de superior, mas sim de mediador de conflitos e de possuidor de conhecimentos, sempre pronto a ajudar as crianças/alunos, tanto em grupo como individualmente e transmitir-lhes confiança e sabedoria. Deve ainda, partir do princípio que as crianças/alunos são diferentes, apresentando capacidades e limitações específicas.

1.4 A Metodologia do Trabalho de Projeto

Apesar de na educação pré-escolar não existir um programa, mas sim orientações, *o currículo é feito de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes.* (Katz & Chard, 1997:11). Assim, cabe ao educador adotar um determinado modelo pedagógico e a forma como o desenvolve junto do seu grupo de crianças, uma vez que *o desenvolvimento curricular na Educação Pré-*

Escolar é da responsabilidade do educador [...] sendo que a sua ação orienta-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [...]. (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Na valência de educação pré-escolar, a metodologia de projeto foi o modelo que melhor se adaptou ao grupo de crianças em questão, uma vez que permitiu desenvolver um conjunto de aprendizagens significativas. A Metodologia de Projeto surgiu com John Dewey e teve continuidade, pelas mãos de William Kilpatrick, baseada numa pedagogia progressiva que pretende substituir o saber dos livros pelo “saber experimental”; substituir a cultura e o ensino formal e abstrato por uma cultura prática, viva, interpessoal que una a escola à vida e que reforme a sociedade, através da construção de princípios e práticas democráticas. (Gambôa, 2011:51)

“O trabalho de projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (Gambôa, 2011:51)

Assim, depreende-se que o termo projeto está ligado a algo que surge do mundo real e que estimula os vários interesses coletivos. Deste modo, um projeto de sala *deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.* (M.E., 1998:102).

Efetivamente, todas as atividades têm uma intencionalidade pedagógica e o trabalho de projeto é exemplo disso. Quando todo o grupo de crianças ou pequenos grupos se debruçam sobre um tema, necessitam de mobilizar várias competências para o tornar possível de ser realizado. O trabalho de projeto, além das competências que desenvolve ao nível do conhecimento do mundo, fomenta nas crianças o sentido de comunidade, o espírito de cooperação e de responsabilidade, uma vez que todas as crianças participam nas tarefas e nas atividades do projeto de diversas formas.

1.5 Modelos pedagógicos

Tal como referenciamos anteriormente, a metodologia de projeto diferencia-se dos grandes modelos pedagógicos que seguem as linhas orientadoras do construtivismo (o High-Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna).

Assim, o MEM define-se *como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática*. (Formosinho, 1996:141). E por isso transversal aos diferentes níveis de ensino, onde educadores e educandos devem unir-se para que em conjunto possam criar as condições materiais, afetivas e sociais, para organizar um ambiente institucional que permita que se adquira conhecimentos, processos e valores morais e estéticos, gerados pela humanidade, ao longo dos tempos.

A organização social de um grupo é um grande passo para o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens, sendo fundamental completar essa organização com diversos instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala. Estes instrumentos são referências importantes para o trabalho do educador/professor e das crianças/alunos e também para o ambiente social e intelectual da sala, *na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas*. (Vasconcelos, 1997:111)

Ao longo da intervenção pedagógica em EPE, pôde-se utilizar alguns instrumentos de organização social do MEM, de forma a complementar a ação pedagógica e as aprendizagens do grupo. Para tal, utilizou-se o calendário, que permite à criança alargar a noção de tempo *o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual*. (M.E., 1997:75). Tal como o quadro das presenças, que *cria oportunidades para a realização de operações matemáticas e estimula a comunicação, ao mesmo tempo que dá às crianças um sentido de poder e de domínio sobre o tempo*. (Vasconcelos, 1997:126), este permite ainda que, as crianças marquem a sua presença, através de um sinal convencional, que lhes permite perceber as suas presenças e ausências, ao longo das semanas, bem como *construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos*. (Formosinho, 1996:135). Este instrumento é também *uma maneira de as crianças tomarem consciência de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas ir à escola regularmente*. (Vasconcelos, 1997:125); o quadro das responsabilidades tem como objetivo incutir *normas e regras indispensáveis à vida em comum* (M.E., 1997:36); o diário de grupo é um instrumento mediador e regulador social do grupo, que proporciona uma educação cooperada e democrática.

“É uma folha de dimensões variáveis dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra

“fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos”. (Formosinho, 1996:135).

Esta reflexão, realizada conjuntamente com o grupo de crianças, no final de cada semana, tem como objetivo avaliar as atividades realizadas e perceber os interesses e necessidades do grupo.

O currículo High/Scope assenta na teoria de desenvolvimento para a educação de infância de Piaget e na filosofia da educação progressista de Dewey. *Estes autores acreditavam que o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais*. (Hohmann & Weikart, 2009:21). Este currículo foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope e apoia a orientação filosófica curricular do grupo, na aprendizagem pela ação. (Formosinho, 1996:56).

A par deste modelo, foi importante aplicar-se alguns aspetos do modelo High-Scope, com a finalidade de desenvolver um conjunto de atividades que promovessem a aprendizagem pela ação que *é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano*, uma vez que, *é através destas aprendizagens que as crianças buscam as respostas sobre aquilo que desejam saber, resolvem problemas e criam estratégias, que lhes permitem ir construindo o conhecimento*. (Hohmann & Weikart, 2009:19)

Na interação adulto-criança, *a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças*. (Hohmann & Weikart, 2009:6). Isto porque, o adulto tem sempre a preocupação de criar um ambiente psicologicamente protegido e saudável, para que consiga *lidar com as situações diárias da sala de aula, em detrimento da aplicação de estratégias apoiadas num sistema de controlo da criança através do elogio, da punição ou do reforço*. (Hohmann & Weikart, 2009:7). Esta interação é tão importante na EPE, como no 1º CEB, visto que o sucesso dos alunos passa pela criação de um ambiente saudável.

Assim, ao longo de todo o contexto educativo deve prevalecer um ambiente de aprendizagem ativa de modo a dar *às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões*. Assim, *os adultos organizam e dividem o espaço [...] de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças*. (Ibidem).

No que respeita à rotina diária, *esta [...] permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia*. (Hohmann & Weikart, 2009:8). Além disso, a rotina diária na EPE inclui o processo planear-fazer-rever que possibilita que as

crianças expressem as suas intenções sobre aquilo que desejam fazer, que ponham as suas ideias em prática e reflitam sobre aquilo que fizeram. Ao contrário do que se julga, respeitar a rotina diária no 1º CEB, também é importante no sentido em que cria estabilidade na turma e dá-lhes assim uma maior segurança.

Por fim, faz-se referência à avaliação, que *implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto* (Ibidem), em qualquer momento, espaço e grau de ensino.

Para complementar os modelos atrás referenciados, interessa neste espaço referir os diferentes tipos de pedagogia.

Assim, a pedagogia diretiva, acredita que o conhecimento deve ser transmitido pelo professor ao aluno, uma vez que este último é visto como “uma folha em branco”, onde o professor, que é o detentor do conhecimento, transmite os ensinamentos. Ou seja, na pedagogia diretiva, o professor é a base da transmissão de conhecimentos, daí a sua função se basear no falar e no aluno escutar; de ditar e o aluno copiar; de decidir o que fazer e o aluno executar; de ensinar e o aluno aprender.

Outra pedagogia apresentada por Becker (2001) designa-se de não-diretiva, onde o professor é visto como um facilitador da aprendizagem, sendo o aluno a traçar o seu próprio caminho, uma vez que possui capacidades inatas. Numa pedagogia não-diretiva, o professor *acredita que o aluno aprende por si mesmo*, e que o professor *pode no máximo auxiliar na aprendizagem do aluno despertando o conhecimento que existe nele*. (op. Cit. 2001:20). Assim, o aluno aprende por si, sendo o professor um mero auxílio para a descoberta de novas aprendizagens, de forma democrática.

Becker (2001) refere ainda a pedagogia relacional, onde o professor acredita que se problematizar as situações, os alunos aprendem melhor, uma vez que, *este não aceita que o seu aluno fique passivo, ouvindo a sua fala ou repetindo lições que constem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou*. (op. Cit. 2001:78). Na pedagogia relacional, pretende-se que o professor problematize situações que levem o aluno a agir, criando assim um ambiente de debate e construção de conhecimentos, bem como uma interação entre professor – aluno.

Em suma, o profissional de educação durante a sua prática educativa poderá utilizar o melhor de cada metodologia e de cada pedagogia, para levar a cabo as aprendizagens cada vez mais significativas.

1.6 O currículo e as NEE

Importa ainda referir que, para além do educador/professor desenvolver o seu currículo na sua sala deverá disciplinar o seu olhar para as crianças com limitações específicas, no sentido de lhes assegurar as [...], *condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*. (LBSE, artigo 7º, alínea j). Isto porque *o currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais e para a determinação dos apoios específicos que o aluno poderá necessitar num determinado momento*. (Cuberos, 1997:13). Para isso, deve ser concebido como um instrumento destinado a tornar possível e potenciar as diferentes capacidades dos alunos, para que se realizem pessoal e socialmente.

Assim, cabe ao educador/professor (pessoa que melhor conhece a criança), identificar as necessidades educativas especiais (NEE), recorrendo à observação sistemática, à recolha de dados e a descrições cuidadosas sobre os comportamentos e aprendizagem da criança, de modo a que possa avaliar as suas necessidades educativas e o grau de especificidade, podendo recorrer ainda à ajuda de um professor especializado (terapeuta da fala, orientador) ou ainda a equipas interdisciplinares. Por isso é consensual uma adequação progressiva do currículo regular, de modo a que se consiga *um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção do desenvolvimento integral da criança*. (Cuberos, 1997:58)

1.7 O Professor-investigador

E tal será possível, na medida em que os professores se tornem investigadores da sua ação, inovadores, autodirigidos e observadores participantes. (Alarcão, 2001:15).

Hoje em dia, o conceito de professor-investigador encontra-se bastante atual, na medida em que a nossa conceção de currículo e gestão curricular refere que o professor não deve ser *um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais*. (Idem). Para tal, o professor-investigador deve promover e desenvolver o currículo, de uma forma flexível, envolvendo as opiniões tanto de colegas como de alunos, com o objetivo de partir constantemente em busca de novos

conhecimentos, tornando-se um profissional reflexivo em busca do seu desenvolvimento profissional.

1.8 A importância da motivação

Assim, é importante ter em conta a motivação de professores, em qualquer momento da carreira docente, no sentido de se obter uma maior e melhor qualidade na busca e na transmissão dos conhecimentos, bem como, garantir o sucesso dos alunos, visto que, a motivação [...] *dos professores condiciona a motivação dos alunos.* (Estanqueiro, 2010:31).

Por esta razão, é essencial que se comece por estabelecer um bom clima na sala e é ao professor, que cabe a função de criar esse clima através da elaboração de estratégias diversificadas, consoante as necessidades e exigências da turma, de modo a [...] *proporcionar momentos mais descontraídos [...]* (Machado, 2011:109). Essas estratégias podem passar assim pela realização de jogos, exercícios práticos, trabalhos experimentais, horas do conto, entre outros. No entanto é essencial ter em conta, se essas estratégias vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos, visto que estas são usadas como [...] *forma de os seduzir a estar atentos ao que se lhes quer transmitir.* (Machado, 2011:110).

1.9 A Relação Escola-Família

Uma outra estratégia igualmente importante, para que haja sucesso na educação de cada criança/aluno, parte da relação que deve existir entre a família e a instituição, uma vez que são os *dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança* (M.E., 1997:43). Essa relação passa pela troca de informações sobre como está a criança/aluno na instituição, o seu progresso, os trabalhos que realiza, entre outras informações. E como *os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.* (Ibidem).

A relação escola-família é assim fundamental para o desenvolvimento das crianças/alunos e como tal, é necessário que se promova um espaço de partilha de informação, de modo que educadores/professores e família possam perceber as

vivências das crianças/alunos, em ambos os contextos. A lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, no seu artigo 4º, alínea b, refere mesmo que os pais e encarregados de educação devem *desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa*, bem como, o educador/professor deve *envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver* (D.L. n.º 241/2001, de 30 de agosto). Pretende-se com isto, formar pais que sejam participantes ativos no processo educativo dos seus filhos e criar uma continuidade educativa entre a escola e a família.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Tipo de estudo

Ao longo da intervenção pedagógica em ambos os contextos, procedeu-se a um estudo de natureza qualitativa, na qual *a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* (Bogdan, 1994:48). Segundo o mesmo autor, esta é uma investigação de cariz descritiva e os dados recolhidos apresentam-se sob a forma de palavras ou imagens e não de números. Elaborar uma investigação, sob uma perspetiva qualitativa é tentar *compreender as percepções individuais do mundo.* (Bell, 1997:20). É tentar compreender os factos, em vez de se basear em análises estatísticas.

Assim, entende-se que o conceito de investigação *é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões* (Tuckman,1994), porque o investigador parte de um acontecimento para conhecer aquilo que ainda não conhece. Ou seja, ser professor-investigador *é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.* (Alarcão, 2001:18).

Para melhor se conhecer os contextos das duas valências foi importante recorrer à consulta dos documentos que caracterizam as instituições (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades), assim como o grupo de crianças (Plano Curricular de Sala e de Turma, as fichas de anamnese, os portfólios de criança), de forma a efetuar-se uma interpretação dos dados, descrevendo os participantes e os locais, bem como uma análise dos dados, para se poder contextualizar todas as atitudes e reações dos participantes na investigação (crianças/alunos).

2.2 Participantes do estudo

O presente estudo foi efetuado em contexto de educação pré-escolar e 1º CEB e contou com a participação de um grupo heterogéneo de 22 crianças, composto por onze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Já em contexto de 1º CEB, teve a participação de um grupo igualmente

heterogéneo, composto por 24 alunos, dos quais quinze são rapazes e nove são raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade.

Este número de crianças/alunos corresponde assim à *totalidade dos elementos, ou das unidades constitutivas do conjunto considerado*. (Quivy, 1998:159).

Os participantes do estudo residem na área metropolitana do Porto e pertencem maioritariamente, a famílias nucleares.

2.3 Os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Ao longo das intervenções educativas em educação pré-escolar e 1º CEB, a metodologia utilizada para a realização do trabalho baseou-se num estudo de natureza qualitativa. Assim, recorreu-se a diversos instrumentos de modo a registar as observações efetuadas ao longo dos estágios, de forma direta e participante, uma vez que a observação *consiste em estudar uma comunidade durante um [...] período, participando na vida coletiva*. (Quivy, 1998:197), onde o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo. (Lacey cit. Bell, 1997:141)

Inicialmente sentiu-se a necessidade de se conhecer os ideários das instituições que acolheram as duas intervenções, para se proceder em conformidade com os mesmos. Para tal, efetuou-se uma análise documental, dado que este é [...] *um método de recolha e verificação de dados, que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título faz parte integrante da heurística da investigação*. (Albarello, 1997:30). Esta análise baseou-se nos documentos das instituições, tais como, o PE, o RI, o PAA e o PCS. Ao nível individual, analisaram-se as fichas de anamnese e os portfólios de crianças em EPE e as fichas individuais dos alunos no 1º CEB, como forma de melhor conhecer cada criança/aluno, de forma individual.

Ao nível da intervenção de educação pré-escolar, sentiu-se necessidade de se realizarem registos de incidentes críticos, em momentos de acolhimento ou de atividades livres, uma vez que *são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado*. (Parente, 2002:181). Estes registos apresentam os acontecimentos de forma objetiva, descrevendo o que aconteceu, quando e onde, assim como o que foi dito e feito. Os registos de incidentes críticos tanto podem ser usados para registar acontecimentos positivos, como negativos. Estes registos também foram realizados esporadicamente na intervenção ao nível de 1º CEB, relativamente ao aluno com diagnóstico de

síndrome de Asperger, como forma de perceber as suas reações à alteração da rotina. (Anexo I – 1.1.).

Recorreu-se ainda às listas de verificação, para observação e posterior análise do espaço e materiais da sala, uma vez que estas *são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica, onde o observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas.* (Parente, 2002:187). Mas estas apenas foram utilizadas ao nível da educação pré-escolar. (Anexo I – 1.2.).

Ao mesmo tempo foram efetuados registos fotográficos, em ambas as valências, uma vez que *a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e (...) as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.* (Bogdan, 1994:183). As fotografias ajudam-nos a captar situações que, por vezes não conseguimos descrever por palavras, ou até mesmo para ajudar a estudar uma determinada situação com mais detalhe. (Anexo I – 1.3. e 1.4.).

Ao nível da EPE foi ainda elaborado um portfólio de criança, com o objetivo de evidenciar os progressos e aprendizagens da criança, ao longo do período de intervenção, assim como motivá-la e envolvê-la ativamente na sua própria aprendizagem.

Relativamente ao 1ºCEB, foi elaborado um relatório síntese de resultados de aprendizagem, pelo par pedagógico, de um aluno escolhido em função de problemas percecionados, com base em indicadores de autonomia, linguagem, motricidade, cognição e socialização, de modo a que se pudesse fazer uma análise e reflexão, com vista a ser projetado um plano de apoio com o intuito de colmatar as dificuldades existentes. (Anexo VI – 6.6.).

Foram ainda realizadas, de forma esporádica, fichas formativas para a consolidação das matérias, bem como fichas sumativas, para avaliação das aprendizagens. Estas últimas eram realizadas pelo professor cooperante.

Para complemento destas técnicas, utilizaram-se as conversas informais com a educadora cooperante, ao nível de educação pré-escolar e com o professor cooperante no 1º CEB, de modo a promover as trocas de informações, com o objetivo de melhorar a intervenção educativa, bem como as aprendizagens junto do grupo de crianças/alunos.

III – INTERVENÇÃO

Um profissional consciente da sua prática deve procurar conhecer o ambiente onde vai pôr em prática todo o seu saber científico, através de uma análise detalhada de todo o contexto educativo.

3.1 Caracterização do Contexto

Foi neste sentido, que o presente trabalho se desenvolveu em dois momentos distintos. Para melhor se perceber o contexto em que se inserem as instituições das valências observadas, procedeu-se à consulta de diversos documentos, emanados pelo Ministério da Educação, pelos quais as instituições se regem. Desses documentos realçamos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, que foram objeto de uma maior atenção, visto que todos eles são comuns aos contextos em análise.

De acordo com o art.º 3º, do D.L. n.º115-A/98, de 04 de Maio, o projeto educativo define-se como

“o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

Assim, este é um documento de natureza institucional e política, que permite a auto-organização da escola e tem a finalidade de responder às necessidades de desenvolvimento interno, do estabelecimento, tendo em conta as necessidades da comunidade em que está inserido. (M.E., 1998:109).

Neste sentido, a primeira intervenção educativa decorreu na valência de educação pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um cariz religioso, situada na zona metropolitana do Porto.

É uma instituição que se rege pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagra esta valência de ensino

“como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (art.º 2º da Lei n.º 5/97).

E é de acordo com esta lei, que são definidos os seus objetivos educacionais, para a EPE, no sentido de contribuir para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança; incentivar a criança a exprimir as emoções; desenvolver a expressão e comunicação; formar indivíduos capazes de se integrar na sociedade em que vivem, com critério pessoal e autonomia suficiente; proporcionar relacionamento com as outras crianças e adultos, aceitando a diferença; promover e preservar a saúde da criança através da higiene, segurança e alimentação; aprender a partilhar materiais, jogos, brinquedos e a atenção do adulto; aprender a respeitar o outro e as coisas que o rodeiam; favorecer a aprendizagem de aptidões sociais (dominar, proteger, responsabilizar-se, partilhar, aceitar o ponto de vista do outro, estabelecer e respeitar normas...); ser veículo de transmissão de valores e normas; adquirir normas de convivência, trabalho e horários; refletir e planear as atividades com a criança; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas; proporcionar o contexto adequado para continuar o processo iniciado na família. Existe ainda, uma preocupação em definir objetivos específicos para as crianças com NEE, proporcionando um relacionamento com outras crianças e adultos, integrando-as no contexto educativo instituição/sala de atividades. Contudo, estes objetivos podem ser ainda complementados com outros, de acordo com o tema da intencionalidade pedagógica do projeto, o plano anual de atividades, a idade das crianças, o tipo de grupo e o trabalho pedagógico de sala.

