

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

**O DOCENTE GENERALISTA
RUMO AO DESENVOLVIMENTO
SUSTENTADO ENTRE CICLOS DE
APRENDIZAGEM**

Joana Filipa Oliveira Marques

Porto

fevereiro 2013

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

**O DOCENTE GENERALISTA
RUMO AO DESENVOLVIMENTO
SUSTENTADO ENTRE CICLOS DE
APRENDIZAGEM**

Joana Filipa Oliveira Marques

Orientadores de Estágio: Professora Doutora Brigitte Carvalho da
Silva e Mestre Maria dos Reis Gomes

Porto

fevereiro 2013

RESUMO

O presente relatório corresponde ao culminar de todo um processo de estágio desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendeu-se através do mesmo proceder à elaboração de um suporte escrito que pudesse dar a conhecer as diversas etapas que conduziram ao término da ação educativa preconizada durante estes períodos.

Este relatório perfila-se como um instrumento de avaliação e contempla um enquadramento teórico, as diversas fundamentações e perspetivas teóricas que permitiram o desenrolar da atividade educativa na sua vertente prática, relativamente ao profissional de perfil generalista, com dupla habilitação para a docência. São ainda salientadas as metodologias de intervenção utilizadas ao longo do processo de estágio, bem como a intervenção realizada. Este documento contém ainda um balanço final, elaborado com o intuito de se efetuar uma autoavaliação e uma reflexão inerente a todo o trabalho desenvolvido, abordando-se os aspetos positivos e negativos, bem como as dificuldades e eventuais lacunas demonstradas durante o estágio.

O relatório que de seguida se apresenta constitui-se como resultado final do percurso de estágio e engloba as diversas componentes envolvidas na prossecução dos objetivos inicialmente determinados pela referida unidade curricular.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Professor; Educador de Infância; Criança; Metodologias; Aprendizagem; Habilitação Generalista

ABSTRACT

This report corresponds to an assessment of an entire stage process developed under the following modules: Internship I regarding the Education in Preschool, and Internship II relatively to the 1st Cycle of Basic Education. This document corresponds to a written support which aims for the evaluation and explanation of various steps, which led to the completion of the recommended educational activity during these periods.

The present report profiles itself as an assessment tool and gives a presentation of the theoretical framework and background, as well as the various perspectives and theoretical foundations that enabled the development of educational activity within the generic professional habilitation. The analysis performed showed special attention to the pragmatic aspects related to generic professional profile. The intervention methodologies used along the stage process and the intervention are still highlighted during this report. This document also contains a final statement, drawn up with the intention of performing a self-assessment and a reflection regarding the internship process. The positive and negative aspects are carefully covered, as well as the difficulties and the consolidated knowledge demonstrated.

This report is the final result of the internship process and encompasses the various components involved in pursuit of the goals initially determined during the internship route.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Teacher; Pre-School Educator; Child; Methodologies; Learning; Generic Professional Habilitation.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho além de ser um ato de realização pessoal é o resultado de muito esforço e muita dedicação. Apesar de no meu percurso ter enfrentado diversos obstáculos foi com o apoio e com a contribuição de inúmeras pessoas que as consegui ultrapassar.

Às professoras Brigitte Silva e Maria dos Reis Gomes, pela orientação, pelas ideias, pelo apoio, pelo rigor, pela disponibilidade, pela exigência e pelos conselhos.

À minha família pelo apoio, pelos desabafos e pela ajuda.

Aos meus pais e irmão pela dedicação, amor e paciência porque sem eles nada disto seria exequível.

À minha irmã, o meu muito obrigado, por todos os momentos em que foi minha cobaia.

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional, pela ajuda e pela tolerância.

À minha amiga, Ana Marques, por todos os momentos que passamos nesta vida académica, pelo companheiro, paciência, dedicação, disponibilidade, estivesses-te e permanecerás sempre comigo.

Muito Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 – EDUCAR VERSUS ENSINAR	12
1.2 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
1.3 – METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS.....	19
1.4 – TIPOS DE PEDAGOGIAS	24
1.5 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	25
1.6 – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	26
II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	28
2.1 – TIPO DE ESTUDO/ABORDAGEM.....	28
2.2 – SUJEITOS DO ESTUDO	29
2.3 – INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADO	30
III - INTERVENÇÃO	35
CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
3.1 – CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	35
3.1.1 – CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	39
3.2 – INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	42
3.2.1 – OBSERVAR/PREPARAR.....	42
3.2.2 – PLANEAR/PLANIFICAR.....	44
3.2.3 – AGIR/INTERVIR.....	47
3.2.4 – AVALIAR.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
BIBLIOGRAFIA	61

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – DADOS SOBRE AS CRIANÇAS E A FAMÍLIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO II – PORTFÓLIO DE CRIANÇA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO III – DADOS SOBRE AS CRIANÇAS E A FAMÍLIA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANEXO IV – RELATÓRIO DE SÍNTESE DE RESULTADOS DE APRENDIZAGENS

ANEXO V – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA E 1º CICLO

ANEXO VI – EXEMPLO DE UMA REFLEXÃO JARDIM DE INFÂNCIA E 1º CICLO

ANEXO VII – EXEMPLO DE UMA AVALIAÇÃO SEMANAL JARDIM DE INFÂNCIA E 1º CICLO

ANEXO VIII – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO E REFLEXÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO IX – FOTOGRAFIAS DO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO

ANEXO X – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

ANEXO XI – AVALIAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO 1º CICLO

ANEXO XII – ATIVIDADE DE PINTURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XIII – FOTOGRAFIAS DA BANCA DO 1º CICLO

ANEXO XIV – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO SOBRE O CANTO DO ESTUDO DO MEIO

ANEXO XV – QUADRO DE INVESTIGAÇÃO DAS DUAS VALÊNCIAS

ANEXO XVI – QUADRO DE PERMANÊNCIA NAS ÁREAS PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XVII – TABELA DE ANÁLISE DO QUADRO DE FREQUÊNCIA NAS ÁREAS PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XVIII – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 1º CICLO

ANEXO XIX – TABELA DE COMPRAÇÃO ENTRE AS DUAS VALÊNCIAS

ANEXO XX – PLANIFICAÇÃO COM AS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXI – CARTA PARA OS PAIS PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXII – LOJA DO MICKEY PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXIII – 1º PLANIFICAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

ANEXO XXIV – ATIVIDADE BEE BOT PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXV – PROJETO “OS ANIMAIS” PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXVI – PROJETO “OS ANIMAIS” EM EXECUÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXVII – PROJETO “OS ANIMAIS” DIVERSOS PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXVIII – ENVOLVIMENTO PARENTAL “ A LEBRE E A TARTARUGA”

ANEXO XXIX – ATIVIDADE ENVOLVIMENTO COMUNIDADE EDUCATIVA PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXX – ATIVIDADE ASSOCIAR QUANTIDADE AO NÚMERO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XXXI – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO E REFLEXÃO SOBRE VISITA DE ESTUDO 1º CICLO

ANEXO XXXII – VISITA À MERCEARIA 1º CICLO

ANEXO XXXIII – VOTAÇÃO PARA O NOME DA BANCA 1º CICLO

ANEXO XXXIV – MEDIÇÕES NA ESCOLA 1º CICLO

ANEXO XXXV – PAINEL DAS MEDIDAS 1º CICLO

ANEXO XXXVI – MÚSICA DAS MEDIDAS 1º CICLO

ANEXO XXXVII – JOGO DO PROJETO “QUEM SOU EU?” 1º CICLO

ANEXO XXXVIII – LIVRO “ AS MEDIDAS” 1º CICLO

ANEXO XXXIX – MAGUSTO, HALLOWEN, VISITA À EDP 1º CICLO

ANEXO XL – PLANIFICAÇÃO TEXTO DESCRITIVO 1º CICLO

ANEXO XLI – FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA AVALIAÇÃO 1º CICLO

ANEXO XLII – AULAS POPY 1º CICLO

ANEXO XLIII – PLANIFICAÇÃO AULA POPY “ADIVINHA A MINHA REGRA” 1º CICLO

ANEXO XLIV – CANTO DAS CIÊNCIAS 1º CICLO

ANEXO XLV – LIVRO “O CORPO HUMANO” 1º CICLO

ANEXO XLVI – “ESTUDO DE CASO”

ANEXO XLVII – REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO 1º CICLO

ANEXO XLVIII – FICHA DE ESTUDO DO MEIO

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré–Escolar

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Grupo

RI – Regulamento Interno

ME – Ministério da Educação

MEM - Movimento das Escolas Modernas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CSPM – Comprehensive School Program Mathematics

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, lecionada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi elaborado o seguinte relatório com o título – O Docente Generalista rumo ao desenvolvimento sustentado entre ciclos de aprendizagem. A presente dissertação foi elaborada no contexto de profissional do perfil da dupla docência, sendo que se primou por correlacionar ambas as valências, compreendendo-se a importância que existe, numa perspetiva de aprendizagem continuada, de dar realce à necessidade de articular os diferentes ciclos. Pretendeu-se, assim, trilhar um caminho de articulação, criando-se uma plataforma de continuidade entre valências, rumo ao desenvolvimento sustentado e continuado entre Ciclos de aprendizagem.

Primeiramente, efetuou-se o estágio na Educação Pré-Escolar que teve uma duração de cinco meses, desde o mês de fevereiro até ao mês de junho do ano letivo 2011/2012, onde foi acompanhada uma sala que era composta por vinte e duas crianças, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Posteriormente, no ano letivo 2012/2013, realizou-se o estágio referente à valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, com igual duração de cinco meses, de setembro a janeiro. Este contato com a prática docente foi efetuado numa turma de dezoito crianças, seis meninas e doze rapazes. É ainda de realçar que ambas as instituições de ensino, onde os estágios foram efetuados, são de natureza privada

Nesta jornada, de contato com a prática pedagógica e com o quotidiano profissional, foi estabelecido como objetivo fundamental a extração do máximo de conhecimento possível, com o intuito de aumentar e desenvolver a experiência e cultura sobre o mundo da educação. O desempenho da futura profissão de docente generalista é desafiante e responsabiliza ainda mais um educador.

Para se ser Educador ou Professor, existem competências que são efetivamente fulcrais, tais como: a ética e valores, comunicação e pensamento crítico, designando-se estas de competências transversais.

O relatório que agora se apresenta está organizado do seguinte modo: Introdução, Enquadramento teórico, Metodologia de Investigação, Intervenção e Considerações Finais, encontram-se também a Bibliografia e os Anexos.

Na Introdução é explicitado o âmbito e finalidades do relatório, os objetivos de estágio, a natureza das instituições e a organização e estrutura do relatório.

O Enquadramento teórico é dividido em seis temáticas, primeiramente, a seção Ensinar versus Educar, surgindo de seguida a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, e posteriormente as metodologias pedagógicas, tipos de pedagogias, diferenciação pedagógica e, por fim, a organização do ambiente educativo.

As Metodologias encontram-se também divididas segundo o tipo de estudo, os participantes e os instrumentos. A parte referente à Intervenção remete para a Caracterização do Contexto de Estágio e para a Intervenção propriamente dita. Por último, as Considerações Finais têm como objetivo proceder à autoavaliação e reflexão sobre a experiência de estágio desenvolvida, identificando aspetos que aproximam este dois ciclos de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

A elaboração deste documento torna-se perentória no consumir do desenvolvimento do senso crítico e incremento dos conhecimentos relativamente ao quotidiano do Professor/Educador.

I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1– EDUCAR VERSUS ENSINAR

Na tentativa de compreender a complexa realidade que envolve ambos os conceitos, em questão, torna-se necessária uma análise que parta da gênese de ambos. Partindo da origem etimológica do vocábulo “educar”, pode ser referido que este provém do latim “*educare*”, que significa alimentar ou criar (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009:566). No que respeita, à palavra “ensinar” esta surge da composição dos vocábulos latinos “*in*” e “*signare*” que, em conjunto, significam pôr ou colocar uma marca em algo ou alguém, isto é, marcar (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009:609). Deste modo, é possível associar a etimologia de ambos os conceitos à ação do docente, constatando-se que por um lado o professor educa quando alimenta o desenvolvimento do aluno, no sentido, de fomentar o seu processo de formação pessoal, incrementando as potencialidades e tendências positivas do mesmo e dando espaço à aquisição de novas competências e capacidades. Por outro lado, também marca, efetivamente, o aluno na medida em que, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, tende a estirar a mente da criança por novas ideias, noções, conceitos e experiências, que conduzem o aluno a um novo patamar de aquisição de conhecimentos, que jamais retoma à sua forma original, ou seja marca a criança, moldando-a.

Entenda-se, portanto, que ensinar não corresponde apenas e só ao processo de transmissão de conhecimentos, é muito mais do que isso. Segundo Paulo Freire: “*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/2/). Trata-se, também, do ato ou conjunto de ações que permitem a existência de experiências e vivências que levam à transmissão dos referidos conhecimentos, completando esse mesmo processo com a ministração ou o lecionar dos conceitos e conhecimentos que se pretendem transmitir. “Ensinar designa...uma educação intencional, é uma atividade que se exerce numa instituição, cujos fins são explícitos,

os métodos mais ou menos codificados, e que é assegurada por profissionais” (Reboul,2000:18).

No que concerne a educar, pressupõe-se uma base antropológica de cultivo do espírito, isto é, o desenvolvimento do indivíduo nos termos das suas capacidades intelectuais, físicas e morais. Educar alguém, nomeadamente, uma criança ou aluno, implica orientar. A exposição de conhecimentos e saberes por si só não basta, é também necessário orientar o aluno nesse percurso de aquisição dos mesmos. Tal ato de orientação corresponde, no fundo, às manifestações das aplicações práticas que determinados conceitos, competências ou conhecimentos possam ter. Em certa medida educar pode ser visto como “A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (Paulo Freire) (http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/2/).

Assim, a educação no âmbito das suas finalidades e funções, assume uma complexidade mais ampla do que a simples exposição de conteúdos, adapta as pessoas para uma atualização permanente dos seus conhecimentos, selecionando a informação que as rodeia de acordo com as suas orientações intelectuais, desenvolve a plena personalidade do educando, integrando nesse desenvolvimento uma visão de cidadão ativo na sociedade, fomenta o espírito crítico, a curiosidade e a criatividade como competências essenciais da criança. A educação desperta a consciência do jovem para a cultura que o envolve, e adequa a aprendizagem da teoria às necessidades práticas. Sendo que amplia, ainda, a sua dimensão antropológica e filosófica, na medida em que proporciona aos educandos o estímulo à capacidade de compreender o outro, e de partilhar experiências com pessoas de diferentes culturas, evitando o etnocentrismo e o individualismo (Cabanas, 2002).

Educar e Ensinar, embora não correspondam exatamente à mesma definição, perfilam-se como conceitos que se complementam, e que encerram em si uma complexidade muito maior do que aquele que inicialmente sugerem, como se pôde constatar pelo que foi analisado anteriormente. “O conhecimento não é algo que se transmite, mas antes algo que se constrói pela força da acção...” (Moraes, 2005:100). Deste modo, a aquisição de conhecimento, pela criança, é o resultado da ação-educativa do professor combinada com o processo ensino-aprendizagem que este proporciona. Trata-se da complementaridade da educação e do ensino em ação.

Através do ensino, o professor faculta ao aluno as experiências, vivências e noções que levam à aquisição de novas competências e conhecimentos, contudo, através da educação o professor prepara e molda o aluno, com base nos

conhecimentos facultados pelo ensino, tendo em atenção as necessidades práticas do seu desenvolvimento pessoal.

“O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo a que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (UNESCO,1996:156). Assim sendo, o professor que procura o desenvolvimento do seu aluno deverá, simultaneamente, ensinar e educar, orientando o aluno, transmitindo-lhe conhecimentos e fornecendo-lhe uma perspetiva sobre a forma como os conceitos, que estão a ser ensinados, se transpõem para a realidade envolvente educando-o. Em última análise, o indivíduo resulta de um processo contínuo de ensino e educação, que tem origem, desde logo, quando este ingressa nas primeiras etapas do seu percurso académico. Assim, a ação conciliada entre o ensino e a educação devem ser colocadas em prática nas primeiras valências da sua aprendizagem, isto é, Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico. Deste modo, a sustentação de ambos os ciclos deve ser feita com base em premissas sólidas e concretas, que permitam ensinar e educar a criança de acordo com objetivos, metas e linhas orientadoras bem definidas. É na tentativa de estabelecer estas diretrizes, que regem a ação educativa, que foram criados os diversos documentos que servem de base ao sistema de educação e ensino, tal como o conhecemos hoje.

1.2 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo dos anos, a maneira de se encarar a educação vai evoluindo consoante a sociedade. Quando se pensa no conceito de “Educação” surgem de imediato várias questões, como por exemplo: quais são os fins da Educação?, ou então, que tipo de pessoas se pretende formar?. Estas perguntas são de extrema importância, e desde logo ter-se-ão de definir os objetivos dessa mesma educação, por forma a encontrar as respostas que permitem alcançar um processo educativo eficaz e objetivo em comunhão com as necessidades daqueles que aprendem.

As respostas às perguntas acima referidas podem ser encontradas através da análise da legislação vigente no que concerne ao funcionamento da Educação Pré-

Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente, é necessário compreender a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico enquanto etapas diferentes e consecutivas do percurso escolar da criança, mas, simultaneamente, enquanto valências interligadas e dependentes uma da outra.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Por outro lado, o 1º Ciclo do Ensino Básico é baseado no Currículo que “diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (MEC,2004).

No âmbito da legislação em vigor que rege todas as disposições legais, referentes ao Sistema de Ensino da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, o documento que se encontra a montante das demais ramificações jurídicas, respeitantes a esta prática profissional, é a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta Lei é comum a ambos os contextos previamente mencionados. Trata-se, portanto, do documento legal que organiza e estabelece as diversas normas que comandam a docência. Os artigos nele abrangidos definem os princípios gerais, os princípios organizativos, assim como, a organização geral do Sistema Educativo, abordando ainda, a universalidade e o cariz obrigatório e tendencialmente gratuito do mesmo. Acresce-se ao referido, a existência da seção 1 e 2 que incidem respetivamente sobre a Educação Pré-Escolar e a Educação Escolar (ensino básico). A Lei de Bases que se encontra neste momento em vigor, resulta das alterações feitas ao documento original que data de 14 de outubro de 1986 e que foi sendo modificado até à sua forma mais recente datada de 27 de agosto de 2009.

Desde 1986 que a Educação Pré-Escolar faz parte do sistema educativo como é possível verificar através da análise da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Porém, só em 1996, com a legislação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é que esta etapa passa a ser vista como a “*primeira etapa da educação*”.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, e presta-se à regulamentação de todas as especificidades da referida valência, nomeadamente, no que concerne ao papel da família e encarregados de educação e à sua relação com os agentes educativos, bem como, no

que respeita aos princípios gerais pedagógicos deste nível educativo, à promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, respeito dos conceitos de pluralidade e diferença entre elas, estímulo da curiosidade e do pensamento crítico. A Lei mencionada incide, igualmente, sobre a atividade e organização das direções pedagógicas, horários de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, em questão, e ainda sobre a administração, gestão e regime de pessoal no âmbito das instituições públicas de Educação Pré-Escolar. É importante realçar que a Lei-Quadro apenas é aplicável aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, no entanto, a Lei de Bases tem um cariz regulamentador que se aplica ao 1º Ciclo do Ensino Básico e simultaneamente à Educação Pré-Escolar.

No que concerne a organização programática do 1º Ciclo do Ensino Básico, os documentos que a definem são os programas curriculares que se encontram estabelecidos para as diferentes disciplinas, isto é, Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões. Cada um dos referidos programas estabelece as grandes áreas a serem abordadas pelo professor, no decorrer do ano letivo, assim como fornecem informações relativas aos descritores de desempenho e objetivos específicos, que visam uniformizar o processo de ensino-aprendizagem para todas as crianças que frequentam o 1º Ciclo. Acresce-se ao referido, o fato de os programas curriculares estarem expostos segundo itens mais específicos, por exemplo no programa Curricular de Língua Portuguesa os diversos descritores de desempenho estão divididos por áreas concretas, como é o caso da expressão oral, compreensão oral, leitura, escrita e o conhecimento explícito da língua.

Os programas curriculares do 1º Ciclo fomentam o conceito de aprendizagem integrada, dando especial importância à promoção da mesma através de atividades, experiências e vivências que permitam a aquisição de novas competências e conhecimentos para o aluno. Deste modo, os referidos documentos foram elaborados tendo em vista a necessidade de criar situações de aprendizagem de carácter ativo e prático, diversificado, relevante e com uma vertente social considerável, que permitam à criança desenvolver-se na plenitude das suas capacidades. De acordo com o Ministério da Educação (2004:23), os programas curriculares do 1º ciclo pretendem dar oportunidade à criação de “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar por cada aluno.”

Recentemente, no ano de 2007 e 2009 respetivamente para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, houve lugar à revisão e reformulação dos

programas anteriormente mencionados, sendo que desta resultou a versão atualizada dos programas de Matemática e Língua Portuguesa que atualmente vigoram.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, embora não exista um programa curricular definido exatamente nos mesmos moldes do 1º Ciclo do Ensino Básico, os princípios pelos quais os educadores devem reger na sua prática educativa encontram-se estipulados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que datam de 1997 e que vieram trazer uma maior visibilidade a esta etapa da formação da criança.

Este documento é fundamental para ajudar o educador na sua intervenção educativa, uma vez que, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, permite aos educadores situarem as suas opções educativas e ajuda-os a encontrar as práticas mais adequadas ao seu contexto e ao seu grupo de crianças. Encontra-se ainda, dentro da intervenção educativa, o espaço destinado às Áreas de Conteúdo que refere que estas são consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipo de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997:49). À semelhança do Programa Curricular do 1º Ciclo, as Orientações Curriculares determinam os trâmites gerais da ação educativa para a Educação Pré-Escolar.

Com o intuito de especificar as competências, noções e conhecimentos que a criança deve dominar no final da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram criadas as Metas de Aprendizagem. Estas definem o patamar de desenvolvimento que deve ser atingido pelo aluno no final de cada ciclo. As metas de aprendizagem datam do ano 2010 e correspondem à necessidade, identificada pelo Ministério da Educação, no sentido de simplificar as propostas constantes das OCEP (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) dos PCS (Programas) aplicáveis, respetivamente, à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, as metas de aprendizagem permitem ainda, ao professor, exercer a sua ação educativa de forma planeada, com base em critérios rigorosos e objetivos:

“a concepção de Metas de Aprendizagem como instrumento de apoio à gestão do currículo permitem identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens em cada área de conteúdo.”
(<http://www.dgjidc.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>).

Recentemente, no ano de 2012 com caráter provisório, e a partir do ano letivo de 2013-2014 com caráter obrigatório, o ministério da educação substituiu as metas de aprendizagem do 1º Ciclo pelas metas curriculares. Note-se que as metas de aprendizagem manter-se-ão em vigor para a Educação Pré-Escolar. Segundo o despacho nº 15971/2012, as metas curriculares apresentam como objetivo principal identificar

“a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino (...) As referidas metas figuram-se, igualmente, como meio privilegiado de apoio à planificação e organização do ensino e ainda como referencia no âmbito da avaliação interna e externa” (Despacho nº 15971/2012).

Ainda no que concerne à legislação vigente que rege a prática da docência para os ciclos de ensino, previamente abordados, torna-se indispensável efetuar uma referência aos perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1ºCiclo do Ensino Básico. Estes perfis encontram-se aprovados no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. Este documento determina criteriosamente, quais as competências e linhas de orientação da ação educativa exigidas aos profissionais da docência, no 1ºCiclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, tendo em especial atenção as componentes de conceção e desenvolvimento do currículo, bem como a sua integração.

No anexo nº1 é estabelecido o perfil específico para o Educador de Infância, onde se define que deve existir um desenvolvimento do currículo que tenha por base o especial cuidado com as componentes de planificação, de avaliação e de organização do ambiente educativo, e com recurso a atividades e projetos curriculares que fomentem experiências e situações de aprendizagens integradas. Acresce-se ao referido que o educador deve também executar o desenvolvimento do currículo de modo integrado, tendo em atenção as vertentes da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas... mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei 241/2001)

Por último, no anexo nº2, do referido Decreto-Lei é especificado o perfil do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico. De acordo com a legislação mencionada, o Professor deste ciclo de ensino concebe e desenvolve o currículo no âmbito do

contexto de uma escola inclusiva, sendo que dá especial destaque à mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que compõem esse mesmo currículo e que são fulcrais para a promoção de uma aprendizagem sustentada dos alunos. O perfil específico do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico realça também a importância da promoção do carácter social e das competências adquiridas, numa perspectiva cívica consciente, sem esquecer a dimensão de aprendizagem integrada essencial ao desenvolvimento da criança.

“O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos... promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei 241/2001).

A legislação vigente tem carácter obrigatório, e tem de ser respeitada por todos os docentes, cuja prática profissional se enquadre num dos ciclos presentemente abordados. No entanto, a ação educativa desenvolvida por cada professor/educador não é, necessariamente, objeto de igual formatação para todos eles. Pelo que, deste modo, se apresentam de seguida as diversas metodologias pedagógicas que podem ser adoptadas por cada um, fazendo variar aquilo que é a matriz pessoal da ação educativa, exercida de diferentes formas por diferentes educadores ou professores.

1.3 – METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Segundo Formosinho (1998:15), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.” Existe uma variedade de metodologias pedagógicas a serem consideradas, à luz de diversos conceitos e diferentes componentes pedagógicas. Serão, portanto, abordados todos os modelos curriculares, porém dando um maior ênfase à Metodologia de Projeto e ao MEM, uma vez que foram, os modelos utilizados em estágio.

Iniciando a análise pelo modelo High/Scope, é importante referir que este se fundamenta, essencialmente, como uma metodologia ativa na qual a criança “aprende fazendo”, isto é, dá-se o exercício da pedagogia pela ação. A criança aprende

interagindo com o mundo que a rodeia e na verdade o adulto serve como orientador de todo o processo educativo. Neste modelo, a organização do espaço e dos materiais nas salas de Educação Pré-Escolar “seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir aprendizagens curriculares” (Formosinho,1996:67). Na rotina diária, como refere Formosinho (1996:68), tanto o adulto como a criança assumem posições de igualdade e de contribuição, embora de forma diferente. A interação adulto/criança no modelo High/Scope pretende afirmar-se como uma interação colaborativa, onde o papel do adulto consiste, fundamentalmente, em criar situações desafiantes que provoquem o conflito cognitivo, com o intuito de proporcionar potenciais situações de aprendizagem, nas quais a criança tem a oportunidade de adquirir novas competências. (Hohmann e Weikart:2001)

Relativamente, ao modelo Reggio Emilia, este modelo é baseado nas relações, interações e na cooperação entre todos os intervenientes da ação educativa. Tal facto pode ser verificado quando se analisam diversos documentos sobre esta temática pedagógica. Rinaldi (citado por Edwars, 2007:115) refere que

“em nosso trabalho, falamos sobre planeamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas”.

Existindo deste modo um envolvimento parental continuado. “O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem...” como refere Edwards (2007:160).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é formado por um conjunto de professores e educadores portugueses que se agregaram e o constituíram. Corresponde a uma associação de “profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” como afirma Niza (citado por Craveiro, 2007:41). Da referida citação, se constata que este movimento prima pela valorização da educação da criança, no sentido de formar, não apenas indivíduos com competência, mas também futuros adultos em plenitude dessas competências num âmbito de vivência cívica, cultural e social completa. Encara-se, portanto, o ato educativo como uma constante linha de moldagem da sociedade futura, que será preconizada pelas crianças de hoje que serão os homens de amanhã.

Quando se procura informação sobre o MEM, torna-se possível constatar que existe um forte pendente de desenvolvimento social e moral, enquanto bastião da educação, a ser fornecida à criança em si, onde o senso de democracia desempenha um papel fundamental no dever de participação individual e no respeito pela participação do próximo enquanto elemento do grupo. Acresce-se a isso o vincado conceito de educação democratizada, onde criança e o professor/educador interagem em contribuição para o curriculum escolar,

“formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.”
(www.movimentoescolamoderna.pt)

Esta metodologia assenta em três fundamentos primordiais, que bem caracterizam toda esta dinâmica educativa. São eles: as estruturas de cooperação educativa, os circuitos de comunicação e a participação democrática direta. No primeiro item, existe uma ideia de cooperação onde o ideal é o trabalho em pares ou em grupo e assenta no lema “um por todos e todos por um”, pois, o sucesso de um elemento contribui para o sucesso de todos os membros daquele grupo, assim como, reciprocamente, o sucesso do grupo incrementa as possibilidades de sucesso de cada elemento singular que o constitui.

O segundo item remete para a utilização de diversos tipos de comunicação, através do desenho, escrita, oralidade, entre outros. Portanto, é importante utilizar diversas maneiras de comunicar de modo a abranger o maior número de pessoas, como também mostrar aos outros a criatividade artística e intelectual de cada um, nomeadamente, enquanto forma de comunicação e exteriorização de pensamentos, ideias e emoções.

A participação democrática direta, tal como o nome indica, implica uma participação das crianças onde se dá voz precisamente a elas mesmas. Ouvem-se os seus interesses, as suas necessidades, e as suas opiniões, sendo que tudo isto é desenvolvido pelos alunos/crianças em colaboração com os professores/educadores.

O diálogo é a ferramenta chave, pois, sem ele não se conseguiriam fazer as negociações e os confrontos de ideias entre ambas as partes. A avaliação e a planificação são portanto feitas por estes dois intervenientes, que juntamente gerem o currículo escolar.

O MEM é uma metodologia na qual existe um grau elevado de auto eficácia, pois “O nível de motivação, o estado afetivo e as ações se baseiam mais no que as pessoas acreditam sobre si próprias do que é objetivamente verdade” (Bandura,1997:2), uma vez que, as crianças estão no centro do processo, acabam por adquirir uma grande motivação e força de vontade, permitindo-se a possibilidade de haver momentos em que as mesmas transcendem as suas capacidades e adquirem novas competências, num constante processo de aprendizagem integrada.

No que concerne à Metodologia do Projeto, este modelo baseia-se na utilização do projeto como elemento de suporte e desenvolvimento da ação educativa, como designa Katz (1994:94) “um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência/experiência das crianças”. Assim sendo, neste modelo opta-se por se escolher uma temática que vá ao encontro dos interesses das crianças e que, simultaneamente, lhes permita ampliar os seus conhecimentos do mundo, relativamente à área em causa. A pedagogia de Projeto é vista como a metodologia consonante com a perspetiva do “learning by doing” defendido por Dewey, que refere ainda que a escola não é a preparação para a vida mas sim a própria vida, e como tal deve dar primazia ao fomento das experiências e vivências, com intuitos educativos para as crianças.

A metodologia de projeto é uma metodologia pedagógica composta por fases, a fase I onde se define o problema, a fase II Planificação e Lançamento do Trabalho, fase III que corresponde à Execução e a quarta e última fase que é a Avaliação e Divulgação. Este tipo de metodologia pretende dar voz às ideias e intenções das crianças, permitindo que elas sejam capazes de resolver problemas, adquirir competências e favorece a fruição estética, trata-se de uma dinâmica e não de um desenvolvimento linear.

“Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Munari,1982:39). Portanto, como refere Munari, na fase I, é necessário perceber o que as crianças já sabem sobre o assunto a ser tratado. Para que isso seja possível as crianças têm de partilhar os saberes que já possuem. Para se perceberem quais as noções presentes sobre um assunto, e quais as dúvidas existentes elabora-se a “Teia inicial”, onde as ideias do projeto se encontram explanadas, nomeadamente, no que se refere ao que já se sabe e ao que se pretende vir a saber, relativamente à temática do projeto.

Ao longo do processo de desenvolvimento do projeto é importante não deixar que as crianças percam o interesse, é por isso fulcral que se continue a captar o interesse das mesmas, cativando-as por forma a manter elevados índices de motivação que são essenciais ao bom desempenho e a uma aprendizagem eficaz. A motivação e interesse das crianças são aspetos que o educador tem de ter em atenção e pode fazê-lo através do uso de objetos do quotidiano, inclusive objetos em que as crianças nunca tocaram, ou até objetos que desconhecem por completo, ou que apenas viram através de histórias. Deste modo, o contato com o desconhecido desperta na criança a curiosidade necessária para se sentir cativada.

Concluindo, verifica-se que é extremamente importante o papel do educador em todas as fases do projeto sendo que, quem educa deve acompanhar, coordenar, avaliar e divulgar. Cabe ainda aos educadores/professores, enquanto orientadores, analisar as possibilidades reais de concretização do projeto, fazendo o rastreio do que é concretizável e do que não se torna passível de ser realizado. O educador deve assumir uma atitude de crítica construtiva e identificar os pontos fortes e fracos para melhorar o projeto, pois, só assim será possível elaborar um Projeto Pedagógico que valoriza a aprendizagem integrada, que prima pelo ampliar dos conhecimentos das crianças, baseado num constante suscitar de interesse de cada uma delas, permitindo-lhes ter a noção, ainda que empírica, de que realmente estão a aprender e a aumentar o seu leque de competências relativamente à realidade que as rodeia, e que a todo o instante solicita os seus sentidos e raciocínios.

Deste modo, em espaços escolares denominados de salas construtivistas, a documentação dessa aprendizagem deve ser realizada, pois, cada vez se dá mais importância às realizações das crianças, documentando-se o conhecimento, as habilidades e capacidades das mesmas, com o intuito de se proceder a uma análise crítica do trabalho efetuado por elas, permitindo-lhes adquirir novas competências e colmatar lacunas existentes, com base no conhecimento que têm do seu próprio percurso evolutivo.

Em última análise, cabe ao professor/educador posicionar-se de acordo com uma determinada metodologia, contudo, esse posicionamento deverá ser feito de modo flexível, proporcionando ao professor/educador a oportunidade para tirar partido de outras vantagens que as diversas metodologias pedagógicas possam apresentar, ainda que não as use a todas com a mesma regularidade. Segundo Edmiaston (2003:69), trata-se de obter um modelo que é o caminho e a chave das respostas, que os professores/educadores avidamente procuram, para as perguntas como: "O que as

crianças sabem?, O que elas estão fazendo?, O que elas estão observando? E Como e que elas raciocinam?”.

1.4 – TIPOS DE PEDAGOGIAS

No âmbito da prática docente, torna-se essencial reconhecer e compreender a existência de diversos tipos de pedagogias. Assim, é importante referir que existem três tipos de pedagogias que devem ser considerados. O primeiro tipo designa-se de pedagogia diretiva e pode ser definida como aquela que se baseia numa “acção intencional que visa produzir resultados de aprendizagem, normalmente protagonizada pelo professor” (Cruz,2009:2). Assim, o professor estabelece-se como elemento diretor e orientador da aprendizagem, enquanto que “o aluno é aquele que precisa de aprender e só aprenderá se submetido às orientações do professor” (Cruz,2009:2). Nesse sentido, o professor executa a acção e detém o poder de decisão sobre a mesma, e o aluno limita-se a copiar, escutar e a aprender.

No caso da pedagogia não diretiva, as orientações e diretrizes inerentes ao processo de aprendizagem são elaboradas com respeito e valorização pelas vontades, desejos, e objetivos da criança. Esta pedagogia implica uma atitude de aprendizagem quer por parte do aluno quer por parte do professor, numa perspectiva de autodescoberta e captação do melhor que cada um tem para dar ao processo ensino-aprendizagem. Na vertente da pedagogia não diretiva “A única relação que Rogers considera como possível... entre o professor e o aluno, é uma relação de auto-descoberta” (Hannoun,1980:58).

Por último, surge o tipo de pedagogia denominado de relacional. Na pedagogia relacional a interação aluno/professor é o veículo promotor do processo de aprendizagem. Nesta pedagogia o professor problematiza e o aluno dá corpo à acção, valoriza-se a perspectiva de aprendizagem auto-iniciada, dando-se destaque à necessidade que o aluno tem de se inteirar do problema que deve ser resolvido. Assim, “para a aprendizagem auto-iniciada ocorrer, parece essencial que a pessoa entre em contato com o problema que se lhe afigura real, para si, e dessa forma o

encare” (Rogers, 1972:130). Esta pedagogia visa através da relação professor/aluno estabelecer uma plataforma de aprendizagem construtivista.

1.5 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A ação educativa desenvolvida pelo docente, tendo em vista um processo de ensino aprendizagem eficaz e sustentado, tem, necessariamente, de ser adequada às diversas circunstâncias que a rodeiam. Essas mesmas circunstâncias serão, pois, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, pelo facto de a própria criança, no âmago do seu desenvolvimento, ser o resultado das suas experiências vividas, do meio envolvente, das suas capacidades e da sua singularidade. “Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há de certeza, duas folhas iguais” (Gedeão, 1956-1967). O primeiro passo para iniciar uma ação educativa de qualidade passa por reconhecer que cada criança é diferente do seu par, possuindo ritmos de aprendizagem e assimilação de conhecimentos distintos. Torna-se, portanto, extremamente importante que o docente seja capaz de colocar em prática uma diferenciação pedagógica.

Esta diferenciação pedagógica assume, ainda, maior papel de relevo em casos onde se impõe a existência de Necessidades Educativas Especiais: “Considera-se que uma criança necessita de educação especial, se tem alguma dificuldade na aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (Jimenez, 1997:9). Sendo que estas crianças podem ser distinguidas pelos que “...apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência” (Ministério da Educação, 2008:10).

Cabe, então, ao professor/educador encarar a sua intervenção e ação educativa como instrumento que proporciona a inclusão e integração de eventuais casos de NEE com que se depare. Torna-se evidente, portanto, o desafio existente na conjugação da ação educativa que respeita o ritmo e as capacidades do grupo existente, e simultaneamente dos alunos que possuam NEE. “... a integração escolar é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas

medidas que (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns” (Wolfensberger citado por Niza, 1996:142).

O professor/educador é o elemento principal que está na linha da frente do processo de aprendizagem e crescimento da criança, pelo que é seu o ónus de minimizar as barreiras e obstáculos, que o sistema de ensino coloca ao desenvolvimento inclusivo das crianças com necessidades especiais. O docente pode e deve, com a sua intervenção pedagogicamente diferenciada, respeitar o princípio fundamental das escolas inclusivas estipulado na Declaração de Salamanca (1994) “...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

1.6 – ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Quando se fala de espaço e de materiais é necessário perceber o que é e o modo como é utilizado, como é organizado, como e quem o avalia. O espaço é a “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo “ (Spodek, 1997:230). Tal definição dá-nos uma ideia de que o espaço é algo físico, que está implicitamente ligado aos objetos, que são os elementos que o ocupam, e à organização que promove nas crianças diversas aprendizagens.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, segundo o Ministério da Educação (1997:38), cabe ao educador organizar o ambiente educativo de modo a que seja um facilitador das aprendizagens, e para isso o educador tem de criar situações de aprendizagem integradas no próprio espaço, em que estas se desenvolvem. Quem educa deve assim proceder à gestão de recursos humanos e materiais, ou seja, tem a função de perceber quais são os materiais adequados àquele grupo e se estes não constituem qualquer tipo de perigo para as crianças, compete-lhe ainda estabelecer condições de interação, isto é, o modo como o educador organiza o espaço vai condicionar ou facilitar o tipo de interações que se possam vir a desenvolver. De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 Agosto, o educador “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências

educativas integradas, disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, procede à organização do tempo de forma flexível e diversificada.”

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o modo como o professor organiza o espaço sala é particularmente diferente, no entanto, como refere Niza (1998:9) a sala deve sugerir “um envolvimento cultural estruturado” contemplando as diferentes áreas do currículo. As salas de aula do 1º Ciclo poderão conter áreas de interesse, como por exemplo, o canto das ciências, aproximando-se, assim, às da sala de Educação Pré-Escolar. Tal como os educadores, os professores são de igual modo responsáveis pela organização do espaço sala e pela forma como este se torna um meio ambiente privilegiado, no sentido de fornecer aos alunos experiências que proporcionem uma aprendizagem integrada.

Reconhece-se, portanto, a importância de certas situações, nomeadamente, no que concerne aos equipamentos, aos materiais e à forma como estes estão dispostos, que pode condicionar o que as crianças conseguem fazer e aprender. “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correta de o entender ou de agir sobre ele.” (Hohmann e Weikart, 2011:161). O sucesso de uma determinada situação de aprendizagem é também o resultado direto de uma atenção detalhada ao espaço, à organização do mesmo e aos elementos e materiais que o compõem.

Assim, o educador/professor tem de refletir permanentemente sobre a função e as finalidades educativas dos materiais e do espaço de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização. Será, em última análise, essa interpretação e organização do espaço e dos materiais, feita pelo educador/professor, que irá estabelecer a ponte para os saudáveis momentos de imaginação, brincadeira, aprendizagem e novas interpretações dos materiais por parte das crianças. A presença ou a ausência de certos elementos e o modo de os organizar no espaço são mensagens que recebemos de uma maneira indireta, demonstrando assim qual é a intencionalidade dos profissionais de Educação. O ambiente escolar e o modo como tudo está organizado traduz uma mensagem para as crianças e torna-se necessário que esta lhes transmita conforto e apele ao desenvolvimento das suas mais diversas competências, daí que os materiais e o espaço sejam condicionadores natos da aprendizagem e dos momentos escolares para as crianças.

Concluindo, os espaços e materiais são fatores muito importantes e funcionam como terceiro educador da criança, constituindo-se como parte integrante do mundo

que a rodeia e a estimula mentalmente, uma vez que o espaço condiciona o que as elas podem fazer e aprender, pois, “a inteligência espacial nasce da ação que a criança exerce sobre o mundo.” (Hohmann e Weikart, 2011:737).

II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Todo o profissional de educação é considerado um investigador, na medida em que, esses profissionais fazem opções metodológicas e práticas, estando em constante reflexão, uma vez que lhes compete tomar decisões educativas ponderadas, objetivas e que procurem a prossecução de uma aprendizagem eficaz e integrada. Alarcão (2001:6) menciona que os profissionais de educação são capazes “de se organizar perante uma situação problemática, de se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” Deste modo, o professor/educador terá de ser capaz de, em consciência, tomar decisões bem refletidas, estruturadas e com um propósito bem definido. A tomada de decisões objetivas implica indispensavelmente uma prática, também ela estruturada, que seja necessariamente baseada numa metodologia de investigação concreta, levando assim a uma melhoria da prática ou ação educativa.

Como investigador é importante manter-se neutro, mesmo que, como professor, se identifique e apoie determinados critérios pedagógicos, procedimentos e atividades. Por vezes não é fácil o investigador ser objetivo, para o conseguir deve tentar ser o mais honesto possível, escolhendo os dados na fonte e obtendo as perspetivas de todas as partes envolvidas na questão e esforçando-se por eliminar os seus preconceitos.

Neste capítulo estão presentes os tipos de estudo/abordagem, os sujeitos do estudo e os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados, que foram utilizados nos estágios, em questão.

2.1 – TIPO DE ESTUDO/ABORDAGEM

Primeiramente, é essencial referir que o método científico pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, etnográfica, entre outros. Portanto, dependendo da investigação que se pretende realizar os investigadores escolhem o tipo de abordagem, de acordo com Bell (1997:20) “ a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.”

“Os investigadores quantitativos recolhem os fatos e estudam a relação entre eles” (Bell,1997:20), ou seja, interessa a estes investigadores realizarem medições que conduzam a conclusões o mais generalizáveis possível, criando a possibilidade de avaliar a problemática, através da relação entre as diferentes variáveis que a compõem. Já no método qualitativo, aos investigadores importa “compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 1997: 20). Dada esta definição, no contexto em que decorreram os estágios optou-se, então, por uma metodologia qualitativa, privilegiando-se a compreensão do problema e simultaneamente a análise de dados concretos, referentes à realidade em que os estágios se inseriam, nomeadamente, quando se procedeu à caracterização do meio familiar das crianças (profissão dos pais, idade, entre outros).

2.2 – SUJEITOS DO ESTUDO

Ao ser utilizada uma metodologia, enquadrada segundo uma perspetiva qualitativa, que permitisse identificar os problemas que surgissem no decurso do trabalho, e que possibilitasse a investigação e se possível aperfeiçoamento da ação educativa, o objetivo foi entender como as valências estavam organizadas, isto é, quais as características e especificidades de ambas, podendo assim existir uma constante reflexão sobre as estratégias a seguir.

Os sujeitos de estudo relativos ao Jardim de Infância encontravam-se na sala dos três anos, porém, durante o período de estágio, completaram os quatro anos. O grupo era constituído por vinte e duas crianças, dez crianças do sexo masculino e doze crianças do sexo feminino (Anexo I – Ilustração 1). Dentro do referido grupo, identificou-se ainda como sujeito de estudo particular, uma criança sobre a qual foi

realizado um portfólio referente ao seu percurso de aprendizagens efetuadas durante o estágio (Anexo II – Exemplo do portfólio da criança da Educação Pré-escolar).

Relativamente, ao 1º Ciclo do Ensino Básico, os sujeitos de estudo frequentavam o terceiro ano de escolaridade, tendo idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Esta turma possuía um total de dezoito crianças, sendo doze do sexo masculino e seis do sexo feminino (Anexo III – Ilustração 1). Torna-se importante realçar que a turma, do Ensino Básico, tinha um aluno com necessidades educativas especiais, pelo que deste modo se compreende o facto de a turma ter apenas dezoito alunos. Foi ainda, elaborado um relatório de síntese de resultados de aprendizagens sobre um outro aluno que padecia de dificuldades de aprendizagem. O objetivo primordial referente à execução deste relatório consistiu, essencialmente, em recolher dados para programar as atividades de acordo com as necessidades desse aluno, em particular (Anexo IV – Relatório de síntese de resultados de aprendizagens).

