

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

AS DIMENSÕES CURRICULARES NA
INTERVENÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO
PROFESSOR DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

Por Magna Daniela Rodrigues Hipólito

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

fevereiro 2014

RESUMO

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação pedagógica e científica da Doutora Brigitte Carvalho da Silva, docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, cujo objetivo principal visa evidenciar as competências profissionais adquiridas e aplicadas ao longo da formação e da prática de ensino supervisionada.

Ao longo do relatório são feitas evidências relativas ao desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária nas duas primeiras etapas da educação básica, primeiramente com um grupo de crianças de 3/4 anos de idade, depois, numa turma de 2º ano de escolaridade, tendo patente uma descrição pormenorizada da intervenção nas duas valências, bem como a reflexão. Para além da descrição da prática, subjacente à intencionalidade educativa realizada segundo as etapas: observar, planear, agir e avaliar, está presente uma vasta panóplia de teoria que sustentaram esta prática educativa, tais como procurar saber mais sobre educação, documentação referente a métodos pedagógicos, modelos curriculares, aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica e envolvimento parental.

Encontra-se ainda patente as semelhanças e diferenças destes contextos, permitindo à estudante uma reflexão perante a transição das crianças nestes dois níveis de aprendizagem, arrecadando estratégias para possibilitar que esta transição seja feita de forma harmoniosa para as crianças, de modo a que as aprendizagens possam ser mais frutuosas, sobretudo para as crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; aprendizagem cooperativa; diferenciação pedagógica; envolvimento parental; intencionalidade educativa; dimensões curriculares.

ABSTRACT

This internship report is conducted as part of the Master's Degree in Pre-School Education and in Primary Education, under pedagogical and scientific guidance of Dr. Brigitte Carvalho da Silva, teacher in "Higher School of Education de Paula Frassinetti", which main goal is to highlight the professional competences acquired and applied throughout the learning and practice of supervised teaching.

Through this report, stands out the intern's personal and professional development, in the first two steps of Basic Education, primarily with a group with 3/4 year-old children, and then with a 2nd grade class, having a detailed description of the intervention in both grades, as well as a reflection.

Besides the practice description, subjacent to the educative intentions made by the following steps: observing, planning, acting and evaluating, there are a variety of theories that have supported this educational practice, such as wanting to know more about education, documentation referring to pedagogical methods, curricular standards, cooperative learning, pedagogical differentiation, and parental involvement.

There are also similarities and differences between these contexts, allowing the student to make a reflection before the children's transition in this two learning levels, raising strategies that allow the children to make this transition in a harmonious way, so that the learning can be more fruitful, especially for the children.

Keywords: Pre-School Education, Primary Education, cooperative learning, pedagogical differentiation, parental involvement, educative intentions, curricular standards.

AGRADECIMENTOS

O espaço limitado desta secção de agradecimentos, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo do meu percurso académico me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica. Desta forma, deixo algumas palavras, poucas, mas de um profundo sentimento de reconhecido agradecimento. Embora uma tese seja pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pelo profissionalismo e pela dedicação, participação e colaboração, sem este conjunto de pessoas, não tinha chegado onde estou hoje. Foram uma parte importante na minha formação e no meu percurso. Pelos conhecimentos que me deram, pelo profissionalismo que tiveram em todos os momentos ao longo destes anos, que com toda a dedicação que me foi dada, contribuíram para formar profissionais competentes e qualificados para serem o futuro dos educadores.

Um agradecimento especial à Doutora Brigitte Carvalho da Silva, por todo o apoio ao longo da intervenção e redação do relatório. Pelas palavras de apoio, de incentivo, pelo esclarecimento das dúvidas que elevaram os meus conhecimentos científicos e sem dúvida estimularam o meu desejo de querer saber mais e a vontade de querer fazer melhor.

Ao professor Manuel Monteiro, pela troca de conhecimento e saberes que me ajudaram a evoluir enquanto profissional. Agradeço ainda a confiança que em mim depositou, desde o início.

À D. Glória Teixeira e à D. Susana Anacleto, que sempre dispuseram do seu tempo para me ajudar na seleção de livros e recomendação de outros, pela bibliografia que me forneceram e, principalmente, pelo apoio e pela força que sempre me deram.

Às crianças com as quais tive o prazer de contactar, pelos desafios aos quais me propuseram, pelas conquistas que me deixaram presenciar e participar, pelas demonstrações de carinho e por me terem feito crescer enquanto pessoa e profissional.

Ao meu namorado, Pedro Campanhã, um agradecimento especial, pela força que me deu em todos os momentos. Pelas palavras de incentivo e pela ajuda que me deu na construção dos materiais pedagógicos. Pelas inúmeras trocas de impressões, correções e comentários ao trabalho. Por tudo, a minha enorme gratidão.

Aos meus pais, Rosa Hipólito e José Hipólito, um muito obrigado. Pela educação que me deram, por terem feito de mim a mulher que sou hoje. Pelos ensinamentos da vida e por acreditarem sempre em mim e proporcionarem a minha formação. Espero que esta etapa, que agora termino, possa de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me ofereceram.