Ao longo do ano letivo, as instituições organizam diversas atividades, onde implementam esses objetivos, através de um plano anual de atividades, que se caracteriza como,

“o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (Decreto-Lei 115-A/98, art.º 3º)

Deste modo proporciona diversos momentos de aprendizagem e de convívio com a comunidade escolar e a comunidade exterior (magusto; participação em exposições; as vivências de Natal; entre outras atividades). Além disso, muitas das atividades propostas vão de encontro ao tema da intenção pedagógica, focado no projeto educativo e que se intitula de “Uma Alimentação Saudável”. São exemplo dessas atividades: o dia da água (onde se pode mostrar a importância da água para a vida); o dia da alimentação (a importância de se praticar uma alimentação equilibrada e saudável) e o dia da saúde.

Atendendo à definição de regulamento interno,

“documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto-Lei 115-A/98, art.º 3º)

ambas as instituições contemplam uma série de normas, que englobam todos os dispositivos legais de cada instituição.

Quanto à segunda intervenção, ensino do 1ºCEB, esta decorreu numa instituição pública, situada também na área metropolitana do Porto, que comporta as valências de EPE e de ensino do 1º CEB. É uma instituição que se rege pelo D.L. n.º 115-A/98, de 4 de maio, recentemente revogado pelo D.L. n.º137/2012 de 02 de julho e como tal, insere-se no agrupamento de escolas da freguesia que consagra autonomia à escola/agrupamento na

“elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de fevereiro)

Tal como já foi referido anteriormente na valência de educação pré-escolar, a presente instituição segue os objetivos gerais do seu PE, de forma a desenvolver todas as potencialidades e sucesso dos seus alunos, nas suas aprendizagens, garantindo a articulação e a sequencialidade entre os níveis e ciclos de educação e ensino do agrupamento.

É neste sentido que a instituição atua em torno de cinco eixos fundamentais, de forma a promover uma escola humana, inclusiva, de sucesso, inteligente e globalizadora de saberes. Este agrupamento é considerado um estabelecimento de ensino de referência para a educação bilingue de alunos surdos, promovendo a diferenciação pedagógica e de construir uma escola inclusiva.

Ao nível do RI, esta instituição também possui o documento que contempla uma série de normas que englobam todos os dispositivos legais da instituição.

3.2 Caracterização do grupo de crianças/alunos

Tal como se tem vindo a referir ao longo do presente trabalho, durante os dois períodos de estágio foi necessário proceder-se à caracterização de ambos os grupos. Assim, na valência de EPE, o estágio decorreu na sala dos cinco anos, com um grupo heterogéneo constituído por vinte e duas crianças, das quais onze são do sexo

feminino e as outras onze são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. É de ressaltar ainda, a existência de um caso de uma criança com necessidades de apoio de intervenção precoce, uma vez que lhe foi diagnosticada síndrome de Asperger. Esta criança já se encontra ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, sendo-lhe dado um apoio semanal, por uma educadora de intervenção precoce, que a ajuda a socializar com os amigos através das brincadeiras nas diferentes áreas, bem como, a desenvolver-se ao nível da motricidade, apoiando-a nas atividades de expressão plástica e motora. É uma criança com ligação muito forte com a educadora, uma vez que tal como é característico da doença, estas crianças têm mais tendência a socializarem com o adulto. Em relação ao grupo de crianças da sala, estas aceitam bem esta criança e tentam sempre protegê-la e apoiá-la, mostrando que esta faz parte do grupo e que tem voz ativa. (Anexo I – 1.1. registo de incidente crítico n.º1)

De acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, este grupo insere-se no estágio pré-operatório, *estádio do desenvolvimento cognitivo, no qual as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico*, (Papalia, 2001:312) e destaca-se por ser um grupo muito curioso, observador e com muito interesse em descobrir coisas novas. É dinâmico e participativo e a maioria dos seus elementos tem uma boa capacidade de concentração e que por iniciativa própria, parte para a pesquisa e exploração daquilo que pretendem saber.

Este grupo de cinco anos apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, que se justifica com a boa capacidade de memorização e de resolução de problemas que apresentam. Ao longo das aprendizagens desenvolvidas foram visíveis estes pormenores, onde as crianças conseguiam transportar situações reais para contextos imaginários e vice-versa. (Anexo I – 1.1. registo de incidente crítico n.º2)

A representação simbólica é uma das principais características desta fase de desenvolvimento e o grupo utiliza este tipo de representação, nas mais diversas áreas da sala.

Ao nível comportamental do grupo ainda se verifica algum egocentrismo, por parte de algumas crianças, sendo por vezes necessária a intervenção do adulto para resolver problemas.

Neste grupo existiu sempre uma preocupação constante, em fazer com que as atividades incidissem sobre a área da linguagem oral e abordagem à escrita, assim como na área da matemática, tendo sempre em conta as restantes áreas de conteúdo definidas nas orientações curriculares (a área de formação pessoal e social, a área de

expressão e comunicação no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, bem como, a área do conhecimento do mundo).

Ao nível da motricidade são crianças ativas e dinâmicas e sentem muita necessidade de movimento.

São ainda crianças muito sociáveis, tanto com os pares como com os adultos e são muito amigos uns dos outros. É um grupo que consegue utilizar com facilidade as expressões “desculpa”, “por favor” e “obrigado” e procuram muito os adultos da sala para conversar, pedir ajuda e contar acontecimentos familiares que lhes marcaram.

Na valência de 1º CEB, o estágio decorreu numa turma de terceiro ano, também com um grupo heterogéneo, constituído por vinte e quatro alunos, dos quais quinze são do sexo masculino e nove são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

É também de destacar que, nesta turma existe um caso de uma criança com diagnóstico médico de síndrome de Asperger, que ainda não se encontra ao abrigo do decreto-lei n.º3/2008, uma vez que, a instituição ainda está a encaminhar a situação. O presente decreto define que devem ser criados os devidos apoios a prestar tanto na educação pré-escolar como no 1ºCEB e até mesmo no secundário, sendo a instituição pública ou privada, com a finalidade de criar as *condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas*. (D.L. n.º3/2008, capítulo 1, artigo 1º, ponto 1).

Assim, Tavares refere que de acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, esta turma insere-se no estágio operatório concreto, onde *o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com capacidade de realizar operações mentais*. (Tavares, 2007:59). De acordo com Tavares, tal acontece, devido ao facto de o pensamento da criança se começar a organizar em estruturas e pelo seu raciocínio se tornar reversível, flexível e mais complexo.

Ao nível social, esta é uma turma que interage com os pares, professores e outros adultos desse contexto. Estes alunos estão numa fase de descobrir novas regras e novas amizades.

Ao nível das realizações académicas é uma turma interessada em aprender e em realizar atividades diferentes, no entanto há alguns elementos desestabilizadores, o que torna estes momentos de interesse muito curtos e dificulta a transmissão de conhecimentos na maior parte do tempo. A maior parte da turma apresenta uma boa capacidade de compreensão, o que se traduz num bom aproveitamento. No entanto, observou-se que alguns elementos da turma apresentam algumas dificuldades de

aprendizagem. No que respeita à participação dos alunos, constatou-se que esta gosta de desafiar as regras estipuladas pelo professor.

Ao nível da linguagem, alguns alunos da turma apresentam dificuldades a nível da linguagem expressa revelando problemas articulatórios, o que se reflete a nível das aprendizagens académicas formais.

De resto, trata-se de um grupo bastante recetivo, acabando por reagir positivamente a estratégias diversificadas e com grande necessidade de atenção e afetos, por parte dos adultos.

3.2.1 Organização do ambiente educativo

Independentemente do contexto educativo que um profissional de educação venha a intervir, este deve procurar desenvolver um olhar disciplinado, para que se criem ambientes de aprendizagem motivadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, ao abordarmos as rotinas e o tempo na educação pré-escolar, pensamos em aspetos estruturados, onde a criança possa ter tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, assim como resolver problemas do seu contexto educativo. Hohmann e Weikart (2009) salientam que *a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.* (2009:224)

As rotinas são o reflexo da organização dos espaços educativos, na medida em que permitem definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Por isso, são aspetos que contribuem para a organização das experiências quotidianas, na medida em que são planeadas pelo educador e reconhecidas pela criança/grupo.

É através das rotinas que, as crianças conseguem prever o que vai acontecer e desta forma, sentem-se mais seguras e autónomas, 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.* (Zabalza, 1996:52).

É neste sentido que os autores Hohmann e Weikart (2009), referem a importância do papel do educador na preparação e planeamento de uma rotina diária consistente e que apoie as aprendizagens ativas do seu grupo, uma vez que, a rotina

permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar. (2009:8)

Ao longo da intervenção educativa, pôde-se verificar que,

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é [...] conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (M.E., 1997:40)

As crianças conseguem identificar cada momento, do seu dia, na sua sala, uma vez que esses momentos se repetem com alguma periodicidade.

Através dos instrumentos de organização social, nomeadamente o quadro de presenças, este grupo consegue situar-se no dia da semana em que está, identificando os colegas presentes na sala, assim como, a ausência de outros. Tal como é explícito nas OCEPE as rotinas não atuam unicamente para a organização da vida quotidiana de um grupo, elas devem atender também à distribuição do tempo, uma vez que a utilização deste [...] *depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança.* (M.E., 1997:40)

Por tudo isto, o planeamento da rotina e do tempo deverão atender ao aspeto da flexibilização e estruturação das atividades a propor ao grupo de crianças/alunos. Isto porque o educador/professor deverá ser consciente de que a rotina e o tempo transmitem à criança/aluno segurança e autonomia, e lhes transmite valores relacionados com a ação educativa, nos diferentes momentos educativos. Por isso, é importante privilegiar momentos de partilha e de socialização, uma vez que, estes dois elementos influenciam a prática pedagógica. Todavia, a organização do grupo, do espaço e do tempo uma vez que constituem o suporte do desenvolvimento curricular, o educador/professor nunca deve descurar as crianças com NEE. Deve por isso, estabelecer rotinas estáveis, uma vez que, as crianças/alunos com dificuldades específicas apresentam um certo grau de dificuldade em construir um esquema temporal de médio prazo, o que lhes cria uma incerteza do futuro. Tal foi verificado nos dois contextos de intervenção.

O espaço-sala, tanto da EPE como do 1ºCEB deve ser um *cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação.* (Zabalza, 1996:53), ou seja, deve-se criar um lugar agradável, confortável e adaptado ao grupo/turma.

Relativamente ao espaço-sala do contexto de EPE, a sala dos cinco anos, identifica-se com o cenário descrito por Zabalza e vai de encontro com as orientações gerais para a organização do espaço, de Hohmann e Weikart, que definem que o espaço deve ser atraente e dividido em áreas de interesse, bem definidas, de modo a encorajar diferentes tipos de atividades; que assegurem a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre as áreas e as mudanças de interesse das crianças nas atividades (Hohmann & Weikart, 2009:163). (Anexo V – 5.1.). Em termos de dimensões, esta sala adapta-se ao grupo de crianças, permitindo que este se consiga movimentar, construir, criar, experimentar, expressar-se, brincar, jogar. E tem ainda,

“os objetos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas, (...) localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que a criança se possa movimentar de uma para outra de acordo com os ditames da sua brincadeira.”
(Hohmann & Weikart, 2009:162)

Uma vez que, [...] *as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada.* (Hohmann & Weikart, 2009:161), o educador deve criar um ambiente educativo produtor de aprendizagens ativas, que inclua objetos e materiais de modo a estimular as capacidades de cada criança. Para tal, esta sala foi dividida em oito áreas de interesse, que são: área da casinha; área da garagem; área da pintura; área da biblioteca; área da colagem; área dos jogos; área do projeto e ainda uma área de acolhimento do grande grupo. (Anexo V – 5.1.). Nesta instituição, aos cinco anos as salas deixam de ter a área da biblioteca, uma vez que no piso dessas salas existe uma ludoteca, que possui esta área. Mas como a educadora conhece o grupo e sabe o interesse que têm em manipular os livros e de pesquisar, sentiu a necessidade de manter na sala esta área. Partilha-se da mesma opinião, uma vez que este é um ano de transição para estas crianças, é importante que estabeleçam cada vez mais, o contacto com a leitura, a escrita e a pesquisa de informações. Tirar esta área da sala, era colocar em esquecimento os livros, porque não estando ao alcance visual, as crianças não se lembrariam de que ela existe num outro espaço da instituição.

Em relação às restantes áreas, o grupo dispersa-se por todas elas, mas umas têm mais interesse do que outras. Ao fim de algum tempo de observação, é notória a preferência pela área da casinha (apesar de não ter grande variedade de materiais) e da pintura e em regra são as meninas que mais frequentam a área da casinha, onde recriam as responsabilidades domésticas, tais como: arrumar, cozinhar, cuidar dos filhos, etc. Os rapazes têm mais preferência pela área dos jogos e também pela área

da pintura, onde libertam a imaginação, através das representações que fazem das canções, das histórias, dos bonecos de casa, etc. A área da biblioteca é procurada quase diariamente, mas por uma minoria, o que pressupõe a falta de novos elementos na área, como por exemplo, novos livros, fantoches para representações, entre outros. Na área da garagem, julga-se que seja uma situação idêntica à da biblioteca, mas com ainda menos procura.

Relativamente ao espaço-sala de 1º CEB, este é diferente do contexto de EPE, ao nível da sua organização. No entanto é um espaço agradável, mas em questão de dimensão física, torna-se um pouco limitada para o número de alunos. No que respeita à disposição dos materiais (secretárias), esta foi sendo alterada ao longo da intervenção, de modo a que proporcionasse uma melhor visão da turma, com o objetivo de diminuir os tempos de tensão entre os alunos e melhorar as aprendizagens. Inicialmente apresentava-se sob a forma tradicional (mesas dispostas em fileiras). Posteriormente teve-se a necessidade de se alterar esta disposição, colocando este material sob a forma U. (Anexo V – 5.2.). Ainda neste sentido, verificou-se a falta de espaço para dispor os trabalhos realizados pelos alunos, ao longo das suas aprendizagens. Assim era desejável a existência de um placard destinado a cada área curricular (língua portuguesa, estudo do meio e matemática), para este mesmo fim, tal como acontece na EPE, onde todos os trabalhos realizados pelas crianças são afixados em locais pré-definidos para este efeito. No espaço existente houve oportunidade para se afixar alguns trabalhos realizados ao longo da intervenção. (Anexo IV – 4.6.). No que respeita ao material didático, esta era uma sala empobrecida, sentindo-se uma necessidade de complementar os conteúdos lecionados com este tipo de material, como forma de estimular as aprendizagens e desenvolver conhecimentos. É exemplo disso, a falta de mapas, nomeadamente o mapa de Portugal e o mapa-mundo, já que esta era uma turma multicultural, bem como a falta de um quadro interativo e de um computador.

Efetivamente, a organização e utilização que o educador/professor faz do espaço, são *expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo*. O educador/professor deve então interrogar-se [...] *sobre a função e as finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização*. (M.E., 1997:37). Essas interrogações são também importantes, no sentido em que permitem que a sua organização se vá modificando de acordo com as necessidades e a evolução do grupo, de maneira a evitar que os espaços se tornem

estereotipados e padronizados e que deixem de ser desafiadores/motivadores para as crianças/alunos.

Mas não é só do espaço interior que se constroem as aprendizagens, na EPE e no 1º CEB, uma vez que *o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeado pelo educador e pelas crianças*. E sendo este espaço, [...] *um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades*. O espaço exterior é então, um [...] *local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis*. (M.E., 1997:39)

Em ambas as instituições salientadas, existem espaços exteriores para que crianças/alunos os explorem. No entanto, no 1ºCEB observou-se a falta de um espaço coberto, onde os alunos pudessem brincar livremente, nos dias de chuva. Por isso, foi visível nos momentos de brincadeira, que estes espaços proporcionam às crianças/alunos, um desgaste de energias acumuladas, visto que, durante esse tempo, aproveitam para correr, saltar, trepar, jogar em grupo, etc., o que melhora posteriormente o desempenho escolar.

Contudo, de acordo com as observações realizadas, conclui-se que os espaços exteriores apesar de serem espaços amplos, carecem de materiais diversificados e estimulantes para o grupo de crianças/alunos.

3.3 Intervenção nos contextos de EPE e 1º CEB

Todo o processo educativo que caracteriza a intervenção do educador de infância e do profissional de educação do 1º CEB possui uma intencionalidade pedagógica. Essa intencionalidade passa por diversas etapas, que se interligam entre si.

3.3.1 Observar/Preparar

Observar, para que se conheça as necessidades das crianças, as suas capacidades, interesses, dificuldades e para que se possa recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que vivem, é uma etapa fundamental, tanto na educação pré-escolar, como no 1º CEB. (M.E, 1997:25) É também através da observação que se consegue recolher informações, para que se possa planear as

atividades de forma a dar continuidade a um processo de aprendizagem. Tal como refere Cristina Parente,

“Só a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz.” (2002:168).

E foi o que aconteceu no início da intervenção pedagógica no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB.

Ao nível da educação pré-escolar, a primeira semana serviu para observar as rotinas, as atividades, o grupo, a instituição, as equipas pedagógicas, para que depois se conseguisse adaptar o trabalho a tudo isto. *Observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, faz parte da conceção e desenvolvimento do currículo, do educador de infância, na educação pré-escolar. (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto).* Para recolher as informações necessárias optou-se pelo método de observação direta, uma vez que através deste método consegue-se *obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.* (Parente, 2002:180). Estas observações eram posteriormente registadas sob a forma de descrições diárias e de registos de incidentes críticos. (Anexo I – 1.5. e 1.1.). Nesta etapa da educação, a observação é igualmente importante, no sentido em que se consegue fazer uma diferenciação pedagógica, ao nível dos conhecimentos e do ritmo de aprendizagem de cada criança.

Ao nível de 1ºCEB, as duas primeiras semanas serviram para observar as rotinas da instituição e o seu modo de funcionamento, assim como o comportamento dos alunos em grande grupo (turma) e de cada aluno, de modo individual. Também se pôde verificar quais os alunos que apresentavam maiores dificuldades, bem como aqueles que se distraíam com mais facilidade e que causavam alguma instabilidade na turma.

Foi também durante este tempo que o professor cooperante optou pela aplicação de um quadro de comportamento, construído pelo par pedagógico, cuja definição das regras e aplicação das mesmas dependeu exclusivamente do docente.

Nesta fase, tivemos ainda a oportunidade de observar o modo de lecionar do professor cooperante, assim como as rotinas da sala.

3.3.2 Planear/Planificar

Tal como foi referenciado no ponto anterior, observa-se para adequar o plano de ação do educador/professor, ao seu grupo de trabalho. Isto porque, *Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.* (M.E., 1997:26). Planificar é então um modo de organizar e estruturar as aprendizagens que se pretende desenvolver no grupo e em cada criança/aluno, de forma individual. *O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.* (Ibidem:25). Assim, ao nível da educação pré-escolar é muito importante que o educador, no momento em que esteja a planificar as suas intervenções, tenha em conta as opiniões das crianças, bem como a sua intencionalidade pedagógica, uma vez que, todo o trabalho proposto e desenvolvido neste nível educativo deve atender a uma estruturação lógica, para que as crianças possam tirar melhor partido e ter aprendizagens mais significativas. Assim,

“a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular.” (Ibidem:25)

Um outro aspeto a ressaltar, é a importância da planificação conjunta com as crianças, que deve ser feita sempre que possível, no sentido de as estimular a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, de promover a autoconfiança das crianças e o seu sentido de controlo, que leva ao envolvimento e concentração na brincadeira; de apoiar o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas. (Hohmann & Weikart, 2009:252-254). Na sala em que decorreu a intervenção pedagógica na valência de educação pré-escolar, essa planificação conjunta foi feita através das assembleias de grupo, que são momentos em que as crianças podem refletir sobre o que fizeram ao longo da semana, discutir ideias em conjunto e planear o que pretendem fazer. Ou seja, a implementação destas assembleias (...) *permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.* (M.E., 1997:26). Nas assembleias, o grupo refletia sobre o que “Não gostamos”, o que “Gostamos” e o que “Queremos fazer”. E no final de cada assembleia, alguns elementos do grupo ficavam encarregues de fazer o registo da mesma, para que depois pudesse ficar visível na sala, para

todos. (Anexo IV – 4.5.). Com a realização destas assembleias, conseguiu-se ir de encontro ao perfil específico do educador de infância, que no âmbito da planificação, refere que o profissional deve ter em conta que,

“planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;” (Dec. Lei n.º 241/2001, anexo 1, II)

Ao longo desta prática pedagógica, foram utilizados três tipos de planificações, uma vez que umas complementavam as outras. A planificação em quadro era o modelo seguido pela educadora cooperante, e era elaborada quinzenalmente com a mesma. Aqui eram descritas as intenções pedagógicas e articuladas com as diferentes áreas curriculares, prevendo as estratégias, os recursos humanos e materiais necessários, para as atividades. (Anexo II – 2.1.). Este tipo de planificação permite uma leitura fácil, mas não nos dá uma informação detalhada de como vai decorrer uma determinada atividade, daí a necessidade de criar uma planificação individual, para cada atividade proposta, onde se descreve com mais detalhe a atividade. (Anexo II – 2.3.). A partir da planificação em quadro, elaborada quinzenalmente, surgiu também a necessidade de se criar uma planificação em rede, para visualmente se ter uma melhor perceção das áreas de conteúdo mais/menos trabalhadas e por aqui se poder referir as dimensões curriculares e até mesmo, englobar a planificação das crianças. Spodek salienta que *as teias podem ajudar um professor a criar abordagens pedagógicas que integrem várias áreas de currículo de formas específicas para cada grupo de crianças.* (1998:123). (Anexo II – 2.2.). E também, para se poder criar uma rede curricular, que é *uma forma de programação não-linear, que permite que a aprendizagem das crianças tome várias direções a partir de um único interesse.* (Spodek, 1998:123). É através da rede curricular (Anexo VIII) que *os professores podem integrar várias atividades pedagógicas e tomar uma direção diferente, quando parecer apropriado sem que as atividades percam o sentido de objetivo.* (Spodek, 1998:123).