2.3 – INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que diz respeito às primeiras semanas de estágio, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, estas foram essencialmente dedicadas à observação, uma vez que, houve necessidade de compreender o modo como a sala funcionava, quais as rotinas que as crianças tinham, e qual a sua relação com o dia-a-dia escolar. Pode-se referir que estas duas semanas corresponderam à quinzena de diagnóstico, pois, através da observação e realização de diversas atividades diagnósticas tornou-se possível perceber quais os interesses e necessidades das crianças.

Para o professor/educador, a sua ação educativa tem de estar perfeitamente enquadrada com a realidade do meio em que é realizada. Assim, a realização de atividades, o planeamento das mesmas, as reflexões e avaliações, efetuadas pelo docente, devem-se coadunar com os factos que descrevem o próprio meio. O professor/educador não pode, jamais, exercer a sua ação educativa com base em pressupostos que não foram previamente validados. Deste modo, os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados tomam-se elementos fulcrais para caracterizar e descrever a realidade, fundamentando, assim, o ato educativo. O papel

do docente também passa por executar um estudo incessante do meio educativo que o rodeia, para que possa passar da teoria à prática de modo fundamentado e consistente “A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan e Biken, 1994:67).

No âmbito da análise documental efetuada a estagiária primou por, inicialmente, efetuar todos os tipos de consulta que permitissem identificar e compreender os níveis de desenvolvimento característicos dos grupos de crianças abrangidos por ambos os períodos de estágio, sendo que, se dedicou especial interesse às informações que pudessem constar da bibliografia da especialidade. A referida análise constituiu uma etapa determinante, no processo de compreensão do nível de desenvolvimento característico daquelas faixas etárias.

Deste modo, consultaram-se as fichas de caracterização das crianças, com o intuito de conhecer a realidade de cada uma, em diversas vertentes como, por exemplo, número de irmãos (Anexo II e III – Ilustração 4 e Ilustração 9), profissões dos pais (Anexo II – Ilustração 2 e Ilustração 2), a idade dos pais (Anexo II – Ilustração 3 e Ilustração 4) e a localidade (Anexo II – Ilustração 5 e Ilustração 8). Embora, as fichas de caracterização fossem um elemento informativo comum a ambos os ciclos, a estagiária reconheceu que no caso da turma do 1º Ciclo seria, essencial, completar a informação nelas existente. Assim sendo, decidiu efetuar um inquérito por questionário, que se revelou como um instrumento de recolha de dados de extrema utilidade, no sentido de fornecer uma perceção sólida relativamente ao meio envolvente, no qual a ação educativa se viria a desenvolver. Sendo que a recolha de dados não é afetada por fatores subjetivos inerentes à ação do investigador, conseguindo-se assim, uma imparcialidade autêntica “O inquérito por questionário distingue-se pelo facto de o investigador e o inquirido não interagirem em situação presencial...” é composto por perguntas de identificação que “são as que destinam a identificar o inquirido (na idade, género, profissão...)” (Carmo & Ferreira, 1998:138).

Consultou-se ainda, ao nível da sala de Educação Pré-Escolar, o Projeto Curricular de Grupo. Para melhor se perceber em que meio e quais as características que as instituições em questão possuíam, foram ainda analisados o Projeto Educativo das Instituições, assim como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades referente a cada uma delas. No campo documental, é ainda importante referir que durante a prática pedagógica foi necessário elaborar planificações, reflexões e avaliações semanais (Anexo V, Anexo VI e Anexo VII). Desta forma, revelou-se como processo crucial, na programação de atividades, refletir sobre elas existindo, portanto,

uma conseqüentemente avaliação das mesmas, bem como dos seus intervenientes. Segundo Lüdke & André (1986:38) "...a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados".

Para além da análise documental, procedeu-se também, à recolha de informação através da observação. Neste caso a análise efetuada consistiu, maioritariamente, na observação participante, uma vez que existia interação com o grupo que estava a ser observado. A observação participante pode ser vantajosa na medida em que propicia uma certa familiaridade e um envolvimento do professor/educador na ação. "A observação direta é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspetos da aprendizagem...e possibilita informação suplementar acerca dos outros" (Gronlund & Linn, 1990:375), acresce-se a isso o facto de permitir ao professor /educador a perceção de quais dificuldades e necessidades de cada aluno, podendo, à posteriori, executar a sua planificação de acordo com o que observou.

Para sustentar a observação participante foram utilizados diversos tipos de registos, nomeadamente, registos fotográficos, registos de incidentes críticos, grelhas de análise dos espaços e materiais, grelhas de avaliação e grelhas de participação no projeto, que demonstram de alguma maneira o que se passou nestes meses de estágio, tendo-se revelado essenciais no sistematizar e sumarizar da informação adquirida.

Os registos de incidente crítico foram efetuados, com o intuito de registar inúmeras situações, de brincadeira, de cooperação e de aprendizagem, que de algum modo viriam a ser merecedores de posterior análise (Anexo VIII).

No que diz respeito à fotografia, Shores e Grace (2001:54), referem que este é um "método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo", conseguindo-se deste modo registar momentos de elaboração de trabalhos. No fundo, esta técnica de registo, esteve presente em todo o trabalho desenvolvido e pode ser observado nos diversos anexos, quer para situações do âmbito do estágio realizado na Educação Pré-Escolar quer para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Anexo IX).

As grelhas de observação e de avaliação tiveram como objetivo verificar se alguma competência estava a ser trabalhada e adquirida, ou em outros momentos verificar determinados comportamentos, como refere Veríssimo (2000:67) "registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados." (Anexo X e Anexo XI)

Como foi previamente mencionado, para o estágio realizado na valência da Educação Pré-Escolar, elaborou-se um portfólio relativo às aprendizagens da mesma (Anexo II). Segundo Lopes (2007:133) um portfólio “é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um formando ao longo de um determinado período de tempo, e que proporcione uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das várias vertentes do seu processo de desenvolvimento”. O referido documento continha dados resultantes da observação direta do desempenho da criança, em contexto de Jardim de Infância. Na mesma medida, foi realizado para 1º Ciclo um relatório de síntese de resultados de aprendizagens, no qual o objetivo primordial era efetuar uma observação mais específica, tendo em vista a elaboração de uma intervenção sustentada, que permitisse à criança um ensino individualizado, que fosse de encontro às suas necessidades. (Anexo IV)

Portanto, é essencial referir que os procedimentos de recolha de dados são importantes, pois, segundo Quivy e Campenhoudt (1998:25) são “a forma de progredir em direção a um objetivo.” Devido à observação e criação destes instrumentos foi possível à estagiária progredir para uma melhor prática educativa, que tentasse colmatar as lacunas e as necessidades das crianças do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, que haviam sido observadas.

Exemplificando, no Jardim de Infância, foi implementada a área da pintura, pois, durante uma atividade diagnóstica relacionada com este domínio, (Anexo XII), foi verificado que a maioria das crianças executava uma pega incorreta do pincel. No sentido de se ultrapassar essa dificuldade, foi criado um novo espaço destinado à pintura, dando liberdade às crianças para melhorar esta e outras competências, através da experimentação, tal como refere o modelo High Scope que defende que a criança aprende por via da ação, ou seja “aprende fazendo”. Repare-se que a recolha de dados pode ser feita em situações que não se desenvolvem, necessariamente, dentro da sala de aula. No caso do 1º Ciclo durante uma visita de estudo, a uma mercearia no âmbito do projeto de turma “As medidas”, a estagiária foi observando e recolhendo dados através dos quais constatou que seria importante incrementar o contato que as crianças tinham com a referida temática. Assim, com base nos dados recolhidos decidiu-se criar, na sala de aula, uma banca, à semelhança de uma mercearia, que continha diversos instrumentos de medida que podiam ser observados e utilizados pelos alunos (Anexo XIII). A observação direta e a análise das opiniões dos alunos permitiram também que fosse criado, na sala de aula do 1º Ciclo, o canto das ciências, fomentando-se assim o contato com atividades relacionadas com esta

temática, nomeadamente, com as experiências que a estagiária frequentemente realizava no âmbito das aulas do Estudo do Meio (Anexo XIV). Foi ainda possível constatar que as crianças ficavam extremamente motivadas por este tipo de ações.

Em ambas as valências, foram construídos quadros de investigação, referentes aos projetos de turma e sala, que continham as perguntas elaboradas pelas crianças, com o intuito de reunir informação diagnóstica, relativamente às competências e conhecimentos previamente dominados antes de se iniciar o projeto, informação referente aos objetivos do mesmo (o que queremos saber) e dados sobre os conteúdos e aprendizagens efetuadas no final de cada projeto. (Anexo XV)

Através da criação de um instrumento de organização social do grupo na Educação Pré-Escolar, o quadro da permanência nas áreas (Anexo XVI), foi possível verificar a permanência ou não de determinadas crianças nas diferentes áreas. Uma das verificações deu-se ao nível da área da biblioteca, pois, apenas uma minoria de crianças a frequentava, deste modo, tentou-se aprimorar esse espaço. Acrescentou-se ainda nesta área um flanelógrafo e um álbum de imagens, combatendo assim, as necessidades das crianças. Após esta implementação, as crianças passaram a utilizar este “cantinho” com mais regularidade, pelo que a tentativa de o tornar mais aprazível se revelou eficaz. (Anexo XVII)

Nos dois contextos de estágio recorreu-se à utilização de grelhas de avaliação. Com base no livro Educar a Criança de Hohmann e Weikart (2001), foi produzida uma grelha de avaliação dos espaços e dos materiais para a valência do Jardim de Infância (Anexo X). De igual modo, foram criadas grelhas de avaliação para a leitura, aplicáveis ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Note-se que, estes instrumentos se revelaram extremamente úteis para efeitos práticos relacionados com a recolha de dados inerentes ao processo de avaliação (Anexo XVIII). Através do primeiro caso, tornou-se possível executar operações educativas, tendo em vista a melhoria da qualidade dos materiais e do espaço, e no segundo caso, pôde-se utilizar os dados recolhidos para identificar lacunas ao nível da leitura e planear atividades com o intuito de as colmatar.

Como foi referido anteriormente, recorreu-se à utilização dos elementos de recolha de dados a nível individual, isto é respeitantes a uma só criança, em cada um dos estágios. No caso da valência do Jardim de Infância, o portfólio figurou-se como um compêndio de trabalhos executados pela criança, que ao longo do período de estágio foi permitindo identificar o processo contínuo de aquisição e desenvolvimento de novas competências, por parte da mesma. Por outro lado, o Relatório de síntese de resultados de aprendizagens, uma vez que foi aplicado numa valência onde os objetos

de avaliação do aluno são especificados com maior delineação entre as diversas áreas de conteúdo, permitiu efetuar uma avaliação do estado de desenvolvimento do aluno, em causa. Tanto um instrumento como o outro foram fulcrais para que a estagiária pudesse compreender quais os efeitos positivos da sua ação educativa, no desenvolvimento de cada criança.

Em última análise, não pode deixar de ser referido que todos os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados devem ser vistos, pelo professor/educador, como ferramentas educativas altamente profícuas, no sentido de fomentar a existência de uma base factual sólida para que o docente compreenda não só as necessidades da criança, mas também as necessidades da sua ação educativa, podendo assim planear, rever e avaliar todas as acções que desempenha.

III- INTERVENÇÃO

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 – CARATERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

O presente capítulo presta-se à caracterização do contexto organizacional das instituições, onde decorreram ambos os períodos de estágio, e dos grupos de crianças.

Primeiramente, é importante referir que as duas escolas eram particulares, porém, a génese das duas instituições não era semelhante. O estabelecimento relativo à Educação Pré-Escolar é um estabelecimento católico de ensino particular, fundado em 1968, onde os valores éticos e cristãos desempenham um dos bastiões da formação humana e pessoal do indivíduo, pelo que a formação laica tradicional é complementada com uma vertente de índole religiosa. No caso do 1ºCEB, a escola foi fundada em 1997/98, por um grupo de pais e por um grupo de profissionais, que “se movimentou no sentido de apoiar uma criação de uma instituição que proporcionasse

aos seus filhos um ensino com características mais criativas e inovadoras” (Projeto Educativo 1ºCEB, 2010). Deste modo a educação praticada, embora seja fundada em valores humanos e morais, não adota qualquer tipo de complementaridade religiosa.

A escola do 1ºCEB, em causa, é regida através dos objetivos do Movimento das Escola Modernas. O Movimento da Escola Moderna tem as suas raízes em Freinet e na Pedagogia Institucional e surgiu em Portugal por volta dos anos 70. Neste movimento educativo a criança é o elemento central, querendo-se desenvolver nelas o ser social, pertencendo a um grupo/turma. Pretendem preparar as crianças para uma dimensão democrática, e definir uma organização de trabalho com os alunos,” fundamentada em princípios como a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio onde vivem”. (www.movimentoescolamoderna.pt)

No âmbito da realidade envolvente à instituição da Educação Pré-Escolar, em causa, pôde-se concluir que: “Esta freguesia situa-se no extremo ocidental da cidade, sendo uma zona eminentemente residencial e bastante homogénea, quer em termos socioeconómicos, quer em características ambientais.” (Projeto Educativo Pré-Escolar, 2010). Realça-se o facto de este estabelecimento prestar serviço educativo, essencialmente, à classe média/alta, como se poderá constatar pela análise dos dados relativos às crianças (Projeto Curricular de Grupo Pré-Escolar). No que concerne à instituição relativa ao 1ºCEB, pôde-se constatar que a recolha de dados, feita pela estagiária, sugere que o serviço de ensino é igualmente prestado a crianças de condição social média/alta. O local onde o estabelecimento de ensino se insere é, também, maioritariamente residencial, sendo que, se encontram diversos estabelecimentos do setor terciário (serviços) na mesma região.

Além da realidade envolvente, o funcionamento de ambas instituições tem por base o estipulado pelos documentos oficiais da legislação vigente, assim, relativamente à caracterização do contexto educativo e a organização institucional apresentam-se de seguida um conjunto de informações que foram facultadas pelas instituições, e que advêm do Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo. Os documentos anteriormente referidos são os documentos que consagram a autonomia das escolas. Entende-se por autonomia

“a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.” (Decreto – Lei 137/2012 Julho).

Deste modo, o Regulamento Interno, segundo Rodriguez (citado por Costa,1992:31) é um “Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com caracter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”, e uma vez que se perfila como um instrumento de sistematização da organização surge na sequência do Projeto Educativo. Quer no estabelecimento do 1º Ciclo do Ensino Básico quer na instituição da Educação Pré-Escolar, ambos os regulamentos internos remetem para a identificação da Escola, os seus princípios orientadores, constituição da direção/conselho administrativa e pedagógica, horários, matrículas, entre outras, vertentes relativas à organização escolar.

Após uma leitura e análise cuidada dos regulamentos internos e dos seus constituintes foi possível verificar que, estes estão em concordância com o referido por Jorge Adelino da Costa e com o Decreto-Lei 137/2012 Junho, uma vez, que visam todas as vertentes supramencionadas, proporcionando todo o conjunto de regras, preceitos e normas a serem cumpridos especificamente na referida instituição de ensino.

O Projeto Educativo da Escola, trata-se de uma formalização da estrutura, isto é, de acordo com o recente Decreto-Lei 137/2012, “constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva.”

Com a consulta do Projeto Educativo da instituição de Educação Pré-Escolar, em causa, foi possível constatar que os princípios básicos pelos quais esta se orienta são: o espírito de serviço cristão, ecuménico e de cooperação que visa através de diferentes métodos pedagógicos apoiar a criança e os seus encarregados de educação privilegiando “os melhores resultados possíveis num ambiente de exigência, optimismo, fraternidade...preparar as novas gerações para uma convivência de verdadeira fraternidade, solidariedade, liberdade responsável e compromisso, dando uma formação integral que abranja todos os aspectos da pessoa humana.” (Projeto Educativo, 2010) Pelo que deste modo, todas as linhas orientadoras, os objetivos gerais e opções curriculares, estabelecidas neste documento, procuram o pleno desenvolvimento da criança, não só na sua vertente académica mas também na vertente humana e pessoal.

Já no caso da instituição onde se realizou o estágio do 1ºCiclo do Ensino Básico, a análise documental efetuada ao Projeto Educativo, permitiu constatar que os princípios educativos que regem os objetivos e linhas orientadoras da ação se comprometem com a perspectiva de que a "...Escola deverá ser o local privilegiado de socialização, de instrução, de promoção do desenvolvimento das nossas crianças e jovens." (Projecto Educativo, 2010) Acresce-se ainda uma notória preocupação no que concerne à articulação da Escola com a Família e a Sociedade, evidenciando-se também um rumo que fomenta a independência do aluno na sua vertente de pensamentos, raciocínios e competências que conduzem à autonomia da criança.

É de realçar que a instituição do 1º Ciclo apresenta ainda a vertente de Investigação que incide essencialmente sobre o campo das didáticas e das aprendizagens. Atualmente, as principais áreas de pesquisa e investigação passam pela articulação Pré-Escolar/1ºCiclo, aplicação do programa de Matemática CSPM (Comprehensive School Mathematics Program), programa de Filosofia para crianças, ensino das Ciências, estudos comparativos sobre aprendizagens específicas com outras escolas e instituições do mesmo nível. No que respeita à Educação Pré-Escolar a vertente de investigação não é uma evidência, contudo, à semelhança da instituição do 1º Ciclo, procura, sempre que possível, no âmbito das atividades de investigação, estabelecer parcerias e acordos exteriores tendo em vista o fomento de uma ação educativa sustentada e profícua.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades, este deve ter em conta três aspetos cruciais: o Projeto Educativo, Relatório Anual de Atividades e um Diagnóstico. O Plano Anual de Atividade é "um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios, e recursos para os implementar" (Costa, 1992:27).

Contudo, foi possível aferir que no Plano Anual de Atividades da instituição da Educação Pré-Escolar não estão explícitos os objetivos a alcançar nem as estratégias para o devido efeito, referem-se apenas os nomes das atividades, os responsáveis, os intervenientes, material necessário, a calendarização e por último o modo de avaliação. Observou-se que neste estabelecimento o Plano Anual de Atividades apresentava maior incidência no destaque das épocas festivas, nomeadamente, Natal, Páscoa, Carnaval, e entre outras, que eram aproveitadas para realizar diversas atividades, projetos ou iniciativas de índole coletiva. Por contraposição, a instituição referente ao 1º Ciclo apresentava um Plano Anual de Atividades mais detalhado no

que respeita à definição dos objetivos a alcançar. Este estabelecimento de ensino, dava especial primazia a atividades mais específicas no âmbito do currículo a desenvolver, como era o caso da construção de placards para decoração da escola, atividades de apresentação dos trabalhos das crianças à comunidade educativa, jornal da escola, olimpíadas da ortografia, assembleias de escola, entre outros.

3.1.1 – CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

No âmbito da caracterização dos grupos de crianças envolvidos no presente estágio, efetuou-se a análise de diversos dados relativos aos alunos, que podem ser consultados na tabela em anexo (XIX). As referidas informações constam nas fichas de caracterização dos alunos e dos inqueritos, que foram elaborados e analisados pela estagiária para o Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Anexo I e Anexo III)

Dadas as informações apresentadas, é possível constatar que ambos os grupos são bastante homogéneos, no que respeita ao meio sociocultural envolvente, incluindo também no que concerne às suas condições económicas. (Anexo XIX) Todos os pais apresentam formação superior e profissões estáveis, sendo de esperar que as crianças não evidenciem dificuldades manifestas ao nível do suporte educacional.

É ainda de realçar que a turma do 1º Ciclo ao contrário de Educação Pré-Escolar, evidencia um caso de NEE, visto que possui um aluno com Síndrome de Asperger. Este facto foi tido em conta pela estagiária, aquando o desenvolvimento de todos os atos educativos, realizados durante o estágio. As restantes crianças evidenciaram graus de desenvolvimento semelhante, embora existissem alunos com ritmos de aprendizagem e aquisição de competências diferentes, pelo que o ritmo do grupo foi sempre valorizado num enquadramento de respeito pelo ritmo individual de cada criança. Relativamente às crianças da Educação Pré-Escolar, pode ainda ser mencionado que: “Apesar de ser um grupo homogéneo, a diferença de idades entre o mais novo e o mais velho é de quase um ano”, pelo que ao nível cognitivo e psicomotor notam-se algumas diferenças (PCG). Para ambas as turmas o espírito de valorização do grupo pôde ser potenciado pelo facto de muitos alunos possuírem

vários irmãos, o que permitiu às crianças terem noções intrínsecas de partilha e respeito pelo próximo inerentes à convivência com os seus irmãos.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo dá-se de acordo com estágios de desenvolvimento, assim sendo, ambos os grupos encontram-se em estágios de desenvolvimento diferentes, consoante a sua idade. O grupo da Educação Pré-Escolar analisado insere-se no estágio pré-operatório. Este estágio engloba questões do egocentrismo, animismo e descentração da criança, no entanto, “Neste grupo, não se verifica muito o egocentrismo no que diz respeito à partilha dos brinquedos. São capazes de partilhar os brinquedos que trazem de casa e já se vê que se preocupam mais umas com as outras, tentando resolver algumas situações e brincando em conjunto.” (Projeto Curricular de Grupo) Por vezes, o grupo da Educação Pré-Escolar quando se inicia alguma atividade todas querem ser as primeiras ou estão recorrentemente a proferir expressões, como por exemplo: “Eu ainda não fui?”, “Quando é que vou ser eu?”. O animismo torna-se verificável em diversos momentos das suas brincadeiras, uma vez que eles colocam os bonecos a falar, ou seja, têm a tendência para atribuir vida a objetos inanimados.

No caso do grupo de crianças do 1º Ciclo, observou-se que se enquadravam no terceiro estágio da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, denominado de operações concretas. Com base nesta classificação, e por observação direta da estagiária, concluiu-se que as crianças já procediam à distinção entre fantasia e realidade, classificação, raciocínio dedutivo e indutivo, identificavam relações de causa e efeito, realizavam processos de seriação e inferência transitiva, pensamento espacial, conservação, e apresentavam noções conceituais de número e capacidade para desenvolver competências na área da matemática.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, Piaget refere que é no período pré-operatório que as crianças estão mais preparadas para a aprendizagem da língua. É nesta fase que adquirem uma maior quantidade de palavras com qualidade e eficácia. No centro de estágio da Educação Pré-Escolar, foi notório que as crianças gostavam de poesias, músicas e lenga-lengas o que se tornava evidente pelo envolvimento e entusiasmo que demonstravam ao realizar este tipo de atividade. O PCG da Educação Pré-Escolar refere que “existem duas crianças que só agora começaram a falar, demonstrando ainda dificuldade na pronúncia, na construção de frases, etc”. Encontram-se ainda algumas com uma linguagem “abebezada”. Verificou-se que não utilizavam corretamente as conjugações verbais quando recorriam a expressões como: “Eu fazi” e “Eu já di”.

O grupo do 1º Ciclo, relativamente à linguagem, apresentava as típicas características do estágio operatório-concreto. No centro de estágio notou-se que as crianças estavam bem desenvolvidas particularmente nesta área, utilizando diversas vezes “palavras e expressões de adultos”. O seu vocabulário, gramática e sintaxe eram corretos e evidenciava-se um manifesto desenvolvimento ao nível da linguagem. Esta vertente positiva pode ter sido facilitada pelo meio sociocultural privilegiado em que o grupo se insere.

Ao nível psicomotor o grupo da Educação Pré-Escolar executa atividades básicas como andar, correr, saltar, subir, agarrar e atirar. A motricidade fina é trabalhada na expressão plástica, nos desenhos, pinturas, colagem e modelagem. Contudo, através da observação verificou-se que algumas crianças ainda se encontravam a aprender o movimento pinça, pois, ainda têm alguma dificuldade em pegar no lápis e pincel de forma correta, principalmente, quando tentam fazer uso do polegar em oposição aos restantes dedos. Na motricidade grossa, aos três anos as crianças não conseguem virar ou parar repentinamente, saltam a uma distância entre os 30 e 60 centímetros, e conseguem saltar ao pé-coxinho, algo que foi observado nas aulas de expressão motora.

Já no caso da motricidade dos alunos do 1º Ciclo, não foram reveladas dificuldades preocupantes ao nível das capacidades motoras grossas. As crianças encontravam-se, claramente, mais desenvolvidas do que as do grupo da Educação Pré-Escolar, tal como seria espetável. Desempenhavam atividades físicas com bastante destreza, e os movimentos eram coordenados, atendendo ao patamar etário do grupo. Estas crianças tinham aulas de Educação Física que lhes permitiam com regularidade adquirir e consolidar novas competências quanto à motricidade grossa. No que concerne à motricidade fina os alunos apresentavam, essencialmente, pequenos problemas que se traduziam numa caligrafia desorganizada. No entanto, a estagiária fomentou atividades de treino e adoptou uma postura pedagógica, no sentido, de aprimorarem as suas competências.

No que concerne ao desenvolvimento sócio-afetivo, segundo Freud (PCG) as crianças passam por diversos estádios emocionais e o grupo da Educação Pré-Escolar situa-se no estágio fálico (3 aos 6 anos). Neste estágio as crianças estão muito atentas às diferenças entre os sexos, nomeadamente, às diferenças entre o pai e mãe, algo que se verificou neste grupo pela observação das próprias brincadeiras das crianças. No estágio do 1º Ciclo, as crianças encontravam-se no período de latência, definido por Freud como sendo aquele que se segue à fase fálica. Assim, os

alunos em causa começam a desenvolver um conhecimento mais pormenorizado da diferença entre os sexos, dando-se lugar a distinções mais concretas e a um novo despertar para esta realidade.

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a inteligência e capacidade de aprendizagem de uma criança pode ser definida como “...a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (Gardner, 1995:14). Assim sendo, apesar de homogêneos no seu *background* socio-cultural, os dois grupos continham elementos que possuíam diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, e até mesmo apetências e talentos variáveis, para determinadas áreas, isto é, inteligências múltiplas. Assim a ação educativa encarou os interesses dos grupos utilizando as características individuais dos seus elementos, como fator potenciador da aprendizagem.

3.2 – INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No contexto da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico a Intervenção que se desenvolveu abrangeu diversas etapas: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. Existe, portanto, um fio condutor da ação desenvolvida pelo professor/educador, que se inicia na observação, passando para o ato de planear, concretizando-se de seguida a ação e por último a avaliação.

3.2.1 – OBSERVAR/PREPARAR

Primeiramente, torna-se necessário perceber como é definido o conceito de observação. Segundo a grande enciclopédia universal, este conceito pode ser interpretado como: “acto ou efeito de observar; reflexão explicativa; consideração atenta de um facto para o conhecer melhor” (volume 14: 9493) ou tal, como afirma Quivy, interpretada como “uma etapa intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses e o exame dos dados utilizados para as testar” (1998:163). Portanto, a observação é um processo que inclui atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal dirigido sobre um objeto para dele recolher informação.

A observação direta capta, no momento, os comportamentos em si mesmos, sem a mediação de qualquer documento ou testemunho. Este tipo de observação poder-se-á distinguir ainda em duas vertentes: em não participante ou participante. Sendo que nos estágios, em questão, predominou a observação direta participante. A observação participante é o método de recolha de dados mais utilizado na investigação qualitativa, uma vez que o investigador pode interferir naquilo que observa, nomeadamente nas situações diretamente ligadas às crianças. A observação participante consiste em “recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo” (Merriam,1991:87) sendo possível a intervenção do observador nos processos que observa e avalia, já na observação não participante o observador perfila-se como um mero espetador.

O professor/educador deve basear-se essencialmente no registo de observação participante, a fim de permitir melhorias no processo de ensino aprendizagem das crianças, bem como verificar se aquilo que tenta observar está realmente a ser aprendido. De modo a exemplificar, foi através da observação que se percebeu o quão importante era, para as crianças de ambas as instituições, a temática dos animais e das medidas. Portanto, através dessa observação, para o Jardim de Infância, iniciou-se o Projeto de Sala denominado de “Os Animais” e no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico efetuou-se o projeto de turma “As Medidas”. Tratou-se de escolher temáticas que interessassem aos alunos e não apenas dois temas ao acaso.

Nas duas valências, o método de organização do trabalho efetuado constituiu no quadro de investigação (Anexo XV). Nestes quadros estavam presentes diversas questões alusivas ao que os alunos já sabiam sobre a temática, em causa, e ainda questões sobre a informação que os alunos procuravam obter com o projeto, por fim, era apresentada a informação final relativa ao que havia sido aprendido com o referido trabalho. A estagiária pôde constatar que este modo de organizar o projeto era muito útil, quer para criança de 3 a 4 anos, como alunos da faixa etária dos 7 anos. No entanto, tornou-se evidente que para as crianças do Jardim de Infância era necessário recorrer a elementos gráficos, como as imagens, no sentido de os levar a compreender a parte textual que constava no gráfico.

Por outro lado, os alunos do 3º ano, que já apresentavam boa capacidade de leitura e escrita, não necessitavam de tanto suporte gráfico. Acresce-se a isso, o facto de estes alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico terem sido capazes de criar um quadro de investigação com perguntas mais específicas, relativamente aos seus colegas da Educação Pré- Escolar. A estagiária observou, com este exemplo, que muitas vezes

os métodos e abordagens, a um determinado tema, são aplicáveis a um espectro de idades relativamente grande. Contudo, é sempre necessário ter em conta as diferenças que são geradas pelos distintos graus de desenvolvimento cognitivo, que cada faixa etária apresenta.

“Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (Lünder & André, 1994:25). Para isso poderão ser necessários instrumentos, tais como, listas de verificação, registo de incidente crítico, escalas de classificação, grelhas de observação, entrevistas, análise documental, questionários, entre outros, com intuito de sistematizar e organizar a informação que é recolhida, caso contrário, a acumulação de informação não organizada torna-se pouco profícua e difícil de analisar. No contexto de estágio, foram utilizadas grelhas de avaliação de atividades, grelhas de análise do espaço e materiais, diversos registos de incidente crítico, e como forma de instrumento, também, o quadro de permanência nas áreas, entre outros (Anexos X/XI). Este tipo de instrumentos são bastante úteis, na medida em que fornecem respostas para determinadas perguntas que se possam ter, isto é, por exemplo, a utilização de grelhas de análise do espaço e materiais serviu para que a estagiária percebesse quais eram as áreas que se prestavam ao fomento de mais oportunidades de aprendizagem integrada e sustentada para as crianças de ambos os ciclos.

Com a observação retiram-se informações acerca de características de cada criança, das suas competências e das suas necessidades/fragilidades, com isto procede-se à análise da eficácia da prática educativa, na medida em que, fica explícito se as estratégias e a prestação enquanto agente educativo resultaram. A observação é de extrema importância e tem forte pendor no modo em como o professor/educador conhece as crianças, e as diferencia pedagogicamente, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte á intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação;1997:25).

3.2.2 – PLANEAR/PLANIFICAR

A conveniência da planificação do quotidiano na educação, e das atividades a ele inerentes, é de crucial importância, quando se trata de maximizar o aproveitamento

das crianças. “Planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (Hohmann e Weikart,2011:249).

Na planificação das atividades, dentro de uma sala, é indispensável a existência de uma associação entre a planificação das tarefas e a intencionalidade com que estas se realizam, por isso o educador, “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” (Decreto- Lei 241/2001).

Relativamente, ao centro de estágio da Educação Pré-Escolar a planificação ocorria, semanalmente, em equipa pedagógica e era elaborada em rede (Anexo V), sendo dado, ocasionalmente, às crianças a possibilidade e responsabilidade para decidirem o que queriam fazer (Anexo XX). Esta planificação semanal era elaborada a partir de registos de observação e das próprias avaliações semanais. Por exemplo, foi permitido às crianças que decidissem o que queriam fazer para o projeto pedagógico e em conjunto, foi elaborada uma carta para os pais, com o intuito de os alertar que o referido projeto tinha começado e que era necessária a sua ajuda. (Anexo XXI) Esta comunicação aos pais tornou-se essencial para os integrar no processo escolar educativo. Outro exemplo evidente da participação das crianças na planificação, deste primeiro período de estágio, foi a atividade da “Loja do Mickey” (Anexo XXII).

Esta planificação, com a participação das crianças da Educação Pré-escolar, tornou-se bastante importante na medida em que estimulou as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a auto-confiança das mesmas e os seus sentidos de controlo. Quando as crianças participam na planificação desenvolvem ainda a capacidade de expressar as suas intenções.

No que concerne ao estabelecimento de ensino, onde foi efetuado o estágio do 1º Ciclo EB, é importante mencionar que a planificação das atividades, também, era feita semanalmente. No início deste período de estágio o planeamento das aulas era realizado recorrendo ao modelo que consta no anexo XXIII, contudo, a estagiária teve oportunidade de debater com a sua orientadora a utilidade do modelo em grelha. Deste modo, decidiu alterar a apresentação do seu modelo de planificação, com base na sugestão fornecida pela orientadora e após uma reflexão crítica e ponderada sobre o assunto. Depois de efetuar a alteração, foi possível constatar que o modelo em grelha este aliava uma maior especificidade das informações, relativas às atividades, a uma boa exposição dos objetivos e metas da própria planificação (Anexo V). No estágio previamente mencionado, a estagiária deu particular importância ao ato de

planear de modo a que os alunos pudessem encontrar um fio condutor entre as diversas atividades, valorizando assim a articulação entre as mesmas“ a atividade formativa, pra ter êxito e ser eficaz necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”“ (Lopes, 2010:132).

As planificações referentes ao segundo período de estágio contemplaram vertentes do MEM, uma vez que, este estabelecimento do 1º Ciclo se baseava neste movimento.

Nestas planificações, tentou-se proporcionar atividades que tivessem em conta as Orientações Curriculares e o Programa do 1º Ciclo EB, respetivamente para as valências da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do EB, tendo em conta as dificuldades e necessidades das crianças evidenciadas pela observação. Foi, portanto, necessário tentar adaptar a planificação a cada grupo, existindo dentro de cada um a diferenciação pedagógica necessária. Assim sendo, cada uma das planificações foi adequada a cada um dos contextos, sem negligenciar as diferenças existentes entre os diferentes estados de desenvolvimento da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo. Quando se pretende planear uma determinada atividade, é essencial obedecer ao imperativo de planear de acordo com objetivos sólidos e concretos, isto é, com finalidade. Assim, a planificação deve ser exata e precisa, debruçando-se sobre a intencionalidade das diversas atividades visadas. Em grande medida, planear implica fazê-lo de acordo com o currículo das valências, em que causa, que pode ser visto como: “...uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O currículo é o que prescreve de forma antecipada os resultados da instrução” (Johnson, 1981:73).

Sem perder o sentido de finalidade inerente à planificação feita pelo professor/educador, é indispensável que esta atente, igualmente, na noção de flexibilidade em dois campos.

O primeiro está relacionado com as próprias eventualidades que decorrem da ação educativa, dentro da sala de aula, ou seja, uma planificação bem efetuada deve ter em conta a existência de imprevistos, nomeadamente, ao nível dos tempos para a realização das tarefas, de modo a que a qualidade da ação educativa não seja afetada. Por exemplo, no grupo do 1ºCiclo, onde se desenvolveu o estágio, a turma era bastante participativa, colocando diversas questões durante as lições. Este facto obrigou a estagiária a ter conta o alto índice de participação das crianças, evitando assim que determinados conteúdos ficassem por lecionar. Já no caso da instituição da

Educação Pré-Escolar, devido à reduzida faixa etária das crianças, por vezes encontravam-se demasiado inquietas em determinados momentos do dia, pelo que as planificações criadas pela estagiária previam, com regularidade, atividades alternativas que se adequassem melhor ao estado de concentração demonstrado pelas crianças.

A segunda componente, inerente ao conceito de flexibilidade, que deve estar presente na planificação remete para a flexibilidade curricular. O professor/educador é o elemento fulcral que potencia a transmissão de conhecimentos, conceitos, aprendizagem de novos saberes e aquisição de novas competências, que se devem proporcionar de forma integrada, sustentada e articulada, de acordo com as metodologias que usa.

Será papel fundamental do educador/professor planificar situações que desafiem a criança e lhe forneçam uma base sólida de aprendizagem apoiada, tentando, escrupulosamente, articular esta ideia, de aprendizagem com base nas capacidades da criança e com base no potencial da mesma quando orientada. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro, isto é, existe uma série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo, nem desenvolveu competências necessárias e por isso está fora do seu alcance, mas é potencialmente atingível.

No processo de planificação, o professor/educador procura harmonizar o estado real de desenvolvimento da criança com o seu potencial de aprendizagem e adequar as atividades que propõe de forma estimulante e motivadora. Ao privilegiar esta harmonização, surge a derradeira definição do professor/educador como um mediador entre a criança e os objetos, as crianças e os pares, e as crianças e os conhecimentos, tendo como instrumentos principais, a linguagem e o contexto cultural, que sustentam o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual cognitivo e pessoal da própria criança.

3.2.3 – AGIR/INTERVIR

A presente secção deste relatório presta-se à análise e descrição da ação e intervenção educativa, efetuada pela estagiária, em ambos os contextos previamente

mencionados. Deste modo, serão abordadas de seguida as semelhanças, diferenças e especificidades da ação educativa, desenvolvida ao abrigo da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Toda a ação e intervenção educativa desenvolvida pela estagiária teve por base as planificações que, cuidadosamente, foi realizando ao longo dos períodos de estágio. Ainda assim, é preciso realçar que, por vezes, esta ação também resultou de situações pontuais ou imprevistas, em que a pertinência de uma intervenção de qualidade era evidente.

No que respeita à Educação Pré-Escolar, como foi referido anteriormente, o Projeto de Sala tinha como tema “Os Animais”, e surgiu na sequência de uma atividade dirigida pela estagiária, denominada de ginásio dos sons. A metodologia de projeto utilizada permitiu a realização de inúmeras atividades, adequadas ao estágio de desenvolvimento do grupo: numa primeira fase colocou-se em prática a atividade com a Bee Bot, dispositivo eletrónico, de onde surgiram várias questões acerca dos animais (Anexo XXIV), realizaram-se diversas conversas, em grande grupo, onde as crianças falaram sobre o que já sabiam dos animais e do que queriam saber (Anexo XXV). Posteriormente, criou-se a “Teia inicial”, no entanto, para facilitar a leitura por parte das crianças, foi elaborado um quadro de investigação que estava organizado pela pergunta de partida, pelas hipóteses e pelas confirmações (Anexo XV). Ao abrigo do projeto para a Educação Pré-Escolar, aproveitou-se ainda para promover o contato das crianças com os animais, tendo sido levadas duas tartarugas para a sala, sobre as quais se realizaram diferentes atividades pedagógicas (Anexo XXVII).

Ao nível da intervenção do professor/educador, como veículo de inclusão da comunidade educativa, a estagiária primou por apelar à participação dos pais e encarregados de educação. No contexto Pré-Escolar, elaborou-se uma carta com a exposição do projeto aos pais (Anexo XXI), e surgiu a ideia de estes efetuarem uma dramatização sobre a temática dos animais, com a fábula “A Lebre e a Tartaruga” (Anexo XXVIII), tendo sido realizada uma reunião com os encarregados, na qual se apresentou um powerpoint com as atividades realizadas pelas crianças.

No campo da ação educativa, teve também uma importância considerável os esforços desenvolvidos para melhorar a organização dos espaços e dos materiais. Deste modo, na valência da Educação Pré-Escolar reformularam-se novas áreas e materiais, nomeadamente, no que respeita à área da biblioteca e na área da casinha. Na área da biblioteca, reorganizou-se o espólio de livros existente, criou-se um flanelógrafo e um álbum de imagens alusivo ao tema “Os Animais”. A estagiária decidiu, igualmente, que seria importante incrementar o conforto deste “cantinho”, com

o intuito de o tornar mais atraente, para ser utilizado com mais frequência. Assim sendo, colocou nesta área um conjunto de puffs onde as crianças se poderiam sentar a ler. Relativamente ao segundo espaço, este foi reformulado com a adição de um livro de receitas de culinária, que foi criado pelas crianças e pela estagiária, com base em atividades realizadas pelas mesmas. Como por exemplo, a atividade em que a estagiária fez gelados com o grupo. O referido livro continha também receitas que os pais pudessem fornecer, sendo que também eles o poderiam levar para casa, utilizando-o e completando-o com novos elementos.

No âmbito da organização do grupo, a estagiária elaborou um quadro de permanência das áreas, que permitia verificar quais eram as mais frequentadas pelas crianças. Com este instrumento pôde-se evitar que as crianças repetissem demasiado uma determinada área, primando-se assim por tentar abranger a diversidade de tarefas para todos os elementos do grupo, proporcionando-se também a igualdade de frequência dos novos espaços. Isto é, levando as crianças a utilizar todas as áreas disponíveis (Anexo XVI).

No contexto do Jardim de Infância, entre outras tarefas, efetuou-se, conjuntamente com a sala de outra estagiária, a atividade de expressão musical e dramática, que pretendia que as crianças associassem a uma determinada música um certo estado de espírito (Anexo XXIX). Nesta tarefa a estagiária utilizou quatro caixinhas, identificadas com um sentimento (ex: tristeza, alegria) nas quais crianças colocariam determinadas imagens, que expressavam o sentimento que elas depreendiam da música ouvida. Assim, a estagiária conseguiu trabalhar, simultaneamente, competências de expressão dramática e musical.

No que respeita aos métodos pedagógicos utilizados nesta valência, torna-se importante realçar que a ação educativa, concretizada no contexto Pré-Escolar, recorreu, com maior frequência, aos métodos interrogativo, através do qual se procurava iniciar o processo de aprendizagem criando questões e dúvidas, levando-se de seguida as crianças a descobrir as informações, com foi o caso do quadro de investigação, o método ativo, e ao método demonstrativo, no qual se deu a “exibição da execução correta de uma determinada operação” (Lopes,2007:159) e se ensinou à criança, por via da demonstração, como se fazia. Como por exemplo, a atividade de associação de quantidades aos números (Anexo XXX). Nesta atividade, as crianças tinham de pegar num cartão com uma determinada imagem e escolher um cartão semelhante, identificado com um número, que representasse a quantidade de elementos expressos na referida figura.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, é de realçar que o projeto foi associado ao tema “As medidas”, que surgiu do interesse manifestado pelas crianças, e pelo facto de esta temática estar em consonância com as competências abordadas pelo programa. Deste modo, no âmbito do projeto “ As Medidas”, que já se encontra a decorrer aquando o início do estágio, efetuaram-se diversas atividades, nomeadamente: uma visita de estudo a uma mercearia (Anexo XXXI), onde as crianças contataram com a realidade das medidas e a sua aplicação no quotidiano. A referida visita foi planeada previamente, pelas estagiárias, sendo que foi atribuída a cada aluno uma ficha para o registo e recolha de dados relativos ao que foi visto (preços, pesos...). Nesta visita, as crianças puderam compreender que determinados elementos são quantificados com base no peso, outros com base no preço por unidade. Por exemplo, com diversos desafios educacionais associados, como perguntas sobre os preços e exercícios para associar quantidades de produtos ao seu respetivo peso, (Anexo XXXII) conseguiram entender que: 1kg de laranjas não é o mesmo que 1kg de alface. Apesar de terem o mesmo peso, não significa que ocupem o mesmo espaço.

Esta visita foi extremamente importante para as crianças iniciarem a construção de uma banca com instrumentos reais de medida e de abordagem a vários sistemas de quantificação, como é o caso dos preços. A criação da banca, foi outra das atividades inseridas no contexto do projeto. A estagiária desenvolveu ainda outras tarefas, nas quais as crianças incrementaram os seus conhecimentos sobre as medidas: os meninos e as meninas mediram-se e pesaram-se uns aos outros, e com os resultados obtidos elaborou-se um pictograma. A escolha do nome da banca, foi feita por votação e expressaram-se os respetivos resultados num gráfico de barras. (Anexo XXXIII)

A estagiária realizou também uma proposta aos alunos para trabalhar as medições em vários espaços da escola, tendo pedido às crianças que medissem o campo de futebol, de basquetebol e a distância de um portão até uma parede. Esta atividade foi desenvolvida através de instrumentos de medida mais rudimentares, como os pés e as palhinhas, e posteriormente com instrumentos mais modernos e precisos, como a fita métrica. No final desta atividade, as crianças puderam verificar que os resultados obtidos eram mais homogéneos no caso da fita métrica (Anexo XXXIV). Assim, as crianças compreenderam o conceito de precisão, e perceberam que, como as palhinhas e os pés têm comprimentos diferentes, a fiabilidade dos

resultados é afetada. No término desta tarefa criou-se o painel sobre as medidas da escola e sobre os primeiros instrumentos de medida (Anexo XXXV).