Aos meus irmãos, Diogo Hipólito e Luís Hipólito, por todo o apoio. Pela compreensão ao longo destes anos, por tolerarem a falta de tempo que por vezes tinha para com eles e por me ajudarem em todas as etapas.

A si, avó, Idalina do Carmo, que partiu antes de me ver concluir o meu percurso académico, obrigado. Pela força que em vida me deu, pelas horas de conversa, pelas experiências de vida que me transmitiu, por me mostrar que este era o meu caminho e por não me permitir ir abaixo. Obrigado por aí em cima continuar acompanhar-me, por ser a minha estrela. Sinto a sua presença e isso ajuda-me. Acredite, que é em si que eu vou buscar forças.

Aos meus avós, Maria Madalena Rodrigues e Luís Rodrigues, por nunca me terem deixado desistir e depositarem toda a confiança em mim. Por me demonstrarem em todos os momentos que eu era um orgulho. Por me terem feito erguer após cada derrota, com o intuito de não os desapontar e lhes provar a eles, que sempre acreditaram em mim, que eu conseguia.

Um obrigado a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e, também, àqueles que não acreditou obrigado. Batalhei para conseguir o que sempre foi o meu sonho, desde criança. As vossas dúvidas transformaram-se nas minhas maiores certezas.

ÍNDICE

Introdução	8
1. Enquadramento teórico	10
1.1 Educar, Ensinar, Aprender	10
2. Metodologia de Investigação	18
2.1 Tipo de estudo	18
2.2 Participantes do estudo	18
2.3 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	19
3. Intervenção	23
3.1 Contexto Organizacional	23
3.1.1 Caraterização da Instituição de Educação Pré-Escolar	23
3.1.2 Caraterização da Instituição de 1º Ciclo de Ensino Básico	25
3.1.3 Caraterização do grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar e da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico	27
3.2 Intervenção Educativa	31
3.2.1 Observação	32
3.2.2 Planificação	33
3.2.3 Espaço e Materiais	36
3.2.4 Tempo	38
3.2.5 Organização do Grupo	40
3.2.6 Interações	41
3.2.7 Projetos e Atividades	43
3.2.8 Intervenção com a Comunidade e Pais	45
3.2.9 Avaliação	47
4. Considerações Finais	50
Bibliografia	55
Legislação/ Documentos Oficiais Consultados	59
Documentos das Instituições Consultados	60

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 1 – EPE
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 2 – EPE
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 3 – EPE
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 4 – EPE
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 5 – 1º CEB
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 6 – EPE
- Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 7 – EPE
- Anexo 2 – Registo de Incidente Contínuo – 1º CEB
- Anexo 3 – Amostragem de Acontecimentos – EPE
- Anexo 4 – Inquérito por Questionário aos Pais – EPE
- Anexo 5 – Avaliações: Grelha de Avaliação de Matemática – 1º CEB
- Anexo 5 – Avaliações: Grelha Noções de Posição – EPE
- Anexo 5 – Avaliações: Excerto da Avaliação de 11-03-2013 – EPE
- Anexo 5 – Avaliações: Excerto da Avaliação de 21-02-2013 – EPE
- Anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa de Matemática – 1º CEB
- Anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa de Estudo do Meio – 1º CEB
- Anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa de Língua Portuguesa – 1º CEB
- Anexo 6 – Reflexões: Diferenciação Pedagógica – 1º CEB
- Anexo 6 – Reflexões: Movimento da Escola Moderna – 1º CEB
- Anexo 7 – Ficheiro de Recursos – 1º CEB
- Anexo 8 – Planificações: Planificação em Rede – EPE
- Anexo 8 – Planificações: Planificação em Grelha – EPE
- Anexo 8 – Planificações: Planificação em Grelha – 1º CEB
- Anexo 8 – Planificações: Planificação Mensal – 1º CEB
- Anexo 9 – Check List – Pré-Escolar
- Anexo 10 – Planta: Disposição Inicial da Sala – 1º CEB
- Anexo 10 – Planta: Disposição Final da Sala – 1º CEB
- Anexo 11 – Horário – 1º CEB
- Anexo 12 – Excerto do Projeto Lúdico: Definição do Problema – EPE
- Anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Marc Chagall – EPE
- Anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Trator – EPE
- Anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Espantalho - EPE
- Anexo 14 – Teatro de Sombras: História em Banda Desenhada – 1º CEB

Anexo 14 – Teatro de Sombras: Vídeo Apresentação à Comunidade – 1º CEB
Anexo 15 – Clube dos Pais Leitores: Ficha de Inscrição – 1º CEB
Anexo 16 – Portfólio da Criança: Registo – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 1 e 2 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 3, 4 e 5 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 6 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 7 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 8 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 9 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 10 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 11 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 12 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 13 e 14 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 15 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 16 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 17 e 18 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 19 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 20, 21 e 22 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 23 e 24 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 25 e 26 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 27 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 28 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 29 e 30 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 31 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 32 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 33 e 34 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 35, 36 e 37 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 38 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 39 e 40 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 41 e 42 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 43 e 44 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 45, 46 e 47 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 48 e 49 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 50 e 51 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 52 e 53 – EPE

Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 54 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 55 e 56 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 57 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 58 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 59 e 60 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 61 e 62 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 63 e 64 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 65 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 66 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 67 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 68, 69 e 70 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 71 e 72 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 73 e 74 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 75, 76 e 77 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 78 – 1º CEB
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 79 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 80 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 81 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 82 e 83 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 84, 85 e 86 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 87 e 88 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 89, 90 e 91 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 92, 93 e 94 – EPE
Anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 95, 96 e 97 – EPE
Anexo B – Gráfico: Formação Académica dos Pais – 1º CEB
Anexo B – Gráfico: Encarregado de Educação – 1º CEB

LISTA DE ABREVIATURAS

- APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- MA – Metas de Aprendizagem
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NEE – Necessidade Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PE – Projeto Educativo
- PIT – Plano Individual de Trabalho
- RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação pedagógica e científica da Doutora Brigitte Carvalho da Silva, docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, cujo objetivo principal visa evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação e da prática de ensino supervisionada.

Neste relatório são descritas as experiências vividas em ambos os estágios de intervenção que tiveram como principal objetivo observar e vivenciar a realidade dos profissionais de educação das duas primeiras etapas da educação básica, inicialmente como educadora de infância e, depois, como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio, em Educação Pré-Escolar, decorreu no período de 14 de Fevereiro a 7 de Junho de 2013 e teve lugar numa sala de 3/ 4 anos, de uma Instituição Particular, situada no concelho de Valongo. O segundo estágio, em 1º ciclo do Ensino Básico, teve a duração de 13 semanas, especificamente do dia 23 de setembro ao dia 8 janeiro de 2014 e teve lugar numa sala de 2º ano de escolaridade, de uma Escola da Rede Pública, situada no concelho de Águas Santas.

Ao longo dos estágios, a prática educativa foi orientada com vista ao alcance de competências específicas, definidas na unidade curricular, nomeadamente: o caracterizar a instituição de ensino mediante a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; o aplicar de forma integrada dos conhecimentos necessários à concretização da intervenção educativa; o dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/ aprendizagem; o planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; o participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade bem como o recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas.

O presente documento, cuja intenção é demonstrar o percurso tido ao longo dos estágios, está organizado e estruturado em três capítulos que se subdividem em subcapítulos.

No primeiro, correspondente ao Enquadramento Teórico, são abordadas as perspetivas teóricas que suportaram a prática educativa realizada. O segundo capítulo diz respeito à Metodologia de Investigação em que são apresentados os sujeitos de estudo, o tipo de estudo e os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo contempla a caracterização da Intervenção, no qual são evidenciadas as características de ambas as instituições e dos grupos de crianças bem como as intencionalidades do processo educativo que caracterizam as intervenções tidas. Neste

documento constam ainda as considerações finais, encontrando-se uma reflexão sobre a experiência vivenciada, as facilidades e as dificuldades sentidas. Nesse tópico constam ainda as competências, ferramentas e mecanismos adquiridos ao longo destas experiências. A bibliografia faz também parte deste relatório, e nela estão elencadas todos os autores e respectivas obras que serviram de suporte teórico tanto à prática como à redação deste relatório. Por fim, apresentamos os anexos nos quais estão inseridos todos os documentos de apoio e evidências que justificam a prática pedagógica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 EDUCAR, ENSINAR, APRENDER

O conceito de educação é polissémico e tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, com base nas mudanças políticas, económicas e sociais.

Dado ser um conceito tão complexo, Delors, considera a educação como “[...] a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (1996:77). Seguindo esta linha de pensamento, apesar da complexidade e responsabilidade que abarca o ato de educar, o profissional de educação tem liberdade para traçar o caminho a seguir em educação, não descurando o contexto em que intervém, devendo as suas opções ser tidas como um ato refletido e consciente.

O conceito de educação tem evoluindo ao longo dos tempos, principalmente no que se refere à educação pré-escolar, até porque, a “educação pré-escolar é uma conquista do século XX” (Serra, 2004:117), que tem vindo a evoluir ao longo dos tempos e, por isso, tem conquistado “[...] um espaço importante no sistema educativo” (Serra, 2004:117), sendo atualmente considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a educação pré-escolar, o que significa que nela e através dela que se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (Oliveira-Formosinho, 2007).

Partindo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei Nº 5/97 de 10 de fevereiro) “[...] a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, enquadradas no princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e nos objetivos dela resultantes, reconhecem a “criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que [esta] já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997:14).