Um outro aspeto igualmente importante é a inserção na planificação, do envolvimento da comunidade nas atividades. Sempre que algum membro (pai, mãe, avó, etc.) vai à sala partilhar algum conhecimento, desenvolver alguma atividade ou participar num projeto, ou mesmo a saída do ambiente escolar (visitas de estudo) cria-se (...) *condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.* (M.E.,

1997:26). E este envolvimento foi muito notável, no grupo de crianças observado, principalmente através do projeto de sala, o que deixou as crianças muito entusiasmadas e orgulhosas, pelos trabalhos realizados com a ajuda das famílias. Assim, cabe também ao educador,

“planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.” (Ibidem)

Assim, Hohmann e Weikart afirmam que *planejar é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando as crianças pequenas planejam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito.* (2009:249). Ou seja, nada do que é trabalhado no jardim-de-infância é por acaso. Tudo tem um propósito, uma razão de ser, uma intencionalidade pedagógica.

Já ao nível do 1º CEB e no caso concreto, a planificação deixa de ser feita com base nas opiniões das crianças, nem nas suas intencionalidades pedagógicas, uma vez que o currículo do 1º ciclo é constituído por áreas integradas, num regime de monodocência, no qual se *processa a iniciação às literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos*, bem como, o início da construção das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, *fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.* (M.E.,2010: Introdução, para. 2). Contudo, entende-se que esta situação não é impeditiva de que quer a nível da organização dos espaços, quer a nível da organização dos conteúdos e das próprias atividades, não seja de absoluta importância e interesse envolver os alunos neste processo, apelando assim para a sua criatividade e desenvolvendo a sua autonomia.

Semanalmente cada estagiária reunia-se com o professor cooperante, que fazia a distribuição das matérias a lecionar ao nível de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Posteriormente e com base nessas informações, era elaborada uma planificação em grelha para cada disciplina onde eram descritos os conteúdos, os objetivos, as atividades, o tempo, os materiais e o tipo de avaliação. (Anexo II – 2.5.). Em anexo à planificação era feita uma descrição de aula. (Anexo II – 2.6.). No entanto, as estagiárias reservavam a manhã de quarta-feira, uma vez que esta era destinada às expressões, para poder realizar algumas propostas das crianças, bem como, desenvolver atividades mais dinâmicas.

3.3.3 Agir/Intervir

Foi através da observação direta que se partiu para o conhecimento do grupo de crianças/turma.

Ao longo da intervenção pedagógica em educação pré-escolar, essa observação permitiu diversificar as várias atividades ao longo da ação pedagógica. Por isso, agir e intervir compreende, *concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.* (M.E., 1997:27)

Quando se iniciou a intervenção ao nível da educação pré-escolar, a sala dos cinco anos já se encontrava na 1ª fase de desenvolvimento da metodologia de projeto. Isto porque, segundo Lilian Katz (1997), a vivência de um projeto implica a passagem por três fases primordiais, que se interligam entre si. Essas fases designam-se por planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões e conclusões.

Assim, nesta fase observou-se que o grupo de crianças, já tinha definido alguns aspetos do seu projeto “Os Dinossauros”, nomeadamente, a teia onde se encontravam contempladas, algumas das atividades a realizar, (Anexo III – 3.1.) o espaço onde iria ser construído o projeto e as investigações iniciais conjuntas com as famílias, sobre “como eram os dinossauros”, “quando viveram”, “que espécies existiam”, “do que é que se alimentavam” e “como desapareceram”. Esta participação das famílias no projeto pôde ser reforçada na reunião de pais, onde se teve a possibilidade de apresentar aos mesmos, o trabalho desenvolvido e o que ainda iria ser desenvolvido, motivando as famílias para a envolvimento no tema de projeto. (Anexo III – 3.3.) Através de conversas informais com a educadora cooperante, pôde-se concluir que a presente teia foi construída juntamente com o grupo de crianças. Salientar ainda que, as pesquisas efetuadas recaíram, maioritariamente, sobre a pesquisa em livros e na pesquisa através da internet (Anexo III – 3.1.). Verificou-se ainda, que as pesquisas deram origem a novas ideias e novos conhecimentos. Apesar de o projeto “Os Dinossauros” ter recaído sobre o estudo de uma única espécie (o braquiossauro), observou-se que o grupo de trabalho possuía um vasto conhecimento, sobre várias espécies de dinossauros. No entanto, de modo a cativar o grupo feminino, já que o tema é de grande agrado do grupo masculino, foi necessário recorrer-se ao instinto maternal, uma vez que é um aspeto inato do ser humano. Partindo da premissa de que os dinossauros nascem de ovos e que só os dinossauros fêmea é que colocam os ovos, o grupo decidiu construir os ovos e o respetivo ninho, logo, o dinossauro só poderia ser fêmea. (Anexo III – 3.2.)

Paralelamente à construção do braquiossauro, do seu ninho e dos seus ovos, construiu-se também, o quadro de investigação do projeto. Neste último, organizou-se a informação do conhecimento do grupo, mais concretamente o que “Já sabemos”, “como descobrimos” e o que “ainda queremos descobrir”, bem como as “hipóteses” colocadas. (Anexo III – 3.1.). Desde o início da construção do braquiossauro, sentiu-se uma perda de motivação de uma parte do grande grupo, uma vez que, forrar o dinossauro e pintar foi um processo bastante moroso. Para tal, foi necessário encontrar uma alternativa, para que esta “desmotivação” fosse ultrapassada. Assim, numa das sessões de música, apresentou-se ao grupo a canção do braquiossauro, da série animada, o “Comboio dos Dinossauros”, que o grupo já conhecia. Efetivamente, as músicas fizeram com que o grupo ganhasse um novo ânimo e aprendesse novos aspetos sobre os dinossauros.

Através da comunicação com a educadora cooperante, pôde-se verificar que, a envolvimento dos pais para o projeto foi bastante positiva, na medida em que, estes se voluntariaram para as construções iniciais, assim como, ao longo das restantes atividades. Foi através da comunicação informal, estabelecida com a educadora cooperante, que se percebeu que, a motivação para o presente projeto derivou da curiosidade e entusiasmo, de um elemento do grupo, pela visita que tinha realizado à exposição “O Mundo dos Dinossauros”, no Porto. Foi essa motivação que fomentou o interesse ao restante grupo, para se realizar a visita de estudo em conjunto, à referida exposição.

Foi a partir da visita de estudo que surgiu a necessidade de realizar com o grupo, uma segunda teia do projeto em questão. (Anexo III – 3.1.). Constatou-se pelas várias conversas realizadas com o grande grupo, novos interesses sobre o mundo dos dinossauros. As crianças mostraram assim, interesse em recriar a profissão de paleontólogo na sala. Para tal, quiseram construir uma caixa de areia para descobrir fósseis, bem como um baú onde pudessem guardar os instrumentos necessários para efetuar essas descobertas. De acordo com este interesse, achou-se por bem, construir fósseis de plantas na sala, para dar a entender ao grupo que não existem apenas fósseis de dinossauros e que estes não se encontram só na terra, mas que podem estar em rochas, na areia, etc., até porque o grupo já reconhece o que é um fóssil, pelas pesquisas anteriormente realizadas, assim como pela visita de estudo realizada ao mundo dos dinossauros.

O nome do braquiossauro surgiu também com a visita, uma vez que, na entrada, havia uma vendedora de pipocas e nesse recinto pairava no ar, um cheiro

intenso a pipocas. Assim surgiu o nome, Pipocossaura. Assim que a Pipocossaura ficou revestida e pintada, foram as próprias crianças que mencionaram a necessidade de lhe aplicar uns olhos, uns dentes e um laço “*porque era uma menina*” – diziam as crianças. Durante este diálogo, uma das meninas disse que ia pedir ao avô para fazer os olhos da Pipocossaura e logo de seguida, uma outra menina disse que a avó fazia o laço. Através deste momento de diálogo, foi possível constatar a capacidade que este grupo já tem, em estruturar a figura humana. Foram momentos de grande descontração e alegria, na sala, onde crianças e adultos se envolveram na aventura deste projeto. Por fim, definida e construída a nova área na sala, o grupo decidiu colocar informações sobre as várias pesquisas realizadas, relativamente aos dinossauros, distinguindo-os por grupos (herbívoros, carnívoros e ovíparos).

Com o objetivo de divulgar o trabalho realizado em sala, realizou-se uma pequena apresentação do projeto à restante comunidade educativa (creche e jardim-de-infância). Para tal, foram elaborados os convites e uma pequena lembrança para cada criança, que simbolizasse o nosso projeto. Neste sentido, foi necessário dividir o grande grupo em pequenos grupos, onde se definiu os papéis de dois paleontólogos, que tinham como função a apresentação do tema e nome do projeto, o período em que viveu a Pipocossaura e explicar em que consistiam os fósseis. Os restantes elementos ficaram encarregues pela apresentação dos ovos da Pipocossaura. (Anexo III – 3.5.). No final da apresentação, o grande grupo cantava a canção do “Herbívoro esfomeado”.

Divulgado o projeto, a atividade da construção do vulcão (Anexo IV – 4.1.), surgiu de uma proposta das crianças, numa assembleia de grupo. O interesse pelo vulcão deveu-se ao facto, de nas pesquisas do projeto ter surgido a hipótese de extinção dos dinossauros, pela queda de um meteorito e conseqüente erupção de um vulcão. Para perceberem o processo de erupção do mesmo, foi construído com o auxílio de todos, um vulcão para o projeto e posto em atividade logo que foi concluído. Esta experiência foi um momento interessante e entusiasmante para o grupo.

É evidente que,

o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las. (Katz, 1997:10).

Ao longo da intervenção pedagógica, além das atividades desenvolvidas no projeto, proporcionou-se ao grupo um conjunto de atividades, também elas significativas (Anexo IV – 4.2. e 4.3.), o que permitiu interagir com toda a comunidade

educativa. Tanto para o planeamento das atividades realizadas no projeto, quer nas atividades complementares, teve-se sempre em atenção diversos documentos orientadores, tais como o Projeto Curricular de Sala, as OCEPE, as Metas de Aprendizagem, o PAA, definindo os objetivos e sem esquecer as áreas de conteúdo (Anexo VIII). É exemplo disso, a dinamização do dia da árvore, momento onde se pôde interagir com toda a comunidade escolar, uma vez que, foi dramatizada a história da “Árvore Elvira”, com recurso a um powerpoint com imagens da história. Posteriormente as crianças puderam consolidar as suas aprendizagens, através da plantação de sementes em floreiras, bem com, a elaboração de um registo da história dramatizada. (Anexo IV – 4.3.).

É nesta faixa etária que, o educador deverá proporcionar ao seu grupo, o primeiro contacto com o nível de ensino seguinte, ou seja, o 1º CEB. Para tal, é importante que, a instituição crie a melhor condição para que, este momento se torne bastante positivo nas suas vidas. Assim, e de modo a transmitir segurança ao grupo em questão, foi [...] *necessário criar uma [...] adaptação por parte da criança que entre para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências.* (M.E., 1997:89), uma vez que, o 1º CEB é considerado a primeira etapa da escolaridade básica.

Para tal, *cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.* (M.E., 1997:28). Esta ideia foi proposta à coordenação que, posteriormente a aprovou e aproveitou para a outra sala dos cinco anos. A instituição que acolheu esta visita foi uma instituição pública e estava toda organizada, para receber este grupo. Inicialmente visitou-se uma sala do 4º ano, que recebeu estas crianças, com uma canção, à qual se retribuiu com a canção do amigo. Foi um momento bastante significativo e que transmitiu conforto ao grupo de cinco anos. Posteriormente, a professora que orientou a visita, pediu ao grupo dos cinco anos, que escolhesse um dos seus meninos/meninas, para que fosse o seu “padrinho/madrinha”, ou o seu guia, ao longo da visita. À medida que as crianças de cinco anos escolhiam o seu par, este cumprimentava-as e apresentava-se. Em seguida visitaram as restantes salas e conheceram as instalações da instituição, bem como o seu espaço exterior. Cada sala recebeu este grupo, sempre com uma canção ou uma poesia. No final, os dois grupos formaram uma grande roda, no átrio interior da escola e para a despedida, ofereceram uma surpresa a cada criança. (Anexo IV – 4.4.). Em seguida e ainda em pares, dirigiram-se à porta da instituição, onde aí se despediram. Com esta visita,

pretendeu-se *fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.* (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, alínea d). As crianças ficaram a conhecer a estrutura e organização das salas, perceberam um pouco a rotina da “nova escola” e ganharam algum conforto e tranquilidade em relação ao futuro, uma vez que, se sentiam muito ansiosos com a incerteza e o desconhecimento do futuro. Tal como o grupo referia, “No mês do milho (Setembro), já não vamos estar nesta escola,...”.

Durante a prática pedagógica, pôde-se ainda contribuir para a organização da festa de final de ano da instituição. Esta festa foi o culminar de um trabalho efetuado ao longo deste tempo, onde crianças, famílias, equipas pedagógicas e estagiários puderam conviver, divertir-se e despedir-se, no caso dos finalistas. Para a realização da festa contribuiu a participação de cada sala, tanto da creche como do jardim-de-infância, bem como dos estagiários e pais dos finalistas.

No que concerne ao 1ºCEB, a intervenção realizou-se em regime de par pedagógico, de forma alternada (uma semana para cada elemento), na sala de 3º ano, onde apesar de se ter seguido o programa estipulado pelo ME e de acordo com as orientações do professor cooperante, teve-se a oportunidade de desenvolver atividades significativas, envolvendo toda a comunidade educativa.

Neste sentido e de acordo com o planeado no PAA, houve a oportunidade de dinamizar o Dia Mundial da Alimentação através da leitura de uma história para as crianças das salas de educação pré-escolar e dos alunos do 1º e 2º ano do 1ºCEB e posteriormente passou-se uma mensagem sobre como manter uma alimentação saudável. Para os alunos do 3º e 4º ano, foi apresentada também uma mensagem sobre o tema e em seguida foram realizados jogos de conhecimento, intitulados de “Quem quer ser saudável?”. Com esta atividade, trabalhou-se a interdisciplinaridade das componentes letivas, no que respeita às áreas curriculares de língua portuguesa e estudo do meio. (Anexo IV – 4.6. ilustração 40). Ainda dentro deste planeamento, alusivo ao magusto, teve-se a oportunidade de envolver os alunos na construção de cartuchos para as castanhas, com recurso a pacotes de leite. Nesta atividade, pôde-se contar com a colaboração dos encarregados de educação, que receberam a mensagem através dos seus educandos para que fosse feita uma recolha de pacotes de leite, para posteriormente serem trabalhados em aula, contribuindo assim para o relacionamento que deve existir entre a escola e a família. (Anexo IV – 4.6. ilustração 39). Ainda dentro desta temática pôde-se desenvolver uma atividade de expressão

plástica, onde os alunos ilustraram de diversas formas e técnicas, a Lenda de S. Martinho. (Anexo IV – 4.6. ilustração 45).

Relativamente aos trabalhos efetuados ao nível da língua portuguesa, houve a oportunidade de se desenvolverem aprendizagens através de diversos métodos. O jogo da divisão silábica foi elaborado a partir de um exercício proposto pelo manual, que consistia em fazer a divisão silábica dessas palavras. De modo a tornar a realização do exercício mais estimulante e a promover outras formas de se adquirir os conhecimentos, optou-se por fazer pequenos cartões com as sílabas das palavras sugeridas pelo manual. Esses cartões eram posteriormente espalhados sobre uma mesa e à medida que se pedia uma palavra, um aluno escolhido aleatoriamente, teria de encontrar as sílabas correspondentes, de modo a formar a palavra. Posteriormente colava esses cartões no quadro e classificava a palavra. (Anexo IV – 4.6. ilustração 42).

Num outro momento e para abordar os sinónimos e antónimos, recorreu-se a um texto de Alice Vieira, “Conversa de irmãos”, da sua obra Livro com Cheiro a Chocolate, que era repleto de exemplos fáceis de compreender estes dois conceitos. Além disso, pretendeu-se dar a conhecer novos textos e promover o gosto por diferentes leituras.

Desenvolver a compreensão do oral, através da realização de exercícios que implicavam a atenção auditiva, também foram momentos de aprendizagem significativos, que obrigavam a turma a estar em silêncio e a concentrar-se para conseguir realizar as atividades propostas.

Um outro aspeto significativo ao nível da língua portuguesa deu-se na abordagem de um texto narrativo sobre a gripe, que era bastante descritivo sobre o modo como o micróbio se aloja no corpo humano. Mas como forma de facilitar essa compreensão, foi apresentado um vídeo animado, que referia exatamente os passos descritos no texto, o que possibilitou uma aquisição de conhecimentos mais motivadora e significativa. (Anexo IV – 4.6. ilustração 44).

Ao longo da intervenção pedagógica e de forma a promover a capacidade de raciocínio e de linguagem, mensalmente propôs-se aos alunos a decifração da adivinha correspondente ao novo mês. Esta era uma forma de cativar os alunos para as aprendizagens significativas.

Já ao nível da matemática, o par pedagógico construiu as casas das unidades e dos milhares, respetivamente, para facilitar a compreensão das relações numéricas. Cada casa continha a indicação das unidades, das dezenas e das centenas e

possuíam cartões com os números de 0 a 9. Sempre que era pedido um número (ex. 624015), o aluno escolhido retirava da mesa os respectivos cartões e colocava-os na casa pela ordem pedida. (Anexo IV – 4.6. ilustração 41).

Para abordar a origem dos números, foi apresentado um powerpoint com os diferentes sistemas de numeração que foram surgindo ao longo dos tempos, até chegar ao nosso sistema de numeração atual, o indo-árabe. Assim e com o objetivo de se trabalhar a numeração romana, construiu-se uma barra que continha a numeração indo-árabe e a numeração romana em cartões, onde os alunos teriam de fazer a devida correspondência, de ambos os sistemas numéricos. (Anexo IV – 4.6. ilustração 43).

A par disto, foram ainda trabalhados os instrumentos de cálculo com os números naturais, trabalhando desta forma diferentes estratégias de cálculo mental, para a operação matemática da adição, da subtração e da multiplicação. Ainda dentro deste conteúdo, pôde-se trabalhar a leitura e as representações de números naturais, recorrendo ao arredondamento, bem como às estimativas.

De acordo com este tema, trabalhou-se a resolução de problemas, através do raciocínio matemático, onde os alunos explicavam as suas ideias através da formulação de conjecturas relativas às situações matemáticas apresentadas.

Isto tudo permitiu aos alunos desenvolver a capacidade de interpretar as ideias matemáticas de diversas formas, tendo como objetivo o desenvolvimento da sua linguagem matemática.