Durante o período letivo apresentou-se o referido projeto às outras salas. A referida apresentação foi efetuada através de uma música, intitulada “Música das Medidas”, formulada pelos alunos, fomentando-se, assim o espírito de inclusão da comunidade educativa e a partilha de saberes, durante as assembleias de escola, incorporando-se assim a utilidade do espírito MEM na acção educativa. Esta canção foi criada na própria sala de aula, no horário destinado ao projeto. Esta atividade integrou a colaboração do professor titular, das estagiárias e da professora de música (Anexo XXXVI). Com o intuito de finalizar o projeto, o par pedagógico elaborou um jogo alusivo à temática das medidas denominado de “Quem sou eu?” (Anexo XXXVII), promovendo uma intervenção educativa que integrasse estratégias pedagógicas inovadoras, com o intuito de motivar os alunos. Este jogo pedagógico consistia em dividir a turma em dois grupos. Cada elemento de uma das equipas deslocava-se à vez ao quadro, e colocava na cabeça, sem ver, um cartão com um instrumento ou uma medida. Este cartão ficava voltado para a turma, e apoiava-se numas fitas próprias, que foram criadas pela estagiária. De seguida, o aluno podia fazer diversas perguntas à turma, até adivinhar qual a imagem do seu cartão. No final, a equipa que acertasse mais vezes, em menos tempo, ganhava o jogo.

Repare-se que cabe ao educador/professor identificar a importância da utilização de jogos pedagógicos e outras estratégias profícuas para a aprendizagem da criança. “Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Fialho, 2008:2).

Decidiu-se, igualmente, que seria importante que cada criança elaborasse o seu “livro pessoal sobre as medidas”, que seria, um compêndio relativo aos trabalhos executados ao longo do ano através da metodologia de projeto (Anexo XXXVIII).

Ao dinamizar e envolver a comunidade educativa, as crianças puderam usufruir de aprendizagens integradas com significado acrescido, sendo que a estagiária conseguiu aliar esse facto a estratégias inovadoras e motivadoras, como no caso das TIC com o Blog e o powerpoint. No campo da dinamização da comunidade educativa, foi criado um Blog com todas as informações e atividades que a turma ia desenvolvendo. Esta plataforma web poderia ser consultada pelas famílias e por outros elementos da comunidade educativa e da própria instituição. A estagiária

promoveu, ainda, o envolvimento da comunidade educativa através da sua participação nas atividades globais: do Magusto, do Halloween, e na visita à Electricidade de Portugal (EDP) (Anexo XXXIX).

Na instituição onde se desenvolveu o estágio, estava incorporada nas rotinas do grupo a atividade da biblioteca de turma. Nesta atividade, cada aluno selecionava um livro para ler nos seus tempos livres, que poderia ser trazido de casa ou escolhido na própria sala de aula. Após a leitura do livro, a estagiária pedia aos alunos que fizessem um resumo oral, para que a restante turma pudesse ter conhecimento da história abordada. Com esta atividade era fomentada a aquisição de competências respeitantes à leitura e à escrita.

Refletindo sobre o que tem vindo a ser descrito ao longo deste item, todo o programa académico referente ao 3º ano de escolaridade tem sido cumprido sem falarmos nele. De uma forma lúdica, responsável e criativa o programa cumpriu-se. Os saberes foram integrados através das tais aprendizagens ativas e verificou-se interdisciplinaridade. O que, claramente contraria aqueles que querem fazer acreditar que o programa é incompatível com a criatividade.

Contemplando agora as aulas de Língua Portuguesa, foram efetuadas diversas atividades inerentes ao programa. Como por exemplo, na análise de textos do manual procedia-se à exploração das ilustrações a eles associados, posteriormente o título, e de seguida executavam-se atividades de leitura e interpretação dos textos. A estagiária aproveitava, frequentemente, estes momentos para realizar outras tarefas, como foi o caso, da atividade alusiva ao texto descritivo que consta na planificação, referente a esta parte da matéria (Anexo XL). Nesta atividade a estagiária forneceu duas imagens muito semelhantes, e utilizou duas ilustrações também elas muito parecidas, entre si. Cada aluno teria de escolher uma das imagens, sobre a qual deveria criar um texto descritivo, utilizando adjetivos e comparações. Com base no texto elaborado, a restante turma teria de adivinhar de que imagem se tratava. Outros exemplos de atividades realizadas foram as fichas de Língua Portuguesa, criadas pela estagiária, com o intuito de efetuar a preparação para os testes (Anexo XLI).

No âmbito das aulas de Matemática, é de realçar a utilização do programa PAPY, que prevê o lecionar desta disciplina tendo em vista a sua aplicação e contextualização com a realidade, evitando “as formas mecânicas e repetitivas utilizadas na assimilação dos conceitos, e o trabalho solitário e individual do aluno” (Pinto,2006:4) (Anexo XLII). Além da metodologia usada, esta área foi propícia à realização de atividades e exercícios práticos. De modo a exemplificar, pode ser feita

referência à atividade “Adivinha a minha regra”, relativa aos múltiplos do 3 e do 5 (Anexo XLIII) e ao jogo da tabuada.

No que concerne à área disciplinar de Estudo do Meio, permitiu-se a inclusão de uma nova área, denominada de Canto das Ciências. À medida que esta disciplina ia sendo lecionada, foram elaborados placares ilustrativos, sobre os sistemas do corpo humano, e os alunos foram demonstrando interesse em criar um canto. No canto das Ciências, colocou-se também uma capa das experiências onde estava escrito o nome da mesma, o que era esperado com essa atividade, os materiais envolvidos, e o que realmente ocorreu com a referida experiência (Anexo XLIV). A capa era importante porque “a criança regista, dia após dia, ano após ano, as suas descobertas e os seus resultados e a sua interpretação pode ser um utensílio para a continuidade.” (Charpak,1996:29) Esta área prestou-se à realização de várias experiências (Os Pulmões de um Fumador, Como funcionam os rins, e a visualização da pele ao microscópio) e de fichas de trabalho para preparação da matéria.

A estagiária deu especial destaque à interdisciplinaridade, através de atividades como: decoração da sala, peddy paper e construção do Corpo Humano, a partir de um desenho base de contorno de um aluno foram estudados e localizados os sistemas dos órgãos vitais. Na tarefa do corpo Humano a estagiária apresentava, primeiramente, um powerpoint e de seguida dividia a turma em grupos, sendo que cada um deles desenhava uma parte do sistema que estava a ser tratado. No final desta atividade, a estagiária criou um livro denominado de “O Corpo Humano”, que compilava desenhos, colagens e legendas relativas aos diversos sistemas do Corpo Humano, feitas pelos alunos. Este livro podia ser levado para casa, à vez, para que cada aluno pudesse mostra-lo aos pais e recolher os seus comentários e sugestões (Anexo XLV).

O teatro de sombras foi outra atividade muito do agrado dos alunos, que se inseriu na vertente da interdisciplinaridade. Tratou-se de uma atividade realizada pelas estagiárias, que se enquadrava no âmbito da expressão dramática e da Língua Portuguesa. Este teatro abordou a narrativa “Um Natal Espacial” e visou o incremento da motivação dos alunos, chamando à atenção para o campo da fantasia e da imaginação da criança.

No final do estágio, na vertente de incentivo, destaca-se a elaboração de um vídeo, feito pelo par pedagógico, com fotografias dos diversos trabalhos e momentos de aprendizagem ou aquisição de competências pelas crianças.

No que concerne à diferenciação pedagógica torna-se perentório realçar que no 1ºCiclo existia um aluno com NEE, portador do Síndrome de Asperger. Nesse sentido, a estagiária adequou toda a sua ação educativa a esta situação. Ao abrigo do mestrado a ser realizado pela estagiária, na unidade curricular “Escola Inclusiva”, a mesma elaborou um estudo, através do qual pôde aprofundar o seu conhecimento sobre as competências e estágio de desenvolvimento do aluno (Anexo XLVI). Com base nos conhecimentos adquiridos pela estagiária, esta pôde adaptar a sua intervenção, tendo em vista a valorização simultânea das necessidades especiais da criança e as necessidades do grupo em geral. Outro exemplo manifesto de diferenciação pedagógica consistiu na realização do relatório de síntese de resultados e aprendizagens, elaborado pelo par pedagógico, para um outro aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem. Este aluno, sob a orientação da supervisora pedagógica, foi observado nos diferentes contextos e nas áreas de linguagem, motricidade, autonomia, socialização e cognição, o que nos permitiu uma avaliação correta da situação e a formulação de proposta de intervenção (Anexo IV).

Foram vários os métodos pedagógicos utilizados, como podemos confirmar ao longo do texto. Também recorreremos ao método expositivo e ao método ativo. O primeiro consistia na transmissão oral de um determinado saber, onde a participação dos alunos é mais limitada, e era utilizado maioritariamente nas aulas que implicavam a exposição de determinados conceitos ou noções, sendo disso exemplo, as exposições de conceitos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Já no segundo método, este foi utilizado em situações onde se imponha a “...ação consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da sua realidade, com vista à descoberta”. (Lopes, 2007:167) O método ativo esteve patente em diversas ocasiões, nomeadamente, no projeto “As medidas”. “A essência da arte do professor reside em decidir qual o tipo de ajuda necessária numa dada circunstância e como é que esta ajuda pode ser oferecida. Fica bem claro que, neste processo, não há uma fórmula única.” (Donaldson, 1978:104) Portanto, o ideal será conjugar os quatro métodos existentes e não incorrer no erro de privilegiar apenas um deles.

Salvaguardadas as devidas especificidades dos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo a estagiária encontrou semelhanças na necessidade de planejar, criar situações propícias à existência de uma aprendizagem integrada e significativa, e no imperativo de motivar e estimular o estágio de desenvolvimento da criança. A principal similaridade, em termos de metodologia aplicada em ambos os estágios, residiu no emprego da Metodologia de Projeto. Sendo que determinados instrumentos

de organização do trabalho, como o quadro de investigação, demonstraram ter efeitos positivos em ambas as valências. A estagiária pôde constatar que as diferenças mais evidentes entre as duas valências, neste caso, foram: no 1º Ciclo do ensino básico é privilegiada a relação professor/aluno e não tanto a relação criança/criança, enquanto que aumenta o trabalho individual para as tarefas relacionadas com a Matemática e a Língua Portuguesa, por outro lado, ao transitarem para o 1º Ciclo, as crianças passam menos tempo a ouvir e a esperar diminuindo, claramente, o tempo para mudarem de atividade ou para se motivarem livremente.

3.2.4 – AVALIAR

Uma das etapas mais importantes da intervenção educativa é sem dúvida o processo de avaliar. A avaliação oferece indicações ao professor/educador acerca das crianças, ajuda-o a direccionar o seu trabalho tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, uma vez que, o ato de avaliar o processo e os efeitos, “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997:27) Dado o papel de relevo que o processo de avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem, a estagiária sentiu, desde logo, a necessidade de levar a cabo uma reflexão crítica e profunda sobre a importância da mesma, recomendando-se desde já a consulta deste documento em anexo (Anexo XLVII).

A avaliação exerce um efeito regulador do ensino e orienta o percurso académico, como se pode constatar pelo disposto na nota prévia do Despacho normativo nº24-A/2012: “A avaliação constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objectivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino...” Inicialmente, é necessário distinguir os três tipos de avaliação existente. A avaliação diagnóstica é aquela que pretende determinar qual é o ponto de partida para o processo de aprendizagem a que a criança vai ser submetida. O segundo tipo de avaliação denomina-se de formativa, e pretende “regular e proporcionar um duplo feedback” (Lopes, 2010:364), na medida em que permite aferir se o ato educativo está a surtir os efeitos desejados no aluno e dar a conhecer à criança e ao professor quais as lacunas que devem ser colmatadas.

Por último, a avaliação sumativa, é aquela que se presta à análise dos resultados finais, permitindo conhecer se os objetivos e metas inicialmente estipulados acabaram por ser atingidos. Todas elas devem ser utilizadas, dependendo do contexto ou valência, em causa, da própria situação, e do objetivo pretendido com a avaliação: “Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor” (Ribeiro, 1991:79).

No que concerne aos dois períodos de estágio existiram diferenças no âmbito da avaliação. Primeiramente, é importante realçar que a Educação Pré-escolar caracteriza-se por ser uma avaliação marcadamente formativa, uma vez, que se trata de um processo contínuo e interpretativo, mostrando preocupação pelo processo (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2001). Trata-se de avaliar privilegiando mais a preponderância do processo evolutivo da criança do que propriamente os objetivos alcançados, salientando-se sobretudo as suas conquistas. Ainda assim, este contexto também se pode prestar à utilidade da avaliação diagnóstica, uma vez que, se torna importante para o educador compreender quais os conhecimentos e competências que os alunos já possuem, antes de iniciar uma determinada aprendizagem. Veja-se o caso do quadro de investigação, utilizado no início do projeto “Os Animais”. Na valência do 1ºCiclo do Ensino Básico, a principal diferença reside no facto de se somar à avaliação diagnóstica e formativa a utilização da avaliação sumativa. Principalmente, com o recurso às fichas sumativas no final de cada período letivo.

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1ºCiclo do Ensino Básico, verificaram-se vários momentos da avaliação diagnóstica, mas a sua grande maioria aconteceu no início do estágio, uma vez que não eram conhecidos ambos os grupos de modo tão profundo, e estagiária não estava ainda plenamente ciente de quais eram as suas necessidades, fragilidades, competências e conhecimentos, por este motivo, as atividades que foram elaboradas na primeira semana tiveram um caráter diagnóstico.

A estagiária teve, de igual modo, diversas oportunidades através das quais pôde colocar em prática a utilização da avaliação formativa. Sendo que através da mesma privilegiou os momentos de reflexão sobre a sua ação educativa. Assim, ao observar os efeitos do seu ato educativo, bem como o trajeto de aquisição de competências por parte das crianças, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, pôde compreender se seria necessário contemplar novos métodos pedagógicos e novas estratégias, ou até efectuar alterações e ajustes à acção educativa, bem como

proporcionar novas soluções, tendo em vista os objetivos e metas que foram inicialmente traçados. Com esta postura a estagiária deu corpo à necessidade de planejar-agir-refletir, com o intuito primordial de avaliar a atividade desenvolvida, nomeadamente, ao nível da sua proficiência para o processo educativo da criança.

Na avaliação formativa do 1º Ciclo, a par da avaliação contínua foram realizadas diversas fichas formativas, nomeadamente, com o intuito de efetuar a preparação para os testes (avaliação sumativa) (Anexo XLVIII).

Já na valência da Educação Pré-Escolar, devido à ausência das fichas, o exemplo mais evidente da avaliação formativa esteve no facto de a estagiária dar especial destaque à avaliação contínua, retirando notas ou observações constantes. Acresce-se a isso a criação do portfólio (Anexo II), que segundo McAfee e Leong (1997) é uma "Compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo."

A avaliação sumativa em contexto de 1º Ciclo foi efetuada com recurso aos testes de avaliação sumativos. "Para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como o previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos" (Ribeiro, 1991:5).

Ao reconhecer a importância de um constante processo de avaliação sobre as suas intervenções, a estagiária elaborava avaliações semanais relativas ao seu desempenho nas duas instituições de ensino (Anexo VII).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ponto deste relatório pretende expor as considerações e conclusões finais, adjacentes ao processo de estágio efetuado, fazendo-se uma autoavaliação e reflexão sobre tudo o que foi realizado.

Durante todo o processo de estágio, constata-se que foram respeitados os diversos parâmetros de avaliação relativos à prática de ensino supervisionada. Procedeu-se a uma leitura cuidada dos documentos de autonomia e administração das instituições educativas, em causa, sendo que se primou por atuar em conformidade com os mesmos, e valorizando os ideais educativos preconizados pelas referidas escolas. Durante as atividades rotineiras e extraordinárias, os valores

assumidos pelas instituições foram respeitados, e o planeamento da atividade educativa tinha estes detalhes em conta.

Tentou-se sempre que possível potenciar o envolvimento parental e da restante comunidade educativa tendo sido realizadas por iniciativa da estagiária, em questão, várias atividades que propunham e apelavam à participação dos pais, e a tarefas conjuntas com outras salas, como no caso das atividades analisadas no capítulo referente à Intervenção.

Acresce-se a isso o facto de ter sido estudada a situação familiar de cada criança, com o intuito de envolver as famílias na ação educativa, atendendo à realidade de cada formando.

No geral, pretendeu-se ao máximo colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo de 4 anos de licenciatura e mestrado na presente área, contudo, atendendo à flexibilidade necessária que deve existir ao passar-se da teoria para a prática. Interveio-se numa perspetiva de gestão de recursos, nomeadamente, no que concerne à seleção de materiais para a sala e para as diversas atividades. Organizou-se também o ambiente educativo, atendendo às necessidades das crianças e recorrendo à sua participação, como no caso da criação da loja dos vestidos, que após a votação das crianças se passou a denominar de “Loja do Mickey” para o Jardim de Infância (Anexo XXII) e para o 1º Ciclo a “Banca” ou o “canto das ciências” (Anexo XXXIII/XLIV)

Toda a atividade educativa foi efetuada num contexto de pedagogia diferenciada, compreendendo que cada criança tem o seu potencial e ritmo de aprendizagem nomeadamente, ao nível das planificações que foram feitas tendo em atenção as especificidades dos elementos que compunham os grupos de ambos os estágios. Foi respeitado o princípio de aprendizagem ativa e participativa, como por exemplo, na metodologia de projeto em que foi privilegiada a participação das crianças, nomeadamente, nas atividades referentes ao projeto “Os Animais” e ao projeto “As Medidas”. Deu-se espaço à criança para ser parte integrante da sua aprendizagem, e foi tido o cuidado de se perceber qual o estágio de desenvolvimento inicial de cada elemento, no começo de cada atividade. “A escola não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, muitas coisas, questiona-se, assimila ou elabora respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000:28)

A estagiária procedeu à observação, planificação, ação e avaliação de forma sistematizada e constante, tornando o processo educativo baseado numa componente

reflexiva sólida. Tentou-se colocar em prática o conceito de professor “prático reflexivo” refletindo sempre nas três fases da intervenção, “reflexão para a ação (que se traduz em atividades prospectivas), reflexão na ação (atividades interativas), reflexão sobre a ação (atividades retrospectivas)” (Simões, 2004). Esta postura reflexiva e avaliativa ficou patente nas constantes avaliações semanais e reflexões sobre as atividades realizadas, ao longo do período de estágio. Foram ainda utilizadas diversas técnicas e instrumentos de observação e registo para criar bases de dados úteis para posterior análise e complemento aos atos de avaliação e reflexão, como foi o caso, do relatório de síntese de resultados de aprendizagens, as grelhas, portfólio, questionário por inquérito, entre outros.

Com este período de estágio, foi possível confirmar o que havia sido constatado em estágios prévios nestas valências, nomeadamente, ao nível das especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita à valência da Educação Pré-Escolar, esta revela-se da máxima importância em todo processo de formação da criança, constituindo uma forte influência na futura aprendizagem da mesma, incluindo no que se refere às etapas académicas que se seguem. Foi possível observar que as crianças tiveram um percurso positivo ao longo de todo o estágio, sendo que isto pode ser interpretado como sinal de sucesso das intervenções educativas, postas em prática pela estagiária. Tanto no âmbito do esforço pessoal desenvolvido, como na aceitação da estagiária por parte do grupo de crianças é de notar o balanço geral em larga escala positivo.

No caso do estágio para o 1º Ciclo, pôde-se igualmente compreender e contemplar a sua preponderância, no âmbito do crescimento académico e pessoal da criança. Esta valência figura-se como uma etapa crucial para a aquisição de competências e aprendizagem de novos saberes e conceitos, determinando, assim, a existência de uma base educacional sólida, que é essencial para o formando dar continuidade ao seu percurso futuro. A estagiária encarou este período de estágio com um empenho assinalável e faz questão de mencionar a evolução extremamente positiva, que foi conseguida com o grupo de alunos, em causa.

Assim, é de notar que este período contribuiu para a estagiária de forma indubitável para o aumento dos seus conhecimentos e competências ao nível da prática profissional nos dois contextos. Acresce-se a isso a oportunidade que este estágio criou para dar aso ao processo evolutivo curricular da estagiária e para adquirir experiência no campo prático, ao abrigo da habilitação profissional conjunta, que de outro modo seria difícil de ser realizada.

Durante o período de estágio, o acompanhamento efetuado por profissionais da área educativa permitiu uma observação direta do ato educativo e uma aprendizagem eficaz por via do exemplo. Estes estágios tornaram-se perentórios no âmbito da evolução, não só profissional e académica, mas também de cariz pessoal. Foram diversas as pessoas com as quais se contactou e se aprendeu, e inúmeros os momentos de partilha e alegria vividos aos longos destes meses.

Os períodos de estágio, bem como todo o processamento intelectual inerente à elaboração do presente relatório, conduziram a estagiária num processo de aprofundamento da compreensão e aquisição de competências, relativas ao perfil de habilitação conjunta. A origem deste perfil decorre do Decreto-Lei nº 47/2007 de 22 de Fevereiro e teve especial preponderância na criação e desenvolvimento dos Cursos Mestrados em Educação Básica no 1º e 2º Ciclo.

Fazendo jus às palavras de Isaac Newton: “Construímos muros demais e pontes de menos”, o referido perfil veio, assim, criar a ponte entre a formação dada ao docente nos diferentes ciclos de ensino, permitindo, portanto, a associação entre os diversos conhecimentos e saberes associados a cada um, derrubando os muros existentes entre as valências e que impediam a criação de um perfil generalista estável e completo. “O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade...É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (Decreto-Lei nº 47/2007).

Naturalmente, que são colocadas diversas questões e desafios a todos os professores, cuja formação e atividade profissional se baseia no perfil generalista. Desde logo, o facto de este estatuto implicar uma formação muito mais ampla, e sobre áreas e disciplinas tão diversificadas. Se por um lado o futuro professor/educador recebe uma formação mais vasta, e claro está, generalista, por outro lado ter-se-ão de desenvolver esforços adicionais, no sentido de não se negligenciar a especificidade de cada área de formação, e até das condicionantes particulares do ensino em cada ciclo. Outro grande desafio encontra a sua génese na necessidade que existe em formar professores/educadores mais hábeis na sua polivalência, isto é, docentes capazes de adequar a sua intervenção a cada uma das valências, criando a continuidade entre ciclos, pautada pela qualidade que lhes é exigida nos tempos modernos.

A questão da habilitação profissional conjunta acarreta consigo a possibilidade de se efetuar uma maior mobilidade dos professores/educadores, graças à maior abrangência de níveis e ciclos. Assim, esta mobilidade permite que o mesmo profissional da docência possa acompanhar o mesmo grupo de crianças durante a transição de ciclos e entre etapas académicas diferentes. “Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Decreto-Lei nº 47/2007).

A transição de ciclos encerra em si uma elevada carga emocional, é acompanhada de sentimentos e conotada pela criança com períodos de expectativa, stresse e medo. Nesse sentido, a habilitação profissional conjunta perfila-se como uma mais-valia no intuito de minimizar os impactos desta descontinuidade. Tal como o título da presente dissertação indica, trata-se de aproximar os ciclos, as etapas e estabelecer pontes na formação da criança, não descurando a especificidade de cada estágio de aprendizagem, isto é, criar um desenvolvimento sustentado entre ciclos.

Em última análise, os estágios efetuados, incluídos no âmbito da dupla docência, permitiram almejar a um novo patamar de formação, contribuindo incomensuravelmente para a evolução da estagiária. Ainda que possam ter existido lacunas evidenciadas pela estagiária no início deste processo, estas foram colmatadas com sucesso e foi notória a aquisição de competências por parte da formanda, no sentido de se tornar numa profissional mais qualificada e apta a enfrentar as diversas situações que o futuro possa aguardar. O trabalho desenvolvido foi árduo mas profícuo, e acima de tudo deleitoso, tendo sido constantes os momentos de ensino e aprendizagem nas mais diversas vertentes.

Durante estes períodos de estágio foi uma vez mais possível compreender o quão importante o Mundo Educativo é para os que são ensinados, assim como para aqueles que ensinam. Como havia dito John Dewey “A Educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida.”

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (2001) Professor- Investigador. Que sentido? Que Formação?:
Revista Portuguesa de Formação de Professores, volume 1.

- ALAIZ, V.; CONCEIÇÃO, J.; CAMPOS, C.; NEVES, A.; LEMOS, V., (1994). A Nova Avaliação da Aprendizagem. Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- AZEVEDO & A. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org.) A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora.
- BELL, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- CABANAS, Q. (2002). Teoria da educação. Concepção Antinómica da Educação. Porto: Edições Asa
- CHARPAK, G. (1996). As Ciências na escola primária. Editorial Inquérito.
- COSTA, J. (1992). Gestão Escolar – A participação, autonomia e projeto educativo da escola. Porto: Texto Editora.
- CRAVEIRO, C. (2007). Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- CRUZ, D. (2009). Pedagogia diretiva Liberal, Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- DELORS J., (1996). Educação um tesouro a descobrir. Porto: Edições Asa.
- DRUMMOND, M (2005) Avaliar a Aprendizagem das Crianças. Revista Infância e Educação – Investigação e Práticas. Nº7. Porto: Porto Editora.
- EDMIASTON, R (2004). Avaliando e Documentando a Aprendizagem nas Salas de Aula Construtivistas In DEVRIES, R. O currículo construtivista na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999). As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Edições Artmed .
- FERREIRA SANCHES M.; SANTOS RIBEIRO M., (1994). “Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender”. Porto: Edições Afrontamento.
- GARDNER, H., (1995). “Inteligência Emocional”. Lisboa: Temas e Debates.
- GEDEÃO, A. (1956-1967). Poesias Completas. Lisboa

- GONÇALVES, I. (2008). Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas. Penafiel: Editorial Novembro.
- HOHMANN, M e WEIKART, D (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN; BANET e WEIKART (1979). A criança em acção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HANNOUN, H. (1980). A atitude não-diretiva de Carl Rogers. Livros Horizonte Biblioteca do Educador Profissional.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). A abordagem de projeto em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOPES, J. (2010). Supervisão e Avaliação da formação metodologias para a avaliação de competências no processo formativo. Salamanca: Universidad de Salamanca Faculdade de Educación
- LÜNDER, M & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU
- MATOS, A., (1997).“A Investigação – acção como Metodologia”. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, Lisboa: Editora Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Programa Curricular do 1º Ciclo.
- MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Círculo Leitores, volume I
- MORAIS, J. (1997). A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições cosmos
- NICOLAU, M. (1993). A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática. São Paulo: Editora Ática .
- NIZA, S. (1996). O Modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). Modelos curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A supervisão na Formação dos Professores I da Sala à Escola. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). O trabalho de projeto na Pedagogia em participação. Porto: Porto Ed. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011).

- O espaço e o tempo na Pedagogia em participação. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA; ODLIS e FELDMAN (2001). O Mundo da Criança. Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- PARASKEVA, J.M (2000). Currículo: Factos e Significações. Porto: Edições Asa
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Porto: Porto Editora.
- PINTO, N. (2006). Práticas escolares do movimento da matemática moderna. Universidade Católica do Paraná.
- PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Brasil: Artmed Editora.
- PORTUGAL, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R e CAMPENHOUDT, L. V. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- RIBEIRO, L. (1991). Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- ROGERS, C. (1972). Liberdade para aprender. Brasil: Belo Horizonte.
- SANTOS, E. (2000). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Quarteto Coimbra.
- SERRA, C., M., COSTA, J., PORTUGAL, G., (2004). Da Educação Pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico: (des) articulação curricular num agrupamento vertical de escolas, in COSTA, J. (et all), (org.) Gestão Curricular, percursos de Investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHON, A. (2002). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SIMÕES, A. (2004). O Educador como prático reflexivo...E a construção da sua identidade profissional. Cadernos de Educação de Infância nº 71.
- SOUSA, M. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: Cadernos de Educação de Infância nº84. SOUSA, A. B. (2009). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- SHORES, E e GRACE, C. (2001). Manual de Portfólio: Um guia Passo a Passo para Professores. Porto Alegre : Artmed.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). Ensinando Crianças de três a oito anos. Brasil: Artmed.

- REBOUL, O. (2000). A Filosofia da Educação. Nova Biblioteca: Edições 70
- UNESCO, (1996). Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI
- VASCONCELOS, T. (1997). Ao redor da mesa grande. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1998). Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: ME-DEB-NEPE.
- VERÍSSIMO, A. (2000). Registo de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos. Porto: Areal Editores
- VIANA, F. & TEIXEIRA, M. (2002). Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Lisboa: Edições Asa
- VILLAS-BOAS, M. (2001). Avaliação do desenvolvimento da literacia. Lisboa
- VYGOTSKY, S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA, M. (1996). Qualidade e Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (1997). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Lisboa: Edições Asa.

Legislação

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de Setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto)
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto
- Despacho Normativo nº131/84
- Despacho Normativo nº30/2001 de 19 de Julho
- Despacho Normativo nº 15971/2012
- Despacho Normativo nº 24- A/2012
- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de Fevereiro
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011

Documentos Fornecidos pelas Instituições

Projetos Educativos,2010

Regulamentos Internos,2010

Projeto Curricular de Sala,2012

Plano Anual de Atividades,2012-2013

ANEXO I – DADOS SOBRE AS CRIANÇAS E AS FAMILIAS DO PRÉ-ESCOLAR

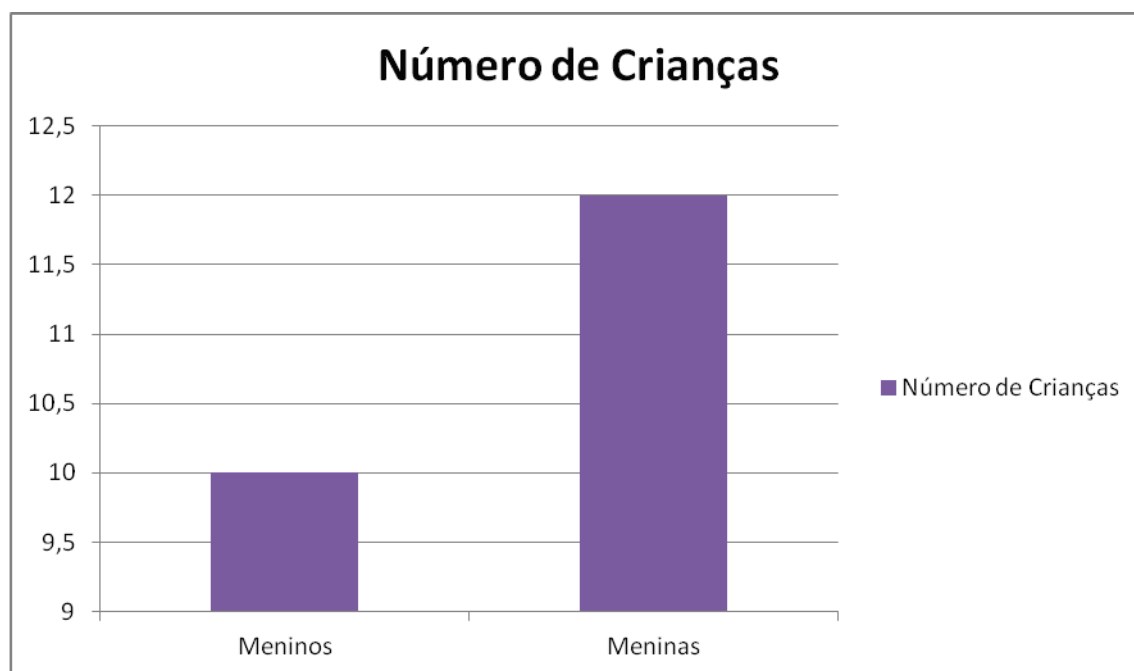


Ilustração 1 - Quantidade de meninos e meninas

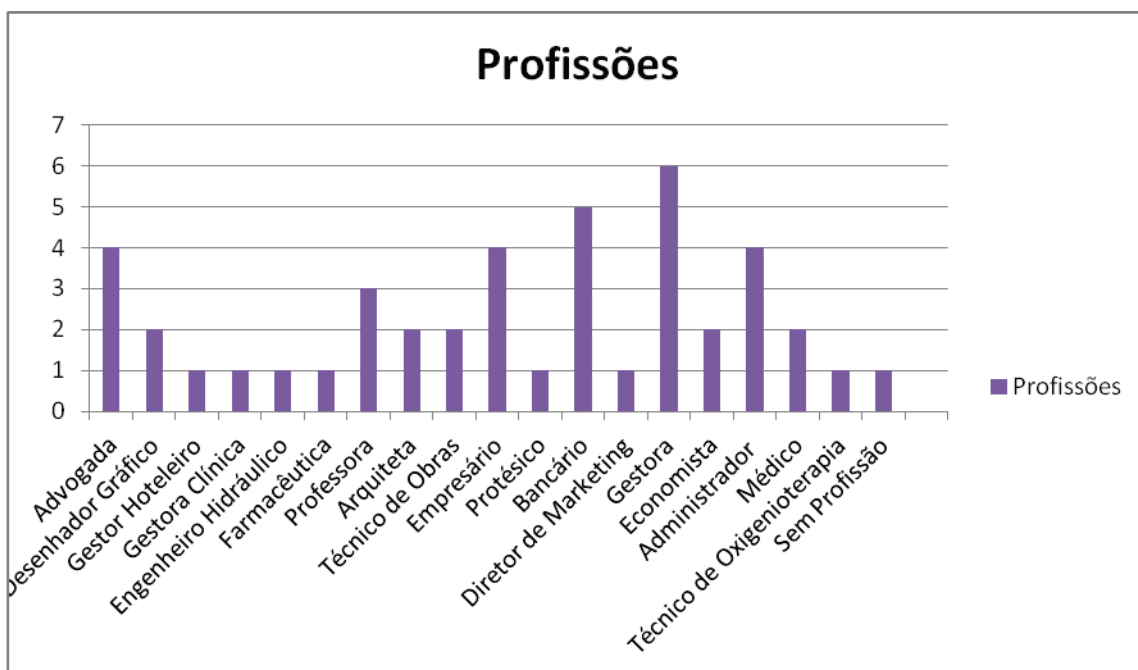


Ilustração 2 - Profissões dos pais

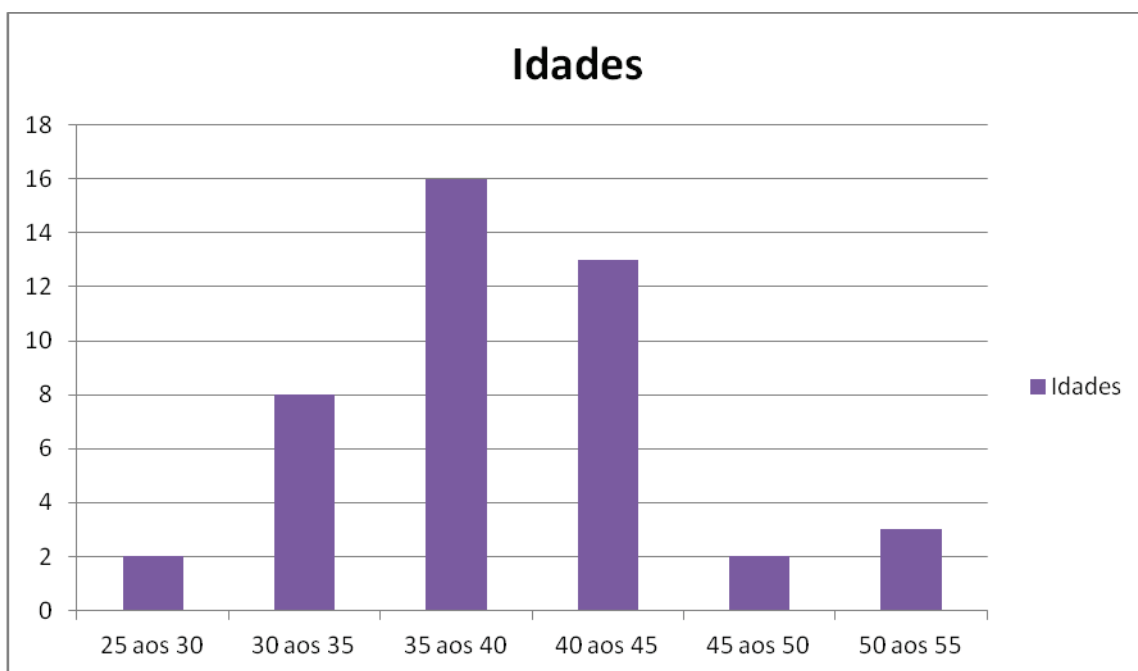


Ilustração 3 - Idade dos Pais



Ilustração 4 - Número de Irmãos

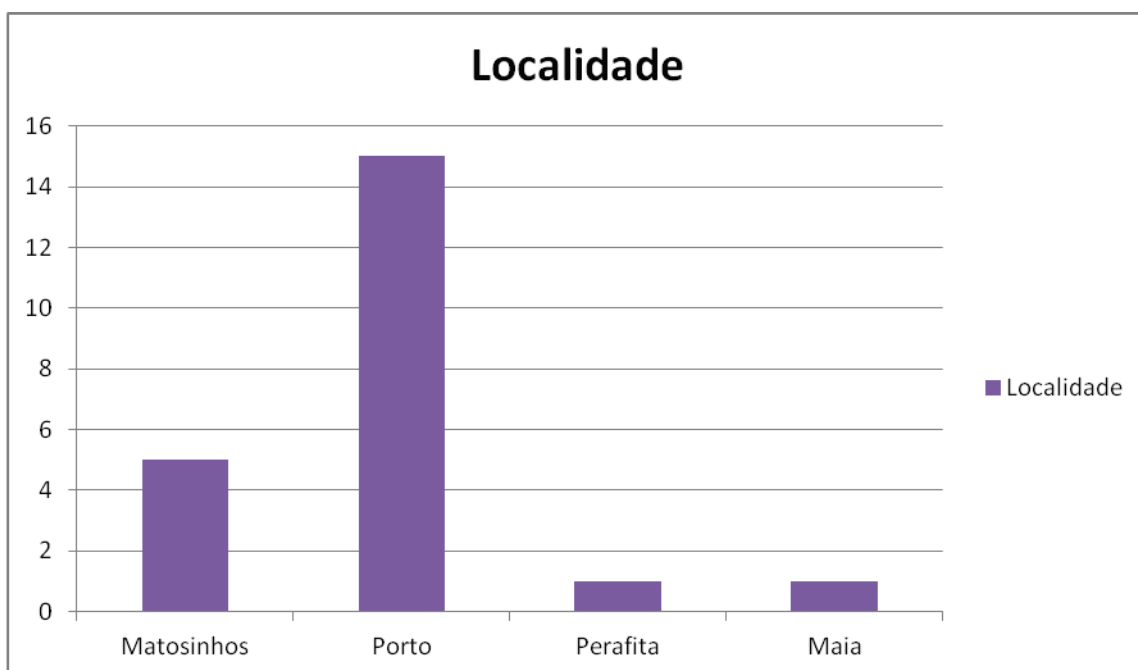


Ilustração 5 - Localidade

ANEXO II – EXEMPLO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA DO PRÉ-ESCOLAR

Nome da criança: R

Data realização do trabalho/ situação: 24 de Abril

Data do comentário: 25 de Abril

Escolha realizada por: Estagiária



Comentário: A Rita apresenta uma notória noção dos conceitos básicos da anatomia humana, colocando os membros, a cabeça e o corpo nas posições devidas relativamente uns aos outros. Consegue ainda identificar elementos mais detalhados como os olhos, a boca, os pés, tenta fazer a distinção entre as mãos e os braços compreendendo que estas são partes do corpo separadas ainda que funcionem como extensão dos membros.

A Rita demonstra ainda a capacidade de colocar na sua representação elementos como o vestido e a cor do cabelo que autenticam a sua perceção e noção detalhada do conhecimento do mundo, no que concerne à representação da figura humana.

Comentário da Criança: Conta-me o que fizeste?- estagiária.

Foi muito muito divertido. Aprendi a fazer uma princesa Leonor.

O que gostaste mais de fazer neste desenho?-estagiária

Gostei muito de fazer o vestido da Leonor é giro e rosa.

Indicadores de Desenvolvimento: Conhecimento do Mundo- Saberes Sociais, pois representa o corpo humano.

Expressão Plástica – Representação Criativa, uma vez que é capaz de transpor para o papel a figura humana.

Transcrição Conferência

Estagiária – Rita, vai buscar o teu portfólio que vamos falar sobre ele

Rita- O quê?

Estagiária- O teu portfólio, aquela capa que tem os teus trabalhos mais importantes.

Rita- Ah, é verdade.

Estagiária- Então, Rita como é que está organizado o teu portfólio? Como é que achas que está feito?

Rita - Tem muitas coisas. Nesta parte tem coisas da família, tem também as coisas que eu mais gosto. Ora lê Joana.

Estagiária- O meu animal preferido é o Cão. Gosto muito de massa. Vamos agora ver o resto Rita.

Rita- Aqui estão fotografias da ginástica. A seguir estão os desenhos, as colagens, pinturas, a pintura feita com a mão.

Estagiária- Muito bem.

Rita – Joana e agora nesta parte tem uma fotografia a bater bater no tambor.

Estagiária – Então esta parte é a parte de?

Rita- Da música. Aqui estávamos todos a tocar um instrumento.

Estagiária – E isto Rita o que é?

Rita- Isso são as canções.

Estagiária – Ai sim?

Rita- Sim. A música do pai, da mãe, dos avôs, do palhaço.

Estagiária – Então vamos ver o que nos falta. E aqui Rita é o quê? O que tem?
Um, dois, três , quatro a galinha mais o pato fugiram da capoeira foi atrás da cozinheira que lhe deu com o sapato.

Rita – E com o rolo.

Estagiária- então o que tem aqui?

Rita – Aqui nesta parte tem poemas, e lenga lengas. Joana quero dizer o poema do pai.

Estagiária – Força. Ainda te lembras?

Rita – Sim. Sou pequenino do tamanho de um botão trago o pai no bolso e a mãe no coração o bolso estava roto o pai caiu ao chão eu apanhei-o e pu-lo no coração.

Assim ficou juntinho a mãe, os dois no coração.

Rita – Aqui tem a parte da Beatriz é o Inglês. E acabou.

Estagiária- Muito bem Rita. Conseguiste me dizer como é que o teu portfólio está organizado.

Rita- Obrigada.

Estagiária- Mas agora tenho mais coisas para te perguntar. Qual é a parte do teu portfólio que é mais importante para ti? Por exemplo, dos desenhos, da família.

Rita- É a parte da Família.

Estagiária – Porquê?

Rita- Porque eu gosto muito deles e gosto que eles estejam aqui na minha capa.

Estagiária – foi por isso que os desenhaste?

Rita- Sim, porque assim lembro-me sempre deles.

Estagiária- No teu portfólio tem algum trabalho que demorou muito tempo a fazer? Destes trabalhos todos qual foi o que demorou mais tempo.

Rita – Espera um bocadinho Joana. Estou a tentar pensar.

Estagiária – Se calhar é melhor abrires novamente o teu portfólio e veres o que tem lá. O que achas?

Rita- Sim, pode ser. Mas agora vou procurar.

Estagiária- Ok.

Rita- Foi este Joana.

Estagiária – Esta colagem?

Rita- sim.

Estagiária- E então porquê?

Rita- Porque, tive de colar muitas coisas.

Estagiária- E como fizeste?

Rita- Primeiro, tive de fazer na folha o coelho com as peças que a Nini deu. Só depois é que as coleí.

Estagiária- tiveste de construir não é? Sim e mais?

Rita- Aqui coleí as patas do coelho, aqui as pernas e a cabeça. Todo com estas formas.

Estagiária – Agora mostra-me uma coisa que não sabias fazer?

Rita- Olha isto não sabia fazer?

Estagiária – O que é isso?

Rita- É o quadro das áreas. Há muito tempo eu não sabia fazer.

Estagiária- Pois, não conseguias fazer mas agora?

Rita- Agora já consigo ler o quadro das áreas.

Estagiária- Boa, já aprendeste a fazer uma coisa nova.

Rita- Pois. Olha Joana isto foi muito difícil de fazer.

Estagiária – Foi? Porquê?

Rita – Porque não conseguia colocar a comida na pinha.

Estagiária- Isso foi no passeio?

Rita- Sim, foi muito difícil a comida não queria entrar para a pinha.

Estagiária- Mas o que fizeste para resolver isso?

Rita- Tive de carregar com muita muita força.

Estagiária- E ao fazeres isso o que aconteceu?

Rita- Já não caiu.

Estagiária- E resolveste sozinha? Ou precisaste de ajuda?

Rita- Fiz sozinha.

Estagiária- Pronto, Rita hoje já vimos tudo do portfólio.

Rita- Noutro dia quero ver e falar contigo outra vez.

Estagiária- Está combinado.

Relatório Narrativo

O presente relatório narrativo tem como principal objetivo dar a compreender o trajeto de aprendizagem e desenvolvimento da Rita Azevedo, cuja idade era de três anos. Como tal, será realizada de seguida uma sumária apresentação da criança em causa, bem como do seu patamar inicial de conhecimentos, aquando o início das observações. Seguidamente, será efetuada uma sumarização de diversos casos registados, nos quais se encontra, manifestamente, patente o processo de aprendizagem, bem como a aquisição de novos conhecimentos por parte da Rita, assim como algumas das atividades que esta desenvolveu, ao longo do período de observação. Por fim, pretende-se ainda tecer algumas considerações relativas ao desenvolvimento da criança, em causa.

O período de observação perfez um total de dois meses, ao longo dos quais foi elaborado um conjunto de registos, que culminou num total de dezoito. Aquando o primeiro contato com a Rita foi possível compreender que era uma criança extrovertida e que apresentava capacidade de comunicação suficiente para estabelecer diálogos com a estagiária, com o intuito de se proceder aos registos desejados. Acresce-se a isso o facto de a Rita ser também uma criança participativa e que se entusiasmava com as diversas atividades desenvolvidas na sala.