Este documento permitiu ainda evidenciar uma proximidade entre o trabalho do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que dirige “[...] os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem

a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004:70). Esta proximidade é perceptível a partir da análise de alguns documentos que norteiam a prática educativa, nomeadamente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a Lei de Base do Sistema Educativo Português. Apesar desta articulação e continuidade educativa ser importante existir, é fundamental ter consciência que “não se pretende que a educação pré-escolar seja uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação para a escola, mas antes, [...] que constitua a base do processo de educação ao longo da vida” (Serra, 2004:70).

Os diferentes níveis educativos têm um conjunto de referenciais curriculares que suportam a sua prática. Enquanto, e como já retratada anteriormente, na Educação Pré-Escolar são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, no 1º Ciclo do Ensino Básico é a Organização Curricular e Programas, que se encontra, atualmente, em vigor apenas para Estudo do Meio, o Programa de Matemática, o Programa de Língua Portuguesa e as Metas Curriculares que regulam a ação educativa.

Estes são documentos que deixam um grande número de “[...] possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico na convicção de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões” (Ministério da Educação, 1998 citado por Serra: 2004:85). Tal como expresso neste documento, tais possibilidades podem e devem variar de acordo com a idade, o ano de escolaridade e o contexto. Importa realçar que o mesmo sucede na valência de educação pré-escolar.

Os conteúdos definidos nos referenciais curriculares – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Metas de Aprendizagem, Organização Curricular e Programas (Estudo do Meio), Programa de Matemática, Programa de Português e Metas Curriculares – que contemplam, de acordo com Matos Vilar (1998), o currículo prescrito, podem ser desenvolvidos de diferentes formas – currículo trabalhado (Matos Vilar: 1998) – recorrendo a diferentes métodos pedagógicos.

Os documentos que permitem a flexibilidade do currículo “o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, constituem instrumentos do exercício de autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto-Lei nº 75/2008). Estes documentos são processos que dão autonomia necessária às escolas para que possam adequar o currículo prescrito e o currículo apresentado à realidade dos alunos.

Segundo Gouveia, existem quatro métodos pedagógicos distintos: “o método expositivo, o método interrogativo, o método demonstrativo e o método ativo” (2007:26).

De acordo com o mesmo autor, o método expositivo

“consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador. A participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes” (2007:28).

A comunicação realiza-se num sentido unilateral único, dificultando ao orador compreender se a mensagem passa; não estimulando a motivação, a curiosidade e a criatividade dos alunos. A componente prática, essa também é negligenciada, tornando a aprendizagem menos significativa (Gouveia, 2007).

O método interrogativo consiste “na participação ativa dos formandos, geralmente, surge logo no início da formação, pois é suposto representar o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Gouveia, 2007: 34). Este método tem algumas vantagens: as respostas dos formandos permitem ao formador perceber se cada aluno, na sua individualidade, compreendeu os assuntos em análise; os formandos podem e devem expor o seu ponto de vista; a maioria da informação vem dos formandos e não do formador.

Referenciando o método demonstrativo, este “consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação – demonstração – aplicação” (Gouveia, 2007:45). Normalmente, este método é utilizado sempre que se pretende uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas.

O método ativo “é precisamente aquele que permite aos formandos andar. Permite, afinal, que, através da interação, se aprenda mais e melhor do que nos cursos magistrados. O método ativo permite que o formador seja o agente voluntário, activo e consciente da sua própria educação” (Gouveia, 2007:47). Sabendo que o interesse do aluno aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber, a partir deste método o formador potencia no aluno a motivação para dialogar, investigar, produzir trabalhos e ainda confrontar as suas opiniões com as dos colegas.

A par dos referenciais curriculares, existem diferentes modelos curriculares que são, tal como menciona Oliveira-Formosinho, “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (1998:15).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) “é um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas fazem parte de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa” (Grave-Resendes e Soares, 2002:47). Este modelo preconiza a dedicação de tempo destinado ao Estudo Autónomo, cujo intuito é o de

treinar “capacidade e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras à escolha dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do Programa” (Grave-Resendes e Soares, 2002:94).

O traçar de um Plano Individual de Trabalho (PIT) é também uma das estratégias do MEM, que permite ao aluno “guiar o trabalho [...] ao longo da semana” (Grave-Resendes e Soares, 2002:97), sendo tido como “um instrumento privilegiado de diferenciação” (Grave-Resendes e Soares, 2002:97).

Este modelo faz ainda uso de um “instrumento mediador (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”, que é o Diário de Turma (Grave-Resendes e Soares, 2002:136). Com base na opinião e sugestões da turma, resolvem-se os problemas existentes e planificam-se atividades.

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa é a “cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens [uma vez que estas] dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular” (Grave-Resendes e Soares, 2002:95).