Contudo, a grande parte da intervenção pedagógica, ao nível do estudo do meio debruçou-se sobre o estudo do corpo humano, mais precisamente sobre o aparelho circulatório, respiratório, digestivo e urinário, bem como sobre a função excretora e reprodutora.

No final do estudo do sistema circulatório, propôs-se à turma a realização da experiência “O bater do coração”, que consistia em medir a pulsação em repouso, após 10 saltos e após 20 saltos, realizando os respetivos registos sobre o número de pulsações sentidas em cada momento. Esta atividade permitiu à turma conhecer as mudanças que a sua pulsação tem à medida que aumentam o esforço físico. Além desta atividade realizou-se ainda um jogo, que era composto por 16 questões relacionadas com a matéria abordada e para a sua realização, a turma era dividida em dois grupos que competiam entre si, no sentido de obterem o maior número de respostas acertadas. As questões eram colocadas alternadamente aos grupos e caso não conseguissem responder, era dada a oportunidade ao outro grupo de acertar. O

mesmo jogo foi elaborado para o sistema respiratório, com questões da matéria e aplicado no final da abordagem ao sistema.

Após o estudo do sistema excretor e como forma de sistematizar a matéria abordada, foi aplicada à turma uma pequena ficha de consolidação da matéria dada. Essa ficha, depois de corrigida no quadro com o auxílio de toda a turma, foi colada nos cadernos diários, para que posteriormente servisse como elemento de estudo e revisão para a ficha de avaliação sumativa. (Anexo VI – 6.7.).

Os restantes sistemas e funções do corpo foram abordados pelo par pedagógico e pelo professor titular de turma.

No final da abordagem ao corpo humano e uma vez que a sala não possui espaço para se expor todas as aprendizagens realizadas, propôs-se à turma a construção de um livro intitulado de “O nosso corpo”, como forma de sistematizar o tema e de dar continuidade à interdisciplinaridade das áreas curriculares, bem como motivar os alunos para as aprendizagens significativas, sendo eles próprios os construtores dos seus conhecimentos. (Anexo IV – 4.7.).

Para tal, propôs-se a formação de grupos de trabalho, para a realização das pesquisas e posterior construção do que foi sugerido, promovendo-se assim uma aprendizagem cooperativa e conseqüentemente a interdisciplinaridade através do *saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano* (Lei n.º 46/86, artigo 7º, alínea b). Dado que com a construção do livro, os alunos trabalharam não só os conceitos estudados na disciplina de estudo do meio, mas também desenvolveram o seu vocabulário e escrita, ao nível da língua portuguesa, bem como a capacidade de representação através do desenho e da manipulação de diversos materiais, trabalhando assim o domínio das expressões, que também faz parte do currículo de 1ºCEB. (Anexo IV – 4.7.).

Ainda relacionado com o corpo humano, abordou-se o tema “Perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas”, através de uma apresentação em powerpoint, como forma de sensibilizar os alunos para os perigos que corremos quando consumimos estas substâncias. Assim, proporcionou-se momentos de diálogo com os alunos, que se mostraram bastante interessados no tema e davam exemplos de familiares que já tinham sofrido conseqüências após o consumo excessivo destas substâncias. No final, cada aluno fez uma representação de um dos perigos (álcool, tabaco, outras drogas) através de imagem ou texto, como forma de sensibilizar a comunidade para estes perigos, uma vez que estes trabalhos foram expostos fora da sala para toda a comunidade pudesse ver.

Por conseguinte, teve-se também a oportunidade de explorar o lado mais científico das aprendizagens, através das experiências. Assim realizou-se uma experiência sobre a “Germinação do Feijão”, onde a cada aluno pôde observar, registar e tirar conclusões da sua experiência. (Anexo IV – 4.9.).

Por alturas da festividade do Halloween, teve-se a oportunidade de realizar uma outra experiência. Esta foi dinamizada pelo par pedagógico onde propôs uma atividade relacionada com o conto “A Bruxa Mimi”. Esta experiência teve como objetivo demonstrar a possibilidade de fazer mudar de cor uma solução aquosa, utilizando diversos reagentes. (Anexo IV – 4.8.). Apesar de nesta atividade os alunos terem desenvolvido aspetos científicos, também tiveram a oportunidade de desenvolver aspetos de socialização, tais como o trabalho de grupo e o espírito de equipa, uma vez que todos foram participantes ativos na dinamização, através da realização das ilustrações da história, que serviriam para verificar as mudanças de cor do “gato”, à medida que se misturava um componente (vinagre, líquido de limpeza de vidros ou bicarbonato de sódio dissolvido). (Anexo IV – 4.8.).

Para trabalhar as relações de parentesco, recorreu-se a um pequeno texto intitulado “Um amor de família”. E foi através deste texto que os alunos perceberam como era composta a árvore genealógica. Posteriormente, cada aluno elaborou em casa, com a ajuda dos encarregados de educação, a sua própria árvore.

Ao nível de estudo do meio, teve-se ainda a oportunidade de reconhecer os símbolos nacionais (bandeira e o hino). Na sala foi exposta uma bandeira nacional e explicou-se toda a simbologia que nela existe. Posteriormente foi distribuído um molde da mesma, em papel, para que a pudessem pintar tal como a original. O hino também foi reproduzido em formato de áudio, para que pudessem reconhecer e também foi explicada a sua origem, bem como o seu significado.

Assim, ao longo da intervenção tentou-se promover aprendizagens diversificadas, com a *utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados*. (ME, 2004:24). Assim como aprendizagens socializadoras, como forma de garantir a *formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas*. (idem).

Em suma, houve ainda uma preocupação em promover o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada um, uma vez que existiam alunos de diferentes culturas na sala (chinesa, inglesa e brasileira), bem como, o estímulo às interações e trocas de experiências e saberes, através dos diálogos semanais sobre as atividades realizadas durante o fim de semana. Valorizou-

se ainda as aquisições e produções dos alunos, como forma de os estimularem a novos desafios, colocando essas produções expostas no corredor, para que toda a comunidade pudesse contactar com os trabalhos efetuados. E por fim, a valorização de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral, muito importante para se garantir o sucesso de todos os alunos e se promover um clima saudável de aprendizagem.

3.3.4 Avaliar

Tal como já foi salientado, qualquer profissional da educação, ao longo da sua intervenção/ação educativa deve ter em conta o processo de avaliar.

Assim, em educação pré-escolar o processo de avaliar surge da observação contínua que se faz dos progressos de cada criança, de modo a que se consiga recolher informação relevante, que posteriormente será usada para apoiar a planificação e reajustar a ação educativa, focando sempre a construção de aprendizagens integradas. (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º1, capítulo II, alínea 1). Esta avaliação é então caracterizada como sendo uma dimensão formativa, desenvolvida num processo contínuo e interpretativo, onde a criança é protagonista da sua aprendizagem, para que possa tomar consciência daquilo que já conseguiu, das dificuldades que tem e de como as consegue superar. (Circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011)

Ao longo da prática pedagógica em educação pré-escolar, foi importante seguir estes passos. No início, houve a necessidade de observar cada criança, de forma individual e em grupo, para se poder perceber o que cada um já era capaz de fazer e a partir daí poder desenvolver estratégias que dessem continuidade ao trabalho já feito. Além da observação, foram importantes as informações transmitidas pela educadora cooperante, o que permitiu fazer uma primeira apreciação/avaliação das crianças. Essa avaliação foi realizada através de observações; registos formativos; portfólios; grelhas pré-definidas; conversas com as crianças, nas assembleias e em momentos de reflexão, quer com o grupo de crianças quer com a educadora cooperante. (Anexo VI – 6.1. e 6.3.). As observações, sendo um método importante da avaliação em educação pré-escolar, permite observar a criança e aquilo que ela já é capaz de fazer, dando-nos a conhecer as suas conquistas na aprendizagem, bem como as suas dificuldades. As assembleias revelaram-se momentos de grande importância, onde as crianças tiveram a oportunidade de refletir, de se expressar e de avaliar as

aprendizagens adquiridas ao longo da semana, bem como, a oportunidade de serem ouvidas e de sugerirem atividades de interesse comum.

Ao longo desta intervenção educativa, foi ainda possível elaborar um portfólio de criança que, é

“[...] uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos”. (Fernandes, 2008:86)

Foi neste sentido que se construiu um portfólio de criança, com o objetivo de evidenciar os progressos e aprendizagens da criança ao longo deste período de observação, bem como, motivar e envolver ativamente a criança pela própria aprendizagem. Este método de avaliação, encontrava-se dividido em duas partes distintas, sendo a primeira, destinada à identificação da criança, dos seus gostos e interesses e a segunda, destinada à organização dos trabalhos e vivências significativas, de acordo com as áreas de conteúdo. (Anexo VI – 6.2.)

Um outro aspeto que importa ressaltar, no sentido de se poder tirar o melhor proveito das atividades, é que a avaliação da intervenção deve ser feita antes da planificação da seguinte, com o intuito de se perceber se esta se adequa ao grupo e que aprendizagens daí podem surgir. E também deve ser feita durante a atividade e no final da mesma, no sentido de se avaliar as aprendizagens obtidas, bem como a qualidade do que foi transmitido/ensinado.

Para ajudar a monitorizar os processos das aprendizagens, efetuadas pelas crianças, o Ministério da Educação criou as Metas de Aprendizagem (instrumento de apoio à gestão do currículo), que permitem identificar as competências e os desempenhos esperados das crianças, em todas as áreas de conteúdo, antes de entrarem para o 1º CEB.

Em relação ao 1º CEB, o professor *avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem.* (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º2, capítulo II, ponto 2, alínea h).

Assim, neste contexto de educação, a avaliação *constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.* (D.L., n.º18/2011, capítulo III, artigo 12.º, ponto 1).

No que respeita à intervenção na valência de 1º CEB, foi igualmente importante observar cada aluno, de forma individual e em grupo, para se poder perceber o que cada um já era capaz de fazer, como forma de apoiar cada aluno nas suas dificuldades, promovendo desta forma a avaliação contínua que, de acordo com Estanqueiro, *esta é uma espécie de bússola que orienta o trabalho nas aulas.* (2010:97)

Um outro aspeto importante para se fazer uma avaliação da turma e tomar conhecimento dos seus contextos, bem como das dificuldades de cada um em anos anteriores foram as conversas informais com o professor cooperante e a consulta das fichas individuais dos alunos.

Semanalmente, à segunda-feira, cada aluno tinha a oportunidade de recontar como tinha corrido o fim de semana. Esta estratégia serviu para conhecer melhor as realidades e os contextos de cada um, bem como dar resposta a muitos dos comportamentos menos esperados por parte dos alunos.

Foi ainda elaborado um relatório síntese de resultados de aprendizagem, pelo par pedagógico com orientação da supervisora, de um aluno escolhido em função de problemas percecionados, que consistia em observar de forma mais aprofundada esse aluno, incidindo nas áreas de autonomia, linguagem, motricidade, cognição e socialização. Dessa recolha de informação, resultou uma análise e consequente reflexão, de modo a poder-se projetar um plano de apoio que venha a colmatar as dificuldades existentes. (Anexo VI – 6.6.)

Para a consolidação das matérias foram elaboradas, de forma esporádica, fichas formativas ao nível do estudo do meio e da matemática. (Anexo VI – 6.7.). Também foi elaborada uma grelha de avaliação de leitura, pelo par pedagógico em conjunto com o par pedagógico da sala do 4º ano, da mesma instituição. (Anexo VI – 6.4.) Ao nível do estudo do meio realizaram-se ainda jogos sobre os sistemas, respiratório e circulatório. Estas estratégias serviram para observar e avaliar de modo formativo, as aprendizagens dos alunos, uma vez que, este tipo de avaliação [...] *assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem,* (DL n.º18/2011, de 2 de fevereiro, anexo 2, capítulo III, artigo 13.º, ponto 3) sendo a sua principal função, a de regular o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da intervenção nesta valência, foram ainda realizadas por parte do professor cooperante, testes de avaliação que visam a *recolha de informação sobre a*

quantidade de matéria que os alunos sabem (Arends, 1995:229) para as disciplinas de língua portuguesa, estudo do meio e matemática. Esta avaliação sumativa permite formular *um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e a sua certificação*. (DL n.º18/2011, de 2 de fevereiro, anexo 2, capítulo III, artigo 13.º, ponto 4). A aplicação deste modo de avaliação permitiu-nos observar e comparar os alunos nos seus diferentes níveis de aprendizagem, de modo a que se pudesse fazer uma diferenciação pedagógica, através de um apoio individualizado, aos alunos com baixos resultados.

Assim, a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. (Circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011, ponto 1 – Enquadramento Normativo)

EPE e 1º CEB, semelhanças e diferenças

Ao longo das intervenções nas valências de EPE e 1ºCEB, pôde-se verificar algumas semelhanças e diferenças nestes dois contextos educativos.

Ao nível das semelhanças, pode-se destacar que em ambas as valências, tanto o profissional de EPE, como do 1ºCEB, possuem um perfil específico de desempenho profissional, estabelecido pelo Ministério da Educação, publicado pelo D.L. n.º241/2001, de 30 de agosto, e que assentam numa intencionalidade pedagógica baseada no observar/preparar, agir/intervir, planear/planificar e avaliar.

Assim, tanto o educador como o professor, procedem à observação das crianças/alunos, como forma de reconhecer aquilo que estes já sabem, de modo a que se possa adequar o apoio a disponibilizar a cada um, de modo individual.

A diferenciação pedagógica, também é tida em conta em ambas as valências, com o objetivo de promover *uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*. (D.L. n.º3/2008, de 7 de janeiro), sendo da responsabilidade do educador/professor, a adaptação das atividades/programa às especificidades de cada criança/aluno. Esta adaptação é feita numa planificação linear, uma vez que este modelo centra-se em primeiro lugar nas

metas e nos objetivos e posteriormente nos modos de ação e nas atividades específicas.

As áreas de conteúdo da EPE, também se assemelham ao programa curricular do 1º CEB, no sentido em que trabalham conteúdos ao nível da formação pessoal e social, das expressões motora, dramática, plástica e musical, ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e do conhecimento do mundo.

Outro aspeto em comum para ambas as valências, são as metas de aprendizagem, que consistem na *conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo metas finais para a Educação Pré-escolar.* (M.E., 2010: Apresentação sobre o projeto, para. 1)

É de destacar ainda, a semelhança na avaliação destas duas valências, que recorrem à avaliação diagnóstica e formativa para regular o ensino e a aprendizagem de uma forma contínua e sistemática.

Em relação às diferenças, verificou-se que a EPE inicia o processo de educação ao longo da vida e o 1ºCEB, dá continuidade a esse processo, uma vez que este último é de cariz obrigatório e gratuito a todas as crianças, ao contrário da EPE que é de carácter opcional.

Para a EPE, o Ministério da Educação procedeu à elaboração das OCEPE, que *constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática*, com o objetivo de *conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.* (1997:13). Já para o 1º CEB, o Ministério da Educação elaborou um Programa Curricular, onde estabelece os princípios orientadores, bem como os objetivos gerais e específicos para cada área disciplinar, de acordo com as Competências Essenciais, definidas no Currículo Nacional.

Ao nível da avaliação, o ensino do 1ºCEB, engloba três modalidades, sendo elas a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, ao contrário da EPE, que apenas utiliza a avaliação diagnóstica e formativa. E é da avaliação ao nível de 1º CEB que podem surgir retenções de alunos, que não consigam atingir as competências definidas para cada ano de escolaridade.

Através do Despacho n.º19 575/2006, de 31 de agosto, o ME estipulou para o ensino do 1º CEB, tempos mínimos para a lecionação do programa, que devem ser distribuídos de forma equilibrada, ao longo da semana, definindo horas semanais para cada uma das áreas curriculares. O referido despacho, estabelece ainda que é da responsabilidade do professor titular de turma a elaboração de um sumário diário das

atividades desenvolvidas. (Despacho n.º19 575/2006, n.º3). Já para a EPE, o ME define através da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, que o desenvolvimento curricular neste contexto é da responsabilidade do educador, que exerce a atividade educativa em regime de monodocência, orientando-se pelo disposto nas OCEPE.

Relativamente às Metas de Aprendizagem, estas apresentam diferenças ao nível da EPE e do 1º CEB, no sentido em que não comportam metas intermédias para a EPE.

Recentemente, o ME publicou as Metas Curriculares (MC) do ensino básico para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, TIC, Educação Visual e Educação Tecnológica, que são vistas como um meio privilegiado e fundamental para o apoio à planificação e organização do ensino, por disciplinas e anos de escolaridade. As MC são assim um documento normativo de progressiva utilização obrigatória.

Por fim, encontrou-se uma outra diferença entre estes dois contextos e que se refere à metodologia de projeto, que é adotada pela EPE, sendo poucos os estabelecimentos de ensino ao nível do 1ºCEB que utilizam este método.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar esta etapa foi um passo decisivo e importante, tanto a nível académico como pessoal. Este foi um tempo de preparação para uma nova fase e o início da construção da profissionalização.

A primeira intervenção decorreu ao nível de EPE e ao contrário do que se estava à espera, o começo nesta valência decorreu de forma tranquila e sem ansiedades, o que permitiu uma adaptação ao grupo, à equipa pedagógica e à instituição, de forma natural. Apenas havia alguns receios em relação à capacidade de conseguir realizar um bom trabalho, de conseguir adaptar-se a intervenção ao grupo de crianças e acima de tudo, de conseguir que o grupo aceitasse uma nova presença na sala. Estes receios foram rapidamente superados, devido à motivação positiva gerada pelo bom ambiente da sala e da instituição e ao acolhimento e disponibilidade que todos demonstraram desde o princípio.

Inicialmente sentiu-se a necessidade de observar as rotinas, as atividades, o grupo, a instituição e as equipas pedagógicas, para que depois se conseguisse moldar o trabalho ao ambiente educativo e às suas especificidades. Além das observações recorreu-se à análise dos vários documentos da instituição e do grupo, tais como o PE, o RI, o PAA, o PCS e as fichas de anamnese para melhor se compreender os contextos, os ideários da instituição e o trabalho desenvolvido pelo grupo, bem como, articular a intervenção à instituição em questão. A par destes documentos foi também importante a consulta dos documentos legais que regem a valência de educação Pré-escolar, tais como a Lei-quadro da Educação Pré-escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o perfil geral e específico do educador de infância, as orientações curriculares, entre outros, que ajudaram a conhecer melhor esta valência.

E foi através destas observações, que se começou a estruturar o trabalho, através das planificações que se mostraram um grande auxílio para a organização das aprendizagens. Além disso, partir daquilo que as crianças já sabem e dos seus interesses, foi também um aspeto-chave, ao qual um educador deverá ter em atenção, para que se possa promover o conhecimento, bem como a construção de novas aprendizagens, desenvolvendo deste modo o conceito de aprendizagens ativas. No entanto, essa promoção e construção devem ser feitas de modo a abranger todas as crianças, independentemente das suas capacidades e limitações específicas. Foi assim que se partiu para a construção do projeto de sala, “Os Dinossauros”, que

contou com a colaboração intensiva dos pais que por iniciativa própria resolveram dar corpo à idealização e planificação dos seus educandos.

Ao longo desta intervenção, sentiu-se ainda a necessidade de se realizar registos de observação, como forma de ajudar a refletir sobre os acontecimentos, como forma de os poder compreender ou até mesmo de os melhorar/evitar.

Relativamente à intervenção no contexto de 1ºCEB, esta foi sentida como o último passo para o culminar de vários anos de estudo e dedicação e como tal, houve uma grande entrega para que esta etapa decorresse da melhor forma possível.

Assim, também ao nível de 1ºCEB, foi fundamental observar a instituição, conhecer os seus ideários através da análise dos documentos pelos quais se rege, bem como a legislação que regulamenta o ensino básico. A par disto foi importante e essencial que se fizesse uma análise das fichas dos alunos, para se poder conhecer as suas realidades e desta forma se poder ajustar o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Sendo esta valência lecionada em regime de par pedagógico, sentiu-se um maior apoio e conforto, que facilitou a troca de informações e opiniões entre ambos os elementos, bem como possibilitou uma maior capacidade de observação e apoio aos alunos com maiores dificuldades.