Ao nível das Áreas de Conteúdo esta criança não evidenciava nenhuma dificuldade manifesta atendendo à sua faixa etária. Assim sendo, a criança evidenciava à data todas as condições e potencialidades para desenvolver um processo de aprendizagem bem-sucedido, tendo em vista a aquisição das competências exigidas na Educação Pré-Escolar.

Atendendo, à Área de Conhecimento do Mundo, a Rita desenvolveu competências ao nível da Biologia, como por exemplo saber representar o corpo humano através do desenho, ao nível do Ambiente a adquiriu a noção de que roupas diferentes se utilizam em diferentes estações do ano, nomeadamente na atividade referente à lã das ovelhas, por fim, ao nível dos saberes sociais foi também efetuada uma aprendizagem no que concerne às TIC, observe-se o registo referente à atividade “Abelhinha Bee Bot”.

No âmbito do Domínio da Matemática, a Rita desenvolveu competências essencialmente focadas na capacidade de Sieriação, bem como na relação espacial. Pôde-se compreender que a Rita era capaz de sieriar objetos de diferentes formas e feitos, como foi o caso da atividade referente à construção coelho. No que concerne à Relação Espacial a Rita adquiriu a capacidade de dispor, organizar e elaborar composições geométricas com diferentes objetos, facto este que foi observável por exemplo na área de jogos, em que a criança conseguiu criar uma casa com pequenos blocos de madeira. Foi também capaz de avaliar a sua posição relativa no quadro de permanência nas áreas, percebendo que qual o local correto para colocar a sua foto.

A Rita evidenciou ainda um trajeto de aprendizagem que recorreu ao desenvolvimento da Representação Criativa, como no caso da pintura, em que desenhou três cores às quais associou diferentes elementos da sua família com diferentes graus de parentesco, e na Construção Tridimensional, nomeadamente na atividade “O dinossauro escorrega”, pelo que se pôde considerar que foram desenvolvidas competências relativas à Expressão Plástica. No que se refere à Expressão Motora, foi desenvolvida a Motricidade Fina, sendo disso exemplos, atividades em que a Rita aperfeiçoou o manuseamento de objetos delicados e que implicavam a utilização dos denominados de pequenos músculos, como o pincel e o lápis. O referido aperfeiçoamento foi fomentado pela realização de diversas atividades criadas com esta finalidade específica. Quanto à Motricidade Global a criança demonstrou ser capaz de fazer uso dos grandes músculos de forma coordenada, como foi o caso da atividade “Digitinta”.

No âmbito do Jogo Dramático, referente à Área de Conteúdo Expressão Dramática, foi realizada uma dramatização com objetos no flanelógrafo, sendo que a Rita se evidenciou como apta para este tipo de atividades, manifestando a capacidade de se recriar com diferentes objetos.

A criança em questão revelou que era, nitidamente, capaz de se exprimir oralmente durante diversas atividades realizadas, além disso era capaz de verbalizar as suas ideias para os seus colegas e educadores, sendo também capaz de proceder à reprodução verbal de histórias que lhe haviam sido

contadas na sala, foi ainda possível perceber que a Rita identificava ainda determinadas situações que estava perante elementos de escrita, referindo-se a estes com frases do tipo “*estão aqui palavras*”, nesse sentido, revelou competências adquiridas no que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita.

No que se refere às competências adquiridas na área da Formação Pessoal e Social com os pares, a Rita demonstrou a capacidade de realizar atividades em grupo com facilidade, assim como ter atitudes de companheirismo, partilha e respeito pelos seus semelhantes, como foi patente no “Jogo das Borboletas”, em que ajudou os seus colegas a apanha-las mesmo que isso implicasse que não o fizesse para si, acresce-se a isso o facto de a Rita ter sido capaz de respeitar as decisões tomadas em grupo, nas diversas atividades realizadas. No que respeita à Resolução de Problemas, a criança presentemente analisada, evidenciou ainda competências que lhe permitiam resolver determinadas adversidades. Nomeadamente, na atividade referente à colocação de comida para os animais dentro de pinhas, efetuada no parque ornitológico, onde manifestou a capacidade de o fazer sozinha, percebendo autonomamente qual a melhor forma de fazer, incluindo no que se refere ao doseamento da força a utilizar.

Após a análise detalhada dos diversos registos elaborados, foi possível concluir que a Rita efetuou um trajeto através do qual adquiriu diversas competências, que certamente serão essenciais para o seu futuro crescimento e desenvolvimento pessoal, nas mais diversas vertentes. Tornou-se ainda evidente a melhoria registada ao nível da quantidade de conhecimentos adquiridos, sendo que foi efetuada uma aprendizagem integrada nas diversas atividades realizadas. A referida aprendizagem e o desenvolvimento demonstrado por parte da criança foi feito de forma eficaz e natural, pelo que se pode considerar este um caso de sucesso na prossecução dos objetivos que são parte integrante da Educação Pré-Escolar.

Plano de Ação

O presente plano de ação foi elaborado no contexto de estágio efetuado na instituição previamente referida, e reporta-se à criança Rita. Pretende-se com este documento efetuar um plano de ação no sentido de efetuar uma avaliação, daquelas que possam ser as necessidades que a criança apresenta, e estabelecer uma linha de estratégias para a ajudar a colmatar as fragilidades da sua aprendizagem e desenvolver as competências pretendidas.

Aquando a avaliação da criança foi concluído que esta apresentava algumas dificuldades inseridas na Área de Formação Pessoal e Social. Nas restantes Áreas de Conteúdo a Rita evidenciava boas competências sendo que não se encontraram problemas evidentes que devessem ser combatidos.

No âmbito da referida Área de Conteúdo, a criança apresentava uma boa relação com os adultos, nomeadamente, no que concerne à relação que evidenciava com a educadora e a estagiária. Contudo relativamente à capacidade de se relacionar com os seus colegas, embora não tivesse nenhuma relação conflituosa, demonstrava alguma dificuldade em respeitar a vez dos outros. Pelo facto de ser uma menina muito extrovertida e participativa, tinha alguma dificuldade em dar espaço aos seus pares para que estes pudessem também participar. Por exemplo, nas “conversas em roda” quando se efetuava uma determinada pergunta, mesmo que não lhe fosse dirigida, a Rita tinha tendência para responder e sobrepor as suas respostas aos momentos de participação dos seus pares.

Com intuito de levar a Rita a compreender melhor o seu espaço de participação e a respeitar a vez dos seus colegas, seria essencial que o educador desse especial atenção a esta criança no sentido de a chamar à atenção sempre que necessário para que ela espere pela sua vez. Uma forma útil de a fazer compreender que a vez dos outros é para ser respeitada poderia passar por, nas referidas conversas, utilizar um dispositivo pedagógico (como uma bola, ou um boneco) que implicasse que apenas a criança com esse objeto pudesse falar. Assim a Rita, poderia interpretar esta ação como um jogo,

no qual ela teria de esperar para poder participar, desta forma tentar-se-ia fomentar a capacidade de espera desta e das outras crianças.

Atendendo à Adaptação ao Meio Escolar a Rita evidenciava algumas dificuldades na hora de acolhimento da manhã, nomeadamente, no facto de frequentemente chorar aquando a despedida da mãe. Para tentar aumentar a independência da criança e levá-la a ter um início de dia com uma integração mais agradável, poder-se-ia pedir à mãe que durante uns dias, até a Rita se habituar, permanecesse na sala por uns minutos, ou que tornasse esta despedida menos repentina, já que esta criança ao fim de uns momentos com os seus colegas tende a esquecer as saudades da mãe.

No cômputo geral a Rita manifesta diversas competências nas mais diversas Áreas de Conteúdo, pelo que não se perfila como um caso problemático ao nível da aprendizagem nem demonstra possuir atrasos na aquisição de novas capacidades. Ainda assim as dificuldades mencionadas anteriormente, e as ideias propostas para a sua colmatação podem ser úteis para a tornar ainda melhor.

**ANEXO III – DADOS SOBRE AS CRIANÇAS E A
FAMÍLIA DO 1º CICLO**

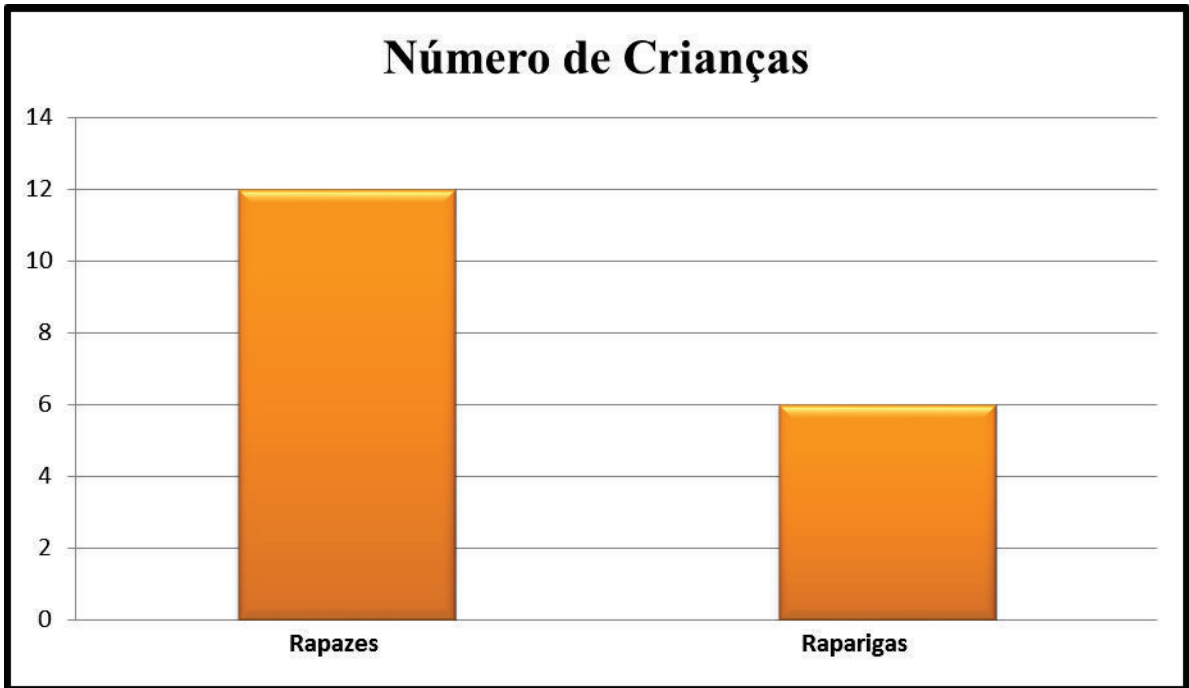


Ilustração 1- Divisão por Género

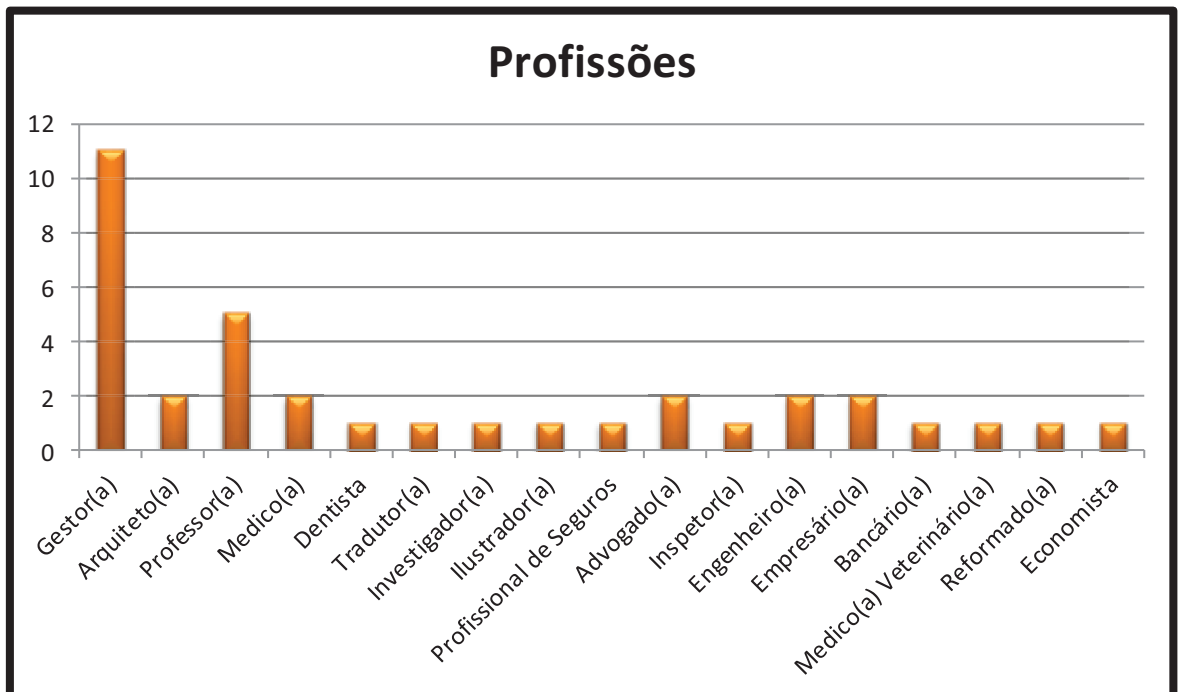


Ilustração 2- Profissão dos pais

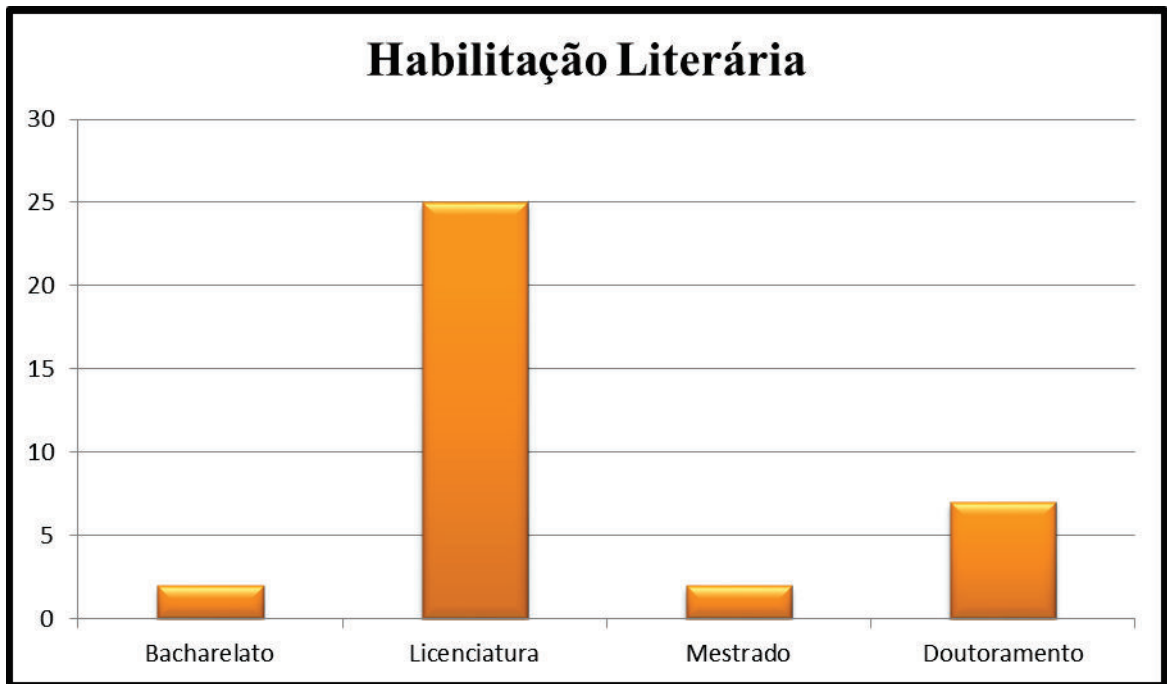


Ilustração 3- Habilitação Literária dos Pais

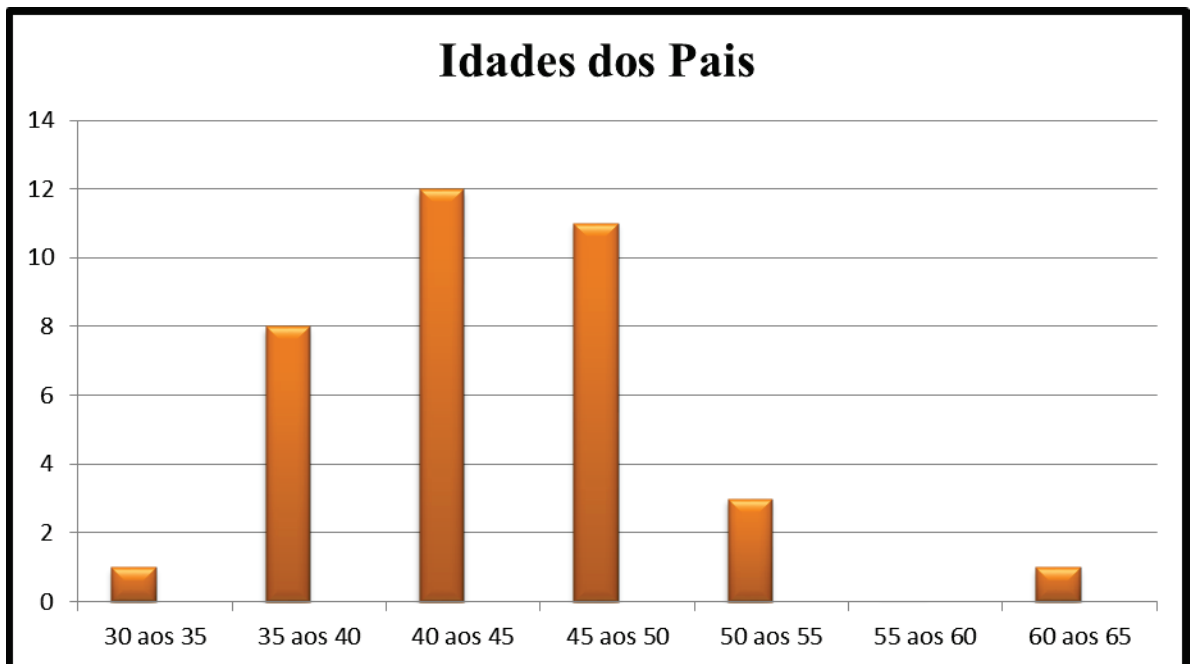


Ilustração 4- Faixa Etária dos Pais

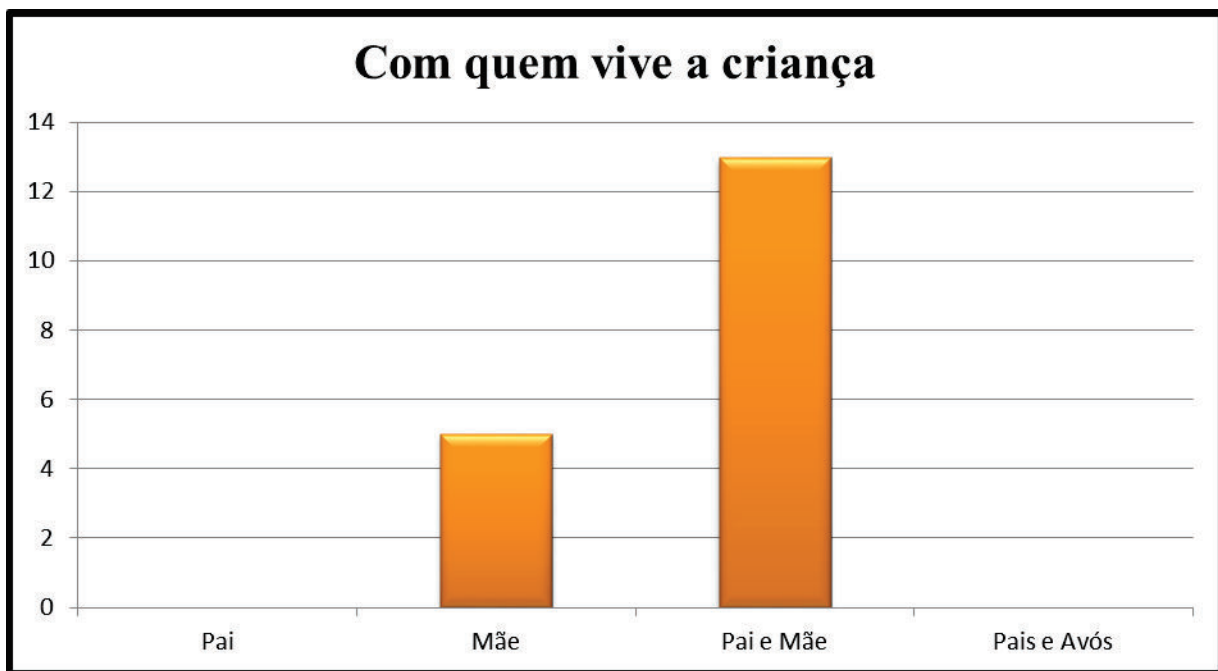


Ilustração 5- Agregado Familiar

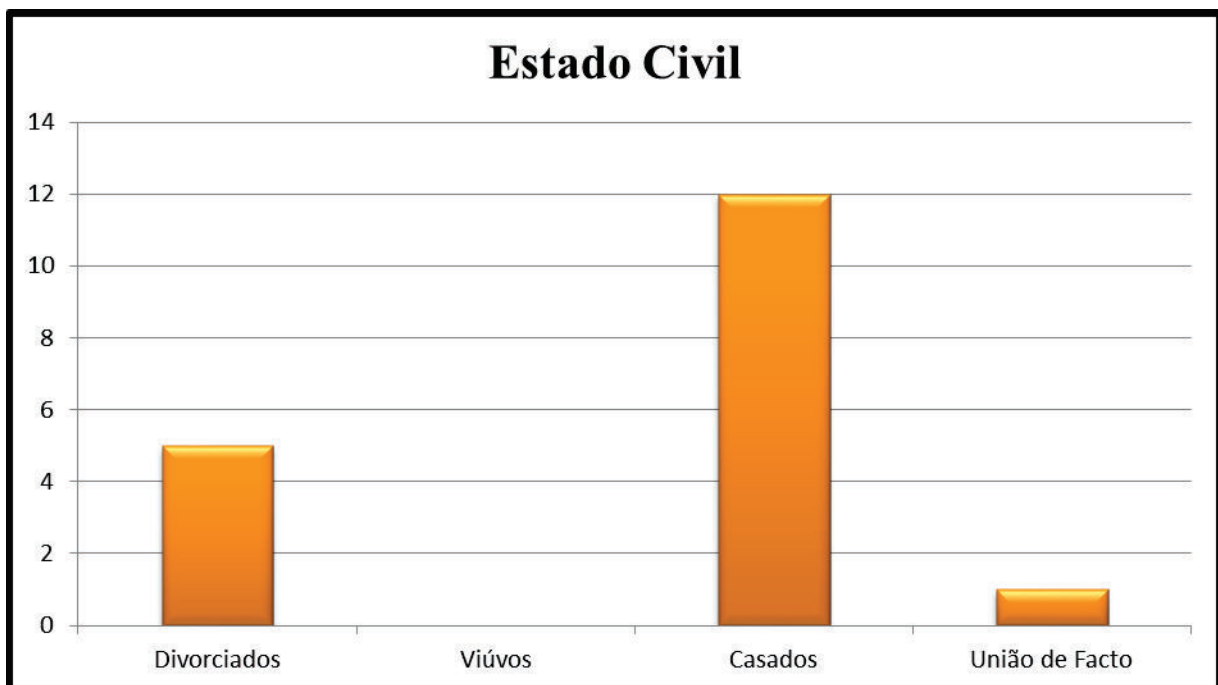


Ilustração 6- Estado Civil



Ilustração 7- Habitação

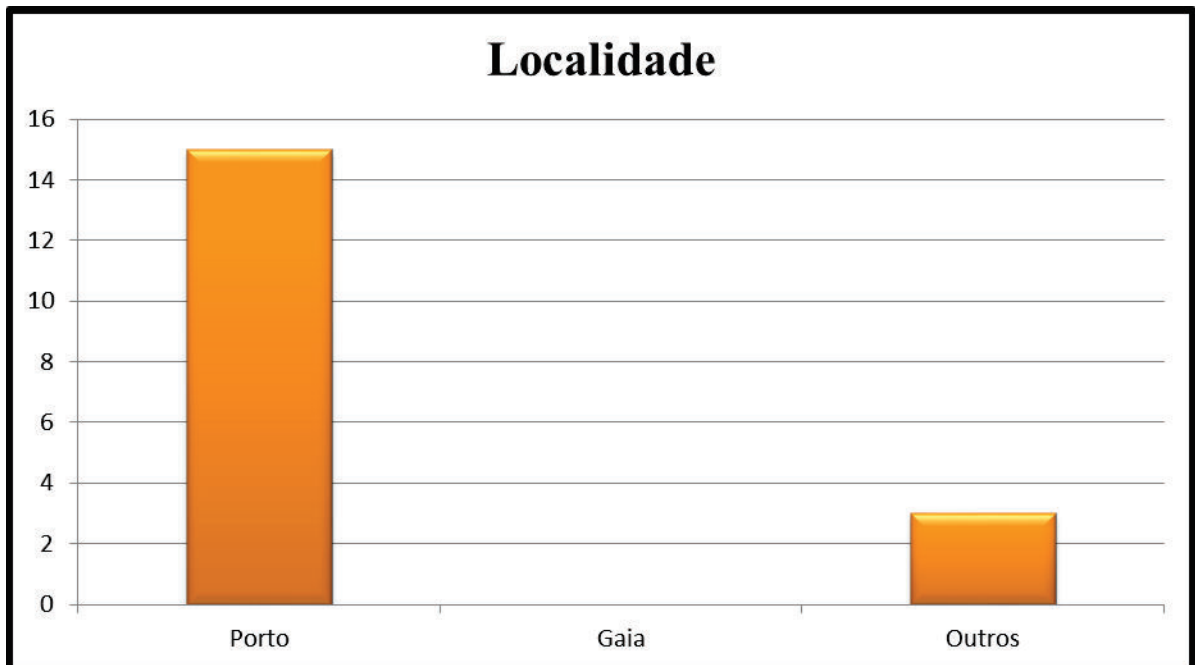


Ilustração 8-Local de Residência

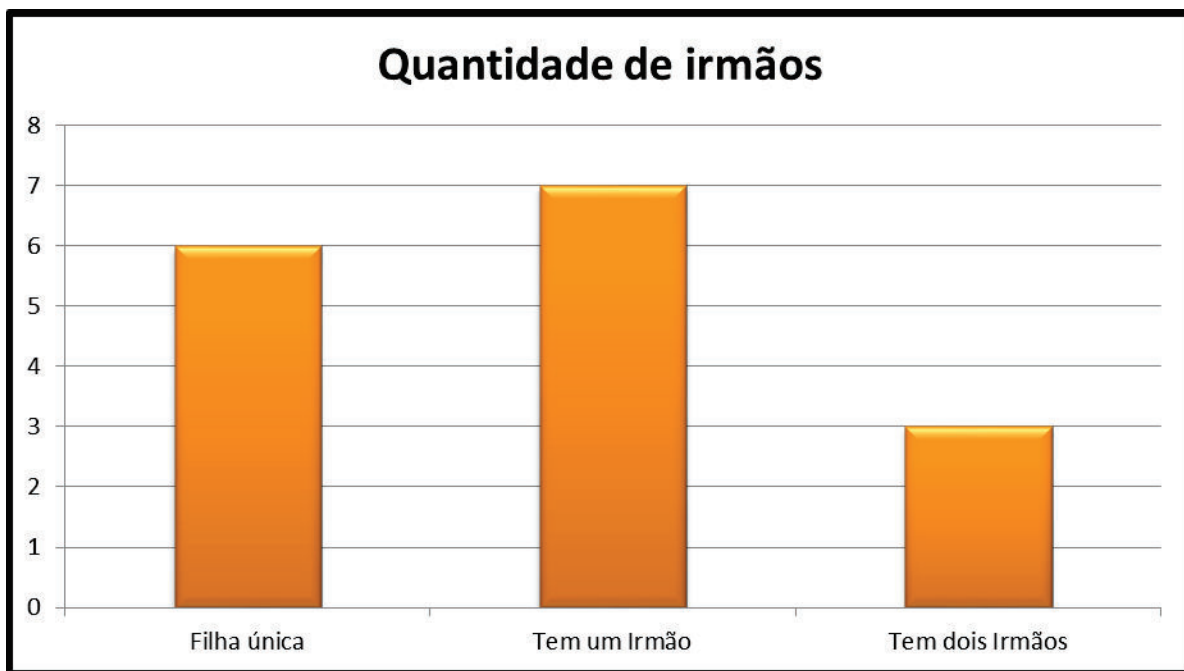


Ilustração 9- Número de irmãos

ANEXO IV – RELATÓRIO DE SÍNTESE DE RESULTADOS DE APRENDIZAGENS

Relatório Síntese de Resultados de Aprendizagem

Introdução:

O intuito deste trabalho será recolher o máximo de informação possível, de modo a que se consiga planificar a intervenção de forma a adequar o ensino-aprendizagem, atendendo às características do aluno. A referida intervenção, tem como um dos principais objetivos compreender e solucionar a evidente falta de resiliência, que o aluno apresenta perante as adversidades.

Aluno: P M

Data de Nascimento: 24/9/2004

Ano de Escolaridade: 3ºano

Referenciação:

Decidimos selecionar este aluno, porque após diversas observações, chamounos a atenção o facto de este apresentar manifestas dificuldades quer ao nível da Língua Portuguesa quer ao nível da Matemática.

É importante referir, que o presente aluno aquando a elaboração de alguma atividade sempre que se depara com um primeiro obstáculo e não o sabe ultrapassar, desiste e não tenta, dizendo diversas vezes “eu não sei fazer isto”.

Antecedentes:

O P. frequentou o ensino pré – escolar noutras instituições. Sendo que a primeira foi frequentada aos três anos, seguindo-se uma passagem por uma nova instituição aos quatro anos, e um regresso ao estabelecimento de ensino inicial para completar os cinco anos.

A partir do ingresso no 1ºCiclo a referida criança volta a mudar para uma nova escola onde se encontra atualmente inscrito no 3ºano.

Vive com os pais e com uma irmã de dois anos, na freguesia de Lordelo do Douro. Ambos os pais estão empregados, sendo o pai diretor comercial e a mãe contabilista.

Contexto da Observação:

Para se conseguir uma leitura mais perceptível dos comportamentos e atitudes do aluno, procedeu-se à sua observação em diferentes contextos, nomeadamente, no recreio, sala de aula e aula de ginástica.

Autonomia:

O aluno revela autonomia no que diz respeito à higiene e alimentação, contudo em relação às atividades do dia a dia, e às tarefas da sala o P. tem de ser constantemente chamado “à atenção” para realizar as mesmas.

Por exemplo, na presente turma existe uma pequena calendarização que atribui, em cada dia, a um determinado aluno a responsabilidade de ir buscar o material do almoço para si e para os seus colegas. Habitualmente, todos os alunos sabem qual é o seu dia e realizam a tarefa com entusiasmo, no entanto, o P. nunca sabe a data que lhe está destinada para esta tarefa, nem apresenta uma clara iniciativa própria no sentido de a realizar.

Socialização:

→ Com os pares

O aluno não revela problemas ao nível da socialização com os pares, uma vez que no recreio participa em todas as brincadeiras com os restantes colegas. Dentro da sala de aula tem uma boa relação com os seus pares e apresenta uma integração da turma bem-sucedida. O referido aluno encontra o seu espaço de participação dentro e fora da sala, porém tende a reforçar o erro dos seus colegas com bastante veemência e frequência.

→ Com os adultos

O P. mostra-se à vontade com os adultos, no entanto, não mantém grandes diálogos com os mesmos, pois por iniciativa própria não os tem. Quando é chamado a uma conversa é capaz de a manter olhos nos olhos mas, por vezes, quando é interrogado responde com pouco interesse.

Motricidade:

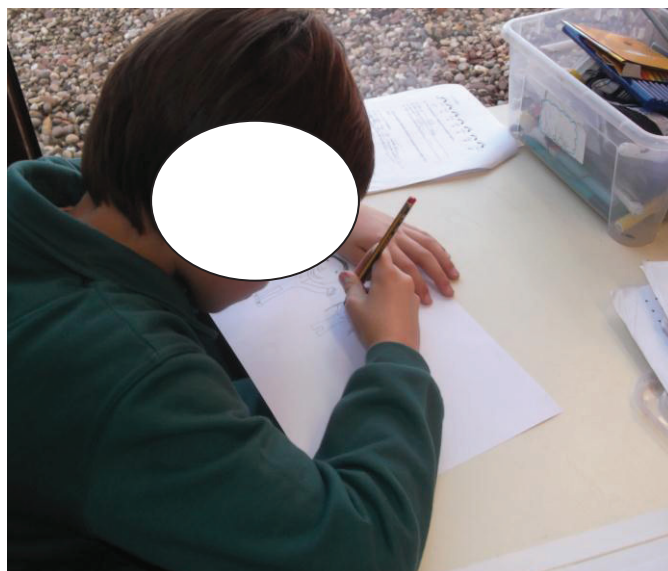
→ Grossa/Global

O P. não demonstra descoordenação de movimentos, revelando até facilidade nas atividades físicas, nomeadamente, nas aulas de Educação Física, nos exercícios individuais e coletivos.

Relativamente à dominância lateral verificámos que o aluno é dextro.

→ Fina

Ao nível da motricidade fina o aluno em questão revela pouca destreza manifestando uma forma de pegar no lápis e ou caneta muito específica.(Fig.1). A sua caligrafia é pouco perceptível, não obedece à convenção da escrita (esquerda/direita) começando a escrever diversas vezes a meio da folha, apresentando dificuldade em respeitar as linhas, escrevendo por cima das mesmas e ainda manifestando irregularidade no tamanho das palavras. Os seus cadernos são desorganizados, saltando páginas e com ausência de uma coerência espacial que permita uma leitura agradável do seu conteúdo.



Cognição:

→ Conhecimento de si

Sabe o seu nome, a sua idade, o país onde vive, assim como a cidade onde mora. Sabe o nome dos pais e dos seus familiares mais próximos.

→ Orientação temporal espacial

Utiliza corretamente as expressões temporais ontem, hoje, amanhã, a semana passada ou o ano passado. Identifica datas festivas como o Magusto, o Natal, o Halloween, entre outras.

Tem noção dos itens de localização cima, baixo, trás e frente e percebe que estes se alteram se alterarmos o referencial.

Localiza o seu lugar na sala, assim como do todos os seus colegas de turma.

Identifica e localiza os diferentes lugares pertencentes à instituição.

Localiza os meses do ano.

→ Cores

Utiliza as cores, mistura-as, conhece-as e distingue-as.

→ Desenho

Desenha diferentes tamanhos e cores. Cria frisos de cores preenchendo quadrículas. Utiliza livremente a régua, o esquadro e o compasso. Quanto à figura Humana, desenha-a com pormenores, e nota-se que o P. tem em atenção o tamanho e a idade das pessoas que desenha, uma vez que, representa as crianças mais pequenas que os pais. O aluno consegue também associar diferentes cores a diferentes pessoas, por exemplo utiliza cores



alegres para as crianças e cores mais escuras para os adultos

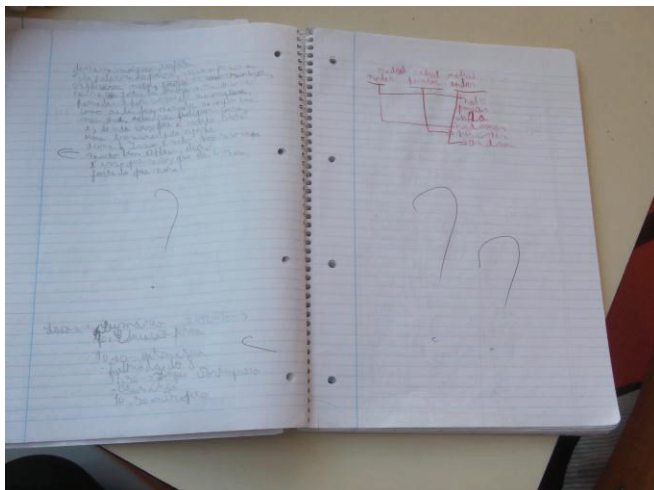
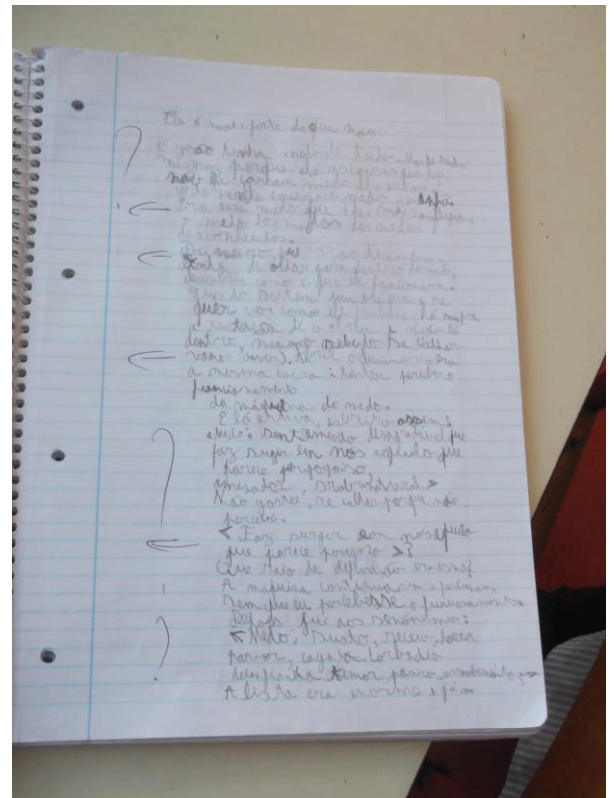
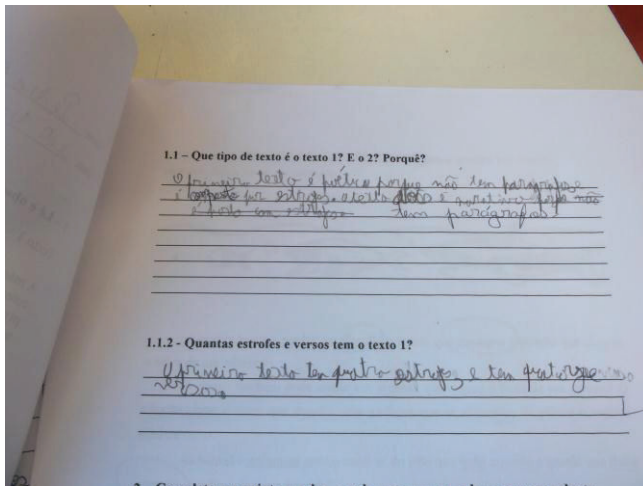
→ Leitura

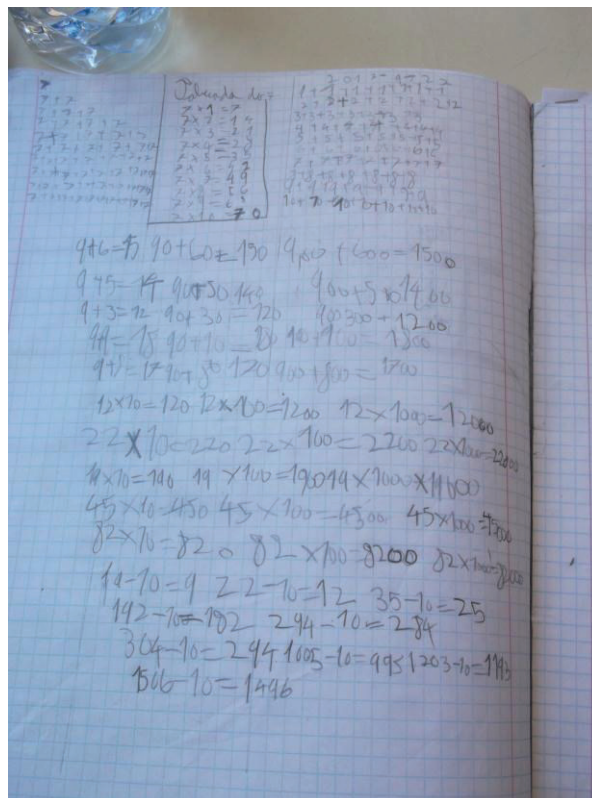
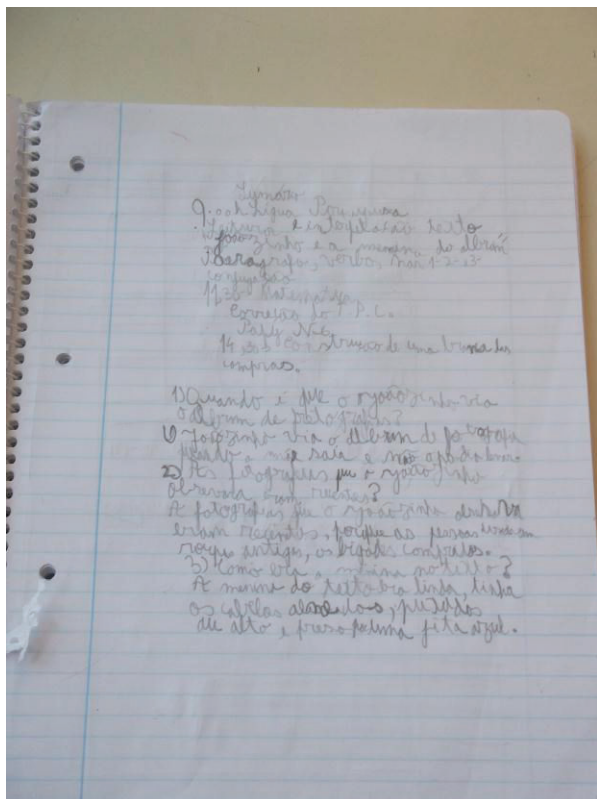
Demonstra dificuldades ao nível da leitura, por exemplo, leitura silábica. Tem bastantes dificuldades em ler oralmente e com expressividade, apresenta dificuldade em respeitar os sinais de pontuação, assim como ajustar o ritmo da leitura às exigências do texto. Mostra lacunas em fixar palavras complexas e não fixa palavras que lê com maior frequência. Não participa na leitura por prazer (biblioteca de turma). O P. não lê com frequência, apresenta

dificuldades em escolher títulos para diferentes textos. Revela ainda dificuldades ao nível da leitura e interpretação de textos narrativos e poéticos.

→ Escrita

Dificuldade em organizar textos. Apresenta desorganização no modo de escrever, ou seja, não respeita as linhas, nem o sentido da escrita (esquerda para a direita), e revela ainda uma caligrafia pouco cuidada.





→ Matemática

Números e Operações: O P. apresenta dificuldades em realizar exercícios com algoritmos, mais especificamente na subtração e na multiplicação. Apresenta lacunas ao nível da memorização relativamente à tabuada, não percebendo o processo da mesma. Numera pontos numa reta numérica, porém tem dificuldade em atribuir pontos segundo um dado ponto. Mostra alguma dificuldade em relacionar a dezena, a centena e o milhar entre si. Tem dificuldade em utilizar a notação de terça parte, metade e o dobro. Utiliza e representa sem dificuldades a numeração romana.

Geometria: Compara e identifica sólidos geométricos, desenha frisos e rosáceas, faz composições a partir de um padrão. Porém tem dificuldades em reconhecer retas paralelas e perpendiculares.

Grandeza e Medida: Relaciona o metro, o decímetro e o centímetro. Faz medições utilizando o metro, e a fita métrica, porém, revela dificuldades no registo do mesmo. Dificuldade em entender o que é o perímetro e fazer posteriormente o seu cálculo. Sabe representar valores monetários em euros.

→ Linguagem

Dificuldade em se exprimir por iniciativa própria com autonomia e clareza, por vezes não sabe regular a participação nas diferentes situações de comunicação não respeita nem é oportuno. Tem dificuldades em perceber os enunciados dos exercícios. Ao nível da expressão oral revela dificuldade na articulação das palavras.

→ Estudo do Meio

Distingue freguesia, concelho e distrito, tem dificuldade em identificar as funções vitais do corpo humano, nomeia poucos órgãos, identifica perigos de consumo de álcool, tabaco e sol. Conhece a organização da escola, revela responsabilidades e estabelece relações de parentesco. Reconhece datas e fatos significativos para a família. Reconhece o Sol com a fonte de calor e luz. Não distingue entre planetas e estrelas.

Recomendações:

No âmbito **da socialização dos pares**, poder-se-á fomentar atividades de grupo que o levem a melhorar a sua compreensão e tolerância para com o espaço de participação e erros dos seus colegas.

Relativamente **à motricidade fina**, será necessário potenciar exercícios que lhe permitam melhorar a escrita, bem como a sua organização no caderno. Sugere-se a utilização do caderno de duas linhas para aperfeiçoamento. Na utilização do caderno comum e nesta fase, devem ser demarcados os pontos de iniciação de cada parte do texto escrito (nas cópias, ditados, composições e outros trabalhos)

Ao nível da leitura, parece-nos que numa primeira abordagem seria importante que o aluno tivesse consciência da sua prestação perante um texto não preparado. O professor teria a preocupação de gravar esta situação para depois comparar com outra gravação do mesmo texto depois de trabalhado. Acresce-se a isso a necessidade de realizar atividades e exercícios gramaticais que permitam ao P. consolidar os seus conhecimentos sobre a pontuação e

associar os diferentes sinais de pontuação às diferentes emoções presentes no texto. Por exemplo, exercícios com frases expressivas, interrogações e diálogos permitem simultaneamente, treinar a pontuação e a expressividade. Fomentar atividades que solicitem a sua imaginação são também úteis para que o P. sinta menos dificuldade em atribuir títulos a textos e a combater a sua leitura monocórdica.