Tocando a aprendizagem cooperativa esta pode ser definida como “[...] um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade” (Freitas e Freitas, 2002:21). Estas estratégias de promoção da cooperação podem surgir através da metodologia de Projeto, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Numa sociedade em que urge a necessidade da tomada de consciência da importância do outro no nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem, “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes e Silva, 2008:3). Assim sendo, a escola apresenta-se como um interveniente de extrema importância para o desenvolvimento de cidadãos ativos, pois, “enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem” (Bessa e Fontaine, 2002:47). Para o filósofo da educação, Dewey, a escola deveria ser um laboratório, no qual deveriam ser proporcionadas práticas conjuntas e promovidas situações de cooperação, de modo às crianças aprenderem a viver no mundo, dando-lhes para tal a oportunidade de experimentar e vivenciar as mais diversas situações (Dewey, 2010).

De acordo com Freitas e Freitas (2002:11) “o movimento que está na base da aprendizagem cooperativa terá tido a sua origem nos Estados Unidos da América, embora as vantagens do trabalho em grupo já tenham estado presentes no pensamento dos grandes pedagogos europeus do século XIX (Herbert, Froebel, Pestalozzi)”.

Johnson, Johnson e Holubec 1993, (citados por Lopes e Silva, 2010:142), “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”.

Nessa linha, Fathman e Kessler 1993, (citados por Lopes e Silva, 2010:42), “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” Balkcom 1992, (citado por Lopes e Silva, 2010:42) e Pujolás 2001, (citado por Fontes e Freixo, 2004:26), destacam nessa estratégia o facto de permitir uma abordagem pedagógica diferenciada, em que os pequenos grupos de trabalho, “cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão do assunto” (Balkcom, 1992, citado por Lopes e Silva, 2010:42).

É através da aprendizagem cooperativa que a criança aprende

“[...] os modelos e as expectativas básicos sobre o que podem esperar de si próprios e dos outros, a capacidade para desenvolverem projectos próprios, enfrentando situações de êxito e fracasso, e as competências necessárias para se relacionarem com adultos e os seus pares” (Díaz-Aguado, 2000:55).

Nesta expressão é evidente a relevância que se emprega à aprendizagem ativa, ao ato de reflexão e à interação com o meio envolvente.

Tal como refere Cabanas (2002), e de acordo com os modelos construtivistas, “[...] a mente, para conhecer, tem de construir os seus próprios conhecimentos” (Cabanas, 2002:282), ou seja, para que o aluno interiorize determinado conteúdo tem de compreendê-lo, tendo o professor o papel de “[...] organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, 2011:100). Seguindo esta linha, o educador não será um mero transmissor de conhecimentos, mas um meio condutor e promotor de oportunidades para que o grupo construa ativamente o seu conhecimento.

Para além dos modelos curriculares, existem metodologias de trabalho, que o profissional de educação pode adotar, nomeadamente a metodologia de projeto.

A metodologia de projeto pode desempenhar um papel fundamental, pois estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorece inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, prepara as “crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998:125), contribuindo, deste modo, para a melhoria da sua qualidade de vida. Para Mendonça (2002:81) trata-se de uma

“[...] metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social”,

que tem como principais finalidades que a criança aprenda fazendo e resolvendo problemas com que se depara, que seja construtora do seu próprio conhecimento através de investigações dando-lhe autonomia e desenvolvendo competências sociais.

O início do projeto lúdico poderá surgir de “[...] uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada” (Many e Guimarães, 2006:10), tal como nos referem Katz e Chard (1997) resultará num “[...] estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]” (Katz e Chard, 1997:3). Uma das características mais marcantes do Trabalho de Projeto é o papel do aluno no processo de aprendizagem, pois o trabalho está centrado nos alunos dado serem eles que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão investigar e apresentar como produto final. É o envolvimento da criança na execução do mesmo o que permite um processo de aprendizagem mais ativo e participativo, pois está centrado no interesse das crianças.

A metodologia de projeto torna-se então um apoio para uma proposta educacional correlacionada com a afetividade e o ensino e a aprendizagem, já que permite o trabalho com grupos cooperativos, cria condições para que os alunos experimentem com vista alcançarem novas descobertas e desenvolvam a confiança na própria capacidade de aprender e tomar decisões.

Esta metodologia, assumindo-se como abrangente, através das oportunidades de aprendizagem permite o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas curriculares, possibilitando ainda fomentar nas crianças conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. A aquisição de conhecimentos é um dos objetivos desta metodologia, que é desencadeada quando as crianças discutem e investigam, dado que adquirem informações e conceitos novos (Katz e Chard, 1997:154), fortalecendo desta forma a predisposição para levantar questões aos adultos. Muitas vezes estes conhecimentos surgem na partilha de ideias, saberes, vivências e até mesmo na representação de papéis, o que possibilita à criança “sentir-se incluída na vida do grupo” e “apreço pelas contribuições umas das outras” (Katz e Chard, 1997:157), não descordando a confiança que cada criança desenvolve a partir das observações bem como das intervenções que faz. As capacidades intelectuais, sociais e físicas podem também ser desenvolvidas através do Trabalho de Projeto, na medida em que as crianças se assumem como construtoras do seu conhecimento. É durante as investigações que a capacidade de observação e questionamento são aplicadas e fortalecidas. Atendendo à flexibilidade desta metodologia, as capacidades motoras são