As planificações também foram aspetos importantes, para a intervenção nesta valência e que foram melhorando a cada intervenção, bem como as descrições de aula que começavam a tornar-se cada vez mais claras. Nestas planificações houve ainda a necessidade de estas incluírem o sumário, que o professor escrevia no seu livro de ponto e que posteriormente era escrito no quadro, como orientação de trabalho para a turma.

Um aspeto muito importante e que foi essencial tanto na valência de educação pré-escolar, como na valência de 1ºCEB prende-se com a necessidade que houve em conhecer os interesses das crianças, partilhar os momentos de brincadeira, envolver-se nas atividades das crianças/alunos e nos momentos de acolhimento, ouvir as suas angústias, as suas emoções, foram pilares importantes para a construção das relações afetivas com o grupo/turma.

Muitas vezes sentiu-se a necessidade de voltar a ser criança, para que se pudesse perceber o que sentiam. Isto porque, o ato de educar não é só ensinar e transmitir conhecimentos, mas também o carinho, o afeto, a atenção, são aspetos importantes que por vezes educam mais do que as palavras e que contribuem para a construção e caminhada, tanto na EPE, como no 1º CEB.

Assim, toda a aprendizagem adquirida ao longo das intervenções pedagógicas permitiu-nos perceber a importância da construção de um profissional cada vez mais reflexivo, em toda a sua ação. Permitiu-nos também perceber que a profissão de docente exige uma constante aprendizagem e atualização e por isso, deveremos ter uma atitude de investigação antes, durante e após cada atuação. Para tal, foi necessário que se focasse inteiramente no grupo/turma e nas competências que eram necessárias que desenvolvessem aquando cada atividade proposta.

Claro que toda esta aprendizagem foi possível, tanto na intervenção de EPE como na de 1ºCEB, devido ao bom relacionamento interpessoal existente em ambas as equipas pedagógicas, pela transmissão de conhecimentos, pelo apoio, carinho e dedicação que sempre demonstraram e que no final se revelou no sucesso destas intervenções.

A par de tudo isto, foi essencial perceber que a importância de uma habilitação de docente generalista assenta num profissional reflexivo que constrói o seu próprio conhecimento com base no seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Assim é um docente que reconhece as características das valências de EPE e 1º CEB, por forma a facilitar a articulação curricular, garantindo a continuidade e a sequencialidade entre os dois níveis de ensino, acompanhando os alunos por mais tempo, motivando-os e incentivando-os para a descoberta de novas aprendizagens.

Acrescido a todos estes aspetos, compreende-se que toda a teoria aprendida ao longo da licenciatura foi importante e complementada agora com as aprendizagens da prática. Vivenciar estas situações de estágio foram momentos enriquecedores, uma partilha de informações e saberes que os livros não são capazes de transmitir. Cada sala é diferente, cada criança/aluno é especial e um bom profissional tem de ter em atenção ao longo da sua intervenção todos estes aspetos, para que no final as crianças sejam autónomas, possuidoras de saberes e que acima de tudo, sejam crianças felizes.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores, volume 1, págs. 15-24
- ALBARELLO, L.; et al (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ANTUNES, M., (2001), *Teoria e Prática Pedagógica*, Lisboa, Coleção Horizontes Pedagógicos
- ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGRAW-HILL
- BECKER, F. (2001), *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed
- BELL, J. (1977). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Ed. Gradiva
- BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto Editora
- CUBEROS, M., et. al (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Dinalivro
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*, Lisboa: Editorial Presença
- FERNANDES, D, (2008), *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa, Texto Editores
- FONTOURA, M., (2006), *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*, Porto Editora
- FORMOSINHO, J.O. (org.) et. al, (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto Editora
- FORMOSINHO, J. O. (Org.) (2008), *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora
- FORMOSINHO, J.O., GAMBÔA, R. (Orgs.), (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora
- HOHMANN, M., WEIKART, D, (2009), *Educar a Criança*. 5ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

- KATZ, L., CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- M.E. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação
- M.E. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação
- M.E. (2004), *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- M.E. (2010), *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: M.E.
- M.E. (2012), *Metas Curriculares do Ensino Básico*, Lisboa: M.E.
- MACHADO, J. (2011), *Pais que educam Professores que amam*, Lisboa: Marcador
- PAPALIA, D, OLDS, S., FELDMAN, R., (2001), *O Mundo da Criança*, editor Mc Graw Hill
- PARENTE, C., (2002), “Observação: Um percurso de formação, Prática e Reflexão”, in *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola*, Formosinho, Júlia (org.) (2002), Porto: Porto Editora
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva
- ROLDÃO, M., (2010), *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, V.N. Gaia: Departamento Profissional de Professores
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N., (1998), *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre, Artmed
- TAVARES, J., (2007), *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora
- TUCKMAN, B., (1994), *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian
- VASCONCELOS, T., (1997), *Ao Redor da Mesa Grande*, Porto, Porto Editora
- ZABALZA, M. (1996), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - *“Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”*

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *“Avaliação na Educação Pré-Escolar”*

Decreto-lei n.º 115-A/98 de 04 de maio - *“Regime de autonomia das escolas”*

Decreto-lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro - *“Reorganização curricular do ensino básico”*

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - *“Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico”*

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – *“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo”*

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, *“Segunda alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*

Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro – *“Reorganização da administração educacional”*

Despacho n.º 19 575/2006, de 31 de agosto – *“Estabelece as orientações curriculares para o 1º ciclo”*

Lei n.º 46/86 - *“Lei de Bases do Sistema Educativo”*

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - *“Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo”*

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - *“Lei-quadro da Educação Pré-Escolar”*

Declarações mundiais

1989, Convenção dos Direitos da Criança

ANEXOS

ANEXO I – INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

1.1. Registos de incidentes críticos

Registo de incidente crítico n.º1

Nome da criança: BF

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 07-02-2012

Local: sala dos 5 anos

Momento do dia: almoço

Incidente: Ao lado da BF senta-se o JP, para almoçar. Hoje foi a primeira vez que o ajudei na refeição e a meio da sopa, a BF virou-se para mim e disse baixinho: “Ana, mais devagar senão ele vomita.”

Comentário: Achei importante fazer este registo, uma vez que esta atitude demonstra um cuidado especial para com o JP. Como eu não o conheço bem, estava a dar-lhe a sopa a um ritmo que para mim e para a maioria é normal, mas para ele não. E a BF preocupada, alertou-me.

Registo de incidente crítico n.º2

Nome da criança: J. M.

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 28-02-2012

Local: sala dos 5 anos

Momento do dia: acolhimento da manhã

Incidente: Hoje levei para a sala o dispositivo pedagógico, a manta. Assim que a abri coloquei uma lua pequena no mar, representado na manta. Uma das crianças perguntou: “O que é isso, Ana?”, ao qual o J. M. respondeu: “É o reflexo da lua.”

Comentário: A minha primeira reação foi de surpresa. Não esperava que o dissesse de forma tão acertada. Era realmente o reflexo da lua que pretendia representar. Este comentário da criança demonstra que, já tem vários conhecimentos adquiridos e consegue expressar-se com clareza.

Registo de incidente crítico n.º2

Nome da criança: J. P.

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 12-03-2012

Local: sala dos 5 anos

Momento do dia: atividades livres (tarde)

Incidente: Na área dos jogos, tentava perceber se o JP conseguia fazer o raciocínio ou se era apenas memorização, através do jogo do Noddy, de associação de um número a um cartão com o nº de elementos correspondente.

Estagiária - *“JP, o que vem a seguir ao 5?”*

JP - *“É o 6.”*

Estagiária - *“Tens a certeza? Eu acho que é o 10...”*

JP - *“Não é... É o 7.”*

Estagiária - *“Pensa bem...”*

JP - *“É o 6.”*

Estagiária - *“Tens a certeza? Vamos confirmar... 1,2,3,4,5,...”*

Comentário: A intenção era perceber se o JP conseguia fazer o raciocínio, ou se respondia por memorização. Conseguiu fazer o raciocínio, uma vez que a experiência foi repetida noutros cartões, com outros números.

Registo de incidente crítico n.º3

Nome da criança: T

Idade: 9 anos

Observador: Estagiária

Data: 11-12-2012

Local: EB1

Momento do dia: transição para o almoço

Incidente: À porta da sala, enquanto aguardavam que todos os colegas se reunissem para o almoço, o professor comunicou aos alunos que iriam sentar-se num local diferente, uma vez que houve mudança de lugares, no refeitório. Após o comunicado, o T disse “E agora? Pra onde vamos?”

Comentário: Achei curioso registar este momento, uma vez que, dos 15 alunos que almoçam diariamente no refeitório, o T foi o único que manifestou preocupação em relação à mudança. Esta reação é característica do seu diagnóstico de Asperger,

1.2. Lista de verificação

<u>Espaço e materiais interior</u>	SIM	NÃO
O espaço é atraente		
O espaço é dividido em áreas de interesse		
O espaço encoraja diferentes tipos de atividades		
As áreas de interesse estão organizadas de forma assegurada a visibilidade dos objetos de locomoção entre diferentes espaços		
As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse nas atividades		
Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
O espaço incorpora locais para atividades de grupo, alimentação e arrumação dos objetos das crianças		
As áreas de interesse são suficientemente flexíveis para se acomodarem a aspetos práticos e aos interesses móveis das crianças		
Os materiais são em quantidade e apoiam uma variedade de experiências lúdicas		
Os materiais refletem a vida familiar das crianças		
A arrumação dos materiais promove nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação		

1.3. Registos fotográficos dos 5 anos



Ilustração 1- Trabalhar o recorte



Ilustração 2- A criança conseguiu sobrepor todas as peças, pela ordem correta



Ilustração 3- A criança conseguiu fazer preensão em pinça e pintar em contorno



Ilustração 4- A criança conseguiu formar os conjuntos de frutas que posteriormente foram usadas para a sessão de culinária

1.4. Registos fotográficos do 3º ano

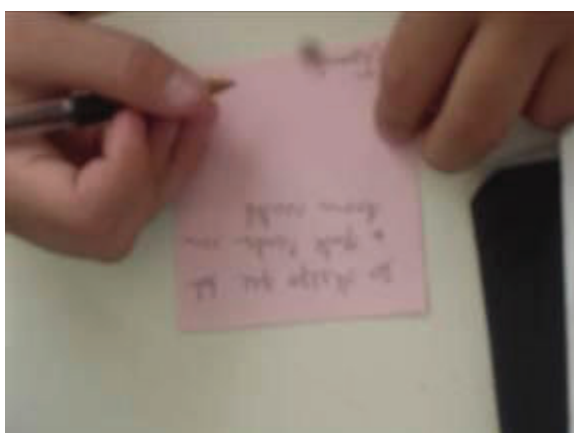


Ilustração 6- A criança conseguiu transcrever um desejo seu para a "Árvore dos desejos"

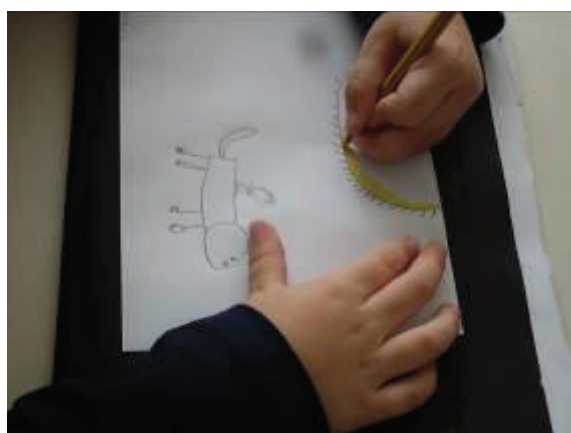


Ilustração 5- Após a leitura da "Lenda de S. Martinho" o aluno conseguiu fazer a ilustração da mesma



Ilustração 7- Trabalho com as novas tecnologias

1.5. Descrições diárias em EPE

Data: 05 de março de 2012

Local:

Sala: 5 anos

A manhã de hoje começou muito agitada. Por ser segunda-feira, as crianças vêm cheias de energia e vontade de conversar. No acolhimento, pedi a cada um para contar o que fez durante o fim de semana. Depois a educadora mostrou os trabalhos realizados, pelas crianças em casa. O trabalho da vogal “E”. Em seguida cantamos a canção dos bons dias, marcamos a presença e começamos a distribuir tarefas.

Hoje demos início à 3ª etapa do projeto. Os responsáveis pelo dinossauro ficaram a trabalhar comigo. Um outro grupo ficou com a educadora na mesa de desenho e as restantes crianças, espalharam-se pelas áreas. Como trabalhar no dinossauro era novidade, todos queriam participar. Houve momentos em que eram tantos à volta do dinossauro, que era difícil trabalhar. Mas, rapidamente perceberam que uns tinham de dar lugar aos outros e faziam questão de confirmar se aquela pessoa pertencia mesmo ao projeto ou não.

Criança 1 – “Tu és responsável pelo dinossauro?”

Criança 2 – “Sou!”

Criança 1 – “Vou confirmar.”

E dirigia-se para a planificação em rede, que existe na sala, com a distribuição de tarefas para o projeto.

Criança 1 – “És responsável, podes ficar!”

Ao aproximarmo-nos da hora de almoço, reunimo-nos todos no tapete do acolhimento e fizemos o jogo “Farinha olé”, sugerido pelas crianças. Uma criança fica com a cara escondida no colo do adulto, enquanto outra vem para as costas da criança e diz uma frase. Pelo reconhecimento da voz, a criança tem de adivinhar quem estava nas suas costas. Enquanto jogava-mos, o grupo de rapazes ia à casa de banho e em seguida, o grupo das raparigas para depois seguirem juntos para o refeitório.

Hoje o JP falava mais e não parecia tão nervoso, como na semana anterior. A refeição correu bem e não foi o último da mesa a terminar. Já a BM, hoje estava muito lenta a comer. Parecia que tinha muita dificuldade em engolir a comida. O grupo terminou de almoçar por volta das 12h25 e ainda tive que ficar com a BM até às

12h45, para que terminasse de almoçar. Perguntei-lhe porque lhe estava a custar tanto a comer, e respondeu-me que lhe doíam dois dentes. Não me pareceu que fosse esse o motivo, mas não consegui que contasse o que se passava realmente.

Da parte da tarde, o grupo continuava muito agitado. Quiseram repetir o jogo da manhã, mas depois escolheram as áreas em que queriam brincar. Eu continuei com os responsáveis do dinossauro, a forrá-lo com jornal. Foi uma atividade engraçada, mas cansativa. E o tempo da tarde passou muito rápido. Até à hora do lanche conseguimos deixar o dinossauro todo forrado.

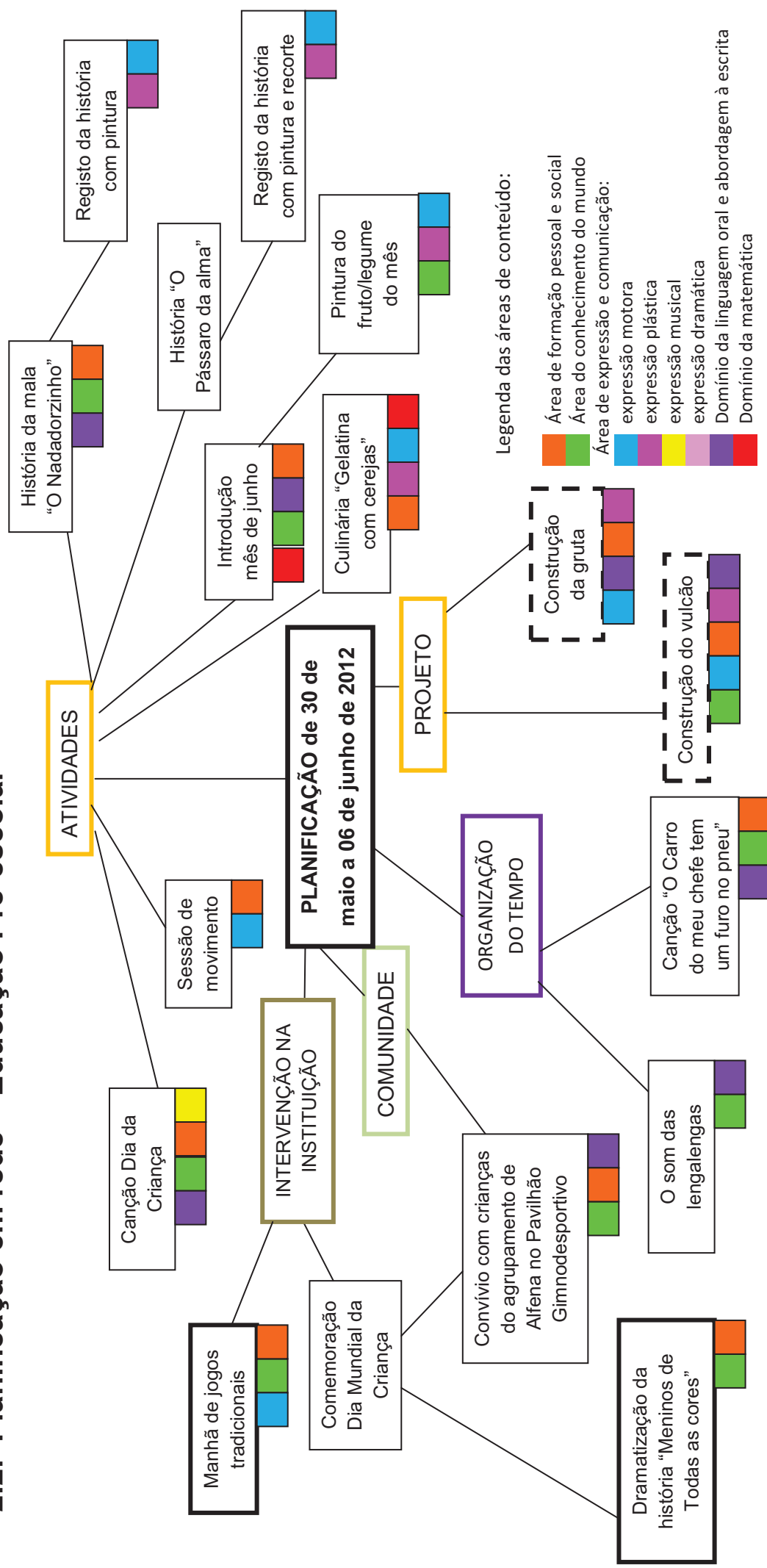
Arrumada a sala, organizamos um comboio para a higiene, antes do lanche. No refeitório, eu e a educadora conseguimos que o grupo se acalmasse um pouco, com o jogo do silêncio.