. Uma hipótese poderá consistir em descobrir quais as áreas de interesse do aluno e atribuir-lhe livros para ler que vão de encontro a esses mesmos interesses.

Relativamente à matemática, o P. deverá fazer exercícios que permitam mecanizar a tabuada e realizar diversos algoritmos que insistam na subtração e na multiplicação.

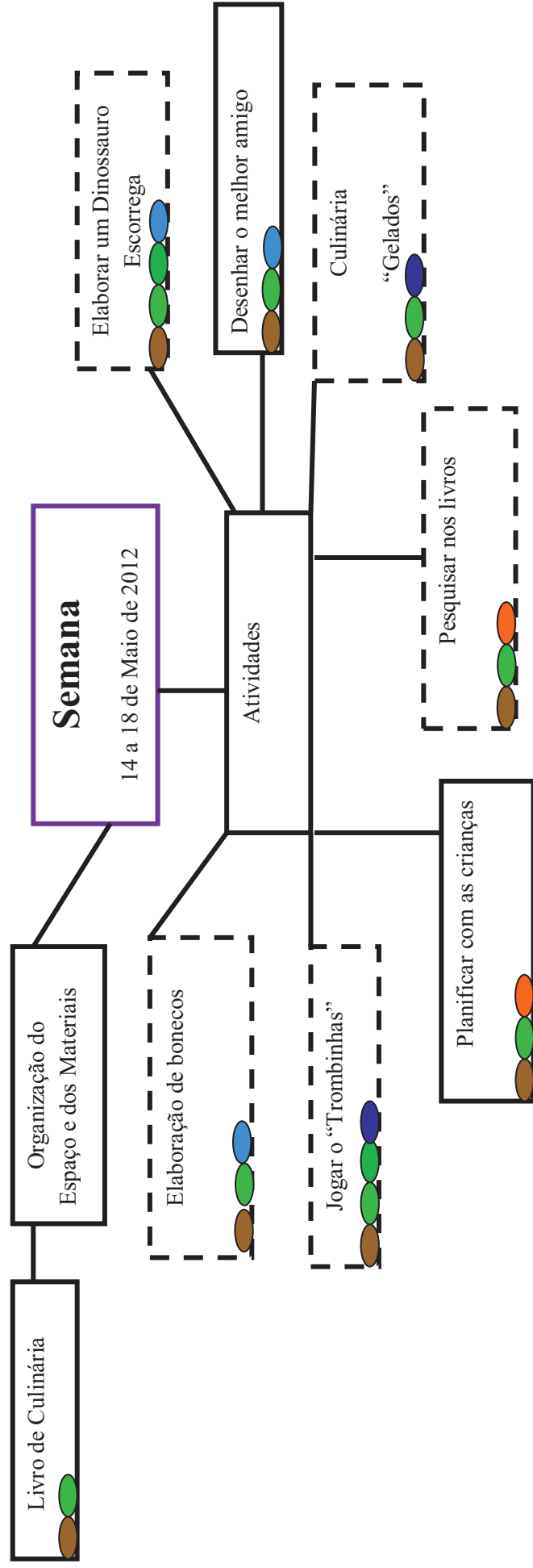
O âmbito da linguagem terão de ser realizadas atividades que permitam ao aluno melhorar a sua capacidade de interpretação de enunciados e que cativem a sua vontade de participar oportunamente e com pertinência. Para além, de resolver os seus problemas de escrita a criança tem de melhorar a sua capacidade de articular palavras e produzir um discurso oral coerente, pelo que se sugerem atividades que o levem a aumentar os seus vocábulos e a melhorar a estruturação das suas frases.

No âmbito do estudo do meio, o aluno tem de fazer revisões e exercícios que permitam consolidar conceitos pontuais como: as funções vitais do corpo humano, planetas e estrelas.

Nota Importante.

Se por um lado consideramos que o aluno deve ser sujeito sempre que possível a individualização em momentos dentro da sala de aula, pode justificar-se algum apoio mais específico e individual em momentos de estudo acompanhado.

ANEXO V – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO



Legenda das Áreas de Conteúdo e Domínios:

 Área do Conhecimento do Mundo

 Área de Formação Pessoal e Social

 Expressão Plástica

 Expressão Musical

 Expressão Dramática/Teatro

 Expressão Dança

 Expressão Motora

 Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

 Domínio da Matemática

 Tecnologias de Informação e Comunicação

Planificação: Atividade de Ilustração e Planificação com as Crianças

Faixa Etária: 3 Anos	Nº de Crianças: 22 Crianças	Data: 14 de Maio de 2012
Local: Sala	Área: Área de formação pessoal e social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica; D. da Linguagem Oral e AC	
Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais e Humanos
Desenhar o melhor amigo conforme o descreveu; Interpretar o que desenha; Verbalizar aquilo que quer fazer.	Inicialmente mostrar às crianças várias imagens de ilustradores que desenharem crianças, em grande grupo. Depois pedir para elaborarem o melhor amigo. Para atividade de ilustração a estagiária disponibilizou folhas brancas, borrachas, lápis de grafite e de cor para conseguirem desenhar o melhor amigo. Esta atividade em pequeno grupo (4 crianças de cada vez). Em grande grupo perguntar o que querem fazer durante a semana.	Recursos Humanos: - Crianças; - Educadora; - Estagiária; Recursos Materiais: - Lápis, borrachas - Computador - Papel - Materiais de desperdício
		Tempo +/- 1h30 minutos +/- 30 minutos

Planificação: Elaboração de Bonecos

Faixa Etária: 3 Anos

Nº de Crianças: 22 Crianças

Data: 14 de Maio de 2012

Local: Sala

Área: Área de formação pessoal e social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Tempo
Elaborar animais através da observação de fotografias dos mesmos com materiais diversos (papel, cartolina, esponja)	A estagiária e a educadora fornecem todo o tipo de materiais: papéis, cartolinas, feltro, lápis de cor, esponja. E individualmente cada criança faz o boneco animal que desejar.	Recursos Humanos: <ul style="list-style-type: none">- Crianças;- Educadora;- Estagiária; Recursos Materiais: <ul style="list-style-type: none">- Papel- Canetas- Cartolina- Lápis de Cor...	+/- 20 minutos

Planificação: Jogar “Trombinhas” e Pesquisa nos Livros

Faixa Etária: 3 Anos

Nº de Crianças: 22 Crianças

Data: 15 de Maio de 2012

Local: Sala

Área: Área de formação pessoal e social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Motora; Domínio da Matemática

Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais e Humanos	Tempo
<p>Utilizar as diferentes capacidades motoras das diversas partes do corpo para conseguir apanhar as borboletas;</p> <p>Coordenar a visão com os seus movimentos corporais (mão, braços);</p> <p>Identificar quantidades e afirmar qual a quantidade maior;</p> <p>Pesquisar nos livros que lhe foram fornecidos sobre determinado animal (vaca)</p>	<p>O grupo está todo em roda e no meio estará o “trombinhas”. Em grupos de quatro crianças jogam e quem apanhar mais borboletas ganha, por isso, depois de todas as borboletas saírem do “trombinhas” cada criança terá de contar quantas apanhou para assim se verificar quem tem mais.</p> <p>No acolhimento da tarde, e distribuídos em três grandes grupos é fornecido às crianças o material sobre os animais, para discutirem entre o grupo.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Crianças;- Educadora;- Estagiária; <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Elefante- Borboletas- Redes- Livros	<p>+/- 30 minutos</p> <p>+/- 25 minutos</p>

Planificação: Elaboração de um Dinossauro Escorrega		
Faixa Etária: 3 Anos	Nº de Crianças: 22 Crianças	Data: 16 de Maio de 2012
Local: Sala	Área: Área de formação pessoal e social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Expressão Plástica; Domínio da Expressão Motora	
Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais e Humanos
<p>Utilizar diferentes materiais e manuseá-los;</p> <p>Criar um dinossauro com a ajuda dos outros colegas;</p> <p>Rasgar papel em pedaços de grande e pequena dimensão.</p>	<p>A estagiária fornece às crianças materiais; rolos de papel higiénico, cartolina, revistas. Estes materiais estão espalhados em cima de uma mesa. E através da observação de uma imagem de um dinossauro as crianças terão de saber como fazer e o que fazer em primeiro lugar.</p> <p>Esta atividade será feita por grupos de quatro crianças de modo a que todas participem na elaboração do dinossauro.</p>	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Estagiária; <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel - Revistas - Cartolina - Lápis de Cor - Cola - Rolos
		Tempo +/- 1h30min utos

Planificação: Culinária “Gelados” (Livro de Receitas)

Faixa Etária: 3 Anos	Nº de Crianças: 22 Crianças	Data: 17 de Maio de 2012
Local: Sala	Área: Área de formação pessoal e social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática;	
Objetivos	Estratégias	Recursos Materiais e Humanos
Identificar o número de colheres que se utilizou para o açúcar; Reconhecer o ingrediente que foi colocado em primeiro, segundo e terceiro lugar.	Depois do recreio das 11H a estagiária organizada a sala de modo a que todas as crianças possam estar sentadas a mesa. E para isso junta três mesas e à volta destas coloca 22cadeiras. Posteriormente, coloca o material necessário para a elaboração do gelado no centro da mesa. Quando as crianças chegam a sala pergunta o que é cada coisa. À medida que vai elaborando a receita pergunta o que fizeram até então. No final coloca-se o gelado em diversos copos. Para fazer o registo da receita, elabora-se um livro de culinária. Que contém imagem do que se fez.	Recursos Humanos: - Crianças; - Educadora; - Estagiária; Recursos Materiais: - Morangos - Açúcar - Liquidificador - Natas - Taça - Copos; Faca
		Tempo +/- 35 minutos

Professor: Nuno Mendes **Supervisora:** Prof. Maria dos Reis **Estagiária:** Joana Marques
Turma: 3.º Ano **N.º de alunos:** 18

Data: 10 dezembro de 2012
Duração: 09h-12h30 e 14h30-16h

Área	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo Estimado	Recursos Materiais (Adicionais)	Avaliação	
Língua Portuguesa	Leitura			Realização do sumário	9h-9h20		<u>Modalidade</u>	
				Biblioteca de turma	9h20-9h40		Formativa	
				Exploração da imagem do manual, página 72	9h40-9h55	Manual de Língua Portuguesa	<u>Técnica</u>	Observação direta
				Leitura enfática pela estagiária	9h50-9h55		<u>Instrumento</u>	Atividades realizadas e participação dos alunos
				Leitura silenciosa por parte dos alunos sublinhando palavras desconhecidas	9h55-10h	Dicionário		
		Tipos e formas de leitura	Ler em voz alta para diferentes públicos	Leitura em voz alta pelos alunos	10h-10h15			
				Questões orais relativas				

Língua Portuguesa	Leitura	Tipos de Textos	Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou seqüências textuais;	<p>ao texto, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tipo de texto atendendo à forma -características do texto descritivo -que personagens participam na história -contagem do número de parágrafos 	10h15-10h20		
	Expressão Oral	Tipos de perguntas Frases simples e complexas	Responder a frases complexas	<p>Interpretação do texto no quadro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como era o jardim onde Joana foi? - Segundo a autora, os ramos nus eram comparáveis com o quê? - O que havia de diferente naquela noite? <p>Apresentação de dois pares de imagens para fazerem a descrição escrita</p>	10h20-10h35	Quatro imagens diferentes	

Matemática	Orientação Espacial – Posição e Localização	Geometria	<p>Visualizar e descrever posições, direções e movimentos;</p> <p>Identificar no plano eixos de simetria de figuras</p> <p>Procurar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto</p>	<p>Correção do TPC</p> <p>Exercícios de orientação espacial e geométrica, com incidência sobre as distâncias</p>	<p>11h30-11h45</p> <p>11h45-12h30</p>	<p>Livro de exercícios</p> <p>Caderno de matemática</p> <p>Manual Papy</p> <p>Cartolina ilustrada com um mapa, onde se encontram diversos pontos com diferentes distâncias entre si</p>	<p><u>Modalidade</u></p> <p>Formativa</p> <p><u>Técnica</u></p> <p>Observação direta</p> <p><u>Instrumento</u></p> <p>Ficha de trabalho</p>
Expressão Plástica	Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	<p>Ligar/colar elementos para uma construção</p> <p>Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção</p>	<p>Decoração da sala com enfeites alusivos ao Natal</p>	<p>14h30-16h00</p>	<p>Rolos papel, tecidos, papel, papel crepe, revistas, feltro, tinta vermelha, verde, branco, algodão, botões, esfregão da louça, materiais de desperdício.</p>	

	Descoberta e organização progressiva de superfícies	Desenho	Desmontar e montar objectos Construir adereços	Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápiz de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis	Pintar cenários, adereços, construções	
		Pintura				

Descrição da Atividade

A aula será iniciada com a estagiária a passar o sumário no quadro. Seguidamente será dada oportunidade à Biblioteca de turma, isto é, caso ela exista, uma vez que se constatou que nem sempre os alunos apresentam os livros que leram todos os dias. Na biblioteca de turma os alunos apresentam o livro dizendo que personagens intervieram na história, onde se passa a ação, e outros detalhes relativos ao que possam ter lido. Consoante o número de páginas e de capítulos do livro, serão atribuídos pontos, que terão de ser assinalados numa grelha exposta na sala.

Iniciar-se-á a exploração da imagem da página 72 do manual, onde os alunos terão de referir o que lhes transmite aquela imagem. De seguida, será feita a leitura do texto “A Noite de Natal” pela estagiária. Posteriormente, os alunos lêem em silêncio e sublinham as palavras que lhes são desconhecidas. Perguntar-se-á, de seguida, se têm alguma palavra cujo significado desconheçam, se tiverem, deverão consultar o dicionário. Posteriormente, será feita a leitura por cada criança.

A estagiária fará questões oralmente relativas ao texto, por exemplo, quem é a autora, qual o tipo de texto atendendo à forma, quais as características do texto descritivo, que personagens participam na história, contagem do número de parágrafos, identificação de adjetivos, entre outros.

Serão expostas no quadro perguntas relativas ao texto que foi lido, a estagiária deverá escolher um aluno para ir ao quadro responder. As referidas questões e respectivas respostas deverão ser transcritas para o caderno de cada aluno.

Irão ser apresentados dois pares de imagens, relativamente aos quais será pedido que os alunos efetuem uma descrição escrita. Cada aluno terá de escolher e descrever uma das imagens expostas no quadro, sendo que com base na sua produção escrita os seus colegas terão de adivinhar a qual das imagens se refere. Cada par de imagem será idêntico entre si, pelo que os alunos terão de fazer uma descrição detalhada que permita aos seus colegas fazer a diferenciação através dos pormenores.

Depois do intervalo, volta-se à sala e passa-se ao ensino da Matemática. Efetuar-se-á a correção dos trabalhos de casa.

A referida correção será feita preferencialmente de forma oral, excepto se a estagiária verificar que algum exercício não está ser percebido, se for este o caso, será necessário efetuar a correção no quadro.

Após a correção dos trabalhos de casa segue-se a realização de exercícios de orientação espacial e geométrica, que visam proporcionar aos alunos a consolidação de conceitos relativos as medidas e distâncias. O primeiro exercício consiste na

apresentação de um mapa, com diversos pontos, relativamente ao qual serão feitas diversas questões. Os alunos deverão, por exemplo, descobrir qual o caminho mais curto, e quais as distâncias entre diferentes locais assinalados. Acresce-se a isso, a necessidade de os alunos indicarem as referidas medidas utilizando os quadrados usados no mapa como referência. Por exemplo, em vez de referirem que uma distância tem 10 centímetros terão de dizer que tem 7 quadrados.

O segundo exercício, será análogo ao primeiro, contudo o grau de complexidade aumenta. Neste caso, em vez de serem, inicialmente, dados vários pontos e pedidas várias distâncias entre eles, será realizado o processo inverso. Primeiramente, é dado um único ponto (A) e uma distância, e pergunta-se aos alunos quais são os pontos que podem estar afastados dessa mesma distância relativamente a A. Posteriormente, com base nos pontos cardeais, serão dadas indicações mais precisas, para que os alunos possam descobrir um determinado ponto pretendido. Ambos os exercícios, permitirão aos alunos consolidar noções de geometria e conceitos relativos a distâncias e medidas, de modo elucidativo e através de questões práticas.

Na parte da tarde, será efetuada a decoração da sala alusiva à temática do Natal. No entanto, esta atividade será interligada com o texto descritivo, abordado na parte da manhã. Esta atividade será dividida em dois momentos, para os quais se prevê uma duração de 45 minutos cada um.

Inicialmente, a estagiária divide a turma em 4 grupos, dois de cinco alunos e dois de quatro alunos, seguidamente, efetuará a leitura descritiva dos diversos elementos que serão utilizados para decorar o espaço da sala de aula. Com base na descrição efetuada, pela estagiária, os alunos terão de interpretar o que foi dito e fazer uma composição gráfica que vá ao encontro da sua interpretação. Este primeiro momento será relativo à decoração dos moldes do Pai Natal, Árvore de Natal, Anjos e Boneco de Neve, que serão fornecidos pela estagiária em tamanho grande. Os quatro moldes serão distribuídos pelos quatro grupos de forma aleatória. Assim, os alunos poderão trabalhar simultaneamente e de forma organizada, sem que existam elementos da turma sem atividades para realizar. Quando esta atividade estiver terminada, o produto final será exposto na sala, acompanhado da referida descrição.

O segundo momento será dedicado à decoração do resto dos enfeites de Natal, nomeadamente, bolas de Natal e coroas de azevinho, estes enfeites serão dependurados na sala de aula. O trabalho realizado nesta fase será individual. Os alunos poderão fazer as suas próprias criações, ou então utilizar os exemplos disponibilizados pela estagiária e recriá-los.

Para ambas as atividades serão disponibilizados diferentes materiais que permitam a consecução das tarefas pretendidas. As tarefas previamente mencionadas tendem a permitir que os alunos coloquem em prática a sua imaginação, e a sua propensão para as artes plásticas de forma organizada e alusiva a um tema específico, aproveitando-se ainda para consolidar a noção de texto descritivo.

Eventualidades/precauções:

Na parte da manhã será necessário dar atenção ao tempo para cada atividade. Na parte da tarde é necessário cuidado redobrado relativamente à organização da turma e dos grupos, para que a estagiária se possa certificar de que todos trabalham adequadamente.

ANEXO VI – EXEMPLO DE UMA REFLEXÃO DO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO

1º REFLEXÃO PRÉ-ESCOLAR

Nesta presente reflexão, vou tentar deixar claro quais foram os meus medos e limitações acerca da minha iniciação à prática profissional, uma vez que neste patamar educativo, deixei de ser uma mera observadora das práticas e rotinas que se desenrolam para passar a ser um sujeito interveniente na educação das crianças. E é essa transformação exatamente uma das minhas preocupações, ou seja, uma vez que vou ser uma das pessoas a tomar decisões acerca de quais as melhores atividades, assim como os melhores materiais para aquele grupo, por vezes, penso se estou a tomar uma boa decisão e tenho receio que isso possa não estar a acontecer, embora tente fazer como refere o Ministério da Educação (1997:38) quando salienta que na escolha de materiais, o educador, tem de atender a critérios como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético.

O medo mais presente e aquele que mais me preocupa é não ser aceite pelo meu grupo de crianças. Será que as crianças gostam de mim, da minha companhia? Deparo-me com esta dúvida várias vezes ao longo do dia, obviamente isto constitui não só um receio como uma limitação, e penso que se deve à minha falta de experiência, pois, não sei como tomar certas decisões, nem tenho forma empírica de saber se são as mais corretas e pedagógicas, nomeadamente, de modo a não ferir susceptibilidades, no que às crianças diz respeito. De modo a exemplificar, o que referi anteriormente, as minhas limitações devem-se ao facto de as crianças puderem fazer alguma asneira, isto é, magoarem os amigos, riscarem paredes, estragarem livros e eu não saber naquele momento o que fazer. Quando estamos, por exemplo, no acolhimento, as crianças estarem sempre a falar sem ouvir o que tenho para dizer o que fazer nesses momentos? No entanto, vou tentar colmatar essa dificuldade com empenho e dedicação necessários a uma boa prestação.

Frequentemente, sinto que tenho bastante facilidade em criar contacto emocional com o meu grupo de crianças, e sinto-me bem quando vejo que elas gostam de aprender, trabalhar e realizar atividades comigo. No entanto, temo

que essa ligação emocional possa interferir com a necessidade de por vezes ser preciso que tome atitudes mais ríspidas e que façam perceber às crianças que estão a ter comportamentos errados. Ainda assim esforço-me por me manter imparcial nos momentos em que tenho de o fazer, embora tenha sempre o receio de proceder com a exatidão que seria desejável.

Como geralmente acontece com todas as pessoas, existem sempre elementos de um grupo com os quais criamos uma ligação mais forte, e isso também acontece entre mim e as crianças com quem agora lido todos os dias. Se por um lado é bom que encontremos essas ligações, por outro lado é evidente, que isso para mim pode ser uma limitação, pois, torna mais difícil encontrar a natureza imparcial das atitudes, que um educador deve ter para com todas as crianças do grupo. Todas elas devem ser tratadas de modo igual, receio que por vezes ao tentar contrariar essas ligações afetivas possa estar a cometer injustiças. No entanto, penso que a melhor maneira de as contrariar será sempre pensar duas vezes na hora de decidir, e ter presente um sentimento de empatia para com todas as crianças, para perceber melhor qual será a interpretação que elas irão fazer das minhas ações.

Tal como foi supracitado, muitas destas limitações e receios resultam da minha falta de experiência, mas espero que com o tempo e com a ajuda do meu forte empenho, possa vir a adquirir as competências necessárias que me permitem progredir nestes aspetos.

Relativamente, à minha equipa pedagógica tenho medo que não me aceitem, pois, podem pensar que como sou estagiária não tenho experiência, nem os conhecimentos suficientes, para fazer valer as minhas opiniões técnicas. Tenho receio, que por causa disso, tudo aquilo que eu disser ou sugerir, possa ser posto de lado sem tirarem algum proveito dessa situação. Por outro lado, acho que qualquer pessoa, ainda para mais pessoas que estão no ramo da educação, gostam de ensinar e de primar pela aprendizagem ativa e em equipa, pelo que tenho confiança que as pessoas que me acompanham durante este período, sejam capazes de me ensinar e valorizar as minhas sugestões. Poderemos pensar que possa estar a cometer alguma contradição, mas apenas refiro que puderam surgir estas duas conjunturas. Além disso encaro este novo trajeto de estágio como uma das melhores oportunidades que

já tive para ampliar os meus conhecimentos, aumentar a minha experiência prática, no que concerne ao contacto real e direto com as crianças. E esse adquirir de novas competências, só será possível pela vontade que eu tenho de aprender com pessoas mais experientes do que eu.

Por último, mas também com grande importância para mim, prende-se o facto de por ventura eu não ser capaz de corresponder às minhas próprias expectativas, ou seja, todos nós quando iniciamos algo diferente na nossa vida, projetos e novos trilhos a percorrer, temos expectativas e desejos, por exemplo, no que respeita ao nosso desempenho, se será um bom ou um mau desempenho. Essas expectativas prendem-se também com a nossa própria capacidade na tomada de decisões, se foi uma boa decisão ou uma má decisão, ainda na capacidade de resolução de problemas, mas como outrora referiu Howard Gardner “ser inteligente é ser capaz de resolver problemas”, e com toda a certeza eu estarei lá para os resolver, com o máximo de empenho, com o máximo de dedicação e tentando sempre primar pela inteligência.

Reflexão sobre Leitura 1º ciclo

Senti a necessidade de refletir sobre a leitura, uma vez que a minha turma de estágio carece de capacidades a este nível. Portanto para mim foi extremamente útil perceber o porquê e quais aspetos influenciam o sucesso nesta actividade. Esta reflexão pretende refletir sobre a leitura bem como incidir sobre as suas componentes benéficas.

Primeiramente é importante responder à pergunta o que é ler? Segundo Viana e Teixeira (2002:9) “ler é decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”. Referem ainda outra perspectiva da leitura que se centra na compreensão do que se lê.

É difícil definir o ato de ler através da sua polissemia, porém Santos (2000:19) refere que é a capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto. Claro que a leitura deve ser encarada como um processo de desenvolvimento e não um fim em si própria, ler pode e deve ser considerada uma ferramenta importantíssima para atingir um fim, seja esse fim a interpretação de factos, aquisição de conhecimentos, ou simplesmente obter prazer através da leitura.

No entanto investigações apontam para dois pólos da leitura que se centram no processo perceptivo e na compreensão. Note-se que estes dois níveis de leitura são importantes para a vida de um indivíduo, no entanto é fácil perceber que ambos exigem tipos de capacidades cognitivas diferentes.

Para incentivar a leitura foi criada na sala de aula em questão a biblioteca de turma, que consiste em pedir aos alunos que apresentem um livro que tenham lido referindo que personagens intervieram na história, onde se passa a ação, e outros detalhes relativos ao que possam ter lido. Basicamente os alunos fazem um resumo oral do que leram de modo a suscitarem, também, o interesse dos colegas por aquele livro. Consoante o número de páginas e de capítulos do livro, serão atribuídos pontos, que terão de ser assinalados numa grelha exposta na sala. Todos os dias é destinado um período de tempo para a Biblioteca de Turma, contudo uma vez que se constatou que nem sempre os alunos apresentam os livros que leram todos os dias, nem sempre é possível realizar esta atividade. Uma sugestão que poderia ser profícua, no sentido de aumentar a quantidade de leituras realizadas pelos alunos, seria pedir aos pais e encarregados de educação que insistissem para que as crianças lessem mais livros em casa, que pudessem posteriormente ser apresentados na sala de aula.

É importante reforçar que grande parte da turma está a intervir nesta atividade diária, no entanto, ainda que exista um grupo de crianças que não o faz. E é precisamente nesse grupo de crianças que não exerce a leitura que se demonstra uma maior dificuldade em termos de interpretação de algum texto e ainda na construção de textos escritos e orais. Constata-se, portanto, que a leitura tende a melhorar com o tempo que se disponibiliza para a referida atividade, note-se que é do acto repetitivo de ler que se caminha para a perfeição do mesmo, bem como para o aumento das capacidades de interpretação, dedução e aferição de um determinado texto. Ao insistir na leitura de modo repetitivo conseguem-se ainda melhorias substanciais ao nível da produção escrita.

Como refere Santos (2000:24) “sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida”.

Villas-Boas (2002:22) faz referência a três premissas indispensáveis na vida de um leitor “relaciona o axioma da construção do conhecimento através da interação com o meio”, “caraterizada como um processo construtivo da linguagem que implica mais do que o reconhecimento de palavras em série” e por último defende que o “propósito da linguagem, quer oral quer escrita, é sempre a comunicação dos significados.”

Portanto cabe aos professores reforçar sempre a importância de criar hábitos de leitura, pois muitas vezes no ato de ler encontramos um espaço lúdico onde a imaginação e a criatividade são instrumentos fundamentais. É preciso reforçar a ideia de que quando falamos de crianças de oito anos é necessário motivá-las para a leitura, pois como refere Bamberger citado por Santos (2000:72) “o jovem leitor...lê não porque se dá conta da importância a leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e a seu estágio de desenvolvimento atual”.

Relativamente ao centro de estágio, penso que é importante salientar a importância da leitura na sociedade atual e estabelecer novas estratégias para os alunos que não participam na Biblioteca de Turma, é necessário salientar que nesta biblioteca os alunos podem escolher os livros que quiserem sejam da escola ou trazendo de casa.

Já desde o início do estágio foi criada uma grelha para avaliar a leitura para ser utilizada todas as segundas-feiras sempre que os alunos lêem, pretendendo-se assim perceber se ao longo do tempo as competências da leitura vão sendo adquiridas e as dificuldades ultrapassadas.

ANEXO VII- EXEMPLO DE UMA AVALIAÇÃO SEMANAL DO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO

27 Fevereiro Pré- Escolar

Pretende-se que se elabore uma avaliação da semana, com base na diversidade de atividades, no desempenho da futura educadora e ainda nos comentários/reações das crianças com quem exerce a atividade pedagógica.

Para a semana de 27 de Fevereiro foram propostas atividades que abrangem as diferentes Áreas do Currículo da Educação Pré-Escolar. As atividades que contemplei tiveram como base a minha observação, isto é, notei que as crianças começaram a mostrar algum interesse nos animais, por isso várias atividades desta semana vão ao encontro desse tema.

Iniciámos a semana com uma atividade que se chama de Ginásio dos Sons e que tem como objetivos principais: desenvolver a discriminação auditiva e fazer com que as crianças identifiquem o som que ouvem correspondendo-os corretamente aos animais certos. Esta atividade consistia em proporcionar às crianças a audição de determinados sons dos animais para que elas adivinhassem qual era o animal que fazia determinado som, posteriormente teriam de dizer o nome do animal. Para esta atividade estava planificada uma duração de 20 minutos, porém a atividade durou mais tempo do que o previsto, uma vez que as crianças pediam-me para não desligar dizendo: "Joana, põe mais", "Tens mais sons dos animais", " Estamos a gostar muito e não queremos deixar de ouvir".

No dia seguinte a atividade apresentada foi a leitura de uma história denominada de "A que sabe a Lua". Esta atividade foi planificada para durar meia hora e esse tempo foi cumprido. Durante a leitura da história as crianças comentavam o que viam e o que ouviam, e posso dizer que pareciam estar todas, bastante, envolvidas na sua história, uma vez que quando acabei de ler o grupo teve a necessidade de rever o livro porque disseram-me que gostaram muito e que queriam ver as imagens outra vez. A leitura do livro serviu para as crianças desenvolverem a capacidade de compreensão de um texto e para alargar o conhecimento da língua.

"Observa e Imita!" é o nome da atividade que foi feita na quarta-feira desta semana, tinha como principal objetivo desenvolver a capacidade de reprodução, ou seja, as crianças serem capazes de olhar para um animal e, sem dizer o nome dele, fazer o som que lhe corresponde, de seguida o restante grupo teria de adivinhar qual era o som que estavam a ouvir. Penso que, pelo que pude observar, foi uma atividade de que as crianças gostaram mas como foi um pouco morosa, pois, todos tinham de

olhar para o cartão e visualizar qual era o animal e depois reproduzir o som desse animal, começavam a dispersar. Depois de ter concluído a atividade, concluo que podia ter feito algo diferente de modo a “prender” mais a atenção das crianças, talvez se permitisse mais interação criança-criança.

A última atividade da semana foi a “digitinta”. Nesta atividade existia uma superfície que estava untada com tinta, e as crianças teriam de fazer um desenho com as suas próprias mãos. Posteriormente, depois do desenho feito colocava-se uma folha branca em cima de modo a passar o desenho para a folha. Esta atividade contemplava a promoção do conhecimento dos diferentes modos e tipos de pintar (tinta) assim como o desenvolvimento da imaginação.

É relevante referir que a minha intervenção não se remete simplesmente às atividades dirigidas, isto é, que são planificadas, mas durante todo o dia existem diversos momentos em que brinco com as crianças e as observo e me apercebo de certas atitudes, valores, entreajuda e manifestação de conhecimentos adquiridos pelas crianças, contudo, perceciono igualmente que nem sempre as competências foram até à data adquiridas por elas, por vezes torna-se evidente a ausência de um domínio sólido e competente em determinadas “áreas”. No meu centro de estágio observei que as várias crianças da minha sala ainda não sabiam olhar para um objeto e descrever a sua cor, por isso para a próxima semana procurarei elaborar alguma atividade que vá ao encontro dessa necessidade.

Assim a minha intervenção, além de se remeter às atividades planeadas, também incide sobre momentos em que as crianças manifestam competências sólidas adquiridas para as quais eu revelo atitudes de incentivo e motivação. Para além disso a minha intervenção debruça-se nos eventuais momentos “negativos” em que essas competências não estão presentes nos atos das crianças, quer para que eu as possa ajudar quer para que elas possam adquirir as novas competências, e é nesse sentido que desenvolvo as atividades para trabalhar e ajudar as crianças a desenvolverem-se na sua plenitude.

É importante salientar que em todas as atividades procurei promover a participação de todas as crianças e depois de cada atividade refleti sobre como correu cada uma delas, ou seja, fazendo a sua avaliação, como refere o Ministério da Educação, a avaliação é “*considerada uma componente integrada do currículo da Educação Pré-Escolar, envolve momentos de reflexão e decisão*”. É necessário, portanto, refletirmos sobre a nossa prática, sobre as atividades que propomos, se essas atividades correm como planificado e se não correram o que correu mal, o que

podia ter sido mudado, entre outros detalhes e questões, para que consigamos melhorar a qualidade das aprendizagens do nosso grupo.

Reflexão Semana 15 de Outubro 1º Ciclo

A presente aula diz respeito ao dia 17 de Outubro no 3ºano de escolaridade. A aula estava programada para se iniciar com a Biblioteca de Turma, neste momento os alunos apresentam o livro que leram, referindo as personagens que intervieram na história, onde se passa a ação, e outros detalhes relativos ao que possam ter lido. Consoante o número de páginas e de capítulos do livro, será atribuída uma determinada pontuação, que terá de ser assinalada numa grelha previamente exposta na sala. No entanto, nesta aula não se efectuou a Biblioteca de Turma, uma vez que o tempo disponível ficaria reduzido podendo afetar as etapas seguintes da programação.

De seguida, a estagiária fez a avaliação da tabuada do 9, pois todas as semanas, quando se leciona uma nova tabuada, esta é avaliada na semana seguinte, dando-se assim tempo para os alunos interiorizarem e memorizarem a mesma. Esta avaliação consistiu em questionar os alunos oralmente e apontar numa grelha, se a resposta estava correcta ou não.

De modo a consolidar o que foi aprendido em lições anteriores, e de modo a motivar os alunos, foi jogado em sala de aula um jogo alusivo à temática da tabuada. Neste jogo a turma foi dividida em duas metades. E a cada metade foram atribuídos cartões, uns azuis e outros verdes. Os cartões azuis tinham os algoritmos da multiplicação, por exemplo 7×10 , e os cartões verdes tinham o resultado desse algoritmo, por exemplo 70. A equipa que tivesse o cartão azul tinha de o levantar, para poder ser visível por todos, e a função da outra equipa era mostrar o cartão que correspondia ao resultado daquela operação. Sempre que uma das equipas acertou foi atribuído um ponto e sempre que a outra equipa falhou foi atribuído o ponto à equipa adversária. Penso que esta atividade correu da forma esperada, pois, os alunos estavam entusiasmados, porém ao longo do jogo tinham de ser alertados para o que teriam de fazer, pelo que será necessário em futuras atividades semelhantes equacionar a necessidade de uma explicação mais clara das mesmas.

Depois do intervalo, seguiu-se o ensino da Gramática e como continuação da lição anterior, lecionada pela outra estagiária, foi elaborada uma ficha de consolidação do livro de gramática da página 128, 129 e 130, abordando os Sinais de Pontuação, por exemplo, a vírgula e o travessão. Primeiramente, os alunos fizeram a ficha no lugar de forma individual e posteriormente deu-se lugar à correcção oral.

Após esta intervenção, notei que, em termos gerais, os alunos já dominam as tabuadas, no entanto, na parte da Gramática, as crianças, sentem algumas dúvidas e dificuldades, pois, não sabem como e quando usar determinado tipo de pontuação. Por exemplo, no caso do travessão, em atividades anteriores, verificou-se que têm dificuldades em compreender o seu uso durante a escrita de um diálogo. Inicialmente, a estagiária estava com receio de que o tempo que foi dado para a elaboração e correção da ficha tivesse sido exagerado, no entanto, notou-se que este era adequado, pois uma criança tem bastantes dificuldades a esse nível. Pelo que se constatou que esta atividade demorou o tempo inicialmente previsto, uma vez que, se a estagiária estavam a efetuar um esforço suplementar no sentido de ajudar o referido aluno. Ainda assim a estagiária primou por respeitar um compromisso entre o ritmo desta criança e o ritmo do grupo, evitando desperdícios de tempo e imprimindo continuidade no desenrolar da aula.

Em conversa com o par pedagógico e com o professor cooperante, referiu-se a importância de voltar a abordar este assunto e de elaborar uma atividade com o propósito do diálogo, explicitando as regras do mesmo para que os alunos o possam fazer e explorar.

No que concerne à planificação, e como foi referido anteriormente, tive receio que me sobrasse tempo de aula, no entanto, isto não aconteceu, pois, não pude avançar para um próximo exercício deixando alunos com dúvidas e sem corrigir o que havia sido feito. Tudo o que foi abordado nesta aula, correspondia a consolidações de aulas anteriores, no entanto, esta lição foi extremamente importante, na medida em que mostrou que em determinados assuntos as crianças ainda sentem dúvidas e receios. Dado o facto de terem existido conceitos que ainda não haviam sido consolidados não me foi possível avançar na matéria. No entanto, considero que é perentório dar primazia à aprendizagem e consolidação de conceitos já lecionados, antes de se avançar para a assimilação de novas matérias, caso contrário o processo de aprendizagem integrada e feita de forma contínua é quebrado, pelo que em última análise a interligação de matérias ficará deficitária. Em termos práticos este fenómeno impede os alunos de aprenderem correta e eficazmente as temáticas que vão ser abordadas posteriormente, uma vez que os seus conhecimentos sobre a matéria anterior não são suficientemente sólidos.

No que se refere à postura da estagiária, é de salientar o facto de ter conseguido dar a aula imprimindo maior eloquência no seu discurso e na sua ação, sendo que o entusiasmo demonstrado pelos alunos foi notório. A estagiária encontra-se ainda em processo de aprendizagem e aquisição de experiência mas penso que é

evidente a margem de progressão que a mesma possui. Na presente aula, a estagiária circulou na sala, de modo a perceber se todos estavam a trabalhar corretamente, tirando dúvidas aos alunos. Foi ainda possível identificar que a turma é participativa, as crianças expressam opiniões, e colocam muitas dúvidas e por vezes é difícil dar voz a todos e obter momentos de silêncio na sala de aula. Assim sendo a estagiária irá depositar especial atenção a estes aspetos nas semanas que se seguirem.

ANEXO VII – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO E REFLEXÃO PRÉ- ESCOLAR

Nome da criança - A

Idade-3anos

Observadora - Joana (Estagiária)

Data - 8/3/2012

Incidente – Estavam cinco crianças a brincar na área da casinha e a estagiária aproximou-se e uma criança disse-lhe “Olha toca no meu cão, ele é muito lindo”, ao que a estagiária respondeu “Ai sim? E como é ele? De quem é o cão?”, respondeu que o cão era de toda a gente da casinha e disse “Ele é muito grande, forte e é preto, faz-lhe uma festinha”. Posto isto, pediu a estagiária para se sentar numa cadeira do restaurante do qual ele era o dono, seguidamente, virou-se para o cão ao qual tinha chamado Titó e disse-lhe para esperar pois, tinha de atender os clientes.

Comentário – Criatividade, Imaginação e Fantasia, Capacidade de diálogo e de descrever, Perceção sobre diferentes espaços (restaurante), Capacidade de Dramatização.

Reflexão

Apresenta-se este registo, com o intuito de salientar a importância do jogo dramático, mas também para fazer referência ao facto de que este tipo de atitude ser uma característica evidente no período pré-escolar.

As brincadeiras das crianças surgem como um processo de improvisação permanente que exige imitação da realidade e imaginação. A brincadeira do faz de conta tende a ser fluida e flexível e as crianças envolvem-se frequentemente em diálogos, inventando o guião à medida que vão representando, portanto, o faz de conta torna-se um processo intencional. É de extrema importância este tipo de brincadeira, pois, as crianças vão-se apropriando de situações reais e sociais conseguindo transpô-las para o jogo simbólico. Neste tipo de atividade as crianças brincam umas com as outras, e vão tomando consciência das reações dos pares demonstrando ou não o conhecimento que possuem da realidade, como afirma HOHMANN e

WEIKART (2011:477) *"a capacidade de formar símbolos mentais permite às crianças em idade pré-escolar comunicar as suas percepções e experiências através de linguagem, arte, mimica, representação de papéis e música."*

A criança do incidente já possui uma capacidade de improvisação e de jogo simbólico podendo ir até ao jogo abstrato, uma vez que refere um cão que não está lá, que é algo da imaginação dele, e através da sua imaginação consegue atribuir um nome a esse cão e ainda referir as características do mesmo, dizendo que era preto, forte e grande. Por isso note-se que aquela criança desenvolveu já uma capacidade de imaginação e criatividade demonstrando a sua habilidade para criar situações e personagens provenientes apenas do seu foro imaginativo. Acresce-se a isso o facto de a criança conseguir associar certas características ao seu cão e ter simultaneamente a capacidade de descrevê-lo, reportando à estagiária um conjunto de atributos que definem o seu cão.

É de grande importância referir que esta criança encontra-se no segundo estágio de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, e portanto este estágio é caracterizado pelo uso da função simbólica. Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes. No desenvolvimento do pensamento simbólico as crianças são ainda capazes de tornar possível outros progressos importantes, por exemplo a imitação diferida.

Note-se que neste incidente crítico existiu a participação de um adulto na brincadeira da criança partilhando e interagindo na sua fantasia. E segundo HOHMANN e WEIKART (2011:495) *"É importante que os adultos apoiem a brincadeira de representação de papéis e de faz de conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados, observando e ouvindo a brincadeira de faz de conta, e interagindo com elas como parceiros, sempre respeitando o ritmo que as crianças destinaram."* Deste modo, penso ter sido importante a participação da estagiária no próprio ato da brincadeira, por exemplo, através do sucessivo colocar de questões relativas ao cão com o propósito de permitir uma continuidade do processo imaginativo na criança. Repare-se que ao colocar perguntas sobre as características do animal está-se na verdade a proporcionar à criança a oportunidade recorrer, primeiramente, à sua

capacidade imaginativa, e em acréscimo à sua capacidade de descrição e de formulação de respostas com a intenção de dar seguimento ao diálogo fomentado pelo adulto.

É ainda possível notar a existência da dramatização que é bastante evidente aquando a criança finge estar num restaurante a atender clientes, torna-se ainda interessante o modo como a criança simultaneamente fala com o seu cão imaginário, e chega até a evidenciar alguma noção de prioridades quando diz que primeiro tem de atender os clientes.

O presente incidente revela-se como um momento positivo na aprendizagem da criança, além disso, surge como uma boa oportunidade para a estagiária poder avaliar e retirar conclusões alusivas ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. Pelas razões supramencionadas, o tipo de brincadeira do faz de conta apresenta-se como um bom veículo de estímulo à imaginação, dramatização e capacidade de diálogo, por parte das crianças. Assim sendo, uma boa sugestão para aumentar a ocorrência de momentos destes seria fomentar o número de atividades relacionadas com as brincadeiras de faz conta, como por exemplo, juntar as crianças em grupo e indicando-lhes um cenário e personagens dizer-lhes para fingirem que estão a representar determinada situação.

No caso prático uma possível ideia seria dizer a três meninos que fingissem que estão no referido restaurante, sendo um deles o empregado e os outros os clientes. Desta forma, com a ajuda do educador, enquanto orientador da brincadeira, elas poderiam dar aso à imaginação.

ANEXO IX – FOTOGRAFIAS DO PRÉ- ESCOLAR E DO 1º CICLO

Pré- Escolar



1º Ciclo



ANEXO X – GRELHA DA OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS PRÉ - ESCOLAR

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
1. O espaço é atraente para as crianças		X	
2. O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade		X	
3. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais		X	
4. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a locomoção entre as diferentes áreas		X	
5. Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		X	
6. Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças.	X		

7. A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”	X		
---	---	--	--

Área da Casinha

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Equipamento para cozinhar e comer			X
Materiais de faz de conta e dramatização por exemplo bonecas representando as diferentes etnias		X	
Materiais típicos da vida doméstica refletindo a vida das famílias das crianças	X		
Utensílios de cozinha verdadeiros	X		
Fotografias de apoio e receitas	X		

Área das atividades Plásticas

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Papel			X
Materiais de pintura e de impressão	X		
Agrafos e outros utensílios para apertar	X		
Materiais para moldar e moldes			X
Materiais para colagem		X	
Materiais para desenhar e recortar	X		

Área da Biblioteca

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Livros		X	
Revistas	X		
Objetos de apoio à contagem de histórias	X		
Materiais de Escrita	X		

Área da Garagem

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Pistas		X	
Carros com diferentes tamanhos e feitiços			X

Área da Carpintaria

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Materiais de carpintaria que representem a realidade		X	
Materiais para moldar e furar		X	

Área dos Jogos (Brinquedos)

	Item Não Cumprido	Item Incompleto	Item Totalmente Cumprido
Materiais de construção de pequenas dimensões			X
Materiais de separar e encaixar	X		
Materiais de faz de conta	X		
Jogos	X		

ANEXO XI - AVALIAÇÃO DAS FICHAS DE TRABALHO

	Grupo II																	
	1	2	3	4	5	6	7	1	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5	6	7	8
A	√	√	√	√	INC	X	X	Não fez	√	√	√	√	Não fez	Não fez	P I	Não fez	√	Erro u3
B	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	X	X	P I	√	Erro u4	√
F	√	√	√	√	√	X	√	Errou 2	√	√	√	√	√	√	P I	INC	Erro u4	√
Fr	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	X	X	√	√	Erro u4	Erro u2
H	√	√	√	√	√	√	√	√1	√	√	√	√	X	X	P I	√	√	Erro u4
I	Inc om	√	X	√				INC	√	√	√	√	√	√	√	INC	√	Erro u4

MIG	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2	✓	Erro u 2	
P	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Erro u 2
V	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Erro u 2

Legenda: ✓ - Certo X- Completamente Errado Incompleto – Falta referir uma ou outra característica

Grupo II- Pergunta 1 - 15 itens; Pergunta 2.1- 1 item; Pergunta 2.2- 1item; Pergunta 3.1- 1 item; Pergunta 3.2 – 1 item; Pergunta 4.1- 1 item; Pergunta 4.2 – 1item; Pergunta 5 – 4 itens tempos verbais (Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Futuro); Pergunta 6- 10 itens; Pergunta 7 – 5 itens; Pergunta 8- 12 itens.