postas em prática, não esquecendo as capacidades expressivas, que são melhoradas, uma vez que as crianças “exprimem as suas impressões” através do desenho e da pintura. Sendo este trabalho desenvolvido coletivamente, as crianças treinam as capacidades sociais e de resolução de problemas. Dando à criança a possibilidade de exercer responsabilidade, estas tornam-se responsáveis. Centrando-se esta metodologia “mais na aprendizagem do que no desempenho, podem-se desenvolver as predisposições para o esforço, mestria e busca de desafios” (Katz e Chard, 1997:156). A interação dos pais no desenvolvimento do projeto assume-se como uma mais-valia, intensificando-se os sentimentos de continuidade entre escola e casa.

Nesse sentido, uma participação das famílias será também incontornável, pois a família, a par da escola, “[...] são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas [...]” (Diogo, 1998:17). Sendo as famílias as principais aliadas, torna-se importante conhecê-las para que se saiba lidar com as mesmas e para que delas se possa tirar o melhor partido, no sentido de colaborarem no processo educativo do seu educando.

É importante que as famílias percebam que o apoio e encorajamento das mesmas representa um fator de motivação para as crianças, existindo, tal como nos cita Englund “[...] fortes evidências de que o envolvimento e as expectativas dos pais produzem efeitos tanto a curto como a longo prazo nos resultados das crianças nos primeiros anos de escolaridade” (Englund citado por Arends, 2008:493).

Ao longo de muitos anos, a tarefa da escola baseava-se em “atender a uma população de alunos totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades individuais” (Johnston citado por Moraes, 2005:137). No entanto, o foco da escola mudou e atualmente a “sua missão é atender ao aprendiz, [...] ao estudante [como] um ser original, singular, diferente e único [...] dotado de inteligências múltiplas em sua individualidade biológica, com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem [...]” (Moraes, 2005:137).

A escola atual propõe-se, por via da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, com os seus valores humanistas, assegurar a todas as crianças, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais, uma escolaridade de base. Desta forma, e para dar resposta aos objetivos traçados pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a diferenciação pedagógica assume-se como uma estratégia fundamental, uma vez que tem como objetivo o sucesso de cada criança, na sua diferença. Esta perspetiva respeita os ritmos de progressão de cada indivíduo, condenando a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas.

Esta estratégia “[...] é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002:22). A autora complementa a sua definição citando Visser (1993) que entende a diferenciação “como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo”. Desta forma, esta pedagogia não passa por uma intervenção individualizada, mas sim por proporcionar “[...] diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008:13), sendo o principal objetivo deste tipo de ensino maximizar as capacidades dos alunos.

Neste contexto de diferenciação pedagógica, o educador/professor assume o papel de criar condições e estratégias adequadas e diferenciadas para dar respostas a estes alunos de acordo com as suas diferentes características, tendo a responsabilidade de desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-lei Nº 241/2001, ponto II).

No entanto, importa salientar que, para além do professor adotar esta pedagogia, é essencial que a escola seja uma instituição realmente inclusiva “que assegure o direito de acesso e de igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem” (Niza citado por Grave-Resendes e Soares, 2002:28).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 TIPO DE ESTUDO

Em educação, realizar um estudo pressupõe que se conheça não só a teoria relativa ao objeto de estudo, mas também que se desenvolvam métodos de investigação que contribuam para a articulação entre a teoria e a prática, pois tal como elucida Alarcão (2001) um bom profissional de educação “verdadeiramente merecedor desse

nome”, é aquele que se questiona sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas e perante o insucesso de alguns alunos, aquele que tem capacidades para refletir criticamente sobre as diferentes temáticas e aquele que se questiona sobre o seu desempenho, organizando-se de modo a dar resposta às situações problemáticas. Um professor que se encaixa nestas características e se posiciona face à sua profissão, de forma intelectual e crítica, é um professor-investigador.

Nessa linha, foi levado a cabo um estudo de natureza qualitativa, uma vez que enquanto profissionais de educação procurávamos, essencialmente, “a compreensão mais profunda dos problemas, (...) [sendo] investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991:64).

A investigação qualitativa “[...] fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (Fernandes, 1991:64), através de observações detalhadas e planeadas e interações estreitas com os sujeitos de estudo, assumindo o investigador o papel de “instrumento” de recolha de dados por excelência, dependendo a qualidade dos dados da sua sensibilidade, integridade e conhecimento (Fernandes, 1991).

2.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para este estudo contou-se com a participação das crianças de ambas as instituições: o grupo de crianças da sala dos 3/ 4 anos de idade, constituído por 21 elementos, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e a turma do 2º ano, constituída por 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

No subcapítulo 3.1.1 – Caracterização da Instituição de Educação Pré-Escolar, 3.1.2 – Caracterização da Instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico e 3.1.3 – Caracterização do grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar e da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico estão contidos mais dados sobre os sujeitos de estudo.