ANEXO II – PLANIFICAÇÕES

2.1. Planificação de 15 a 17 de Maio de 2012

Dia	Atividades	Intenções Pedagógicas	Áreas Curriculares	Estratégias	Recursos Humanos	Recursos Materiais
15/05	Culinária "Morangos com iogurte"	- Desenvolver noções de quantidade - Desenvolver a motricidade fina através do cortar e da representação gráfica - Trabalhar os frutos do mês de maio	- Área de expressão e comunicação - domínio da matemática - domínio da expressão plástica - domínio da expressão motora - Área do conhecimento do mundo	- Dividir o número de morangos por todas as crianças. - Cortar a meio o morango e fazer a contagem das metades que ficaram. - Fazer o registo da culinária através do desenho	Educadora Estagiária Grupo de crianças	Morangos Iogurtes Facas Taças
	Visita ao projeto da educadora C e da educadora O	- Promover o convívio com todas as crianças - Partilhar conhecimentos adquiridos ao longo do ano	- Área de formação pessoal e social - Área do conhecimento do mundo	- Projeto sobre o mar - Projeto sobre a vida no gelo	Educadora Estagiária Grupo de crianças	
16/05	"O que senti com a música?"	- Desenvolver a capacidade de se expressar - Desenvolver o raciocínio - Desenvolver a motricidade fina através da pintura - Perceber as diferentes emoções que a mesma música pode transmitir	- Área de expressão e comunicação - domínio da linguagem oral - domínio da expressão plástica - Área de formação pessoal e social	- Colocar a música a tocar e pedir que o grupo, em silêncio a ouça e no final indique se gostou (com 2 palmas), ou se não gostou (cruzando os braços). Em seguida cada criança, expressa oralmente o que sentiu e no final escolhe a música que quer representar através da pintura.	Educadora Estagiária Grupo de crianças	Leitor de CD CD Folhas de papel Tintas
	Visita ao projeto da educadora S	- Promover o convívio com todas as crianças - Partilhar conhecimentos adquiridos ao longo do ano	- Área de formação pessoal e social - Área do conhecimento do mundo	- Projeto sobre a confeitaria	Educadora Estagiária Grupo de crianças	
17/05	Sessão de movimento	- Aprender a utilizar e a dominar o corpo - Aprender a aceitar as regras de jogo - Desenvolver o espírito de competição saudável (aceitar a vitória e a derrota) - Desenvolver a lateralidade - Descobrir o lado dominante	- Área do conhecimento do mundo - Área de formação pessoal e social - Área de expressão e comunicação - domínio da expressão motora	- Com o objetivo de trabalhar a lateralidade monta-se um circuito, com o objetivo de perceber se as crianças diferenciam a direita da esquerda e de descobrir o lado dominante.	Educadora Estagiária Grupo de crianças	Arcos Bolas Cestos Rádio Leitor de CD

2.2. Planificação em rede - Educação Pré-escolar



2.3. Planificação atividade individual

A Transversalidade da Motivação na Docência

Planificação atividade “Construção do vulcão”

Local:

Grupo etário: 5 anos

Educadora cooperante:

Data:
Estagiária:

Áreas de conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>1.Área de expressão e comunicação</p> <p>1.1.domínio da expressão motora</p> <p>1.2.domínio da expressão plástica</p> <p>2.Área de formação pessoal e social</p> <p>3.Área do conhecimento do mundo</p>	<p>1.1.1.Desenvolver a motricidade fina</p> <p>1.2.1.Trabalhar com diferentes materiais (pasta de moldar, cola branca, tintas, etc.)</p> <p>2.1.Desenvolver o trabalho de equipa</p> <p>2.2.Realizar atividade proposta pelo grupo</p> <p>3.1.Reconhecer as características de um vulcão</p> <p>3.2.Associar o vulcão ao período dos dinossauros</p>	<p>“Construção do vulcão”</p> <p>1.Retirar da capa dura as partes metálicas. Abrir a capa sobre a mesa e colar ao centro a garrafa de plástico.</p> <p>2.Colocar palitos de espetada em volta da garrafa, de modo a criar a armação para o cartão.</p> <p>3.Colocar o cartão sobre os palitos e fixá-lo na base dura, dando-lhe a forma de montanha. Começar a moldar a pasta e a aplicá-la sobre o cartão.</p> <p>4.Na base dura ainda visível, colocar pedaços de jornal e cobri-los com cola branca. Cortar as rolas de cortiça a meio e espetar palitos em cada uma. Colar as rolas no meio do jornal</p> <p>5.Pintar os moldes das árvores e dos dinossauros; recortá-los; plastificá-los e fixá-los nos palitos.</p> <p>6. Pintar o jornal e as rolas de verde, para se criar a ideia de mato em volta do vulcão. Pintar um pouco da base do vulcão, de castanho.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - capa dura - garrafa plástico 50 cl - caixa de cartão - pasta de moldar - palitos de espetada - jornal - cola branca - rolas de cortiça - tintas - moldes de árvores/dinossauros <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estagiária - estagiário do secundário - grupo de crianças 	<p>Observação direta</p>

2.4. Planificação sessão de movimento

SESSÃO DE EXPRESSÃO MOTORA

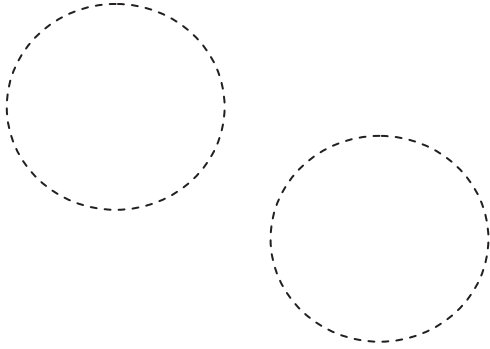
Escola:

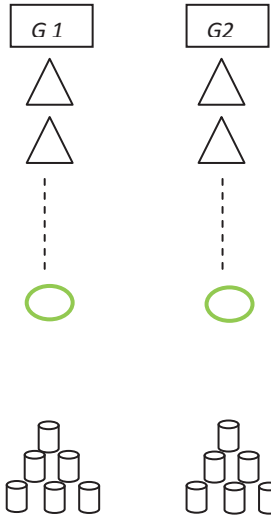
Objetivo Geral: Desenvolver a lateralidade

Data: 24 de maio de 2012

Alunos: 22 alunos

Idade: 5 anos

Partes Aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material
Parte preparatória		<p>Jogo das cadeiras:</p> <p>Formam-se duas equipas e dois círculos, com cadeiras. Cada grupo vai andar à volta de um conjunto de cadeiras e quando a música parar, cada criança tem de se sentar. Há uma criança que não vai ter cadeira e quando isso acontecer, senta-se no banco.</p> 	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - correr - caminhar - escutar <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coordenar os movimentos descritos - alternar o seu ritmo entre a marcha e a corrida - captar a mensagem e reproduzi-la imediatamente 	<p>Leitor de CD</p> <p>CD</p>

Partes Aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material
Parte principal	Jogo de competição	<p>Circuito com lata: Formam-se duas equipas (de 11 elementos cada). Um elemento de cada equipa, realiza o circuito simultaneamente. Contornam os cones, primeiro pela direita e depois pela esquerda. Em seguida passam em equilíbrio pela corda, saltam a pés juntos para dentro do arco e daí tentam atirar as latas ao chão, lançando a bola.</p> 	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cumprir as regras do jogo - saltar - distinguir o lado direito - fazer o lançamento da bola com a mão direita/esquerda - passar em equilíbrio por cima da corda 	<p>Arcos Latas Bolas Cones Cordas</p>
Parte final		<p>Jogo "O descanso":</p> <p>As crianças sentam em roda, com pernas à chinês, dão as mãos e fecham os olhos. Em seguida o educador começa a pedir que estiquem o braço direito, para cima, depois o esquerdo, inclinam a cabeça para a direita e depois para a esquerda. Esticam-se e tentam alcançar a ponta dos pés, com as pernas esticadas.</p> <p>Voltam a por as pernas à chinês, dão novamente as mãos e lentamente começam a levantar-se.</p> <p>Pode-se utilizar música de relaxamento ou apenas o silêncio.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relaxar 	<p>Rádio Música de relaxamento</p>

2.5. Planificação de aula do 3º ano

Escola _____

Data: 08 de janeiro de 2013

Hora: das 9h às 10h30

Turma: 3º N.º alunos: 24

Professor cooperante: _____

Supervisor ESEPF: _____

Estagiária: _____

FOCO		CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO	RECURSOS MATERIAIS	AVALIAÇÃO
Instrumentos de cálculo		Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por seis e por sete.	<p>Operações com números naturais: multiplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por sete. <p>Resolução de problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; - conceber e por em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados; <p>Raciocínio matemático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos; - Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples. <p>Comunicação matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas; - Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios; - Discutir resultados, processos e ideias matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição/apresentação oral sobre o tema: a tabuada da multiplicação por sete; - Resolução de exercícios propostos para aplicação da matéria dada (ver anexos); - Resolução de exercícios propostos pelo livro de fichas, página 24. 	<ul style="list-style-type: none"> 40' 30' 20' 	<ul style="list-style-type: none"> - manual - livro de fichas - caderno de aplicação - caderno diário - lápis - borracha 	<p>Modalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização dos exercícios do manual - Participação dos alunos

2.6. Descrição de aula do 3º ano

Escola _____

Data: 08 de janeiro de 2013

Hora: das 9h às 10h30

Turma: 3º N.º alunos: 24

Professor cooperante: _____

Supervisor ESEPF: _____

Estagiária: _____

DESCRIÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

Para esta aula, o sumário da turma será:

Porto, 08 de janeiro de 2013, terça-feira 2013/01/08

Matemática

- Instrumentos de cálculo:

- Multiplicação:

- compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por sete.

- Resolução de exercícios propostos pelo e do livro de fichas, com correção no quadro.

Depois de passarem o sumário, a estagiária pede à turma que abra o manual na página 51, para iniciarem o estudo da tabuada da multiplicação por seis.

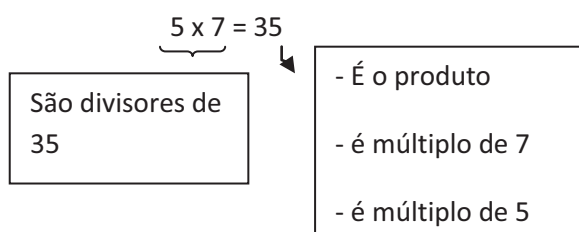
Primeiro a estagiária questiona a turma sobre “O que é a multiplicação?” e em seguida escreve uma pequena definição no quadro, para que todos os alunos passem para o caderno.

A Multiplicação

A multiplicação é uma operação aritmética simbolizada pelo sinal \times (vezes). É geralmente apresentada como uma adição de parcelas iguais.

Ex.: 5×7 (cinco vezes o valor sete) = $7 \times 5 = 35$ **ou** $7+7+7+7+7=35$ **ou** $5+5+5+5+5+5 = 35$




Porque a ordem dos fatores não altera o produto

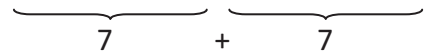


Nota:

Quando se pede para dizer quais são os múltiplos de um número, está-se a pedir a tabuada desse mesmo número.

Assim, quando pedimos os múltiplos de 6 estamos a pedir: 7×1 , 7×2 , 7×3 ...

Exemplo: Eu tenho 7 lápis. . A Joana tem duas vezes (x) mais lápis do que eu (2×7) ou ( + ). A Joana tem 14 lápis.

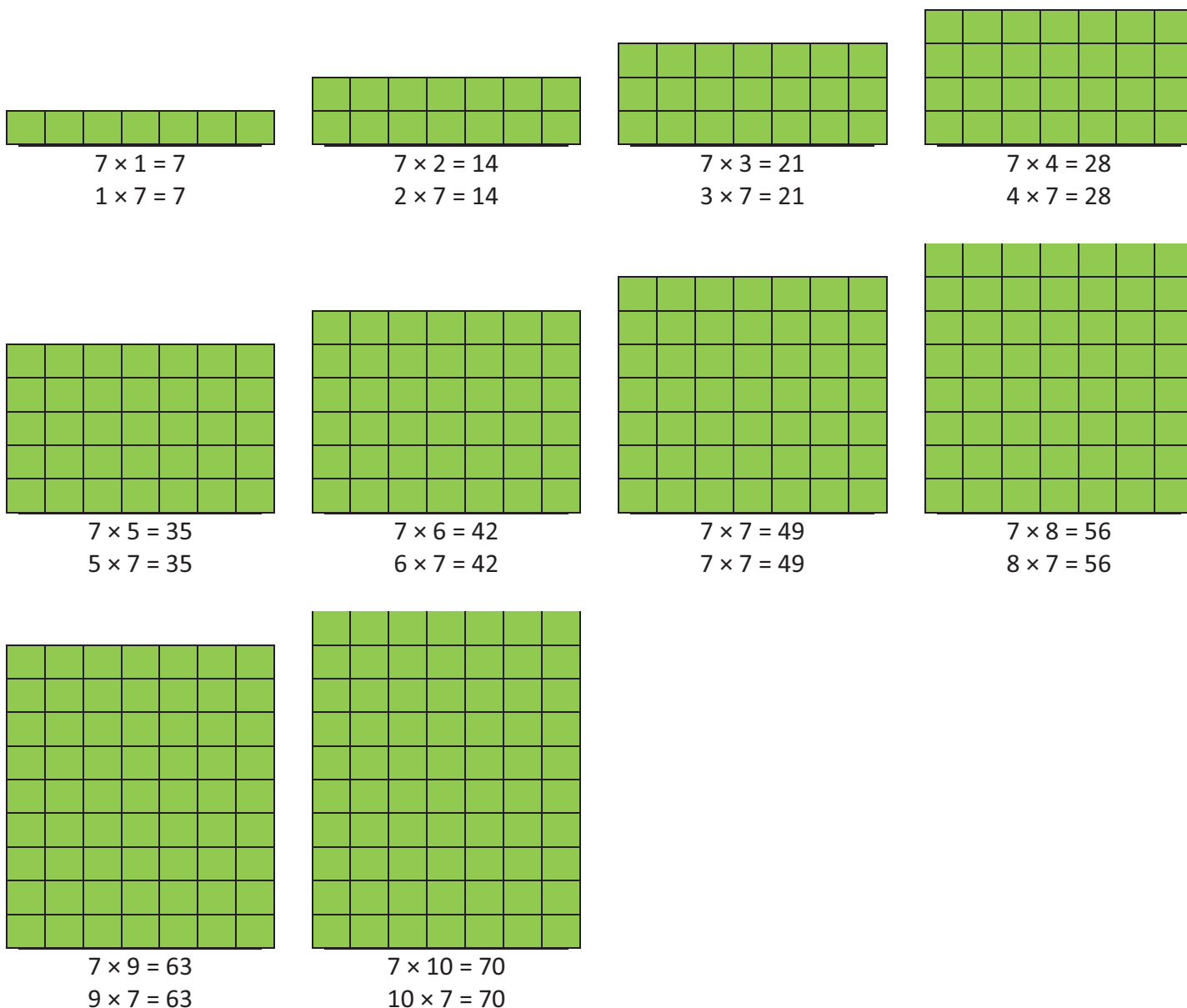


Em seguida, observamos o problema proposto pelo manual da página 48 e verificamos que:

Na multiplicação, o produto não se altera se trocarmos a ordem dos fatores.

Ex.: $6 \times 4 = 24$ e $4 \times 6 = 24$, então, $6 \times 4 = 4 \times 6$

Posteriormente e seguindo o exemplo do manual, a estagiária pede que cada aluno represente a tabuada do sete, no caderno.



Conclusão:

Os números 7; 14; 21; 28; 35; 42; 49; 56; 63; 70; 77; 84... são múltiplos de 7.

O produto de qualquer número inteiro maior do que zero por um determinado número é **múltiplo desse número**.

Atenção:

$7 \times 8 = 56 \rightarrow$ O resultado da multiplicação chama-se **produto**.

$7 \times 8 = 56 \rightarrow$ 56 é múltiplo de 7 e de 8. Os números 7 e 8 são divisores de 56.

$7 \times 12 = 84 \rightarrow$ 84 é múltiplo de 7 e de 12.

Após a explicação, passamos para a resolução dos exercícios propostos, pelo manual na página 51 e do livro de fichas na página 24. Enquanto os alunos vão resolvendo os exercícios, a estagiária circula pela sala, a fim de poder dar apoio individual aos alunos e esclarecer dúvidas. Assim que terminarem a resolução dos exercícios do manual, passamos à correção dos mesmos no quadro, como forma de perceber as dificuldades que ainda possam existir e para que todos possam corrigir os erros. A aula termina com a finalização da correção, dos exercícios propostos.

ANEXO III – FASES DO PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

3.1. Primeira fase:



Ilustração 8- As pesquisas.

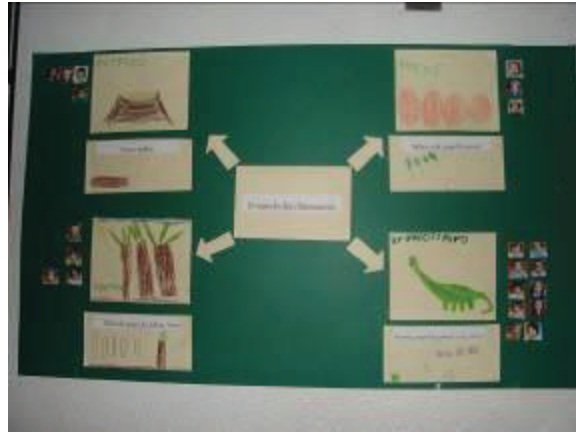


Ilustração 9- 1ª teia de projeto.



Ilustração 10- Quadro de investigação



Ilustração 11- 2ª teia do projeto

3.2. Segunda fase:



Ilustração 13- Construção do ninho



Ilustração 12- Construção dos ovos

3.3. O envolvimento da família, no projeto...



Ilustração 15- O ovo e o dinossauro bebê



Ilustração 17- O braquiossauro



Ilustração 14- A palmeira



Ilustração 16- Os olhos, o laço e os dentes



Ilustração 19- A caixa de areia para descobrir fósseis

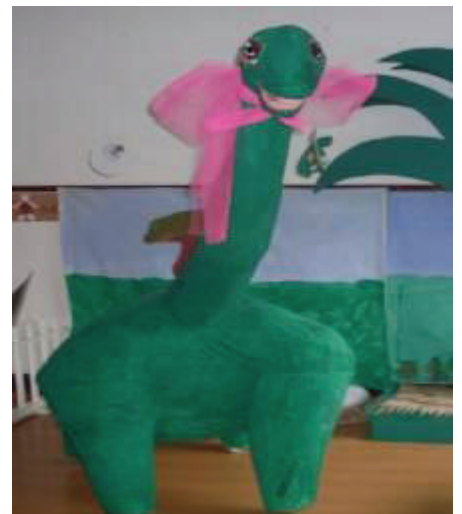


Ilustração 18- A Pipocossaura

3.4. Trabalho das crianças...



Ilustração 21- A pintar a Pipocossaura.



Ilustração 20- A construção da palmeira



Ilustração 22- A construção da floresta com fetos verdadeiros.

3.5. Inauguração do projeto



Ilustração 24- Apresentadores do projeto



Ilustração 23- Os paleontólogos

ANEXO IV – ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

4.1. Registo da construção/experiência da erupção do vulcão em EPE

Objetivo da atividade:

- Desenvolver a capacidade de observação;
- Desenvolver o raciocínio, através do levantamento de hipóteses;
- Desenvolver a motricidade fina, através da construção do vulcão;
- Desenvolver o sentido de organização e cooperação;
- Incentivar o trabalho em equipa;
- Promover o interesse pela pesquisa (através da experiência);

Material:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| ● Garrafa de plástico | ● Tintas |
| ● Palitos de espetada | ● Pincéis |
| ● Cartão de caixas de cereais | ● Rolhas |
| ● Base dura de cartão/madeira | ● Imagens de árvores e animais |
| ● Pasta de moldar | ● Bicarbonato de sódio |
| ● Folhas de jornal | ● Corante alimentar vermelho |
| | ● Vinagre |

Procedimento para a construção do vulcão:

- 1º - Colar a garrafa de plástico na base dura de cartão. Em redor da garrafa, colocar uma estrutura de palitos de espetada, para suportar o cartão, que será o molde do vulcão.
- 2º - Revestir o molde de cartão com pasta de moldar e deixar secar.
- 3º - Cobrir toda a base dura (que não foi revestida com a pasta de moldar) com pedaços de jornal e cola branca, para depois dar a ideia de vegetação.
- 4º - Cortar rolhas de cortiça ao meio e aplicar no meio do jornal.
- 5º - Pintar alguns moldes de árvores e de dinossauros; cortar e plastificar. Colocar nos palitos de espetada e aplicar nas rolhas espalhadas pela maquete.
- 6º - Pintar o jornal de verde e o fundo do vulcão de castanho.



Ilustração 27- Procedimento n.º1 e 2 da construção



Ilustração 26- Procedimento n.º3 e 4 da construção

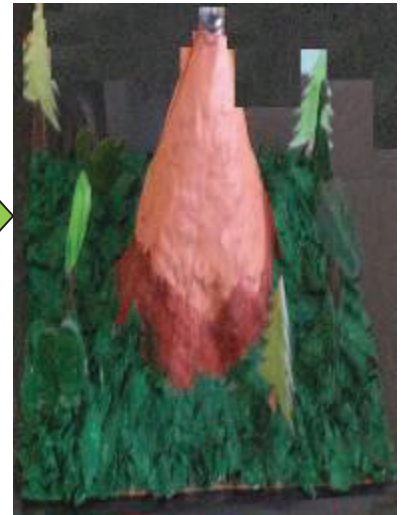


Ilustração 25- Procedimento n.º5 e 6 da construção

Procedimento para a erupção do vulcão:

1º - Colocar o corante alimentar vermelho, na garrafa.

2º - Acrescentar o bicarbonato de sódio e vinagre, até que a mistura suba e saia pela garrafa, criando o efeito de lava do vulcão.