ANEXO XII – ATIVIDADE DE PINTURA PRÉ-ESCOLAR



ANEXO XIII – FOTOGRAFIAS DA CONSTRUÇÃO DA BANCA



ANEXO XIV – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO SOBRE A ÁREA DAS CIÊNCIAS

Nome da criança - A

Idade-8anos

Observadora - Joana (Estagiária)

Data - 8/10/2012

Incidente – Estava a ser lecionada a disciplina de Estudo do Meio, e de seguida, passou-se para uma parte da aula mais prática, a experiência. A experiência foi sobre o sistema excretor, no qual um aluno disse: Joana, era muito engraçado termos uma área na sala para fazermos experiências, assim aprendíamos a fazer como vocês.

Comentário – Através deste incidente, as estagiárias conversaram sobre a hipótese de se criar um espaço na sala para a elaboração de experiências, nota-se que para a criança apercebeu-se da importância que as ciências têm para a compreensão do Corpo Humano.

ANEXO XV – QUADRO DE INVESTIGAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

PERGUNTAS	HIPÓTESES	CONFIRMAÇÃO
<p>PORQUE É QUE OS LEÕES FAZEM "RUUAUU" (RUGIR) E O QUE COMEM?</p> 	<p>COMEM ERVA</p> 	<p>RUGEM QUANDO ESTÃO ABORRECIDOS E COMEM CARNE</p> 
<p>SERÁ QUE AS TARTARUGAS SÃO TODAS IGUAIS E COMO É QUE ELAS NASCEM?</p> 	<p>SIM E NASCEM NOS OVOS</p> 	
<p>O QUE COMEM AS GIRAFAS E PORQUE TÊM O PESCOÇO MUITO GRANDE?</p> 	<p>COMEM PLANTAS</p> 	

<p>PORQUE É QUE OS ELEFANTES TÊM TROMBA E COMO É QUE COMEM COM A TROMBA?</p> 	<p>PEGAM NA TROMBA E ENGOLEM</p> 	<p>PEGAM NA TROMBA E COM A AJUDA DE LA METEM A COMIDA NA BOCA</p> 
<p>PORQUE É QUE SE TIRA O PELO DAS OVELHAS?</p> 	<p>TIRAM PORQUE FAZ MUITO CALOR</p> 	
<p>QUANDO AS VAGAS ANIMAZINHAS?</p> 	<p>DA LEITE PELAS MAMINHAS</p> 	

PERGUNTAS	HIPÓTESES	CONFIRMAÇÃO
<p>PORQUE É QUE OS LEÕES FAZEM "RUUAUU" (RUGIR) E O QUE COMEM?</p> 	<p>COMEM ERVA</p> 	<p>RUGEM QUANDO ESTÃO ABORRECIDOS E COMEM CARNE</p> 
<p>SERÁ QUE AS TARTARUGAS SÃO TODAS IGUAIS E COMO É QUE ELAS NASCEM?</p> 	<p>SIM E NASCEM NOS OVOS</p> 	
<p>O QUE COMEM AS GIRAFAS E PORQUE TÊM O PESCOÇO MUITO GRANDE?</p> 	<p>COMEM PLANTAS</p> 	
<p>PORQUE É QUE OS ELEFANTES TÊM TROMBA E COMO É QUE COMEM COM A TROMBA?</p> 	<p>PEGAM NA TROMBA E ENGOLEM</p> 	<p>PEGAM NA TROMBA E COM A AJUDA DE LA METEM A COMIDA NA BOCA</p> 
<p>PORQUE É QUE SE TIRA O PELO DAS OVELHAS?</p> 	<p>TIRAM PORQUE FAZ MUITO CALOR</p> 	
<p>QUANDO AS VAGAS ANIMAZINHAS?</p> 	<p>DA LEITE PELAS MAMINHAS</p> 	

1º CICLO

¿ que queremos saber	¿ que já sabemos	¿ que descobrimos
Ata a fórmula química do pólen	Amarelo	
A main made de H2O	O H	
Amadala máis pólen	A grande file máis a RAS	
Ata máis de 100	Quem máis médico máis	
Que tipo de máis máis?	Destinado máis destinado Conteúdo máis líquido	
Quem máis máis máis	desta a Polónia 3000 máis máis	
Quem máis máis máis?	Gregos máis	
Ata máis máis máis máis	Medicinal máis Experimento máis	
Ata máis máis máis máis	palçada máis Este máis máis há máis máis máis máis máis	
Ata máis máis máis	há máis máis máis máis máis máis máis	

ANEXO XVI – QUADRO DE PERMANÊNCIA NAS ÁREAS JARDIM DE INFÂNCIA

A large grid chart on a wall, likely a attendance or activity log. The grid is approximately 15 columns wide and 20 rows high. At the bottom of the grid, there is a row of 15 small, square photographs of children's faces. The rest of the grid cells are mostly empty, with a few small black squares scattered in the upper rows. The chart is mounted on a light-colored wall.

A large grid chart on a wall, similar to the one in the previous image. It is approximately 15 columns wide and 20 rows high. At the bottom, there is a row of 15 small, square photographs of children's faces. The majority of the grid cells are filled with these same small photographs, arranged in a somewhat regular pattern. Some cells are empty, and there are a few small black squares scattered throughout the grid. The chart is mounted on a light-colored wall.

ANEXO XVII - TABELA DA ANÁLISE DO QUADRO DE FREQUÊNCIA NAS ÁREAS

Antes da Modificação- 16 a 18 de abril

	Casinha	Biblioteca	Colagem	Garagem	Jogos	Plasticina	Carpinteiro	Desenho	Pintura	Trapalhadas
M	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0
L	2	1	0	0	0	0	0	1	1	1
G	0	0	1	0	0	2	0	2	1	0
M	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1
D	1	0	0	2	0	1	1	0	1	0
L	1	0	0	0	1	2	1	2	0	0
G	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0
S	2	0	2	0	0	0	0	0	1	0
F	1	1	1	2	0	1	0	0	0	0
R	0	0	2	0	1	1	0	1	1	0
R	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0
C	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0
L	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0
R	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
F	2	1	1	0	1	0	2	0	0	1
M	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
R	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
R	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0
S	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3
R	1	0	0	0	0	2	1	1	2	0
T	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0
T	3	2	0	0	0	1	0	1	2	0

Depois da Modificação – 2 a 4 de Maio

	Casinha	Biblioteca	Colagem	Garagem	Jogos	Plasticina	Carpinteiro	Desenho	Pintura	Trapalhadas
M	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0
L	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
G	1	0	1	1	0	2	0	2	0	1
M	1	0	0	0	1	1	0	2	0	2
D	1	0	0	3	1	0	0	0	0	1
L	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0
G	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0
S	2	1	0	0	1	1	0	1	0	1
F	1	1	0	2	1	1	0	1	0	0
R	0	2	0	0	1	1	0	1	0	0
R	1	2	0	2	1	1	0	0	0	0
C	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
L	1	1	0	3	1	1	0	1	0	1
R	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0
F	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1
M	1	1	0	2	1	1	1	1	0	0
R	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
R	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0
S	1	1	0	0	1	1	0	1	0	3
R	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0
T	3	1	0	0	1	1	0	1	0	0
T	1	2	1	0	1	1	0	3	0	1

ANEXO XVIII - REGISTO DE INCIDENTE 1º CICLO

Nome do aluno: M

Idade: 8 anos

Observadora: Joana Marques

Data: 3 de Outubro de 2012

Descrição

A criança em questão, foi ao quadro responder a uma pergunta e referiu o seguinte: “O presente que os gnomos ofereceram à menina foi uma queroa verde feita de hera”

Comentário

Como pudemos reparar através da descrição do incidente a criança supracitada escreveu de forma incorreta a palavra coroa, portanto é necessário intervir a esse nível, desde logo corrigindo o erro cometido e levando a criança a colmatar as lacunas da sua ortografia, através de exercícios de leitura e escrita.

ANEXO XIX – TABELA DE COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS VALÊNCIAS

Instituição	Pré-Escolar	1ºCEB
Ano de frequência	Sala dos 3 anos	3º ano de escolaridade
Total de alunos por turma	22	18
Nº de meninas	12	12
Nº de meninos	10	6
Nº de filhos únicos	4	6
Nº de alunos com 1 irmão	10	7
Nº de alunos com 2 irmãos	2	3
Nº de alunos com 3 ou mais irmãos	1	0
Local de residência	Maioritariamente no Porto	Maioritariamente no Porto
Características do Agregado familiar	Não adquirido	Maioritariamente vivem com Pai e Mãe, 5 alunos vivem só com a Mãe (famílias monoparentais).
Idade dos Pais	Varia dos 25 aos 55 (maioria na faixa etária 35-40)	Varia dos 30 aos 65 (maioria na faixa etária 40-45)
Habilitações dos Pais	Não adquirido	Maioritariamente Licenciados
Profissões dos Pais	Essencialmente ligadas à gestão ou profissões liberais: Bancários, Empresários, Arquitetos...	Essencialmente profissões técnico-liberais: Engenheiros, Professores, Advogados...

ANEXO XX – PLANIFICAÇÃO FEITA COM AS CRIANÇAS

PLANIFICAÇÃO COM AS CRIANÇAS

2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
FAZER OS BONECOS	JOGAR O JOGO DO ELEFANTE E DAS BORBOLETAS PESQUISAR NOS LIVROS	FAZER O DINOSSAURO ESCORREGA	FAZER GELADOS	FAZER O TRABALHO DE INGLÊS

PLANIFICAÇÃO COM AS CRIANÇAS



2ºFEIRA	3ºFEIRA	4ºFEIRA	5ºFEIRA	6ºFEIRA
COMER GELADOS	HISTÓRIA  NOME PARA A LOJA 	CONSTRUIR A LOJA DOS VESTIDOS 	CONSTRUIR A LOJA DOS VESTIDOS 	CONSTRUIR A LOJA DOS VESTIDOS 

ANEXOXXI - CARTA PARA OS PAIS

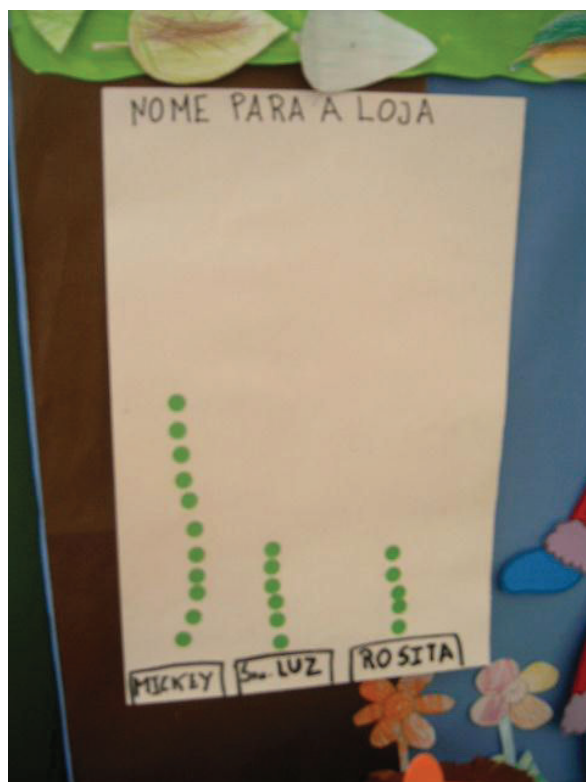
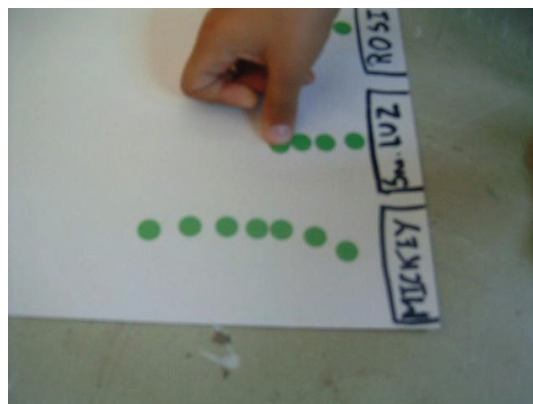
Olá pais e mães,

O nosso projeto chama-se “Os animais”. E queremos descobrir muitas coisas sobre eles. Queremos saber porque é que os leões fazem “ruauuu” (rugir) e o que comem, porque é que os elefantes têm tromba e como é que comem com a tromba, o que comem as girafas e porque é que têm o pescoço muito grande, será que as tartarugas são todas iguais e como é que elas nascem, porque é que se tira o pêlo às ovelhas e como é que as vacas fazem o leite.

E para isso precisamos muito da vossa ajuda para descobirmos tudo isto. E podem-nos ajudar com pesquisas na internet, com livros e muito mais. Podem trazer para o colégio para partilhar com os amigos.

Beijinhos para os pais e mães

ANEXO XXII – LOJA DO MICKEY



ANEXO XXIII – 1º PLANIFICAÇÃO DO ENSINO BÁSICO

PLANO DE AULA

OBJETIVOS

O aluno deve ser capaz de:
Saber escutar;
Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequado;
Respeitar as diferentes variedades do português padrão;
Realizar contagens progressivas a partir de números dados;
Ler e representar números
Construir e interpretar o gráfico de barras;

ATIVIDADES E HORÁRIOS PROVÁVEIS

Língua Portuguesa 9horas às 11horas
Matemática 11h30 às 12h30
Projeto “As Medidas” 14h30 às 16h00

AValiação

Grelha de avaliação da leitura;
Ficha de exercícios Papy.

ÁREAS E CONTEÚDOS

Língua Portuguesa:
Consciência Fonológica
Acuidade Visual
Comunicação Oral e Escrita
Conhecimento Explícito da Língua
Matemática:
Relações numéricas
Representação e interpretação de dados

EVENTUALIDADES OU PRECAUÇÕES

Caso se acabe a lição mais cedo dar-se-á início a programação das atividades relacionadas com o projeto.

Se os alunos tiverem dificuldades na realização de exercícios será dispensado um breve momento para retirar dúvidas.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A aula será iniciada com a leitura do texto “Joãozinho e a menina do álbum” pela estagiária. Posteriormente, os alunos lêem em silêncio o texto e sublinham as palavras que lhes são desconhecidas. Perguntar-se-á, de seguida, se têm alguma palavra cujo significado desconheçam, se tiverem deverão consultar o dicionário. Posto isto, cada criança lê em voz alta dois parágrafos do texto. Se estas não souberem o que são parágrafos a estagiária explicará.

De seguida, será feita a contagem oralmente do número de parágrafos que o texto possui. Assinalarão os verbos que encontram em cada parágrafo e oralmente indicarão em que conjugação verbal se encontra o mesmo.

A estagiária fará questões oralmente relativas ao texto, por exemplo, que tipo de texto é, que características possui, que personagens o texto apresenta, entre outras.

Serão expostas no quadro perguntas relativas ao excerto que foi lido, a estagiária deverá escolher um aluno para ir ao quadro responder. As referidas questões e respectivas respostas deverão ser transcritas para o caderno de cada aluno.

Após a análise do texto passar-se-á para o conhecimento explícito da língua, com alguns exercícios gramaticais. Primeiramente, será feita a leitura de um pequeno diálogo, através do qual a estagiária irá alertar para as formas verbais existentes no infinitivo. Por fim, serão executadas dois exercícios, tendo em vista a consolidação dos conhecimentos sobre os verbos.

O primeiro exercício corresponde a transcrição de vários verbos para o quadro, cuja forma verbal não se encontra conjugada no infinitivo. Os alunos deverão copiar os exemplos para o caderno, e seguidamente deverão indicar qual a pessoa e o número da forma verbal.

O segundo exercício está relacionado com o primeiro, e pede aos alunos que reescrevam os mesmos exemplos dados no primeiro exercício no infinitivo.

Tendo sido finalizado a lição de Língua Portuguesa passar-se-á ao ensino da Matemática. Efetuar-se-á a correção dos trabalhos de casa, que correspondem as páginas dez e onze do livro de fichas alfa 3º ano.

A referida correção será feita preferencialmente de forma oral, excepto o exercício dois da página onze, que será elaborado perguntando-se as respostas aos alunos, que deverão ser transcritas para o quadro pela estagiária.

Após a correção dos trabalhos de casa será realizado o primeiro exercício. A estagiária copia para o quadro um esquema de setas azuis e vermelhas às quais estão associados diferentes números. De seguida, os alunos deverão transcrever o esquema para o caderno e responder às perguntas que a estagiária irá efetuar. As perguntas incidiram sobre a associação dos números às cores do referido esquema, por exemplo, qual o número de setas com uma determinada cor.

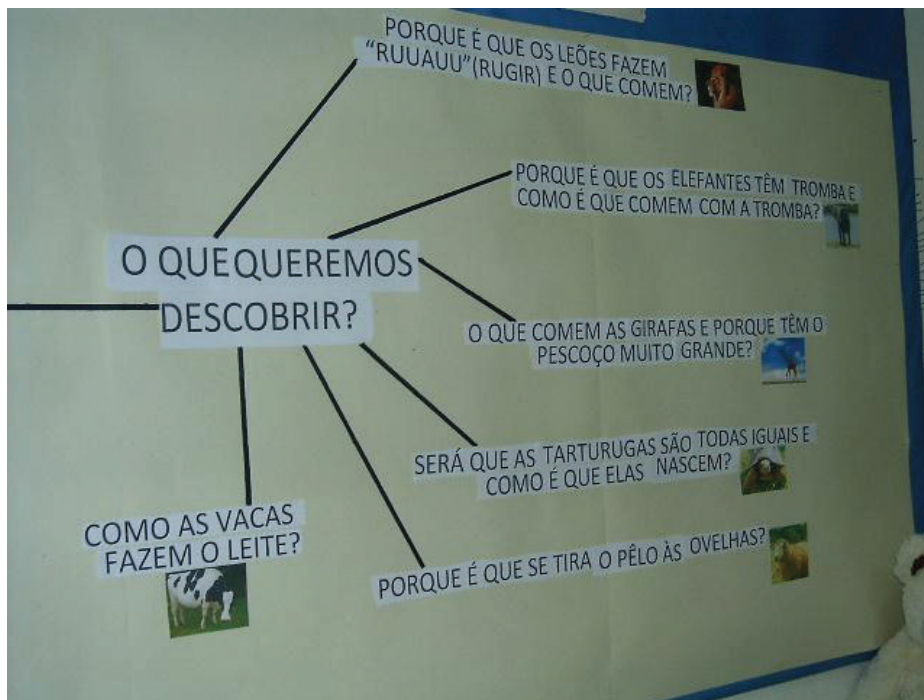
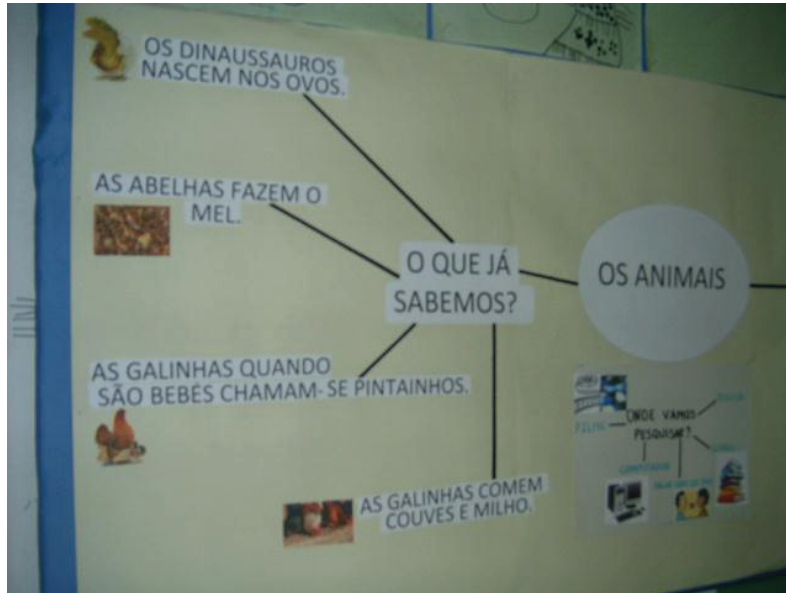
Posteriormente, prossegue-se com o manual Papy na realização de mais exercícios.

Na parte da tarde, o tempo será dedicado ao projeto de turma relativo às medidas. Os alunos darão início à construção de uma pequena banca de compras à qual será, posteriormente ao longo do ano, associada a temática das medidas. Numa primeira fase, os alunos irão realizar uma votação para escolher o nome da banca, o número de votos será representado numa cartolina com um gráfico de barras que ficará exposto na sala de aula. Será ainda efetuada a escolha da cor da banca de compras, bem como a criação de pequenos objetos decorativos em cartolina que serão também eles pintados e recortados para enfeitar o espaço em questão. A turma será dividida em duas metades, uns tratam da decoração e outros da pintura. Ao fim de algum tempo trocam de posições.

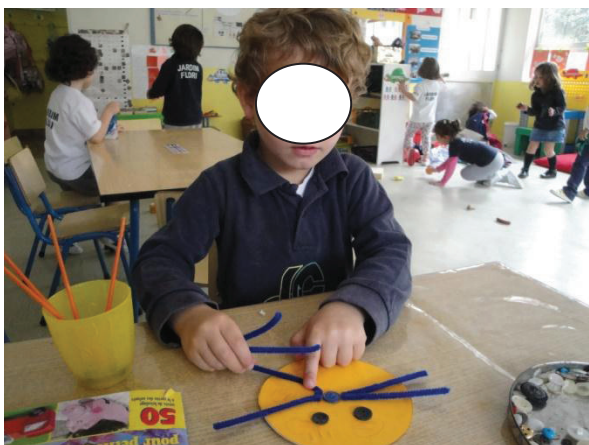
ANEXO XXIV – ATIVIDADE BEE BOT



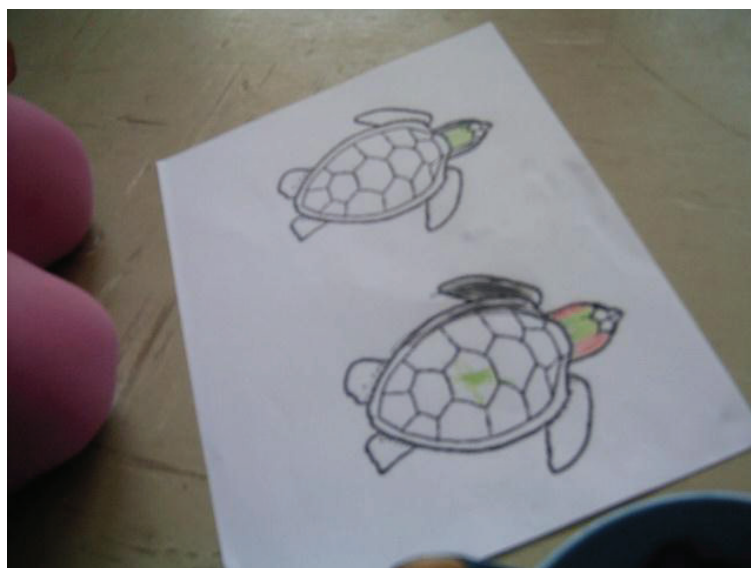
ANEXO XXV – PROJETO “OS ANIMAIS”

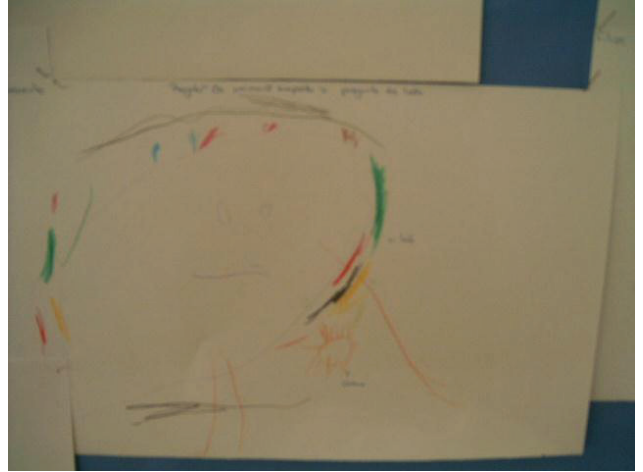


ANEXO XXVI – PROJETO “OS ANIMAIS” EXECUÇÃO



ANEXO XXVII – PROJETO “OS ANIMAIS” DIVERSAS





ANEXO XXVIII – ENVOLVIMENTO PARENTAL “A LEBRE E A TARTARUGA”



ANEXO XXIX – ATIVIDADE DE ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA



ANEXO XXX – ATIVIDADE ASSOCIAR QUANTIDADE AO NÚMERO



ANEXO XXXI – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO E REFLEXÃO SOBRE VISITA DE ESTUDO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nome do aluno: I

Idade: 8anos

Observadora: Joana Marques

Data: 23 de Outubro de 2012

Descrição

Na visita de estudo à mercearia uma criança teve a seguinte intervenção: “Adoro, sair da sala e vir para a rua, aqui aprendemos muitas coisas, por exemplo: como é que uma mercearia está ordenada, quais são os preços dos produtos. Ainda por cima temos esta folha dos desafios.”

Comentário

A criança manifestou satisfação pelo facto de quebrar a rotina de uma sala de aula e por ter saído em visita de estudo. Era evidente o seu entusiasmo, e a sua predisposição para aprender e assimilar novos conhecimentos devido ao novo ambiente em que se inseria.

Reflexão

A presente reflexão tem como principal objetivo a realização de um breve momento de abordagem à importância das visitas de estudo no âmbito do processo de aprendizagem das crianças. Pretende-se ainda fazer uma pequena menção ao conceito de *Edutainment* e à relação cada vez mais evidente entre o ato educativo e as novas metodologias de ensino, que tendem a recorrer a atividades lúdicas e de prazer como metodologia de educação.

De acordo com Patrícia Valinho (Saber educar 2008), primeiramente poder-se-á definir *Edutainment* como uma forma de entretenimento concebida para educar a criança, instruí-la e embebe-la num ambiente educativo altamente atrativo, que permita a assimilação de novos conceitos e conhecimentos de modo eficaz, combinando a ação educativa com a ação lúdica.

Neste sentido, as visitas de estudo realizadas ao longo do programa escolar tornam-se, de certo modo, um instrumento privilegiado no que concerne à fomentação da aprendizagem das crianças, numa atmosfera de harmonia entre a atividade lúdica fora da sala de aula e ação educativa propriamente dita. A visita de estudo pode portanto ser considerada como uma componente do *Edutainment*.

A natural curiosidade que caracteriza as crianças, que se encontram em processo de desenvolvimento de competências e aquisição de novos saberes e conteúdos, conduz à necessidade recorrente de estímulos à aprendizagem. Assim sendo, torna-se fulcral a realização de atividades capazes de motivar os alunos, bem como procurar situações em que o ato educativo possa ser praticado de modo agradável e divertido, evitando a criação permanente de ambientes enfadonhos que repelem a vontade e concentração da criança.

No entanto, é necessário que este tipo de estratégias educativas, como os jogos temáticos, o uso de novas tecnologias e o incentivo às visitas de estudo, estejam integrados e em pleno equilíbrio com as restantes metodologias formativas e com o próprio programa educativo. Isto é, as ações lúdico-educativas previamente referidas não podem ser banalizadas, nem tão pouco realizadas sem qualquer associação clara a determinados objetivos que possam estar previstos no programa educativo em causa. Não se trata, por exemplo, de efetuar uma visita de estudo pelo simples divertimento que se proporciona aos alunos. O foco da visita deverá ser sempre permitir que a criança aprenda determinados conceitos, perceção certas realidades, reforce e consolide determinados conhecimentos e competências. Compreenda-se, portanto, que o objetivo de uma visita de estudo será sempre aprender algo e não apenas e só o puro divertimento.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, e segundo Okan citado por Patrícia Valinho (2008), é de realçar que no caso das visitas de estudo podem então decorrer dois problemas. Primeiro, os alunos podem criar falsas expectativas que conduzem mais tarde à dificuldade de aprendizagem em ambientes mais formais, que são também eles importantes e necessários no âmbito de uma aprendizagem sólida, ao abrigo de um programa educativo estruturado e coerente. Por outro lado, acresce-se ainda o facto de se incrementar a resistência à aprendizagem de conteúdos mais densos que nem sempre podem ser associados a atividades lúdicas.

Nesta perspetiva pode-se concluir que o planeamento de uma visita de estudo, tal como a frequência com estas são realizadas, deverão atender a dois pontos essenciais: a gestão das expectativas e também a focalização na aprendizagem. Caso contrário, incorre-se no erro de levar as crianças a dispersar a sua concentração para

assuntos menores, em vez de garantir que estão efetivamente focados nos conteúdos que devem ser assimilados. Ainda assim, um bom planeamento e uma boa articulação desta ferramenta com as temáticas do programa educativo são claramente um modo eficaz de potenciar uma aprendizagem com elevados índices de eficácia.

Como prova da capacidade que este tipo de atividades lúdico-educativas têm para motivar as crianças para a aprendizagem, e para fazer despontar o que a sua curiosidade tem de melhor, é possível recordar o Registo de Incidente Crítico elaborado no dia 23 de Outubro de 2012.

No presente registo, faz-se menção ao facto de se ter realizado uma visita de estudo com a turma do 3ºA, a propósito do projeto sobre as medidas, no qual se prevê a construção de uma banca de uma mercearia com diversos produtos de diversas dimensões e com vários preços. Aquando a realização de uma visita de estudo a uma mercearia verdadeira, foi possível aos alunos perceber como funciona um estabelecimento deste tipo, e entrar em contacto com uma componente da realidade quotidiana que os aguarda quando forem adultos.

Durante a visita de estudo, uma das crianças manifestou o seu contentamento e satisfação pelo facto de ter realizado a visita. O aluno fez a seguinte intervenção: “Adoro, sair da sala e vir para a rua, aqui aprendemos muitas coisas, por exemplo: como é que uma mercearia está ordenada, quais são os preços dos produtos.” Repare-se como a criança compreende qual o objetivo da visita, e como o efeito de criar um momento de aprendizagem divertida foi obtido.

Este tipo de atividade cumpriu o seu objetivo principal que era a aprendizagem e simultaneamente despertou nos alunos curiosidade, e vontade de aprender conteúdos que de certa forma poderiam ser menos empolgantes se fossem lecionados dentro da sala de aula.

Obviamente que o sucesso de uma atividade deste tipo passará sempre por um planeamento cuidado e rigoroso no qual os objetivos a cumprir são inequivocamente definidos e colocados em primeiro plano, atingindo-se assim um equilíbrio que caminha em última análise para uma aprendizagem integrada. A atividade previamente mencionada foi criada com propósitos claros, planeada atempadamente e de acordo com o que era pretendido para o projeto de turma, daí que posteriormente tenha sido bem sucedida. Evidentemente, que o planeamento da própria visita deverá também atender à faixa etária a que se destina. De acordo com Randal citado por Patricia Valinho na idade referente à turma em causa, as crianças aceitam atividades que apresentem desafios de forma gradual, com o avançar do escalão etário a criança vai ficando mais exigente e inicia uma procura por contextos

mais variados e apelativos, pelo que se evidencia uma vez mais que é essencial o Professor planear em consonância com a necessária gestão das expectativas já mencionada.

Finalmente, torna-se perentório referir que após a utilização deste tipo de metodologias formativas é indispensável a realização de momentos de avaliação de desempenho da própria atividade. *A posteriori* será sempre importante avaliar se os objetivos foram cumpridos e se foram atingidos da forma esperada, pois, é deste constante processo de reflexão e avaliação final que se poderá compreender se as crianças adquiriram os novos conhecimentos, e quais as lacunas a colmatar em atividades semelhantes para o futuro.

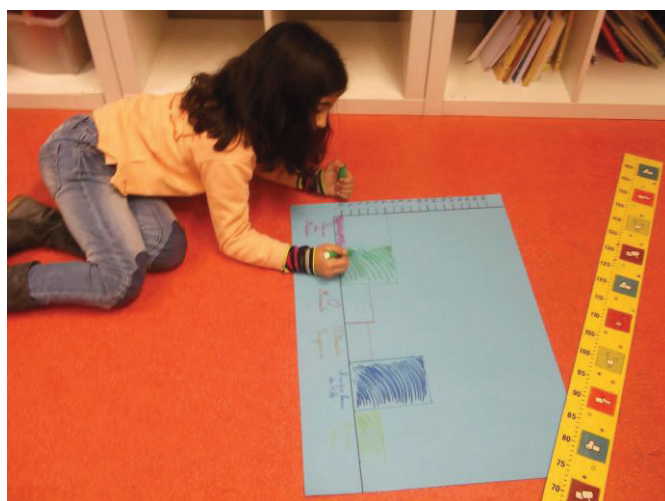
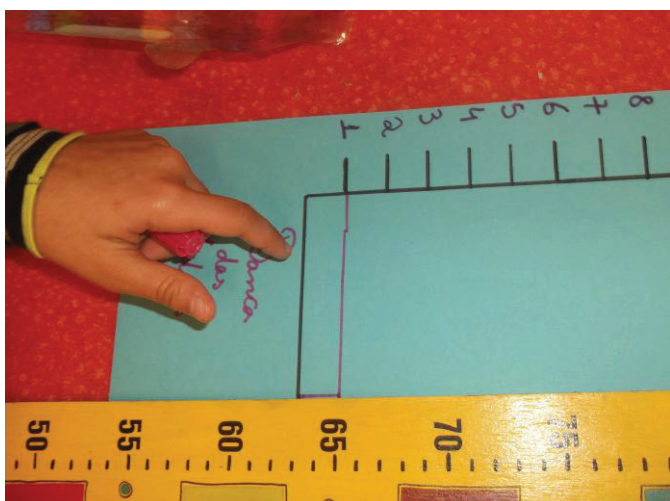
Após o momento reflexivo que aqui se pretendeu desenvolver penso que se torna por demais evidente que as novas metodologias formativas, nomeadamente, as visitas de estudo, se revelam como um instrumento extremamente eficaz que deve ser integrado no ato educativo em si, no entanto, novos desafios são colocados aos profissionais da Educação no que concerne à sua capacidade de potenciar a rentabilidade que é exigida neste tipo de atividades.

ANEXO XXXII – VISITA À MERCEARIA 1º CICLO





ANEXO XXXIII – VOTAÇÃO PARA O NOME DA BANCA 1º CICLO

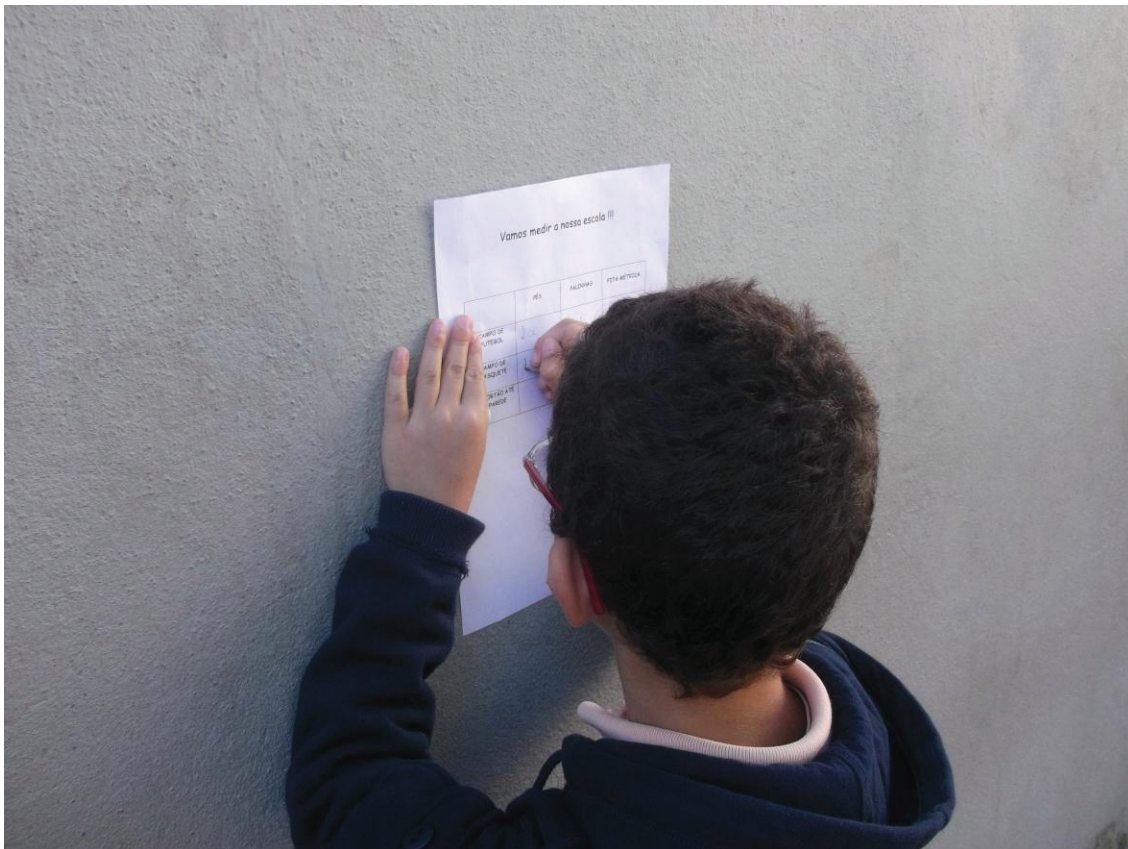


ANEXO XXXIV – MEDIÇÕES NA ESCOLA 1º CICLO





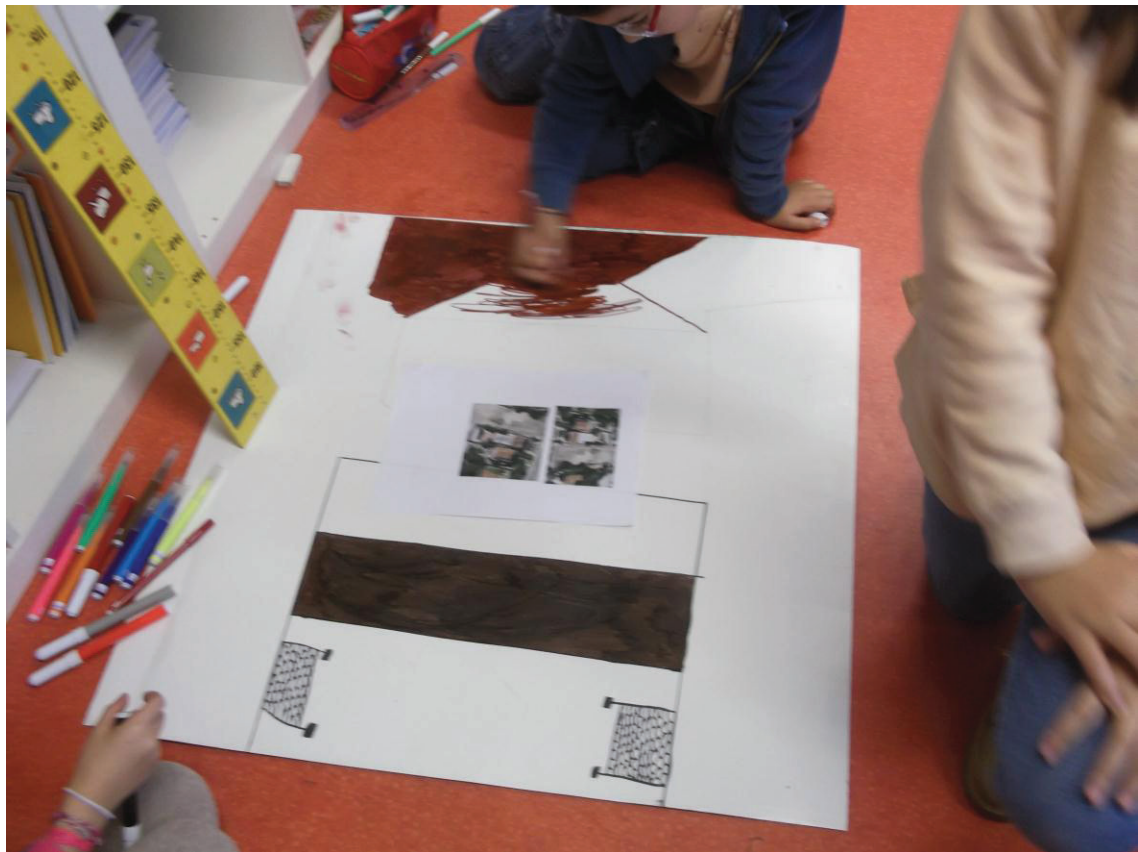




ANEXO XXXV – PAINEL DAS MEDIDAS 1º CICLO









Evolução Das Medidas

Os primeiros instrumentos de medida foi o corpo humano



MEDIR com a mão



O CÔVADO

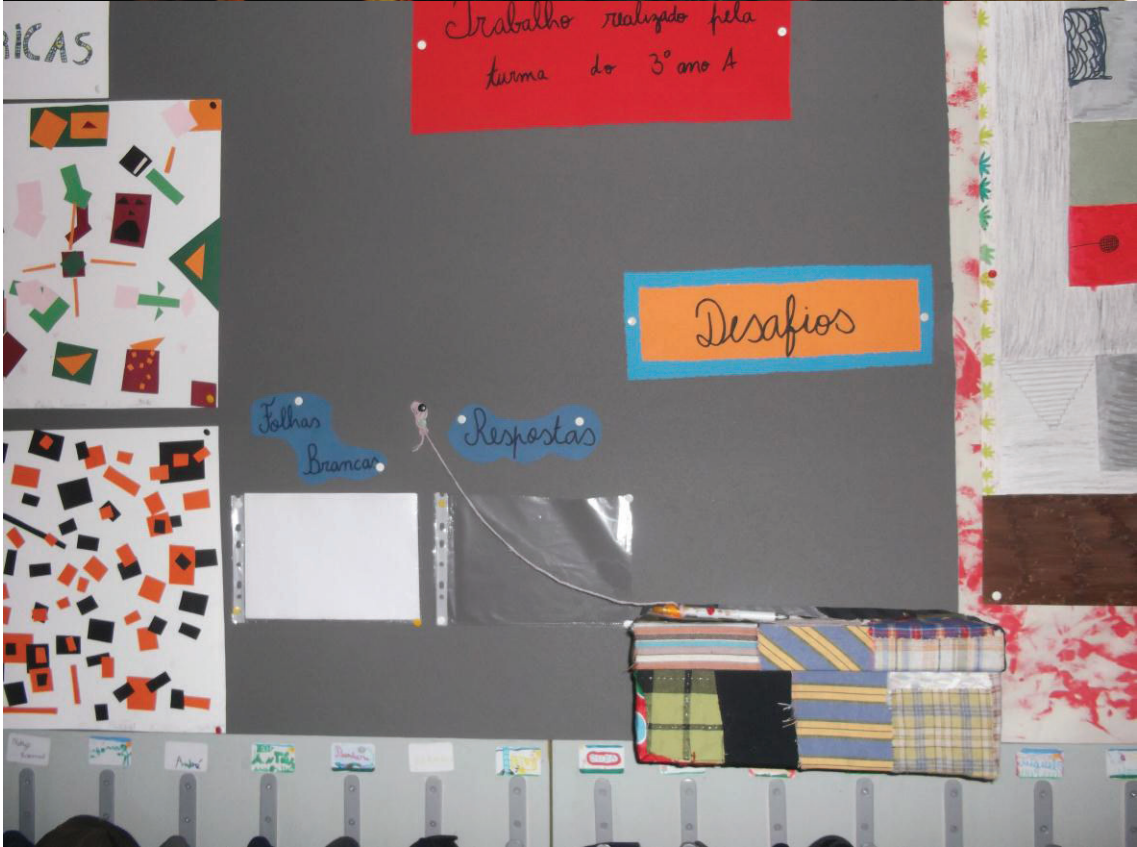


A JARDA



PÉ





ANEXO XXXVI – MÚSICA DAS MEDIDAS 1º CICLO

As medidas estamos a estudar
é sobre isto que vamos falar
instrumentos estivemos a usar
fita métrica, palhinhas e os pés.

Uma banca nós construimos
com balanças para pesar
as nossas frutas que são de brincar.

Numa ida à mercearia
para pesar e anotar
frutas e legumes
que as pessoas irão comprar.