Para além dos alunos, fizeram parte desta investigação, a estagiária, a educadora, a auxiliar, o professor cooperante do 1ºCEB e o par pedagógico. A comunidade educativa foi também parte integrante deste processo, na medida em que todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala influencia a comunidade educativa, tendo esta tido uma participação indireta.

2.3 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para um estudo desta natureza é imprescindível a criação e utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, podendo estes últimos

“[...] ser construídos pelo profissional de educação e por este com a criança, podendo-se ter em conta os trabalhos realizados, os diários (que podem ser ocasionais), a compreensão da informação que decorre dos instrumentos de auto-regulação no âmbito de diferentes modelos pedagógicos, ou ainda os registos relativos às aprendizagens que ganham forma, por exemplo, na elaboração do portfólio” (Ribeiro e Felizardo, 2005:272).

Neste trabalho, em particular, foram construídos e/ ou utilizados diversas técnicas e instrumentos, tais como: a análise documental, a observação participante, os registos de observação, os registos de incidente crítico, as amostragens de acontecimentos, os registos fotográficos, o inquérito por questionário às famílias, o portfólio da criança, as grelhas de avaliação das aprendizagens, o portefólio reflexivo e as avaliações semanais.

A análise documental caracteriza-se pelo “[...] procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (Sousa, 2009:88). Esta técnica de recolha de dados foi utilizada no momento de análise dos documentos de autonomia, administração e gestão das instituições educativas – Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto Curricular de Grupo (PCG) – para um conhecimento mais aprofundado das mesmas, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que sustentaram a prática educativa. Por outro lado, esta análise também incidu sobre os documentos oficiais orientadores da prática educativa em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como na consulta de livros e publicações relacionadas com a Educação, elencados na Bibliografia.

A observação e registo “[...] são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Podem ser úteis para estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior auto-conhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens” (Canavarro, 2001:41). Sendo esta “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91), foi utilizada ao longo do estágio de forma sistemática.

Os registos de incidente crítico “[...] descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181), devendo,

portanto, apresentar “[...] os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002:181). De entre muitos aspetos, permitiu-nos observar e obter informações sobre o grupo e verificar algumas das atividades significativas para as crianças (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 1 – EPE), apurar a necessidade de implementar estratégias de motivação (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 2 – EPE), verificar atitudes de insegurança provenientes de incidentes (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 3 – EPE), constatar as aprendizagens das crianças e a aplicação dos conhecimentos das mesmas em diferentes situações (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 4 – EPE).

A amostragem de acontecimentos foi também um instrumento utilizado. Este tipo de registo permitiu a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (Parente, 2002). Este tipo de registo de observação permitiu documentar as áreas da sala mais ou menos frequentadas pelas crianças de Educação Pré-Escolar (ver anexo 3 – Amostragem de Acontecimentos).

Os registos fotográficos são um método eficaz de captação de informação fundamental para o educador que permite “[...] lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bodgan, 1994:189). Este foi deveras o instrumento mais utilizado, uma vez que todas as atividades eram registadas através da fotografia. Através da fotografia ficavam registados todos os passos do processo de ensino/ aprendizagem ou até os momentos de brincadeira ao ar livre (ver anexo A – Registo Fotográfico: Fotografia 1 e 2 – EPE) e de interação com os pares (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 3, 4 e 5 – EPE).

O inquérito por questionário às famílias (ver anexo 4 – Inquérito por questionário às famílias – EPE) foi um instrumento de recolha de dados utilizado em Educação Pré-Escolar, tendo como intuito compreender a perceção dos pais face ao trabalho desenvolvido através da Metodologia de Projeto, no âmbito do projeto “A Quinta”.

O portefólio da criança é uma coleção de itens (trabalhos, fotos, conferências, vídeos, etc.) que revelam com o passar do tempo as competências que uma criança demonstra nas várias áreas de saber e por isso retrata o desenvolvimento da criança, bem como a qualidade dos seus trabalhos. No fundo, este é um instrumento que “[...] conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004:60). É por isso uma metodologia de avaliação ecológica, pois vê a criança como um ser único; não compara crianças, mas compara a criança com ela própria, focalizando-se, sobretudo, no que a criança já sabe e não no que a criança não sabe. Esta metodologia permite evidenciar os progressos das crianças, facultar informação para a planificação e motivar e envolver

ativamente a criança na sua própria aprendizagem e avaliação. Este foi um instrumento utilizado apenas em Educação Pré-Escolar.

A construção de grelhas de avaliação das aprendizagens (ver anexo 5 – Avaliações: Grelhas – Grelha de Avaliação Matemática – 1º CEB) foi um instrumento utilizado em ambas as valências que permitiu “uma avaliação mais objetiva na avaliação dos trabalhos” (Roldão, 2005:149), uma vez que, permitiu observar o progresso dos alunos ao longo do tempo. Além das grelhas, em 1º Ciclo do Ensino Básico, foram ainda elaboradas fichas formativas (ver anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa Matemática, Ficha Formativa de Estudo do Meio – 1º CEB) com o intuito de “regular e proporcionar um duplo *feedback* (professor e aluno)” (Gouveia, 2008:17). Estas últimas facilitaram ao aluno e à estagiária compreender se a informação estava realmente a ser processada.