Ilustração 29- Procedimento n.º1 para erupção do vulcão



Ilustração 28- Procedimento n.º2 para erupção do vulcão

Conclusão:

A mistura do vinagre com o bicarbonato de sódio produz bolhas de gás. Os milhares de bolhinhas que se formam são muito leves e por isso, a mistura faz efervescência e quando sobe assemelha-se à lava do vulcão. O corante alimentar serve para dar a cor da lava.

4.2. Dinamização da Hora do Conto, em EPE...



Ilustração 30- História "A Que Sabe a Lua?"



Ilustração 31- História "O Nadadorzinho"

4.3. Intervenção na instituição de EPE...



Ilustração 32- Dia da árvore



Ilustração 33- Dia Mundial da Criança



Ilustração 35- Festa de final de ano e finalistas.



Ilustração 34- Gincana de Jogos Tradicionais

4.4. Visita a uma escola do 1º CEB



Ilustração 37- Visita a uma das salas da instituição de 1ºCEB



Ilustração 36- Momento de convívio com os padrinhos

4.5. Assembleias de grupo, em EPE

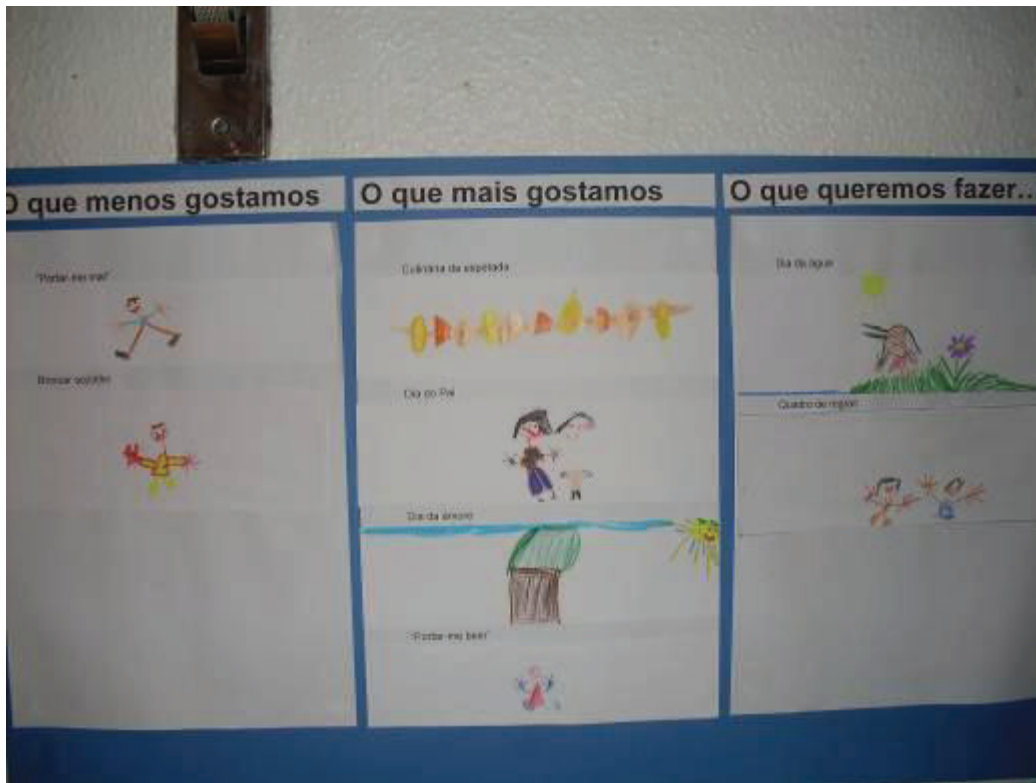


Ilustração 38- Resultado da assembleia de grupo.

4.6. Atividades de 1ºCEB



Ilustração 40- Dia Mundial da Alimentação



Ilustração 39- Construção dos cartuchos para o magusto

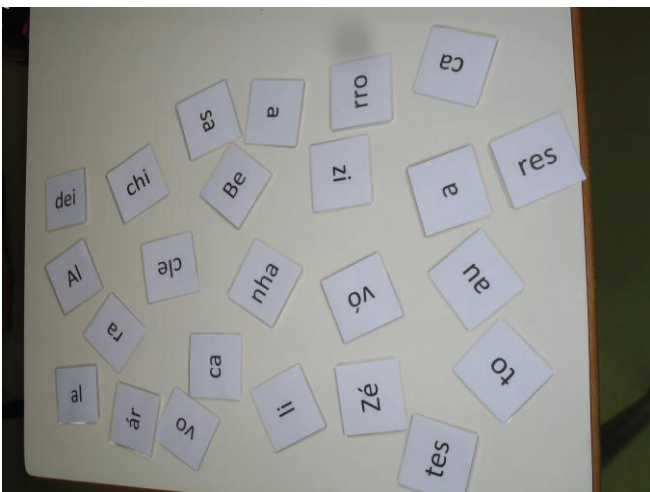


Ilustração 42- Língua Portuguesa - Jogo da divisão silábica



Ilustração 41- Matemática – Casas das unidades e dos milhares



Ilustração 43- Matemática - Barra da numeração romana e indo-árabe

<http://www.youtube.com/watch?v=defTJs6eO4A>

Ilustração 44- Link do vídeo sobre a gripe



Ilustração 46- Ilustrações da experiência "A bruxa Mimi"



Ilustração 45- Ilustrações da "Lenda de S. Martinho"

4.7. A capa "O nosso corpo", 1º CEB



Ilustração 48- Trabalhos de grupo para a recolha de informação, para a capa do "Nosso Corpo"



Ilustração 47- Ilustração das capas dos sistemas



Ilustração 50- Apresentação da capa "O Nosso Corpo"



Ilustração 49- Índice da capa "O Nosso Corpo"

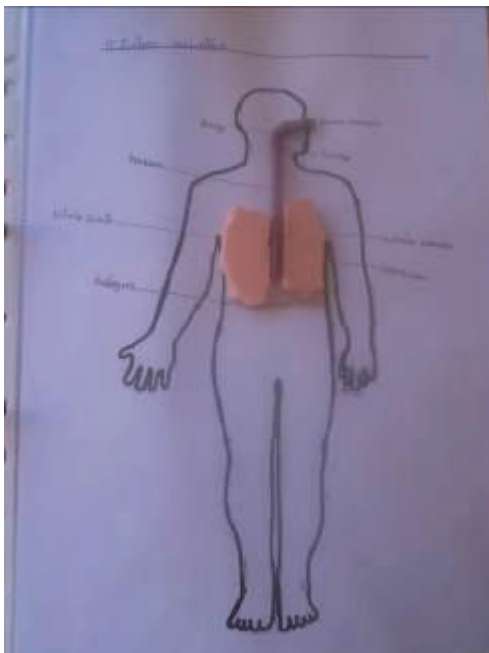


Ilustração 52- Ilustração da capa do "Sistema Respiratório"

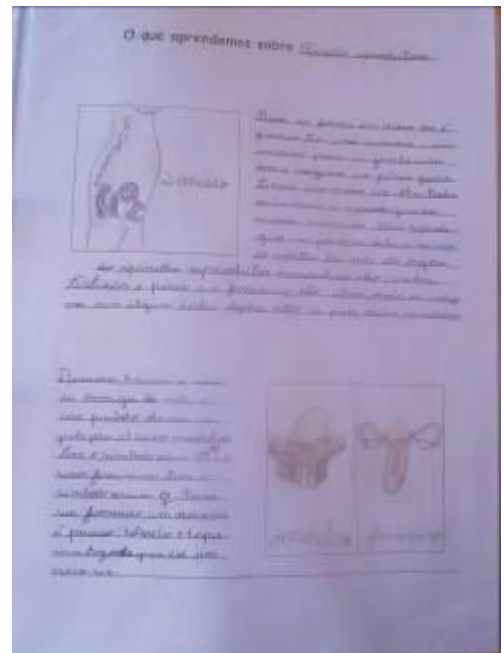


Ilustração 51- "O que aprendemos sobre o Sistema Reprodutor"



Ilustração 54- "O que devemos fazer para prevenir a saúde do nosso corpo"



Ilustração 53- Jogo e regras do jogo "O Corpo humano - sistema respiratório"

4.8. "A Bruxa Mimi", 1º CEB

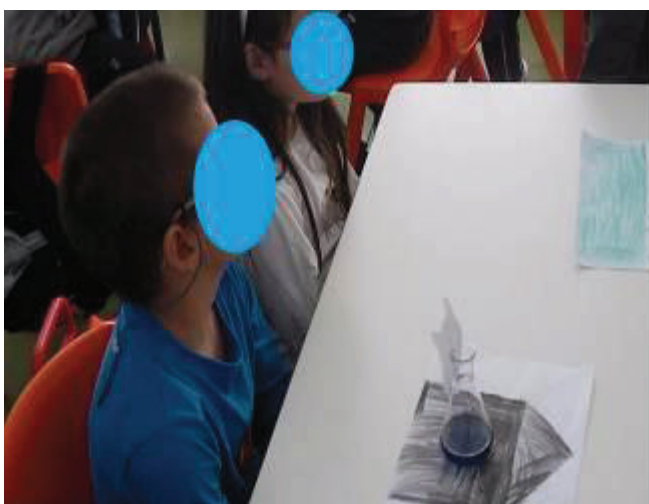


Ilustração 56- Experiência "A Bruxa Mimi", cor inicial do gato



Ilustração 55- Experiência "A Bruxa Mimi", gato passa à cor verde



Ilustração 58- Experiência "A Bruxa Mimi", gato passa à cor rosa



Ilustração 57- Experiência "A Bruxa Mimi", gato volta à cor inicial

4.9. Registo da experiência da Germinação do Feijão, 1ºCEB

Objetivo da atividade:

- Desenvolver a capacidade de observação;
- Desenvolver o raciocínio, através do levantamento de hipóteses;
- Desenvolver a motricidade fina, através da representação gráfica da experiência;
- Promover o interesse pela pesquisa (através da experiência);
- Conhecer formas de reprodução das plantas (germinação de sementes).

Material:

- 24 copos de plástico transparente
- 96 feijões vermelhos
- Algodão
- Água
- Fotografias de identificação

Procedimento:

- 1º - Distribuir os materiais pelos alunos. Cada um deve conter: 1 copo de plástico; 4 feijões; algodão.
- 2º - Colocar um pedaço de algodão embebido em água, no fundo do copo.
- 3º - Colocar os feijões por cima do algodão.
- 4º - Colocar novamente algodão embebido em água, por cima dos feijões.
- 5º - Colocar os copos devidamente identificados, junto da janela com luz natural.



Ilustração 61- Procedimento n.º 2



Ilustração 60- Procedimento n.º 3 e 4

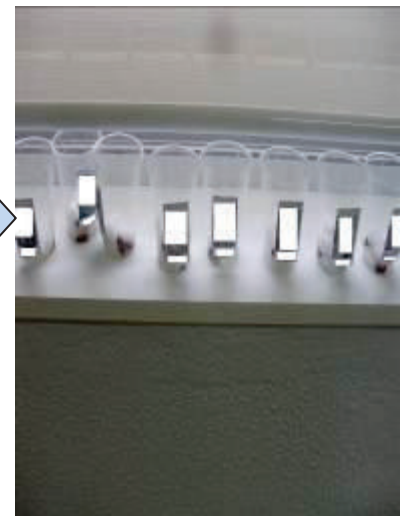
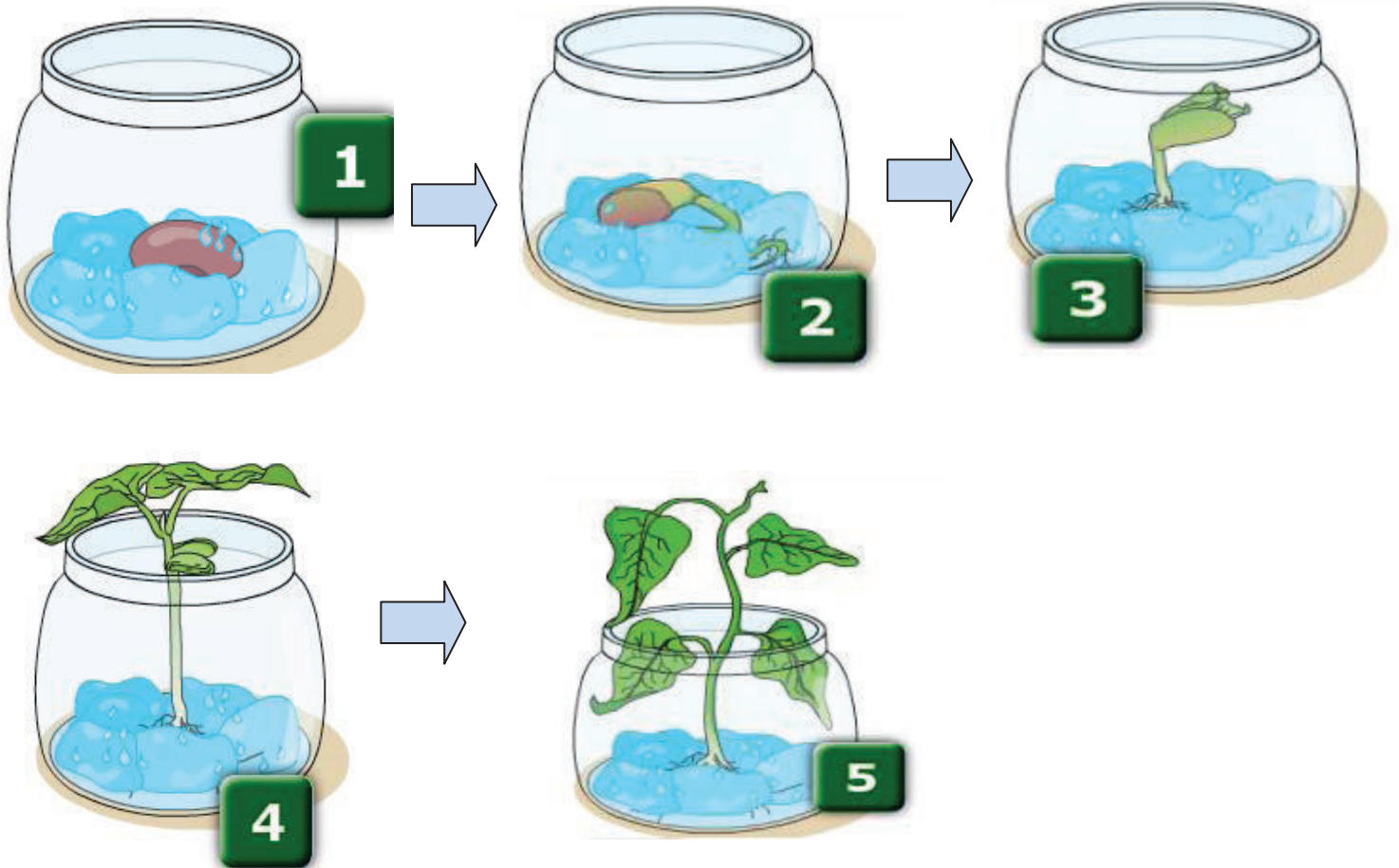


Ilustração 59- Procedimento n.º 5

Conclusão:

O feijão aproveita a humidade do algodão embebido em água, a luz natural e o calor do espaço de sala para se reproduzir. É um processo que demora vários dias, até se poder perceber que o feijão iniciou o processo de germinação.

Esquema do processo de germinação:



ANEXO V – ESPAÇO-SALA

5.1. A sala dos 5 anos



Ilustração 63- Área da biblioteca



Ilustração 62- Área da pintura

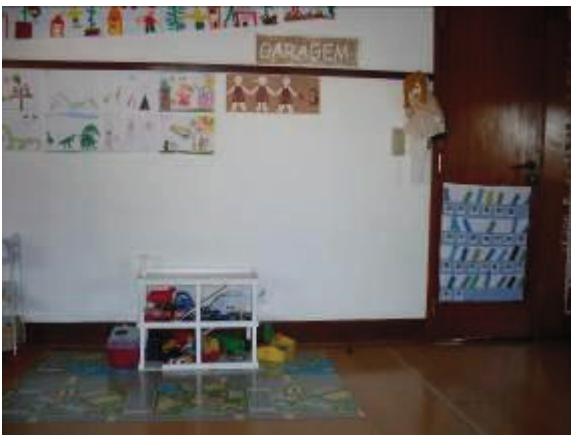


Ilustração 65- Área da garagem



Ilustração 64- Área da casinha



Ilustração 66- Área dos jogos



Ilustração 67- Área do acolhimento



Ilustração 69- Área do desenho



Ilustração 68- Área do projeto

5.2. A sala do 3º ano



Ilustração 71- Disposição inicial das mesas por fileiras



Ilustração 70- Espaço avermelhado, destinado para afixação de materiais.



Ilustração 72- Luminosidade da sala e quadro de giz.



Ilustração 73- Mesas dispostas para trabalhos de grupo.

ANEXO VI – AVALIAÇÕES

6.1. Avaliação da semana em EPE

Avaliação da semana de 12 a 15 de março de 2012

Esta semana iniciou-se com a apresentação de uma trava língua. Esta atividade tinha como objetivo, desenvolver a memorização, a linguagem e a atenção auditiva do grupo de crianças. As crianças mantiveram-se atentas, a ouvir a trava língua e reproduziram-na quase na totalidade. Neste dia, deu-se também início à pintura das t-shirts, para o dia do pai.

Na terça-feira apresentei a história “Eu e o meu Papá”. As crianças ouviram-na atentamente e no final, pediram que repetisse a história. No texto, surgiu uma palavra que desconhecida, “manjar”, sobre a qual eu expliquei o seu significado.

Na quarta-feira, a sessão de expressão musical foi também dedicada ao dia do pai. O grupo aprendeu a canção “Grande, forte, inteligente”, para dedicar ao pai. Posteriormente, e como o grupo tem vindo a falar sobre esse tema, achei pertinente fazer uma atividade sobre fósseis, que consiste em transformar fetos, em fósseis. Como muitos fetos apodreceram antes de todos realizarem a atividade, não foi possível concluí-la com todo o grupo, daí não ter sido possível apurar a importância que a atividade teve para o grupo. Assim que a atividade ficar concluída, será feita essa avaliação.

Quinta-feira, dia de sessão de movimento, introduzi jogos com saltos, corrida, rastejo e obstáculos. Pelas reações e comentários das crianças, esta foi uma atividade positiva em termos de aprendizagens. Na parte principal foi incluído também um jogo com competição, para testar o grupo ao nível de regras e de aceitação de perda/ganho. E como eu já esperava, este ainda é um grupo com muita dificuldade em aceitar a vitória do colega e em cumprir determinadas regras estipuladas (como por exemplo, ser apenas um elemento a sair da roda para ir buscar a bola). Para ajudar a superar estas dificuldades, combinei com o grupo, que estas sessões iriam passar a funcionar como num jogo de futebol (quem não respeitar as regras uma vez, leva um cartão amarelo; quem não respeitar duas vezes leva um vermelho e fica no banco). O objetivo destes cartões, não é penalizar as crianças, mas sim fazer com que pensem no que está errado; para que consigam aceitar os resultados dos jogos e que consigam cumprir as regras estipuladas.

Em geral, a semana foi positiva em termos de aprendizagens das crianças. Num dos acolhimentos, quando uma das crianças estava a falar, queixou-se que os colegas não a ouviam, por estarem a falar para o lado. Aproveitei então o momento, para lhes transmitir um provérbio popular muito sábio e importante que nos diz “*Não faças aos outros, aquilo que não gostas que te façam a ti*”. Com o passar do tempo, julgo ser importante ir relembrando o provérbio, nos devidos momentos, para que consigam perceber a necessidade de respeitar o outro, assim como queremos que nos respeitem a nós.

6.2. Registos de portfólio EPE

Área de conteúdo:



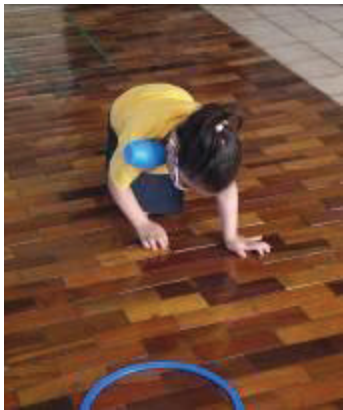
Registo do Portfólio

Nome da criança: M

Data da realização: 10/05/2012

Escolha realizada por: Estagiária

Data da escolha da fotografia: 17/05/2012



Data do comentário: 17/05/2012

Comentário da estagiária: A M é uma criança que realiza as atividades de expressão motora, com um bom desempenho, uma vez que se concentra e interpreta a mensagem do adulto, além de possuir bom domínio sobre o corpo.