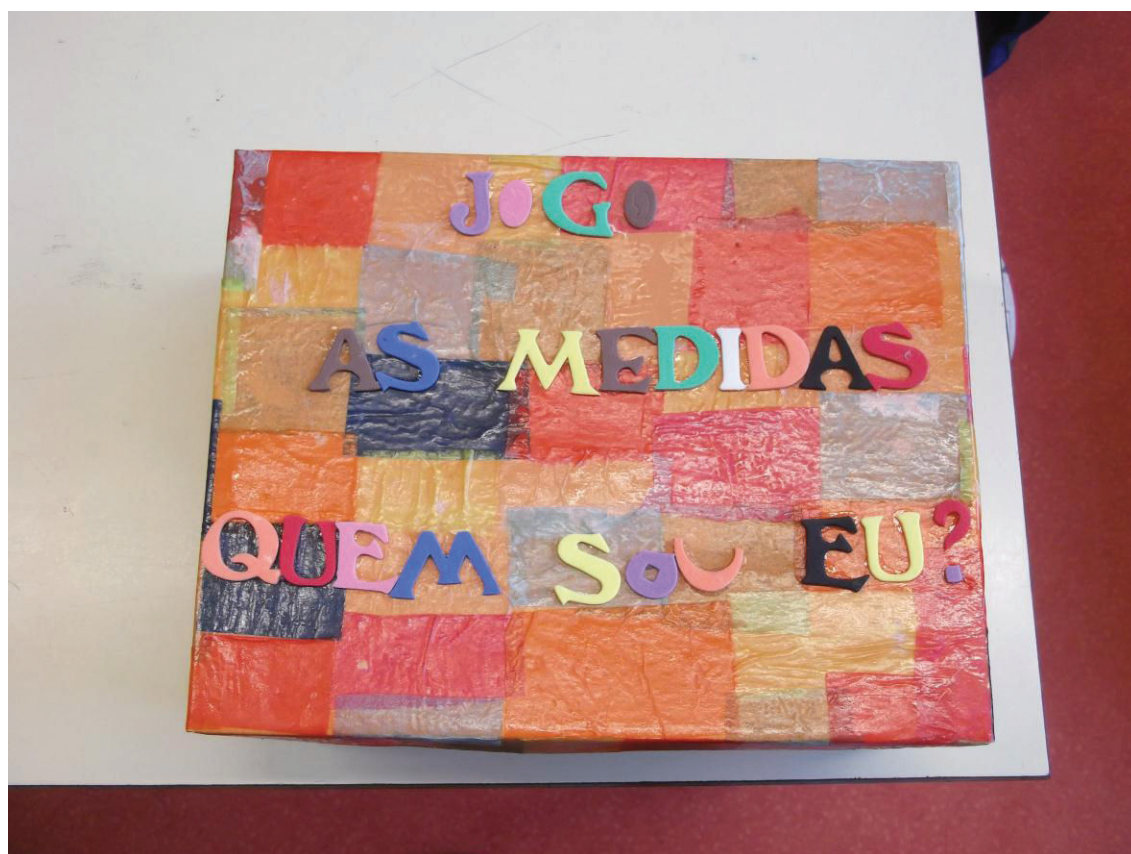
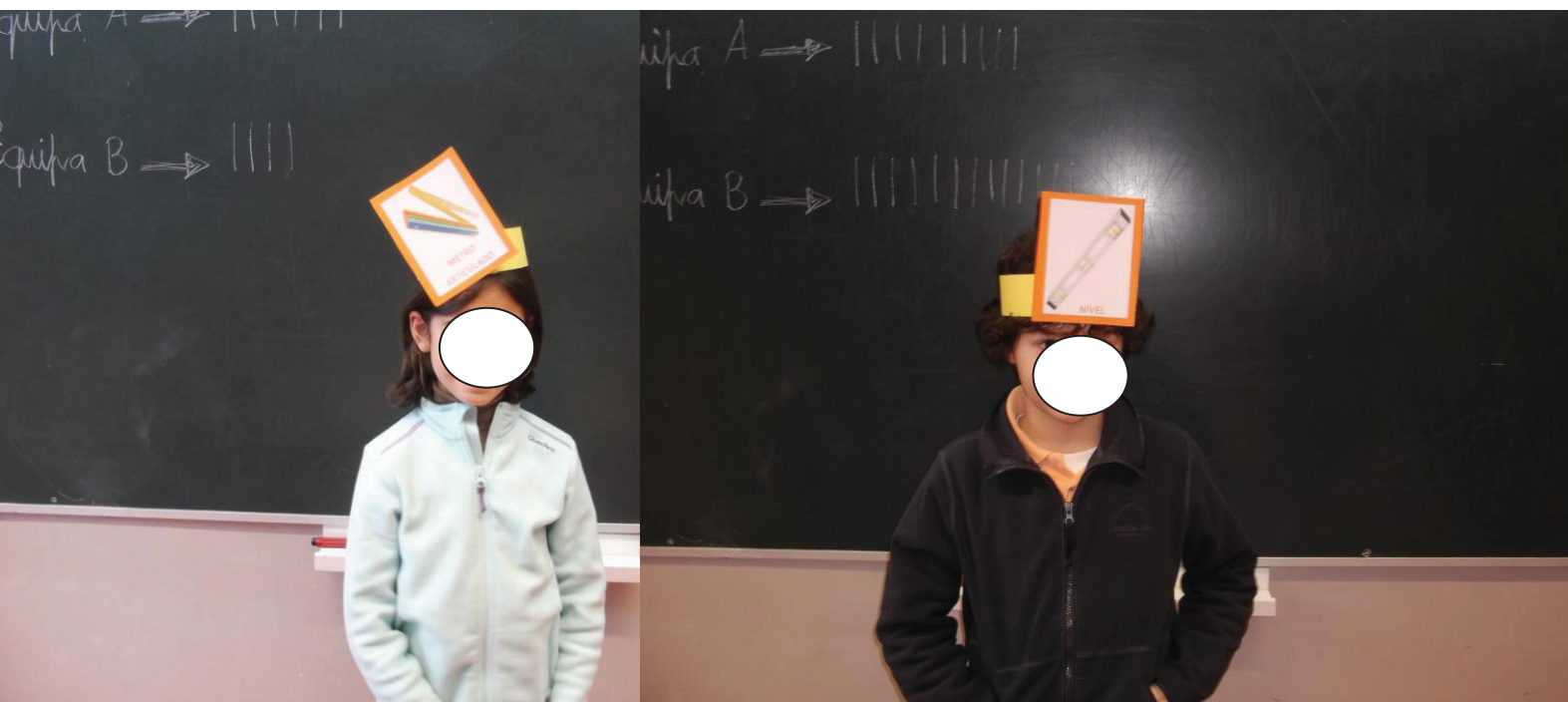
Metro articulado
ampulheta dinamômetro
são os instrumentos
que nos vão auxiliar
craveira paquímetro
os ourives ajudar.

Do antigamente
as medidas a explorar
braça, côvado ou jarda
são algumas a encontrar
como a música está a terminar
a outros temas de dar lugar.

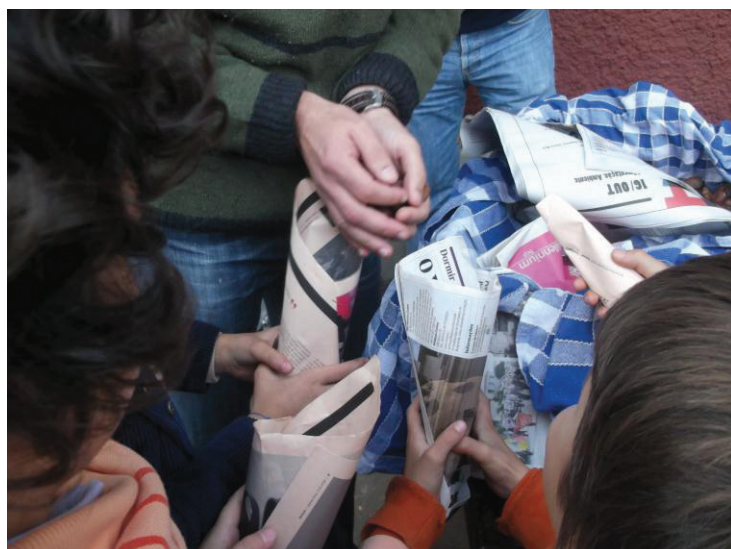
ANEXO XXXVII – JOGO DO PROJETO “QUEM SOU EU?” 1º CICLO



ANEXO XXXVIII – LIVRO “ AS MEDIDAS” 1º CICLO



ANEXO XXXIX – MAGUSTO, HALLOWEN, VISITA À EDP 1º CICLO











ANEXO XL – PLANIFICAÇÃO TEXTO DESCRITIVO 1º CICLO

Professor: Nuno Mendes Turma: 3.º Ano	Supervisora: Prof. Maria dos Reis Estagiária: Joana Marques N.º de alunos: 18
Data: 10 dezembro de 2012 Duração: 09h-12h30 e 14h30-16h	

Área	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo Estimado	Recursos Materiais (Adicionais)	Avaliação
Língua Portuguesa				Realização do sumário	9h-9h20		<u>Modalidade</u>
				Biblioteca de turma	9h20-9h40		Formativa
				Exploração da imagem do manual, página 72	9h40-9h55	Manual de Língua Portuguesa	<u>Técnica</u>
				Leitura enfática pela estagiária	9h50-9h55		Observação direta
	Leitura			Leitura silenciosa por parte dos alunos sublinhando palavras	9h55-10h	Dicionário	<u>Instrumento</u> Atividades realizadas e participação

Língua Portuguesa	Leitura	Tipos de leitura Tipos de Textos	Ler em voz alta para diferentes públicos Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais; Responder a questões Produzir frases complexas	desconhecidas Leitura em voz alta pelos alunos Questões orais relativas ao texto, tais como: -tipo de texto atendendo à forma -caraterísticas do texto descritivo -que personagens participam na história -contagem do número de parágrafos Interpretação do texto no quadro - Como era o jardim onde Joana foi? - Segundo a autora, os ramos nus eram comparáveis com o quê?	10h-10h15 10h15-10h20 10h20-10h35	dos alunos
-------------------	---------	---	---	--	---	------------

Matemática	Orientação Espacial – Posição e Localização	Geometria	Frases simples e complexas	Visualizar e descrever posições, direções e movimentos; Identificar no plano eixos de simetria de figuras Procurar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto	- O que havia de diferente naquela noite? Apresentação de dois pares de imagens para fazerem a descrição escrita	10h35-11h 11h30-11h45 11h45-12h30	Quatro imagens diferentes Livro de exercícios Caderno de matemática Manual Papy Cartolina ilustrada com um mapa, onde se encontram diversos pontos com diferentes distâncias entre si	<u>Modalidade</u> Formativa <u>Técnica</u> Observação direta <u>Instrumento</u> Ficha de trabalho
------------	---	-----------	----------------------------	---	---	---	---	--

Expressão Plástica	Descoberta e organização progressiva de volumes	Construções	<p>Ligar/colar elementos para uma construção</p> <p>Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção</p> <p>Desmontar e montar objectos</p> <p>Construir adereços</p> <p>Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite,</p>	Decoração da sala com enfeites alusivos ao Natal	14h30-16h00	<p>Rolos papel, tecidos, papel, papel crepe, revistas, feltro, tinta vermelha, verde, branco, algodão, botões, esfregão da louça, materiais de desperdício.</p>	
--------------------	---	-------------	---	--	-------------	---	--

				carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis			
				Pintar cenários, adereços, construções			

Pintura

Descrição da Atividade

A aula será iniciada com a estagiária a passar o sumário no quadro. Seguidamente será dada oportunidade à Biblioteca de turma, isto é, caso ela exista, uma vez que se constatou que nem sempre os alunos apresentam os livros que leram todos os dias. Na biblioteca de turma os alunos apresentam o livro dizendo que personagens intervieram na história, onde se passa a ação, e outros detalhes relativos ao que possam ter lido. Consoante o número de páginas e de capítulos do livro, serão atribuídos pontos, que terão de ser assinalados numa grelha exposta na sala.

Iniciar-se-á a exploração da imagem da página 72 do manual, onde os alunos terão de referir o que lhes transmite aquela imagem. De seguida, será feita a leitura do texto “A Noite de Natal” pela estagiária. Posteriormente, os alunos lêem em silêncio e sublinham as palavras que lhes são desconhecidas. Perguntar-se-á, de seguida, se têm alguma palavra cujo significado desconheçam, se tiverem, deverão consultar o dicionário. Posteriormente, será feita a leitura por cada criança.

A estagiária fará questões oralmente relativas ao texto, por exemplo, quem é a autora, qual o tipo de texto atendendo à forma, quais as características do texto descritivo, que personagens participam na história, contagem do número de parágrafos, identificação de adjetivos, entre outros.

Serão expostas no quadro perguntas relativas ao texto que foi lido, a estagiária deverá escolher um aluno para ir ao quadro responder. As referidas questões e respectivas respostas deverão ser transcritas para o caderno de cada aluno.

Irão ser apresentados dois pares de imagens, relativamente aos quais será pedido que os alunos efetuem uma descrição escrita. Cada aluno terá de escolher e descrever uma das imagens expostas no quadro, sendo que com base na sua produção escrita os seus colegas terão de adivinhar a qual das imagens se refere. Cada par de imagem será idêntico entre si, pelo que os alunos terão de fazer uma descrição detalhada que permita aos seus colegas fazer a diferenciação através dos pormenores.

Depois do intervalo, volta-se à sala e passa-se ao ensino da Matemática. Efetuar-se-á a correção dos trabalhos de casa.

A referida correção será feita preferencialmente de forma oral, excepto se a estagiária verificar que algum exercício não está ser percebido, se for este o caso, será necessário efetuar a correção no quadro.

Após a correção dos trabalhos de casa segue-se a realização de exercícios de orientação espacial e geométrica, que visam proporcionar aos alunos a consolidação de conceitos relativos as medidas e distâncias. O primeiro exercício consiste na apresentação de um mapa, com diversos pontos, relativamente ao qual serão feitas diversas questões. Os alunos deverão, por exemplo, descobrir qual o caminho mais curto, e quais as distâncias entre diferentes locais assinalados. Acresce-se a isso, a necessidade de os alunos indicarem as referidas medidas utilizando os quadrados usados no mapa como referência. Por exemplo, em vez de referirem que uma distância tem 10 centímetros terão de dizer que tem 7 quadrados.

O segundo exercício, será análogo ao primeiro, contudo o grau de complexidade aumenta. Neste caso, em vez de serem, inicialmente, dados vários pontos e pedidas várias distâncias entre eles, será realizado o processo inverso. Primeiramente, é dado um único ponto (A) e uma distância, e pergunta-se aos alunos quais são os pontos que podem estar afastados dessa mesma distância relativamente a A. Posteriormente, com base nos pontos cardeais, serão dadas indicações mais precisas, para que os alunos possam descobrir um determinado ponto pretendido. Ambos os exercícios, permitirão aos alunos consolidar noções de geometria e conceitos relativos a distâncias e medidas, de modo elucidativo e através de questões práticas.

Na parte da tarde, será efetuada a decoração da sala alusiva à temática do Natal. No entanto, esta atividade será interligada com o texto descritivo, abordado na parte da manhã. Esta atividade será dividida em dois momentos, para os quais se prevê uma duração de 45 minutos cada um.

Inicialmente, a estagiária divide a turma em 4 grupos, dois de cinco alunos e dois de quatro alunos, seguidamente, efetuará a leitura descritiva dos diversos elementos que serão utilizados para decorar o espaço da sala de aula. Com base na descrição efetuada, pela estagiária, os alunos terão de interpretar o que foi dito e fazer uma composição gráfica que vá ao encontro da sua interpretação. Este primeiro momento será relativo à decoração dos moldes do Pai Natal, Árvore de Natal, Anjos e Boneco de Neve, que serão fornecidos pela estagiária em tamanho grande. Os quatro moldes serão distribuídos pelos quatro grupos de forma aleatória. Assim, os alunos poderão trabalhar simultaneamente e de forma organizada, sem que existam elementos da turma sem atividades para realizar. Quando esta atividade estiver terminada, o produto final será exposto na sala, acompanhado da referida descrição.

O segundo momento será dedicado à decoração do resto dos enfeites de Natal, nomeadamente, bolas de Natal e coroas de azevinho, estes enfeites serão dependurados na sala de aula. O trabalho realizado nesta fase será individual. Os alunos poderão fazer as suas próprias criações, ou então utilizar os exemplos disponibilizados pela estagiária e recriá-los.

Para ambas as atividades serão disponibilizados diferentes materiais que permitam a consecução das tarefas pretendidas. As tarefas previamente mencionadas tendem a permitir que os alunos coloquem em prática a sua imaginação, e a sua propensão para as artes plásticas de forma organizada e alusiva a um tema específico, aproveitando-se ainda para consolidar a noção de texto descritivo.

Eventualidades/precauções:

Na parte da manhã será necessário dar atenção ao tempo para cada atividade. Na parte da tarde é necessário cuidado redobrado relativamente à organização da turma e dos grupos, para que a estagiária se possa certificar de que todos trabalham adequadamente.

ANEXO XLI – FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1º CICLO

Ficha de Trabalho

Nome: _____

Data: _____

Lê com atenção o seguinte texto.

O dia da sereia

Um dia quando o mar estava encapelado e ameaçador, veio uma onda e atirou para terra uma bela sereia de escamas reluzentes.

Quando recuperou os sentidos, a sereia descobriu que estava deitada em cima de uma rocha, não tendo qualquer forma de regressar ao mar.

Apareceu então na praia um jovem pescador que era pobre e triste e que nem dinheiro tinha para comprar um barco e se aventurar nas águas.

– Quem és tu e o que fazes aqui?

– Eu sou uma sereia do mar e fui atirada para cima desta rocha por uma onda grande e feia que tinha inveja da minha beleza. Agora estou aqui presa e se não voltar à água acabarei por morrer.

- Não morres, não senhor, porque eu vou devolver-te às águas de onde vieste.

- Se me puseres depressa dentro de água, eu virei todas as semanas, num dia certo, aqui à praia, para trazer-te ouro e prata. Será essa a recompensa do favor que me vais fazer.

O jovem pescador não pensou duas vezes: pegou na sereia ao colo e lançou-a à água.

Durante anos, a bela sereia cumpriu o que prometera.

Um dia, o pescador, que já possuía casas, barcos, automóveis e outros bens que lhe dariam para viver regaladamente o tempo de várias vidas, interrogou-se: «Será que

eu venho à praia todas as semanas para receber a minha recompensa ou para ver a sereia?» Não tardou a perceber que era a presença da sereia e a sua beleza que o faziam percorrer aquele caminho, fizesse chuva ou sol.

(José Jorge Letria, “O dia da sereia” in Lendas do mar, retirado do livro de 3ª A grande Aventura)

Após teres lido o texto, responde às seguintes perguntas.

1. O que aconteceu quando o mar estava ameaçador?

2. O que prometeu a sereia ao pescador?

3. Por que razão ia o pescador todas as semanas à praia?

4. Na tua opinião, o pescador ia à praia todas as semanas para receber a recompensa ou para ver a sereia?

5. Que outro título poderias sugerir para o texto? Justifica a tua escolha.

6. Quantos parágrafos tem o texto?

7. Qual seria a causa da morte da sereia? Coloca com um X a opção correta.

Ficar presa na rocha

O mar estar ameaçador

O mar estar poluído

Conhecimento Explícito da Língua

1. Preenche a tabela.

Nomes	Género	Número	Grau
Sereia			
Águas			
Automóveis			
Chuvinha			
Casarão			

2. Coloca a frase no singular ou plural.

2.1 O jovem pescador não pensou duas vezes.

2.2 Nós somos sereias do mar.

3. Coloca a frase no masculino ou feminino.

3.1 Apareceu um jovem pescador que era pobre e triste.

3.2 A pescadora era muito bondosa e amiga.

4. Utiliza os pronomes pessoais.

4.1 Eu e o pescador fomos caminhar pela praia.

4.2 O pescador e a sereia viveram felizes para sempre.

5. Conjuga o verbo **comprar** nos diferentes tempos verbais.

	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro
Eu	Compro			
Tu				
Ele/Ela				Comprará
Nós				
Vós				
Eles/Elas				

6. Sublinha cinco verbos e rodeia cinco adjetivos presentes no texto.

7. Faz a correspondência entre a coluna A e B.

A

Quem és tu e o que fazes aqui?
A bela sereia cumpriu o que prometera.
Que bela sereia!
Vai já para o mar.
Será essa a recompensa do favor que me vais fazer.

B

Declarativo
Interrogativo
Imperativo
Exclamativo

8. Lê o excerto. Pontua o texto de forma adequada.

O primeiro dia de escola

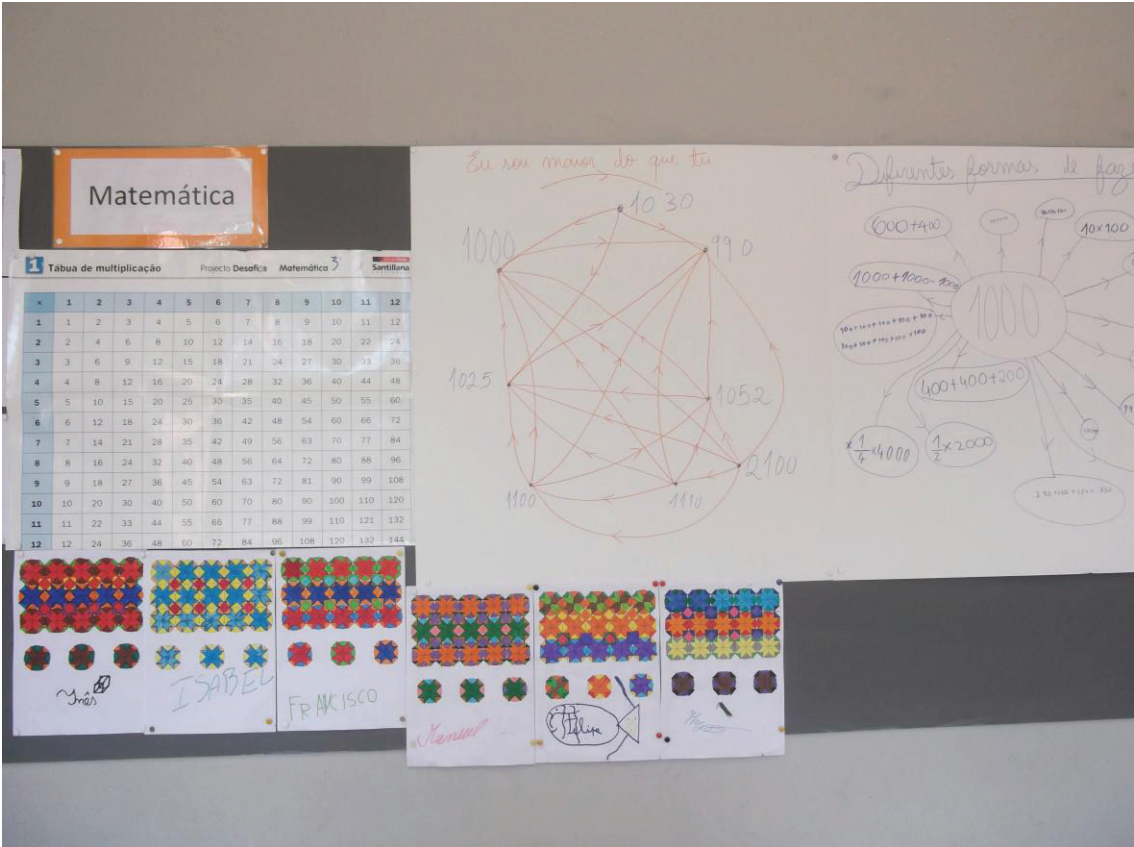
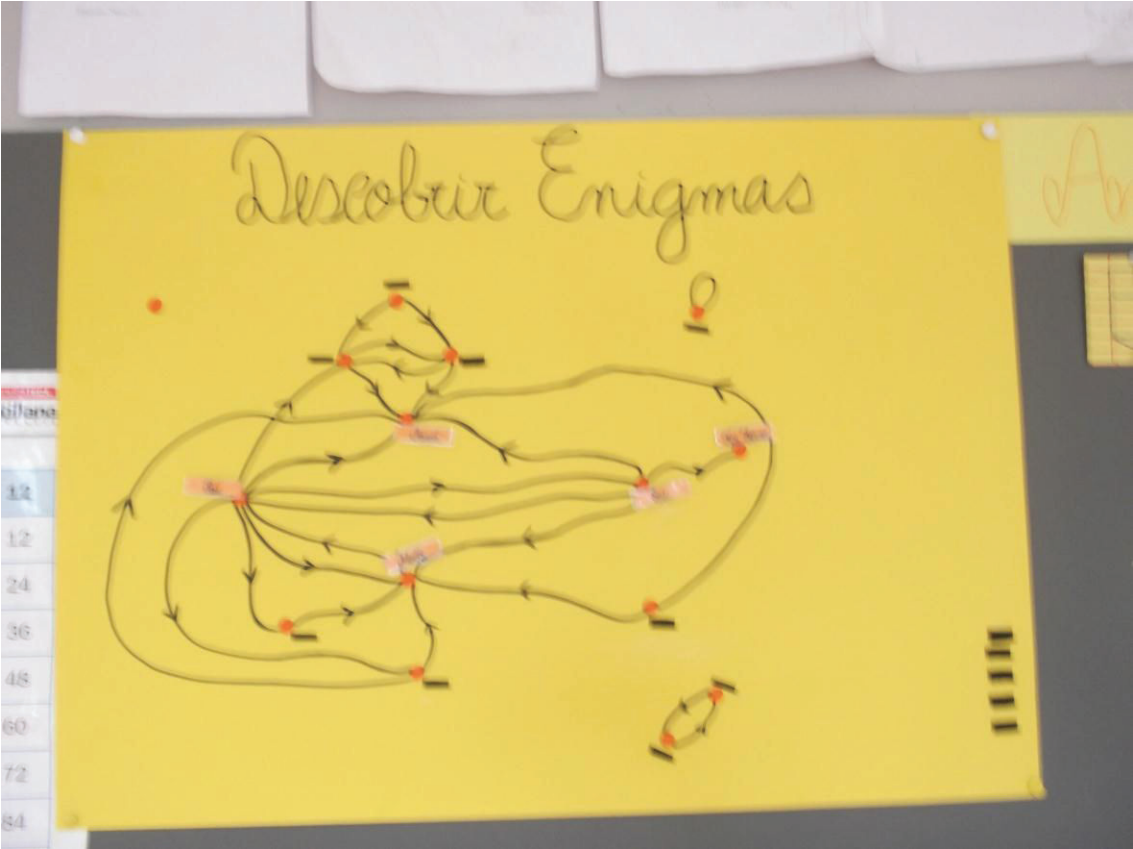
Antes de ir lavar os dentes a Inês resolveu passear a mochila com rodas no
corredor nos quartos na cozinha e na sala

Pareço bem vovô

Sim, pareces uma borboleta de pijama a puxar uma mochila de sonho

Pareço bem António

ANEXO XLII – AULAS POPY 1º CICLO



ANEXO XLIII – PLANIFICAÇÃO AULA POPY “ADIVINHA A MINHA REGRA” 1º CICLO

Professor: Nuno Mendes Supervisora: Prof. Maria dos Reis Estagiária: Joana Marques	Data: 28 de novembro de 2012
Turma: 3.º Ano N.º de alunos: 18	Duração: 09h-12h30

Área	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo Estimado	Recursos Materiais (Adicionais)	Avaliação
Matemática	Números e Operações	Números Naturais	Reconhecer o múltiplo de um número natural.	Realização do sumário	10h00		<u>Modalidade</u>
				Biblioteca de turma	10h15		Formativa
				Múltiplos – Através de um jogo “Adivinha a minha regra”, os alunos vão decidir se determinado conjunto de números se destina a múltiplo de 3/5 ou não.	10h15-11h00	Caderno de Matemática dos alunos Manual Popy	<u>Técnica</u> Observação direta
	Conhecimento	Plano	Explicitar regras	Discussão dos conceitos			<u>Instrumento</u> Atividades realizadas e participação

Língua Portuguesa	Explícito da Língua	Discursivo e Textual	e procedimentos: - identificar marcas de registo formal e informal; - Identificar marcas do discurso directo no modo oral e escrito; - Distinguir texto oral e texto escrito.	comunicação e linguagem Elementos da comunicação (utilizar exemplo de sala de aula) Funções da Linguagem Tipos da Linguagem Elaborar Cartolina sobre os diferentes tipos de linguagem	11h30-12h30	Imagens representativa dos assuntos em causa. Cartolina	dos alunos
-------------------	---------------------	----------------------	--	---	-------------	--	------------

Descrição da Atividade

A aula será iniciada com a estagiária a transcrever o sumário para o quadro, às 10h00, pois na hora anterior os alunos têm Educação Física. Os alunos terão de passar o sumário para o caderno e à medida que forem terminando a estagiária corrige-os.

No que diz respeito à Matemática, a aula centrar-se num jogo que se denomina de “Adivinha a minha regra” e tem como objetivo os alunos irem descobrindo através de certas pistas um conjunto de números, que posteriormente se designarão de múltiplos de 3.

Numa primeira fase, a estagiária irá desenhar no quadro uma corda fechada ligada a um quadrado e nesse quadrado irá estar o ponto de interrogação. A estagiária dirá aos alunos que aquele espaço, que ainda não contém nada, será disponível para colocar números. E assim os alunos poderão dizer os números que quiserem e caberá à estagiária escolher se os coloca dentro da corda. Será dada oportunidade a todos os alunos para escolherem um número e adivinharem o que se colocará na etiqueta.

No exercícios seguintes desenhar-se-á no quadro um conjunto de setas ligadas, contendo apenas os números 0, 9, -9, 15 e -15. O objetivo será os alunos adivinharem o valor da seta e aqui estarão representados os números múltiplos de 3. Estes exercícios serão repetidos para os múltiplos de 5. No final destes exercícios a estagiária irá realçar a importância do conceito de números múltiplos.

Relativamente à Língua Portuguesa, irá ser pedido aos alunos que definam os conceitos de comunicação e linguagem, quais as diferenças e quais as semelhanças existentes entre ambas. Utilizando a situação de sala de aula, os alunos poderão dizer quais os elementos que são necessários para se comunicar, falar-se-á ainda sobre as funções e tipos de linguagem. Para uma fácil distinção entre estes conceitos serão levadas imagens que retratem as diversas situações. No final da aula, elaborar-se-á uma cartolina sobre os diferentes tipos de linguagem.

Eventualidades/precauções:

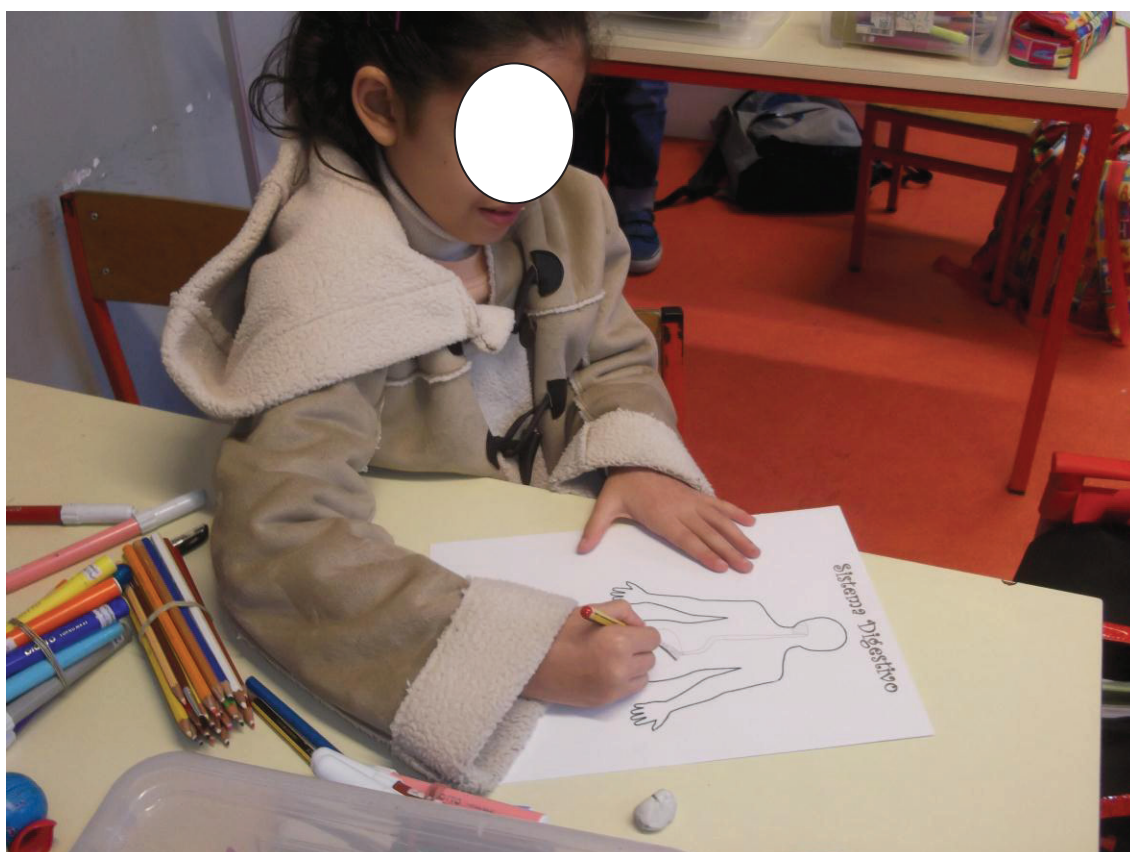
Caso os alunos tenham ficado com alguma dúvida em relação a qualquer outra matéria, será dado espaço para que as possam colocar.

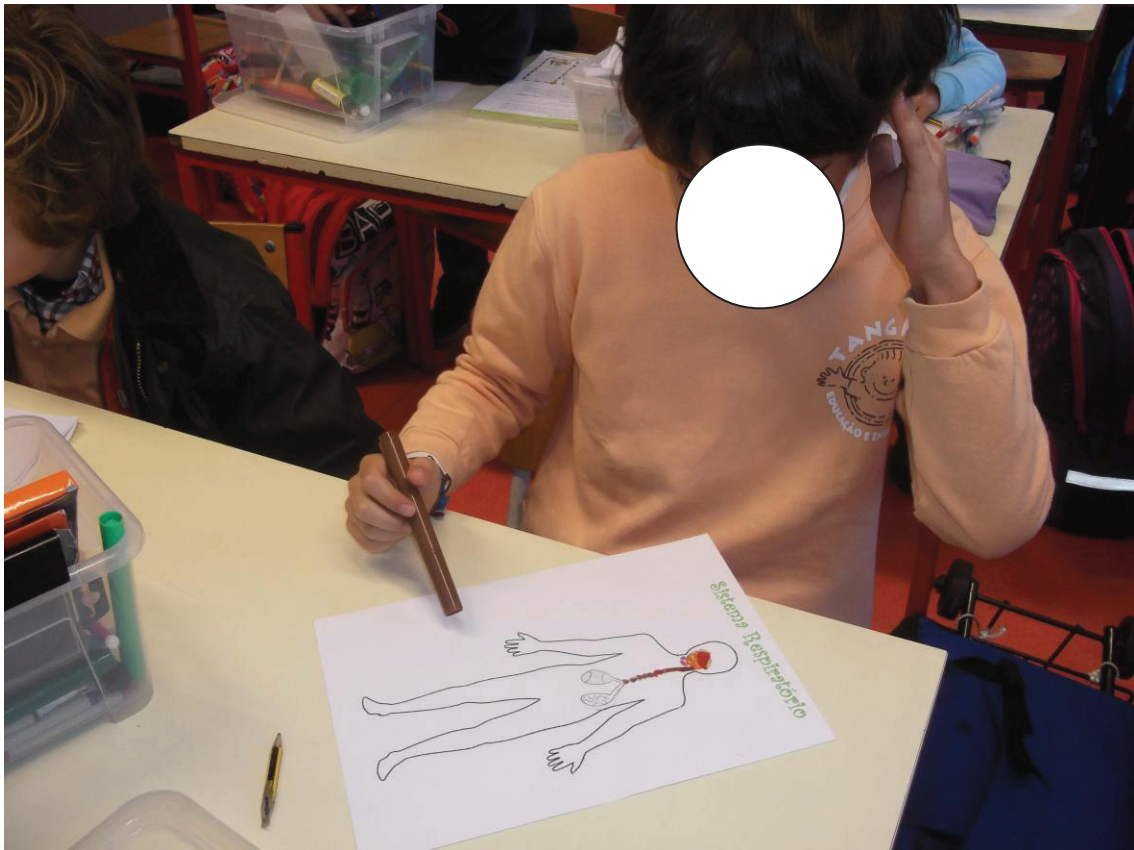
ANEXO XLIV – CANTO DAS CIÊNCIAS 1º CICLO

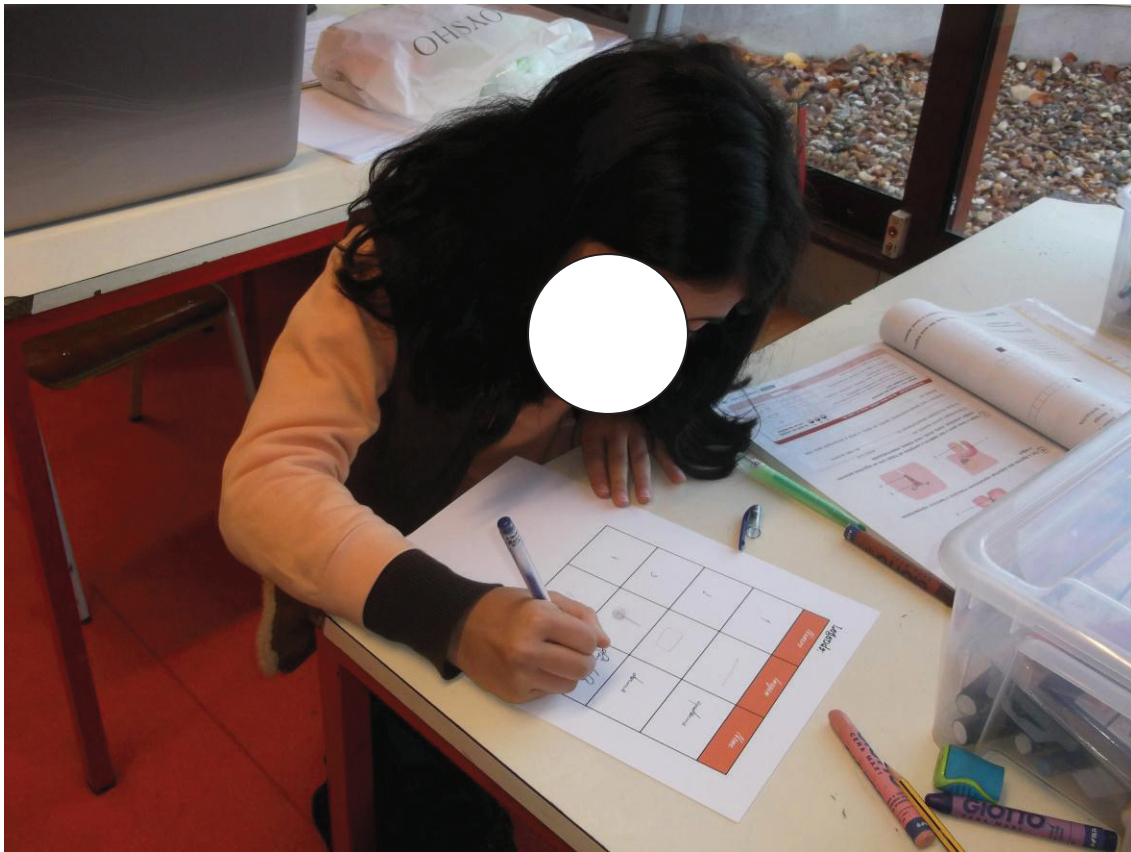




ANEXO XLV – LIVRO “O CORPO HUMANO” 1º CICLO







Ficha Técnica	
Nome: Livro do Corpo Humano	
Autores e Ilustradores:	
Filipe Davis	Maria João
Leonor Guerra	Cláudia
M. Beck	de Castro
Francisco Vieira	Isabel Pais
Luís António Dias	Yves Costa
Leandro Matos	Martim
Bia H.J.	Hugo
Maria Rita	Manuel
Afonso	Luís Augusto P.
Joana Marques	Rita Marques
Ano: 2012	
Editora: Turma 3A Edições	
Edição: 1ª Edição	
Índice	
Sistema Digestivo	1
Sistema Respiratório	4
Sistema Circulatório	7
Sistema Excretor	11
Sistema Reprodutor	16

Sinopse

Este livro fala sobre os vários sistemas do corpo humano, como: o sistema reprodutor e o sistema circulatório. Apresenta também, as funções, as orgãos e algumas curiosidades!

Amber gozin

BIA.M.S.

Gostei muito do livro porque tinha boas ideias e muitos conhecimentos. O sistema que eu mais gostei foi o circulatório porque tinha mais conhecimentos.

Filipe Assis Santos Silva Cardoso

Adorei o livro, acho que foi uma ideia fantástica. Gostei do sistema circulatório e como foi feito. O sistema que mais gostei foi o sistema defensivo porque inclui muitas orgãos. Aprendi muito com este livro

HUGO. Pinto. Magalhães. Jorge!

ANEXO XLVI – “ESTUDO DE CASO” 1º CICLO

Introdução

No âmbito da unidade curricular Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada, pertencente ao 1ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Paula Frassinetti, foi elaborado o seguinte estudo de caso, que diz respeito à temática do espectro de autismo.

Evidencia-se, primeiramente, neste estudo a fundamentação teórica que enuncia a problemática da criança em causa.

Existe uma descrição da situação familiar da criança, assim como o levantamento de dados referentes à mesma.

Foi ainda, importante existir uma caracterização do meio onde esta criança se insere, a escola e a turma, falar-se-á de como estes itens interferem ou não com o desenvolvimento desta criança, sendo importante caracterizar a própria criança, através de grelhas de observação que versam sobre os seguintes domínios: Compreensão, Linguagem e Expressão, Esquema Corporal, Lateralidade, Orientação temporal, Perceção Auditiva, Perceção Visual, Motricidade fina e grossa, Leitura, Leitura, Escrita, Matemática e no domínio Psicológico-Afetivo. Deste modo, foram realizadas um total de 11 grelhas de observação.

Para finalizar, e após a recolha e análise de dados, será extremamente relevante obter algumas conclusões e refletir sobre a influência de todo este processo. Para efeitos práticos de observação directa do aluno, em causa, foram atribuídas à estagiária 6 horas, no entanto, dado que a criança fazia parte do grupo de alunos envolvidos no estágio, foi possível efetuar uma observação contínua e mais prolongada do respetivo caso.

O objetivo deste estudo de caso é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992). De forma a sistematizar estes vários objectivos, Gomez, Flores & Jimenez (1996:99), referem que o objectivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”. Pelo que no presente caso, se tomará a iniciativa de efectuar uma análise cuidada e extensa sobre as diversas vertentes que o compõem, sem descuidar a adoção de um

processo reflexivo constante, que se revela como essencial para compreender esta complexa realidade.

Fundamentação Teórica

A problemática do Autismo encontra-se presente na sociedade sob as mais diversas vertentes do seu espectro, actualmente consentido pela comunidade científica, e definido em investigações de renome, como é o caso de Leo Kanner (Perturbação Autista - 1943) ou de Hans Asperger (Síndrome de Asperger - 1944).

O Autismo deriva do grego “auto” que significa próprio e do sufixo “ismo” que remete para a ideia de orientação. Ao analisar estes conceitos pudemos dizer que ocorre uma direcção do indivíduo para si mesmo, daí existir uma fuga da realidade exterior concentrando-se, por esse motivo, em si próprio. Hosbon (1995), postulou que crianças com SA (Síndrome de Asperger) têm incapacidade para interagir emocionalmente com os outros, portanto a criança com Autismo não recebe as experiências sociais necessárias para desenvolver as estruturas cognitivas para a compreensão. Já Baron – Cohen *et al.* (1993), indicam que as primeiras experiências são as cognitivas. As teorias destes autores sobre a mente são baseadas na ideia de que as crianças com Autismo falham no desenvolvimento da compreensão de que a mente e o estado mental relatam o comportamento.

Ao contrário do que inicialmente se pensava, a criança Autista pode padecer de diferentes graus de severidade desta doença, desde o autismo profundo até estados mais leves da doença como a situação do Síndrome de Asperger, por exemplo.

A Síndrome de Asperger é uma variante do autismo onde ocorrem desvios e anomalias em diversos aspetos, nomeadamente, ao nível da manifestação de dificuldades de integração social, falhas no desenvolvimento de relações com os pares, limitações no uso da linguagem para a comunicação, e a existência de um discurso pouco formal e repetitivo, comportamentos inadequados, originalidade do pensamento e da experiência, dificuldades na motricidade grossa e fina, perda do controlo quando contrariados, ausência de atitudes de malícia e não compreensão do jogo de palavras, assim como a manifesta falta da capacidade de empatia. Esta perturbação não tem cura médica, sendo que, por isso, se trata de uma desordem contínua.

O prognóstico parece ser melhor em adultos por comparação com o da perturbação autista profunda, uma vez que os efeitos supracitados se encontram em graus mais acentuados, do que nos indivíduos com Síndrome de Asperger. Em situações de presença de

SA chegam, inclusive, a existir casos onde os adultos conseguem por empregos remunerados e revelam autossuficiência.