Comentário da criança: "Nós tivemos que segurar o pino e foi muito difícil. Eu fui de gatas e gostei de saltar, mas foi muito difícil a aula."

Indicadores de aprendizagem:

😊 (Meta 55: Domínio Expressão Motora: Subdomínio - Deslocamentos e equilíbrios) - a criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar, movimentando-se com o apoio das mãos e dos pés; saltar sobre obstáculos.

😊 (Meta 9: Domínio da Independência/Autonomia) - a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

6.3. Grelha avaliação sessão de movimento em EPE

Local:

Grupo etário:

Educadora cooperante:

Data:

Estagiária:

Nome	É capaz de distinguir a mão direita da mão esquerda		É capaz de saltar com apenas um pé (direito/esquerdo)		É capaz de lançar a bola ao cesto com a mão (direita/esquerda)		É capaz de compreender com facilidade o que é solicitado	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1.A								
2.B M								
3.B F								
4.B S								
5.B								
6.B M								
7.B F								
8.D								
9.H								
10.F								
11.I								
12.J P								
13.J M								
14.J P								
15.M								
16.M								
17.P								
18.R								
19.R								
20.S								
21.S								
22.T								

6.4. Grelha de avaliação da leitura, 1º CEB

Escola: _____

Grelha de avaliação da leitura

Data: ___ / ___ / ___

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Correção	Soletra																								
	Troca letras																								
	Salta palavras																								
	Correta																								
Intensidade	Baixa																								
	Alta																								
	Certa																								
Ritmo	Lento																								
	Rápido																								
	Inadequado																								
	Adequado																								
Articulação	Deficiente																								
	Razoável																								
	Boa																								
Expressão	Monótona																								
	Expressiva																								

6.5. Avaliação da semana, em 1º CEB

Semana de 08 a 10 de outubro de 2012

Iniciar esta segunda etapa, foi muito importante para mim, uma vez que se trata do último passo para o culminar de vários anos de estudo e dedicação ao ensino e aprendizagem.

Observar a instituição, os docentes, a turma e cada criança de forma individual, mesmo num curto período de tempo, foi importante no sentido em que deu para perceber as dificuldades de cada um, bem como o seu empenho perante a escola.

Durante o tempo que tive para planificar a minha primeira aula, surgiram dúvidas, medos e inseguranças em relação à minha capacidade em lidar com esta situação. Uma vez que, esta foi a primeira vez que planifiquei para 1º ciclo, senti dificuldades em esclarecer as intenções pedagógicas, bem como na descrição das atividades. Neste aspeto senti que não fui muito explícita, uma vez que, na altura em que a planificação foi feita, as ideias em relação aos materiais a utilizar e o modo como iam surgir as atividades na aula, ainda não estavam muito claros. Relativamente à forma da planificação, julgo conseguir organizar as ideias mas sei que devo ser ainda mais objetiva e clara nas minhas intenções. Em relação ao conteúdo, a planificação é feita de acordo com as indicações do professor cooperante, tendo sempre em mente que uma planificação deve ser flexível à turma para a qual é elaborada.

Para as diferentes disciplinas, houve a preocupação de preparar materiais diversificados e que estimulassem a aprendizagem. Assim, ao nível da língua portuguesa, foi proposto um jogo de divisão silábica, no qual as crianças teriam de procurar as sílabas que formavam as palavras que eu ia pedindo. (ver anexos) Essas sílabas estavam espalhadas numa mesa e assim que conseguiam formar a palavra, colavam-na no quadro e escreviam a sua classificação silábica. Para matemática, foram criadas as casas das unidades e dos milhares, onde de forma lúdica, as crianças puderam perceber como se constroem os números. (ver anexos) Ao nível do estudo do meio foi apresentado à turma um jogo composto por 16 questões, relacionadas com o sistema circulatório e que tinha como objetivo consolidar a matéria dada. Para este jogo, a turma foi dividida em dois grupos, o que criou algum entusiasmo para participar no jogo.

Relativamente ao tempo atribuído a cada tarefa, não foi suficiente para que se cumprissem todas as atividades propostas. Isso deveu-se ao ritmo de aprendizagem da turma. Assim, a minha maior preocupação foi fazer com que os alunos aprendessem, independentemente do tempo que tinha dispensado para cada atividade. Em relação ao sistema de avaliação, foi através dos jogos que tentei perceber se os conhecimentos estavam a ser adquiridos. Também se utilizaram as fichas propostas pelo manual, como forma de consolidação das aprendizagens.

Uma vez que, esta foi realmente a minha primeira aula em 1º ciclo, foi muito importante manter a calma, abstrair-me dos adultos presentes na sala e focar-me na matéria que ia lecionar e no grupo que estava a minha frente. Procurei manter um tom de voz que fosse possível ser ouvida no fundo da sala, sem que para isso tivesse de elevar demais, a voz. Tentei falar sempre de forma tranquila, sem pressas e sempre que os alunos tinham dúvidas procurava outras alternativas para explicar a mesma situação.

Neste momento sinto apenas que me faltou um feedback do professor cooperante, para que pudesse melhorar já na minha segunda intervenção.

ANEXOS



Matemática – Casa das unidades e dos milhares



Língua Portuguesa – Jogo da divisão silábica

6.6. Relatório síntese de resultados de aprendizagem

OBJETIVO DO RELATÓRIO

O presente relatório foi elaborado com o intuito de se observar, de forma mais específica, uma criança presente no contexto de estágio, com base nos seguintes indicadores: autonomia, linguagem, motricidade, cognição e socialização. Dessa observação resultou uma análise e conseqüente reflexão, relativamente às dificuldades e facilidades que a criança apresenta, de modo a poder ser projetado um plano de apoio, de modo a colmatar as dificuldades existentes.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: D

Data de nascimento: 04-12-2003

Ano de escolaridade: o aluno frequenta o 3º ano do Ensino Básico.

CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS NUM PRIMEIRO CONTACTO:

Foi através de um primeiro contacto com o aluno em questão e através de conversas informais com o professor titular, que nos apercebemos da sua dificuldade ao nível da linguagem, mais propriamente ao nível da fala; da sua pouca e difícil interação com os pares, da dificuldade em dar continuidade a uma tarefa, muito por parte da sua desconcentração durante a aula e da sua descoordenação motora.

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

O D frequentou o ensino Pré-Escolar durante 5 anos numa outra instituição e atualmente frequenta o 3º ano do Ensino Básico, na Escola EB1 do agrupamento situado na zona metropolitana do Porto, pela segunda vez, dado que o aluno sofreu uma retenção, no passado ano letivo, por não conseguir cumprir os requisitos mínimos para fazer a transição para o ano seguinte.

Vive com os pais num apartamento, também na zona metropolitana do Porto e em relação à sua situação profissional ambos estão empregados, sendo que o seu pai desempenha funções como electricista da construção civil e a mãe pertence ao Pessoal dos Serviços de Proteção e Segurança Não Classificados em outra parte.

São pais que se mostram interessados e estão presentes no percurso escolar da criança. Preocupam-se com as dificuldades que esta apresenta e tentam arranjar estratégias e respostas para

fomentar o seu desenvolvimento. No entanto mostram alguma ansiedade e superproteção, o que pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia e autoestima da criança.

Na escola, uma vez por semana o D tem uma aula de apoio com uma professora da instituição e fora da escola é acompanhado por uma terapeuta da fala/ocupacional.

REFERENCIAMENTO

Escolhemos observar este aluno, devido ao seu percurso escolar e às múltiplas dificuldades que apresenta, principalmente o facto de não se conseguir relacionar facilmente com os colegas e de demonstrar algumas lacunas à disciplina de Língua Portuguesa. Deste modo, realizamos este relatório com o intuito de recolhermos informações sobre o aluno, para posteriormente adequarmos a nossa prática pedagógica às suas características e às suas especificidades enquanto aluno e enquanto ser humano, planificando as atividades e avaliando os seus progressos e sucessos.

RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

1. Autonomia

O D revela ter bastantes problemas ao nível da autonomia, no que diz respeito ao contexto sala de aula, uma vez que necessita de ser acompanhado durante as aulas para o incentivar, motivar e chamar a atenção, pois sozinho não consegue realizar totalmente uma tarefa, mesmo sendo tarefas simples, como por exemplo: escrever o sumário.

No entanto, fora da sala e em relação à higiene e à alimentação não necessita de ajuda para realizar “funções” básicas, como por exemplo: ir à casa de banho, lavar as mãos e fazer a sua refeição.

2. Linguagem:

Em termos da linguagem, o D possui uma linguagem pouco perceptível e tem dificuldades em exprimir as suas ideias e os seus sentimentos, tal como na construção de frases. De acordo com o DSM-IV, apresenta uma perturbação da comunicação (linguagem expressiva/fala) [F80.1], o que faz com que tenha de participar em terapia da fala, de modo a combater algumas dessas lacunas. O D foi referido pela primeira vez em julho de 2010, pela Junta de Freguesia da localidade da instituição, no âmbito do seu protocolo de cooperação com a Universidade Fernando Pessoa (UFP), por este apresentar dificuldades de aprendizagem escolar, de adaptação à escola e dificuldades na relação com os pares. (ver anexos).

3. Motricidade:

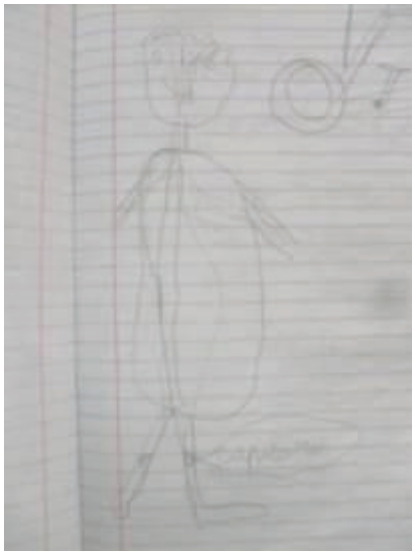
3.1. **Fina:** Não apresenta dificuldades em executar movimentos de motricidade fina, realizando-os com controlo e destreza, como por exemplo na utilização de um lápis ou numa tesoura.

3.2. **Global:** O aluno realiza normalmente as aulas de educação física, juntamente com a sua turma, sem qualquer restrição. No entanto apresenta alguma descoordenação motora, na realização das atividades propostas. No relatório da UFP e de acordo com o DSM-IV, é descrito com uma Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação [F82.4], múltiplos défices (equilíbrio, coordenação fina e grossa, lateralidade, etc.).

4. Cognição:

4.1. **Conhecimento das cores:** O D conhece, distingue e nomeia todas as cores, não tendo qualquer tipo de dificuldade.

4.2. **Desenho:** Gosta de participar nas atividades de Expressão Artística, no entanto, tem dificuldades em terminar as tarefas, tem pouco sentido estético, o que torna um pouco descuidado e não utiliza muitas cores, tal como se pode verificar no desenho abaixo representado.



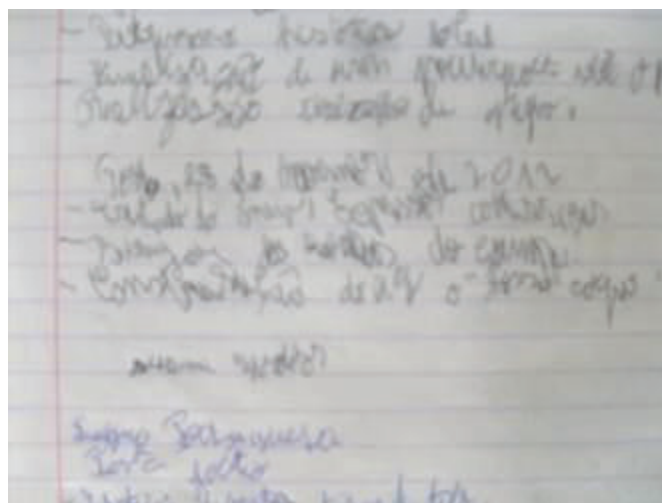
4.3. **Orientação temporal e espacial:** O D utiliza as expressões “ontem”, “hoje” e “amanhã”, sabe os dias da semana, meses do ano, ano em que se encontra; identifica as datas festivas no calendário, como por exemplo: Carnaval, Páscoa, Magusto e Natal, demonstra as noções espaciais “em cima”, “em baixo”, “atrás”, “à frente”, etc.; localiza o seu lugar na sala de aula e identifica e localiza os diferentes espaços da escola.

4.4. **Lateralidade:** O D tem a sua lateralidade bem definida, sendo que o seu lado dominante é o lado direito, no entanto, depois de realizarmos algumas atividades (relacionadas com a lateralidade, tal como se pode verificar nas imagens abaixo representas) com o mesmo, sentimos no início que tinha algumas dificuldades em distinguir o lado esquerdo do lado direito, mas depressa esses pensamentos desvaneceram, uma vez que realizou sempre os exercícios de forma correta, com exceção do primeiro exercício.



4.5. **Leitura:** O aluno lê bastante devagar, sem expressividade e com algumas dificuldades, cometendo algumas lacunas, como por exemplo, não respeita os sinais de pontuação, bem como outras convenções. Estas dificuldades surgem visto que a criança tem alguns problemas em compreender o que lê.

4.6. **Escrita:** As dificuldades em elaborar frases e consequentemente textos são o reflexo das dificuldades ao nível da leitura. Quando escreve por iniciativa própria o D escreve com muitos erros ortográficos, utiliza um vocabulário muito pobre e revela pouca imaginação, necessitando de trabalhar bastante nesta área, assim como ler muito mais. A sua caligrafia é também bastante irregular, tal como se pode verificar:

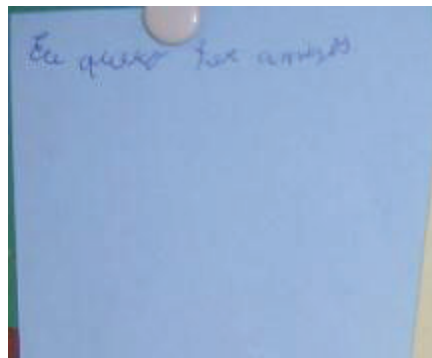


4.7. **Matemática:** Em relação á disciplina de Matemática, o D também apresenta bastantes dificuldades de aprendizagem, uma vez que se não lê corretamente também não consegue interpretar o que lhe é pedido. O aluno tem também dificuldades na resolução de exercícios com os algoritmos da adição e da subtração, e na realização de cálculos mentais, no entanto, lê e escreve os números; compõe e decompõe os números; faz contagens progressivas e regressivas; faz a seriação dos números; reconhece as formas geométricas.

5. Socialização:

5.1. Relação com os pares: O D é uma criança que tem alguns problemas ao nível da socialização, uma vez que já foi vítima de Bullying por parte de alguns colegas, que o excluíram do grupo em certos momentos e atividades, dentro e fora da sala de aula. Um desses acontecimentos deu-se numa visita de estudo, quando todos se sentaram para fazer um piquenique, ocupando os lugares disponíveis com as mochilas, de modo a que o D não se conseguisse sentar juntos dos restantes elementos da turma. Quando confrontados pelo professor, sobre o motivo pelo qual o D não tinha lugar, os alunos responderam que não queriam a sua companhia porque D cheirava mal.

No entanto, estes comportamentos indevidos por parte dos colegas de turma já estão amenizados e D mostra grande vontade em socializar com os restantes colegas e gosta de trabalhar em grupo. Isso foi visível numa das atividades que realizamos, a construção da Árvore dos Desejos, na qual era entregue a cada criança um cartão onde teriam de colocar um dos desejos que pretendiam que fosse realizado. Algumas crianças escreveram como desejo possuir bens materiais, no entanto o D escreveu “ Eu quero ter amigos”.



5.2. Relação com os adultos: Apesar de se mostrar um pouco embaraçado e de não se expressar muito bem quando fala com um adulto e de não manter o contacto direto (olhos nos olhos), o D é uma criança que facilmente aceita e cumpre as regras que são impostas à turma, como por exemplo, as regras da sala, tornando a relação fácil e acessível.

RECOMENDAÇÕES

Autonomia: Para melhorar a sua autonomia, podia ser criado o responsável de sala, que seria eleito diariamente e que ao longo desse dia deveria exercer algumas funções, como por exemplo, distribuir o material pelos colegas, recolher as capas e distribuir o lanche, assim como também poderia ser pedido aos pais que colaborassem nas atividades e que as reforçassem em casa, pedindo á criança que a determinada hora deveria colocar a mesa para a refeição. Assim, sempre que fosse a sua vez de ser responsável na sala, D teria um maior contacto com os seus colegas e seria visto como o líder do dia,

onde todas as responsabilidades da sala passariam por si. Esta atividade iria fornecer-lhe uma maior confiança em si mesmo e iria desenvolver o seu sentido de responsabilidade.

Linguagem/Leitura: De modo a melhorar a sua linguagem e estando esta inteiramente associada à leitura, poderia ser criada uma parte de um dia para que os alunos pudessem referir o livro que leram e fazerem uma síntese/sinopse da obra em questão, reforçando a importância de ler livros e das repercussões que esta transmite. Além do trabalho realizado em aula, é importante para o D que continue com as sessões de terapia da fala, como forma de complementar o trabalho realizado na escola. O envolvimento da família também é importante, no sentido em que os diálogos tidos em casa e o incentivo por parte dos pais, cria na criança uma maior segurança e uma maior facilidade em se expressar.

Motricidade: Para melhorar a motricidade fina e global, poderiam ser criadas mais atividades relacionadas com as Expressões Artísticas, como a Expressão Plástica e a Expressão Motora, criando vários jogos, corridas de obstáculos e o manuseamento de vários materiais.

Escrita: Para trabalhar este domínio poderiam ser criados momentos na semana, onde teriam de realizar uma composição sobre algo significativo que tivesse acontecido, tal como uma vista de estudo, uma atividade nova, ou um momento na semana onde fossem realizado um ditado, como forma de treinar a atenção auditiva e a escrita.

Matemática: Para desenvolver a matemática, o D tem de melhorar a língua portuguesa, uma vez que, muitas das dificuldades na área da matemática devem-se à falta de compreensão dos enunciados. Posteriormente, deve haver um maior acompanhamento ao nível do trabalho do cálculo mental e da realização das operações, de forma individualizada.

Socialização: A realização de atividades de expressão dramática, onde tivesse de intervir com os restantes colegas, é um bom exemplo de socialização, uma vez que, promove os trabalhos/atividades de grupo.

6.7. Ficha de avaliação formativa

Escola EB1

Estudo do Meio - Sistema excretor

Nome: _____

Data: ___/___/___

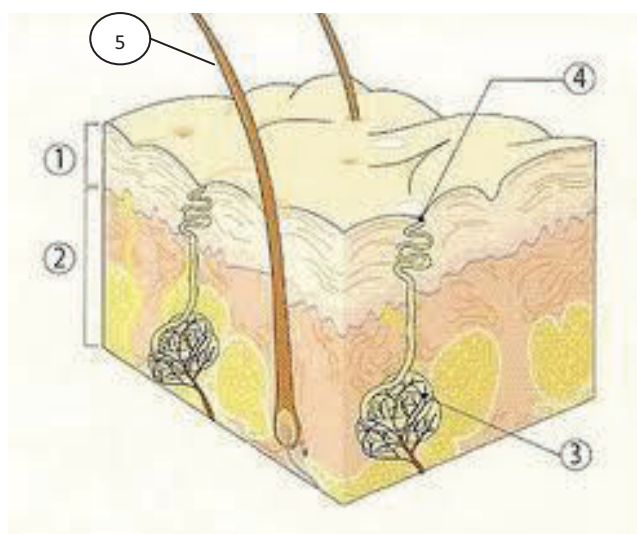


1) Para que serve a excreção?

2) Que partes do nosso corpo se encarregam da excreção?

3) Para que serve a pele? Refere três das suas funções.

4) Faz a legenda da imagem.



① _____

③ _____

⑤ _____

② _____

④ _____

5) Encontra na **Sopa de Letras**, as palavras que correspondem às definições:

- a) Substância produzida pelo aparelho urinário.
- b) Substância eliminada através da pele.
- c) Órgão onde se acumula a urina.
- d) Órgãos que produzem a urina.

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



FIM

ANEXO VIII – REDE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