Conclusão/Avaliação e Reflexão crítica

O J.P. vive na freguesia de Ramalde, no Porto. Mora com os pais e é filho único. Os seus pais têm profissões que revelam um bom nível social. A mãe é economista e o pai gestor sendo que ambos têm 47 anos.

No que concerne ao levantamento de dados, é importante referir que foi analisada a ficha de caracterização individual do aluno, na qual constava o relatório de reavaliação ocupacional datado de 22 de Julho de 2011, mais precisamente quando a criança tinha 7 anos e 2 meses. O relatório supramencionado evidenciava as sessões semanais, efetuadas pelos responsáveis pela referida avaliação, pertencentes à instituição CRIAR. Os objetivos das referidas sessões focavam-se no fomento da concentração e atenção da criança para atividades que esta pudesse desenvolver. Torna-se importante realçar que o aluno a evidencia manifestas dificuldades nos dois aspectos anteriormente mencionados.

As sessões terapêuticas eram realizadas na presença da mãe da criança, sendo que, a ligação mais íntima entre a criança e a sua progenitora era utilizada como veículo facilitador do desenvolvimento das atividades a serem desempenhadas. Este relatório apresentava ainda elementos referentes ao progresso após as sessões, onde era mencionado que o J.P. apresentava necessidades sensoriais específicas a nível táctil e no âmbito das necessidades de melhoria referentes ao seu desempenho, atenção e concentração durante a realização das tarefas. A criança em questão apresentava, igualmente, problemas no que respeita à motricidade fina, sendo que o exemplo mais paradigmático desta sua ausência de competências, passava pela necessidade de utilizar um adaptador para o lápis, nas suas atividades de escrita. No que concerne à autonomia, o aluno não revelava, de todo, independência total nas tarefas da vida quotidiana. Acresce-se ainda, que o aluno não apresentava iniciativa própria.

Ainda no âmbito do levantamento de dados, é essencial realçar que foram efetuadas grelhas de observação, de modo a que se pudesse tomar um conhecimento mais sólido do caso, baseado em elementos de registo objetivos e concretos. As grelhas, em questão, foram elaboradas pelo próprio observador.

O aluno J.P. encontrava-se inserido numa turma constituída por 18 alunos, de condição social semelhante (classe média). A turma referida era propícia a um ambiente barulhento e perturbador da estabilidade na sala de aula, o que contribuía de forma negativa para acentuar o incómodo que a criança evidenciava quando em contato com aquele meio.

Através da aplicação das grelhas de observação, foi possível constatar que no domínio da Compreensão o aluno apresentava, essencialmente, deficiências moderadas ou ligeiras, sendo que em casos pontuais, como a execução de ordens simples e diretas não evidenciava nenhuma deficiência. Em competências mais complexas, como situações de aplicação de conceitos específicos (por exemplo: conceitos gramaticais, tipos de frases, sinónimos...) era onde a criança possuía maior grau de incapacidade.

No que respeita às competências inerentes à linguagem e expressão, as deficiências são mais profundas, destacando-se o maior número de itens com classificação de deficiência completa, embora a criança articule correctamente as palavras, o seu discurso não possui expressividade e assume facilmente um tom monocórdico. Neste domínio, a estagiária observou que os principais entraves, existentes no desenvolvimento das competências do J.P., se tornam mais óbvios em atividades que exijam maior autonomia.

Relativamente às noções relativas ao esquema corporal e conhecimento do corpo, a criança consegue identificar partes do seu corpo, bem como distinguir as partes homólogas no corpo de outros, contudo, apresenta dificuldades na representação gráfica das mesmas, o que se encontra em consonância com as dificuldades que apresenta na motricidade fina e nos conhecimentos de natureza mais específica. No que respeita às operações de lateralidade, a criança não apresenta, praticamente, deficiência nenhuma, exceto no que implica reconhecer a simetria do seu corpo onde revela uma deficiência leve. O aluno, em causa, revela ainda noções de organização temporal, nomeadamente, ao nível de conceitos como: o ontem, a véspera, antevéspera, dias da semana, meses do ano, estações, entre outros, contudo, demonstra ter deficiências de cariz grave quando se trata de relatar acontecimentos vividos em sequência ou compreender ordenações cronológicas de uma determinada história simples.

Ao nível da percepção visual, a criança não manifesta insuficiências profundas, apenas possui deficiências leves ou até mesmo nenhuma. Neste âmbito a criança evidencia as maiores dificuldades em processos minuciosos, principalmente que careçam de observações cuidadas e atentas, como encontrar semelhanças e diferenças entre e imagens. Tal facto pode também ser resultado das dificuldades de concentração mencionadas no relatório de avaliação ocupacional. No cômputo geral da percepção auditiva do aluno não manifesta problemas extremos, ainda assim tudo o que implique memorizar, completar frases, ou recontar histórias

com base no que ouviu torna-se problemático. As capacidades inerentes à motricidade fina e grossa do J.P. encontram-se, aquém dos padrões habituais para a sua idade, sendo que em diversos itens de ambas as motricidades o aluno evidencia deficiências moderadas ou graves.

No que concerne às competências no domínio da leitura, a criança, praticamente, não demonstra qualquer deficiência, no entanto, as suas maiores insuficiências surgem nas competências ligadas à expressividade. O aluno não respeita sinais de pontuação, nem consegue ler expressivamente. Relativamente à escrita, o grau de deficiência é mais evidente, apresentando essencialmente deficiências moderadas e ligeiras, e casos pontuais de deficiência total.

A estagiária constatou, ainda, que em termos de competências e aptidões no domínio da matemática, o aluno apresenta deficiências graves ou até mesmo totais, principalmente, no domínio de conceitos mais específicos como as operações matemáticas, resoluções de problemas ou a leitura por classes e por ordens. Contudo, sem deficiência alguma ou apenas com deficiência ligeira, o aluno é capaz de compreender conceitos mais básicos, como conhecer os algarismos e discriminar os numerais, entre outros.

Por fim, no campo do domínio psicológico-afetivo, a criança é capaz de reagir à frustração e, ainda que com deficiência ligeira, consegue comportar-se de forma adequada e evidenciar um estado emocional sem alterações, no entanto, não existe qualquer tipo de integração na turma, nem demonstra ser capaz de ter uma postura ativa e participativa.

Após uma avaliação cuidada e minuciosa dos diversos itens que constam nas grelhas de observação, bem como dos dados que foram sendo compilados pela estagiária, referentes ao caso de estudo, foi possível tirar algumas conclusões e refletir sobre as mesmas, tendo em vista o desenvolvimento de um conhecimento profundo acerca do caso, no sentido de procurar fornecer eventuais propostas de intervenção para o mesmo.

Deste modo, pôde-se concluir que, o caso de estudo aqui apresentado figura-se como paradigma de uma situação de necessidades especiais educativas, que tendem a colocar ao professor constantes desafios, no que respeita à sua ação educativa. O J.P. apresenta um grau de deficiência, enquadrado no Síndrome de Asperger, que é notório e que impede que este possa corresponder aos padrões de ensino-aprendizagem, habitualmente, estabelecidos para os seus pares, da mesma idade. Ainda assim, esta criança revela-se como capaz de estar integrada num sistema de ensino dito normal, embora com a salvaguarda das respetivas necessidades que apresenta. O facto de a família do aluno estar consciente do problema que enfrenta, bem como a situação privilegiada da criança em termos socioeconómicos, contribui de forma, evidentemente, positiva para que as dificuldades associadas este caso possam ser

encaradas com boas perspectivas de sucesso. Acresce-se a isso, o fato de a escola onde o aluno se inclui ter a noção das especificidades inerentes a este caso, e o acompanhamento proporcionado por uma psicóloga, que são também úteis para contribuir para o sucesso desta criança, na medida das suas possibilidades.

É importante realçar que, sem qualquer margem de dúvida, este aluno beneficia incomensuravelmente com a sua inclusão num sistema de ensino normal, que tende a colocar a fasquia de exigência num ponto que permite à criança evoluir, melhorar ou atenuar os efeitos da sua deficiência, e procurar potencializar os aspetos onde o seu Síndrome não possui uma afetação que incapacita, de todo, as suas competências. Repare-se que a observação dos dados referentes ao J.P. permitiu concluir que a sua deficiência, embora existente num grau considerável, não o torna incapaz de almejar a um êxito que venha a facilitar a sua vida futura, quer nas diversas fases do seu crescimento, quer na sua fase mais adulta. Embora a criança evidencie manifestas insuficiências em determinados domínios, cabe ao professor planear, atuar e avaliar a sua ação educativa de modo a fomentar as vertentes onde a criança é capaz de ter maior sucesso, e ao mesmo tempo efetuar uma abordagem de insistência consciente e planeada nos domínios que colocam maiores dificuldades à criança.

Naturalmente, que a inclusão deste aluno numa turma de alunos sem deficiência, incrementa em muito a dificuldade que o professor pode ter não só na sua ação educativa, mas também no planeamento da mesma. Trata-se no fundo, de planear de acordo com o ritmo coletivo da turma e simultaneamente respeitar os ritmos individuais, sendo que neste caso o ritmo de aprendizagem e aquisição de competências da criança está, evidentemente, abaixo do espetável para a média de uma turma, composta por crianças que não padecem da condição do J.P.

Não obstante à necessidade de existir um processo de ensino aprendizagem que se enquadre nas necessidades da turma, este caso reflete a importância e a indispensabilidade de existir uma Pedagogia Diferenciada, na qual o professor aborda este caso numa perspectiva de valorização da criança enquanto indivíduo, igualmente merecedor de uma aprendizagem que o oriente para o sucesso, atendendo às diferenciações que são necessárias efetuar por força da sua doença. A prática de uma Pedagogia Diferenciada, quer neste caso quer noutros semelhantes, contribuirá em larga escala para que as dificuldades sejam vencidas e para que a criança se sinta incluída num mundo que visa a sua preparação para o futuro.

Tendo em vista um progresso sustentado da criança, que lhe permita desenvolver as suas competências e que fomente a aquisição de novas aprendizagens, torna-se essencial intervir no presente caso. Nesse sentido, a estagiária pensa que será essencial criar propostas

de intervenção que se dediquem, desde logo, à interação dos domínios psicológico-afetivo e da compreensão, com especial destaque para a fomentação das capacidades do diálogo da criança. O J.P. tem pouca tendência para dialogar espontaneamente, pelo que o fomento da ligação com o professor e com os seus colegas permitirá por um lado uma maior integração/inclusão e por outro incrementa o bem-estar da criança, permitindo-lhe criar um ambiente saudável para outras intervenções necessárias. Seguidamente ao nível da linguagem e expressividade seria importante colocar ao aluno situações e exercícios que deem destaque às noções de expressividade, nomeadamente, dando primazia à leitura de textos e histórias, que possam até ser encarados como atividades lúdicas. Estas tarefas permitem ainda à criança melhorar as suas capacidades no domínio da leitura. Outro domínio onde será essencial intervir respeita à incapacidade que a criança tem para compreender sequências cronológicas, e para relatar acontecimentos vividos em sequência. Esta área pode ser fomentada de modo subtil em conversas com o aluno, nas quais se peça para que ele conte algo que tenha feito recentemente, chamando à atenção para a ordem dos acontecimentos, posteriormente, poder-se-á efetuar o mesmo para períodos mais longos, como é o caso do fim-de-semana ou da própria semana escolar.

No âmbito da perceção auditiva e visual, muitas das dificuldades da criança aparentam espelhar a manifesta dificuldade de concentração que a criança exhibe, e a rapidez com que este se abstrai das tarefas que está a executar, devido à condição clínica de que padece. Assim, torna-se essencial que se efetuem exercícios de memorização e atividades que puxem constantemente pela concentração da criança. Seria também importante que o professor pudesse dedicar especial atenção a este aluno durante o próprio período de aulas, para evitar distrações e desconcentrações que o prejudiquem. Ao fazê-lo, o professor deverá ainda esforçar-se com o intuito de planejar atividades que motivem o aluno, sendo que este planeamento poderá ser baseado em tarefas que proporcionem a colmatação de lacunas, no âmbito da escrita e da matemática, uma vez que o aluno apresenta insuficiência em ambas.

Por último, seria igualmente útil levar a cabo atividades de cariz motor, como por exemplo, jogos com os colegas de turma, atividades de desenho e escrita, e incentivar a criança, no recreio, para realizar tarefas mais físicas, como correr e saltar, para incrementar a sua motricidade fina e grossa. É importante salientar que em todas as atividades será necessário ter em conta que, devido aos problemas de concentração que o aluno apresenta, é preciso evitar estímulos em demasia, isto é, a existência de demasiadas cores, sons ou outro tipo de elementos. Tal fato, prende-se com o défice de concentração que o excesso de estímulos visuais e auditivos tende a provocar nas crianças que padecem desta condição.

Note-se ainda que, o presente aluno embora seja acompanhado por uma psicóloga, apenas o é às segundas, terças e quintas de manhã. Contudo, a estagiária constatou que este acompanhamento apenas se baseia em insistências por parte da psicóloga, no sentido de levar o aluno a completar as tarefas. Seria útil, que este acompanhamento previsse ações especializadas para minimizar os impactos da doença em causa.

Os casos desta natureza colocam a cada instante desafios e obstáculos cuja superação depende de muitos fatores e, por vezes, de variáveis que não podem ser controladas, nomeadamente, ao nível da situação familiar, da própria condição da criança, do ambiente escolar envolvente, entre outros. Contudo, o culminar dos mesmos numa situação de sucesso, onde a criança com o Síndrome de Asperger se torna num adulto praticamente autónomo, depende em larga medida do professor. Em última análise, será a capacidade de planejar, rever, avaliar e intervir, respeitando o grupo e o aluno na sua condição particular, que determinarão o êxito deste processo. O docente terá de compreender que só por via de uma Pedagogia Diferenciada é que poderão ser minimizadas as lacunas que o Síndrome de Asperger acarreta, para uma criança incluída no ensino normal. Por mais paradoxal que possa parecer, trata-se, na verdade, de exercer uma pedagogia que valoriza a diferença como forma de inclusão.

ANEXO XLVII – REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO 1º CICLO

Todo o ato de ensino, e conseqüentemente de aprendizagem, é baseado em metas e objectivos que se pretendem atingir. Trata-se, na verdade, de conduzir o educando através de um processo de aquisição de competências, e de domínio de novos conceitos e conteúdos. Assim sendo, uma análise rigorosa e cuidada dos objectivos que foram, ou não, atingidos torna-se essencial no sentido de compreender se a aprendizagem decorre da forma desejada, e com o sucesso pretendido. É por via da Avaliação que se torna possível a realização deste procedimento de análise constante e de posterior reflexão, relativa à simbiose entre a aprendizagem e o ato educativo. O facto de a Avaliação permitir uma aferição concreta e precisa dos objectivos, a serem atingidos pelos alunos, atribui-lhe um papel de destaque no que respeita à acção educativa, estendendo-se a sua importância à planificação das aulas e ao próprio ato de leccionar.

A Avaliação pode e deve ser realizada nos mais diversos momentos da aprendizagem, uma vez que, permite ao Professor e ao aluno moldar o trajecto de aquisição de competências que está a ser trilhado, com o intuito de o tornar mais eficaz e produtivo. Acresce-se ainda a oportunidade que proporciona para avaliar resultados finais ou até mesmo resultados prévios a uma determinada aprendizagem (avaliação diagnóstica). A acção educativa pressupõe então uma definição de objectivos e metas, assim como, o planeamento de métodos e estratégias educativas, e obviamente implica uma avaliação que define o sucesso da aprendizagem. *“Para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como o previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos.”* (Ribeiro, 1991:5)

A criança que principia o seu percurso de aprendizagem no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico inicia um contacto notório com novos conteúdos e conceitos concretos, que são também eles objecto de avaliação. Quando a criança ingressa nesta fase do seu percurso académico, espera-se que adquira competências sólidas e atinja metas e objectivos que serão fulcrais para o seu desenvolvimento futuro, bem como para a construção da sua bagagem académica, social e cultural. Deste modo, a avaliação da aprendizagem do aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico adquire uma importância solene, pois, uma avaliação ineficaz pode minar a aprendizagem da criança, gerando-se lacunas na sua formação de base que o acompanharão para o resto da vida. Essas lacunas colocam em sério risco as suas hipóteses de sucesso nas diversas vertentes que constituem o homem, enquanto indivíduo singular e único nas suas potencialidades e enquanto cidadão.

Uma avaliação bem-sucedida permite constatar se o aluno está realmente a alcançar o que se pretende, em última análise afere se a criança está pronta para continuar o seu trajecto nos anos escolares seguintes, ou se deve ficar retida, e durante o próprio ano lectivo possibilita ao professor uma noção real dos efeitos da sua acção educativa e se é necessário efectuar alterações ou correcções às estratégias e métodos educativos que estão a ser utilizados, ou se

é preciso executar acções de apoio e reforço do ensino para um determinado aluno ou grupo de crianças, visando o incremento do seu sucesso escolar. A avaliação exerce um efeito regulador do ensino e orienta o percurso académico, como se pode constatar pelo disposto na nota prévia do Despacho normativo nº24-A/2012: *“A avaliação constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objectivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.”* (Despacho normativo nº24-A/2012)

Para efeitos práticos, quando se procede a uma determinada avaliação do ato educativo, incluindo no 1º Ciclo do Ensino Básico, é necessário dar resposta a duas questões essenciais: *“Quais as prioridades de avaliação?”* e *“Como se procede à avaliação?”*.

Relativamente à primeira, é necessário que o professor compreenda que a globalidade de objectivos e conteúdos contemplados, pelo sistema de ensino, é de tal modo vasta, que seria de todo impossível efectuar uma avaliação minuciosa e singularizada da aquisição de cada um deles, especialmente no que concerne à avaliação de resultados finais e da realização de fichas sumativas. Pelo que caberá ao professor planear e determinar quais são as prioridades de avaliação, isto é, quais são os objectivos e metas que assumem maior importância dentro do Programa Curricular. Naturalmente, os objectivos devem ser diferenciados em virtude da sua natureza, ou seja, de acordo com a importância de que se revestem e pela repercussão que podem ter em aprendizagens posteriores. *“Dada a multiplicidade de objectivos que o ensino visa, não é possível o professor avaliar a consecução de todos eles... Tem, pois, o professor, para efeitos de avaliação da aprendizagem, de estabelecer prioridades, salientando certos comportamentos e conteúdos e planeando, assim, cuidadosamente, a avaliação dos objectivos seleccionados”* (Ribeiro, 1991:56) Uma vez desrespeitada a importância desta primeira questão, o professor poderá incorrer no risco de avaliar aspectos de menor importância em detrimento de outros mais relevantes. Em último caso, o aluno poderá apresentar lacunas em objectivos e metas de primordial importância sem que o professor as tenha conseguido detectar, devido a uma avaliação efectuada sem critérios sólidos de definição de prioridades. Destaca-se aqui, também a reciprocidade da dualidade planear/avaliar, pois, a avaliação permite delinear e alterar uma planificação para que esta vá de encontro aos objectivos que se esperam atingir, e simultaneamente é indispensável planear o próprio ato de avaliação, definindo prioridades e métodos avaliativos que conduzam a dados relevantes.

No que respeita à segunda pergunta, trata-se, no fundo, de conhecer quais os tipos de avaliação existentes e de compreender qual o intuito de cada uma delas, assim como, os diferentes momentos em que podem ser aplicados ao processo de aprendizagem, com maior pertinência. A avaliação a efectuar, no âmbito de um sistema de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, pode ser distinguida em três tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a sumativa. Repare-se que as três componentes mencionadas valem, claramente, mais pelo todo do que pela soma das partes, isto é, todas elas devem ser aplicadas em conjunto, embora cada uma tenha a sua função particular. Estes tipos de avaliação complementam-se uns aos outros. Deste modo a aplicação de cada uma delas por si só nunca será tão profícua como poderia ser quando aplicada em conjunto com as

restantes. *“Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor.”* (Ribeiro, 1991:79)

A avaliação diagnóstica pretende determinar qual é o ponto de partida para o processo de aprendizagem a que a criança vai ser submetida. Assim, este tipo de avaliação permite ao professor e ao aluno aferir quais os conhecimentos que este último já domina, ou seja, o objectivo primordial desta avaliação é verificar a solidez das aprendizagens anteriores efectuadas pelo aluno, e que estão na base dos novos conteúdos que vão ser abordados. Por um lado, uma vez que o professor tome conhecimento de qual o ponto de partida em que se encontra a criança, consegue efectuar um planeamento da sua acção educativa muito mais eficaz e sem deixar espaço para a permanência de lacunas e para ausência de conhecimentos e competências, que mais tarde acabarão por se reflectir numa aprendizagem deficiente. Por outro lado, o próprio aluno adquire uma noção exacta dos conteúdos e falhas que deverão ser colmatados antes de abordar os novos conceitos e competências. Um exemplo deste tipo de avaliação é a utilização de fichas diagnósticas, bem como o recurso a conversas com os alunos, antes de ser iniciada a aprendizagem. No âmbito do estágio desenvolvido na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, efectuado no presente ano lectivo, foi possível recorrer a este tipo de avaliação com frequência, sendo que as aulas vieram a ser planeadas de acordo com as noções e conhecimentos previamente adquiridos e que os alunos evidenciaram. No início de cada nova aprendizagem conversou-se com os alunos e realizaram-se fichas diagnósticas.

No que concerne à avaliação formativa é importante realçar a sua utilidade na medida em que este tipo de avaliação permite determinar a posição do aluno, ao longo de uma determinada unidade de ensino. De certo modo, a avaliação formativa corresponde a um instrumento aferidor do processo de aprendizagem contínua que está a ser desenvolvido, fornecendo ao professor e ao aluno a percepção de quais as dificuldades que vão surgindo, e de quais os conhecimentos que estão a ser adquiridos correctamente. Assim, torna-se possível efectuar alterações e ajustes à acção educativa, bem como proporcionar soluções tendo em vista os objectivos e metas que foram inicialmente traçados. Como exemplo da avaliação formativa pode-se referir que no estágio previamente mencionado, eram realizadas fichas formativas com frequência, incluindo-se, ainda neste tipo de avaliação, as fichas de preparação para os testes. Embora este tipo de avaliação tenha de ser materializado, frequentemente, em fichas formativas ou testes formativos, para que haja a obtenção de dados mensuráveis e concretos do estado de aprendizagem do aluno, é de destacar o facto de a avaliação formativa ser na prática uma forma de avaliação contínua, pois, permite, ao longo do percurso de aprendizagem, determinar os sucessivos estados de desenvolvimento da criança, numa determinada unidade de ensino.

Quando uma determinada aprendizagem finda, importa determinar quais as condições presentes no ponto de chegada, ou seja, é preciso avaliar qual foi o progresso realizado pelo aluno. Neste caso, o professor encontra-se na necessidade de recorrer a uma avaliação sumativa, através da qual consegue ajuizar se os objectivos e metas, relativos a uma certa aprendizagem, foram atingidos, ou não. Obviamente, esta avaliação é também baseada nos dados e indicações que foram sendo obtidas através das avaliações formativas. Em termos práticos, a avaliação sumativa afere os resultados finais e permite retirar conclusões

relativamente ao que o aluno aprendeu, às falhas e lacunas que ficaram por colmatar, bem como às necessidades de aperfeiçoamento da acção educativa do professor, para que o aluno possa atingir os objectivos e as metas que, eventualmente, não foram concretizados. Acresce-se a isso, a importância deste tipo de avaliação enquanto representação de um balanço final do processo de aprendizagem e aquisição de novas competências. No que respeita aos exemplos alusivos à avaliação sumativa, é de realçar a importância de elementos como os testes ou fichas sumativas. Durante o período de estágio, já referido, estes eram realizados com uma determinada periodicidade, correspondendo ao término de uma determinada unidade de ensino, com base neste tipo de avaliação foi possível compreender até que ponto os objectivos estipulados tinham sido atingidos com sucesso, por cada aluno.

Uma forma fácil de compreender o papel dos três tipos de avaliação no processo de aprendizagem é pensar na analogia de um percurso escrito num mapa. No fundo, a avaliação diagnóstica estabelece as coordenadas do ponto de partida, a avaliação formativa figura-se como o indicador do percurso a ser efectuado, fornecendo diversos pontos pelos quais o caminho é constituído, o percurso ou caminho é o próprio processo de aprendizagem, e por fim, as coordenadas do ponto de chegada são delineadas pela avaliação sumativa. No final importa saber se o ponto de chegada é, de facto, aquele que se pretendia (objectivos e metas). Uma avaliação global sem uma destas três componentes é tão inútil como um mapa sem um ponto de chegada ou de partida, ou até sem a definição do caminho a percorrer. Assim, se compreende a complementaridade dos três tipos de avaliação e a sua utilidade enquanto conjunto.

No âmbito da realização dos testes, fichas e outras actividades semelhantes, que se perfilam como elementos de avaliação, é necessário que o professor pondere o tipo de questões que efectua, tendo em vista a forma como estas se adequam ao tipo de informação que o professor procura. Relativamente aos tipos de pergunta que podem ser utilizados é possível destacar as perguntas de resposta curta, e as perguntas de resposta longa. Do primeiro grupo fazem parte as perguntas de resposta curta ou completação, verdadeiros e falsos, perguntas de associação e de escolha múltipla, dependendo do tipo específico de questão efectuada, o aluno pode dar ou completar uma resposta, ou então seleccionar a resposta correcta de entre diversas alternativas propostas. No que respeita ao segundo grupo é possível destacar as questões de resposta livre e de resposta orientada, por comparação com as respostas curtas, nestes casos o aluno deve apresentar uma certa organização e ordenação na exposição das suas ideias, por outro lado, implica ainda que o aluno apresente ideias e interpretações próprias e uma capacidade de expressão oral e escrita mais evidente.

Aquando a realização de uma determinada actividade à qual está subjacente uma intenção de avaliação, o professor deve possuir conhecimentos vastos relativamente às vantagens e desvantagens de cada tipo de pergunta, bem como ao modo de aplicação de cada uma delas. As perguntas de resposta curta ou completação são pouco extensas e é deixado um espaço para que o aluno dê a sua resposta, habitualmente, são de fácil compreensão e úteis para testar conhecimentos muito concretos e de memorização de conceitos, no entanto não se prestam à avaliação de aprendizagens mais extensas e complexas. Os verdadeiros e falsos pedem apenas ao aluno que classifique uma determinada afirmação alusiva à unidade de

ensino em causa, permitem uma avaliação rápida e eficaz de conceitos completos ou de noções básicas, contudo, só se debruçam sobre conceitos que possam ser classificados no âmbito da dicotomia verdadeiro/falso e não impedem que o aluno tente adivinhar uma resposta, acertando-a mesmo sem saber. Nos itens de associação, o professor fornece aos alunos um ou mais grupos com diversos conceitos, sendo que a criança deve proceder a uma associação entre estes relacionando-os da forma correcta, nestas questões o aluno não tem tanta facilidade em adivinhar a resposta sem dominar os conceitos necessários. As perguntas de associação permitem também avaliar eficazmente um conjunto de aprendizagens relativas a elementos relacionados entre si, mas à semelhança de outro tipo de questões de resposta curta, não são adequadas à avaliação de conceitos mais complexos, que impliquem uma resposta mais desenvolvida e estruturada. Nas questões de escolha múltipla é fornecido ao aluno um determinado conjunto de respostas, sendo que a criança deve optar pela resposta mais correcta. O facto de este tipo de pergunta pedir ao aluno a resposta mais correcta, faz com que seja possível avaliar noções e conteúdos mais complexos de forma objectiva, pois, implica que a criança detenha um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos abordados. Contudo, as escolhas múltiplas não avaliam a aptidão da criança para expressar ou organizar ideias, acrescentando-se a isso a ambiguidade de repostas, que gera dificuldade elevada de distinguir a resposta mais correcta de outras hipóteses erradas, mas eventualmente plausíveis.

No que concerne às perguntas de resposta longa, a diferença fundamental está no facto de elas poderem ser livres ou orientadas. As orientadas implicam que o aluno apresente as suas ideias e estruture a sua resposta conforme as especificações estabelecidas, previamente pelo professor. As respostas livres dão ao aluno a hipótese de expor o seu ponto de vista e os seus argumentos, sem a exigência de corresponder a especificidades fornecidas previamente. Estas questões são extremamente úteis para avaliar conteúdos mais amplos e complexos e para que o aluno evidencie as suas capacidades de expressão, as suas opiniões e valores. A principal problemática relacionada com estas questões reside no facto de alunos terem maior tendência para divagar na sua resposta, bem como na dificuldade de a avaliar, já que os critérios relativos, por exemplo, à expressão escrita podem ser um pouco mais subjectivos. Assim, o professor tem de compreender e dominar diferentes estratégias, métodos, e tipos de avaliação, como os que aqui foram referidos, e outros que possam existir, com o intuito de proceder a uma avaliação eficaz, que se preste a conclusões úteis para melhorar o desempenho dos seus alunos e da sua actividade.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, o docente *“Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens.”* (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto). Deste modo, é necessário compreender que o processo de avaliação não pode ser dissociado das diversas condições em que se proporciona. Assim sendo, o professor, para executar uma avaliação correctamente, terá de considerar e ponderar as diferentes condicionantes que compõem o processo de aprendizagem para cada aluno. Incluindo nelas os conhecimentos, competências e experiências que constituem o percurso de aprendizagem de cada criança, tal como refere o Decreto-Lei supracitado.

Embora a avaliação de um determinado aluno possa almejar a uma classificação do mesmo, num sistema que permita uma comparação com os seus pares, isso não significa que classificar e avaliar sejam conceitos equivalentes. Avaliar um ou mais alunos pode, efectivamente, conduzir à possibilidade de atribuir uma classificação aos mesmos. Contudo, o acto de avaliar estende-se de forma muito mais complexa e ampla do que a simples redução de toda a informação, obtida sobre a criança, a um símbolo que traduz a sua posição numa escala de valores, sem dar qualquer justificação relativa a essa posição. Repare-se, portanto que classificar não é exactamente o mesmo que avaliar, pois, o segundo acto é na verdade uma operação muito mais minuciosa, que descreve e fornece elementos informativos para o aluno e para o professor, que são extremamente importantes no sentido de aperfeiçoar o processo de aprendizagem e a própria acção educativa. Assim, se compreende o facto de o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico dar especial destaque à avaliação intimamente associada ao percurso de aquisição de competências, acumulação de conhecimentos e experiências inerentes a cada aluno.

Tal como foi previamente mencionado, o interesse da avaliação reside, não só no seu valor contributivo para uma melhoria da aprendizagem, mas também na importância que apresenta enquanto elemento regulador da acção educativa. É através da avaliação que o docente contempla a sua própria actividade profissional, quer no plano quotidiano com os seus alunos, quer num plano mais geral, referente a períodos de tempo mais longos, como é o caso de um ano lectivo no seu todo. Com base na avaliação que faz dos seus alunos e de si mesmo, percebe quais as lacunas que apresenta e quais as alterações necessárias para adequar a sua acção educativa às necessidades daqueles que educa. Nesta perspectiva, a avaliação pode ser entendida como um elemento basilar da prática docente, uma vez que proporciona a oportunidade de planejar com eficácia e precisão ajustada à realidade educativa. Ensinar com qualidade implica planeamento, assim sendo, é imperativo que o docente do 1ºCiclo seja capaz de reflectir sobre a sua acção educacional de forma constante, avaliando-a, planeando todas as actividades com propósitos concretos, baseados em metas e objectivos sólidos e tangíveis. Nesse sentido, o processo de avaliação permite fomentar uma posição reflexiva e crítica, que conduz à capacidade de planejar eficazmente, tendo em vista uma acção educativa bem-sucedida que orienta os alunos para processos de aprendizagem bem conseguidos.

A docência no 1º Ciclo do Ensino Básico revela-se fundamental para o desenvolvimento académico, social e pessoal de qualquer cidadão da sociedade moderna. Pelo que se exige, aos professores desta valência, que pautem a sua actividade profissional pelos mais altos padrões de exigência e qualidade. No entanto, o caminho da excelência apenas pode ser percorrido no decurso de uma avaliação constante. Frequentemente, o professor tem de corrigir os seus métodos, colmatar lacunas e adaptar estratégias, para que se obtenham os efeitos desejados. A avaliação é, portanto, a força motriz que permite avançar para um patamar de excelência, cuja procura deve ser constante e insaciável, para que o acto educativo do professor se manifeste com êxito na criança de hoje, que será o Homem de amanhã.

ANEXO XLVIII – FICHA DE ESTUDO DO MEIO

Ficha de Trabalho

Nome: _____

Data: _____

Grupo I

1- Comenta a seguinte afirmação.

A Lua é o satélite natural da Terra.

2- Identifica os planetas do Sistema Solar.

3- Explica o movimento de translação da Terra.

4- Todos os dias, o Sol aparece de manhã e desaparece no horizonte ao anoitecer.

a) Como se chama este movimento?

b) O que acontece realmente? É o Sol que gira em torno da Terra?

5- Completa as frases utilizando as palavras sugeridas.

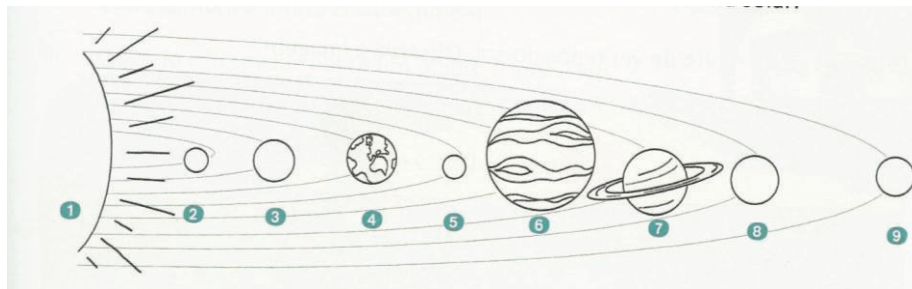
bússola vida oeste satélite iluminados planeta astros luminosos este norte sol

- a) As estrelas e os planetas são alguns dos corpos celestes ou _____ que existem no espaço.
- b) Os corpos _____ emitem luz própria, enquanto os corpos _____ não emitem luz própria.
- c) A luz do sol é fundamental para a existência de _____ na Terra.
- d) Um _____, como a Terra, é um corpo iluminado.
- e) Um planeta que roda em torno de outro planeta, em vez de girar em torno de uma estrela, tem o nome de _____ natural.
- f) Podemos orientarmo-nos pelos astros, de dia, principalmente pelo _____.
- g) Os pontos cardeais são: _____, sul, este e _____.
- h) O Sol nasce a _____ e põe-se a oeste.
- i) Também podemos utilizar a _____ para nos orientarmos.

6- Pinta da mesma cor as peças que se completam.

Estrelas	Não tem luz própria. Recebem luz de outros astros	Terra	Corpo luminoso
Planetas	Grandes bolas de gás que produzem e emitem luz.	Sol	Corpo iluminado

7- Legenda a imagem com o nome dos astros do Sistema Solar.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

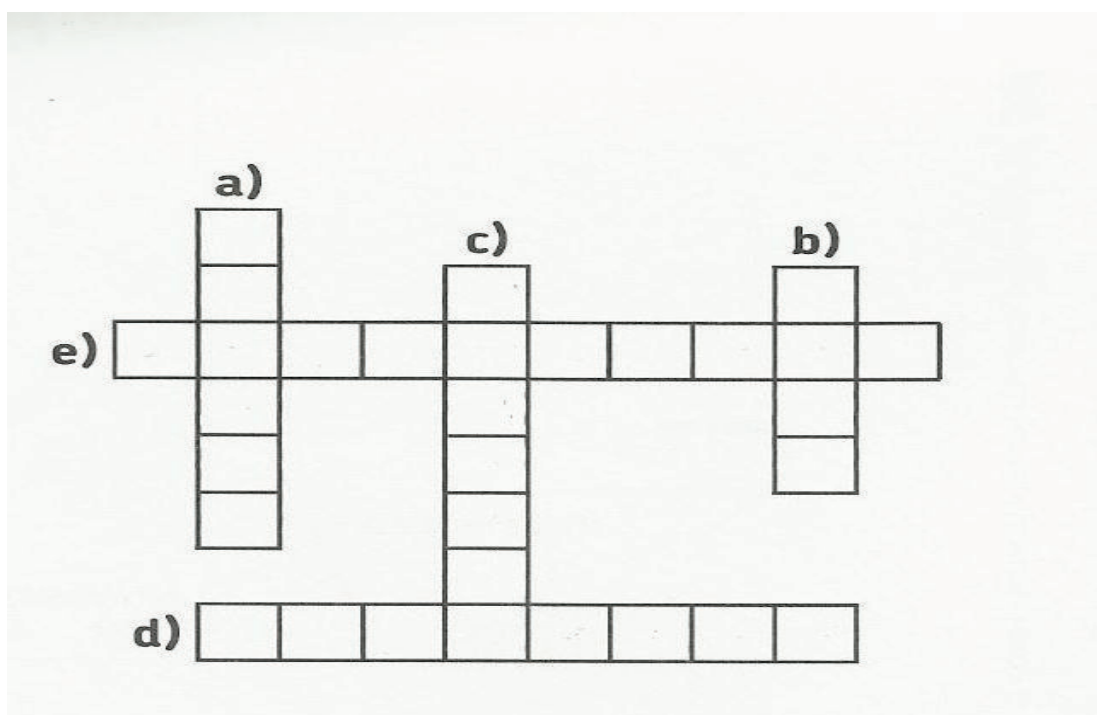
7- _____

8- _____

9- _____

Grupo II

- 1- Preenche o crucigrama:
- a) Partes do corpo que cortam e trituram os alimentos.
 - b) Órgão onde se forma o bolo alimentar.
 - c) O bolo alimentar desce pela faringe e pelo...até chegar ao estomago.
 - d) Órgão do corpo Humano onde se forma o quimo.
 - e) Órgão onde as substâncias úteis são absorvidas para o sangue e as inúteis são transformadas em fezes.



- 2- Assinala com X as opções verdadeiras que completam as afirmações.

O elemento mais pequeno do corpo Humano são...

os tecidos

as células

os órgãos

Os tecidos formam...

os órgãos

as células

os sistemas

Os sistemas são formados por vários...

ossos

órgãos

membros.

3- Ordena as etapas da digestão.

No intestino grosso, as substâncias inúteis são transformadas em fezes e expulsas para o exterior.

Na boca forma-se o bolo alimentar.

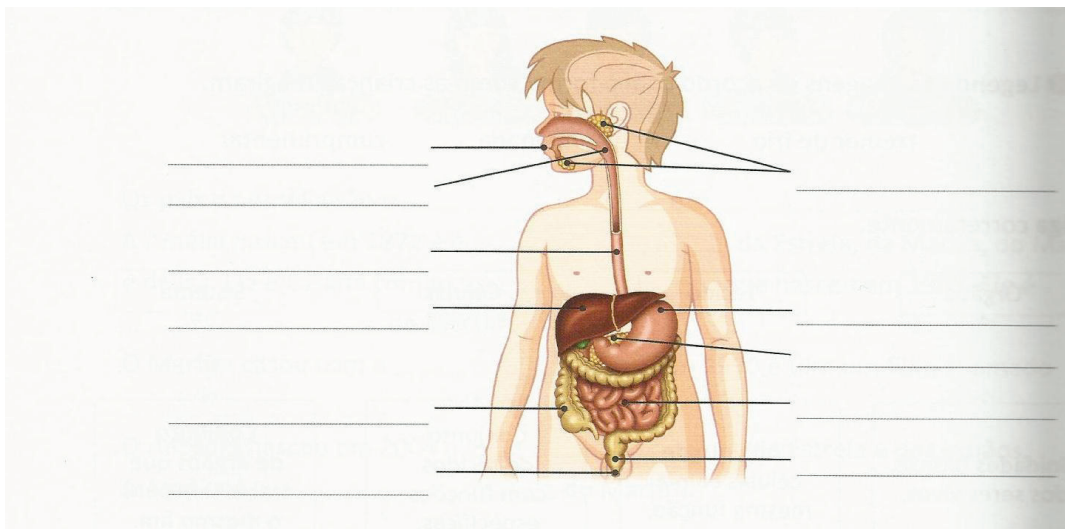
Já no estômago, com a intervenção do suco gástrico, o bolo alimentar é transformado em quimo.

Os alimentos são mastigados na boca.

O bolo alimentar passa pela faringe e pelo esófago.

No intestino delgado, o quimo mistura-se com os outros líquidos e transforma-se em quilo.

4- Legenda a imagem.



Grupo III

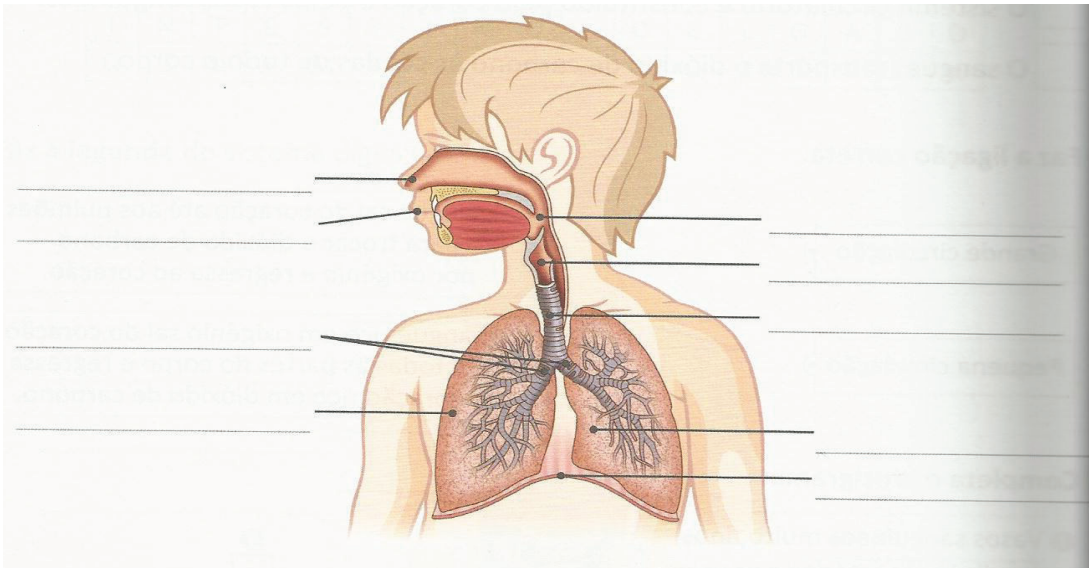
1- Completa as frases.

O sistema respiratório é composto pelas _____ e pelos _____. A sua função é levar o _____ aos pulmões e expulsar o dióxido de carbono.

O ar entra pelas _____ ou pela _____.

Ao passar pelo _____, o ar é filtrado e aquecido. Depois passa pela _____, pela faringe, pela _____ e pelos brônquios até chegar aos _____.

2- Legenda a imagem.



Grupo IV

1- Qual é o principal órgão do sistema circulatório?

2- Qual é função deste sistema?

3- Relaciona correctamente.

Artérias	•	•	Levam o sangue de volta ao coração.
Veias	•	•	Percorrem o interior de todos os órgãos.
Capilares	•	•	Levam o sangue do coração a todas as células do corpo Humano.

Grupo V

1- Complete o texto com as palavras em baixo.

urinário filtrar urina bexiga uretra

Os rins são órgão que fazem parte do sistema _____. Uma das suas funções é _____ o sangue, retendo a água e substâncias tóxicas que vão dar origem à _____, que depois é armazenada na _____ e posteriormente é expulsa do corpo para o exterior pela _____.

2- Assinala com X a opção correta.

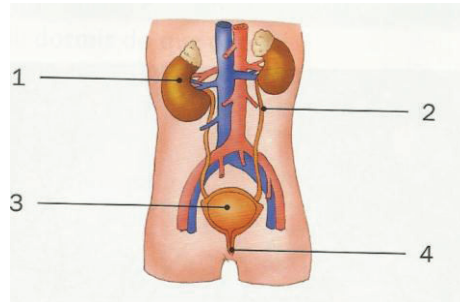
Quais os órgãos que fazem parte do sistema excretor?

Pele e rins.

Pulmões e coração.

Intestino delgado e pele.

3- Legenda a figura.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

Grupo VI

1- Assinala com X as opções corretas.

- Todos os seres vivos podem-se reproduzir, dando origem a seres semelhantes.
- A reprodução representa a continuidade da espécie.
- É o sistema respiratório que está encarregue da reprodução.
- Os órgãos sexuais masculinos e femininos são diferentes.
- Os sistemas reprodutores têm como função produzir células sexuais que, juntas, podem formar um novo ser semelhante.

2- Liga correctamente.

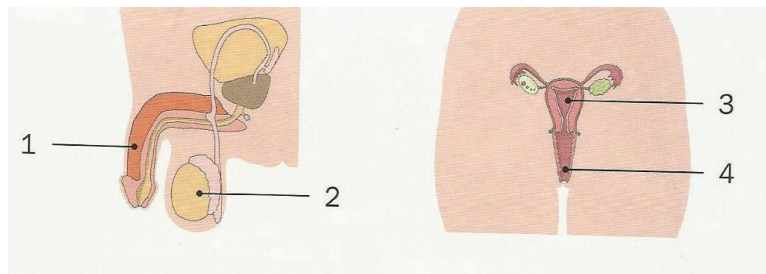
Os testículos produzem
Os ovários

Células sexuais masculinas
Células sexuais femininas

Que se chamam óvulos.
Que se chamam espermatozóides.

3- O que é a fecundação?

4- Faz a legenda o sistema reprodutor masculino e feminino.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____