O portefólio reflexivo foi outro instrumento criado e utilizado ao longo de ambos os estágios, no qual estavam contempladas as reflexões referentes à prática pedagógica (ver anexo 6 – Reflexões: Diferenciação Pedagógica e anexo 6 – Reflexões: Movimento da Escola Moderna – 1º CEB). Este instrumento foi

“[...] desenvolvido com um enfoque claramente formador. Enquanto processo continuado [...] onde não só são narrados os factos, como também é feita a reflexão sobre os diversos aspetos narrados e sobre si próprio, questionando as suas opções de ação, desempenhos, sentimentos – permite comparações entre análises e sínteses realizadas em vários momentos, o que possibilita a produção de inferências que podem ser cruzadas por diferentes fontes de informação que nele se encontram. [...] [trata-se de] uma seleção de trabalhos (produtos) significativos. Significativos do ponto de vista cognitivo ou afetivo, ilustrativos daquilo que, num dado momento, já é capaz de fazer e representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas e também das dificuldades, dos insucessos pontuais, das tentativas falhadas (medidas do esforço), dos medos, dos constrangimentos, das limitações e dos sonhos” (Moreira, 2010:33).

Este instrumento teve como principal intuito estimular o pensamento reflexivo na ação e sobre a ação, permitindo fazer ligações entre a teoria e a prática, para além de evidenciar a prática docente desenvolvida.

Parafraseando Freire 1996, (citado por Moreira, 2010:5) “não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino”. Nessa perspetiva, refletir sobre si próprio, questionando os seus papéis, funções e desempenhos, ajuda o profissional a conhecer-se e a entender as razões pelas quais faz o que faz, devendo esta reflexão ser encarada como “[...] um exercício potencialmente promotor do desenvolvimento [...]” (Moreira, 2010:34). Nessa linha, é através da reflexão que o professor vai aperfeiçoando as suas práticas tornando-as cada vez mais assertivas e pertinentes, daí a necessidade do professor em ser um profissional com espírito crítico, refletindo individualmente e

coletivamente, tendo em conta várias perspetivas: os pais, os alunos, a comunidade educativa e o meio envolvente.

INTERVENÇÃO

3.1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1.1 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O estágio em Educação Pré-Escolar teve lugar numa Instituição Particular que promove a formação e o desenvolvimento integral da criança em estreita colaboração com a família e a comunidade, situada no concelho de Valongo.

O Projeto Educativo é um

“documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa” (Costa, 1991:10),

ou seja, o Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios, os valores, as metas, e as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa. Analisando o PE da instituição em questão, podemos averiguar que este estabelecimento de ensino acredita que

“[...] é importante educar as crianças a serem pessoas informadas, bem formadas, com um espírito crítico forte e uma auto-estima elevada, preparadas para viver em sociedade, não deixando de lhes transmitir valores morais, de lhes fazer ver a competitividade como uma forma saudável de progressão e de fazê-las perceber a importância da entreatajuda e do trabalho de grupo” (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2011:11).

Para dar resposta a estes fins pretendidos, a instituição, composta por “pessoas empenhadas na construção de um Mundo melhor” (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2011:9), procurava educar com base nos pilares da educação – aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, apostando na diversidade e intencionalidade educativa. Esta, acreditando na perspetiva construtivista fornecia oportunidades para a aprendizagem pela ação, dando à criança autonomia para construir o seu conhecimento, tendo sempre o adulto como alguém disponível para fornecer os meios necessários. Dando, também, espaço ao pensamento crítico da criança, valorizando e respeitando a sua singularidade, “traz vestido a tua história e aquilo que és; para calçar dois sapatinhos de luz com cores de alegria e de esperança; e principalmente dois braços abertos para receber um Mundo de emoções

e experiências novas” (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2011:10). E, por fim, valorizando os momentos de brincadeira como necessidade da criança e como via para o desenvolvimento das competências cognitivas e para a socialização, potenciando momentos de afetividade, criatividade e alegria, não descurando o envolvimento da família no processo educativo.

O regulamento interno é uma ferramenta de suporte à sistematização da organização escolar e decorre do Projeto Educativo, pois trata-se de uma formalização da estrutura definida nesse projeto. Neste documento estão contempladas as disposições gerais e os objetivos, a admissão de utentes, a organização dos grupos, a documentação, os serviços, os pagamentos, o horário de funcionamento, a alimentação, a saúde, a higiene e o vestuário, a segurança, as atividades extracurriculares e as férias. No final deste documento estão presentes os preços pelos serviços prestados da instituição. Com a análise deste regulamento, pode-se concluir que a existência do mesmo é fundamental para o cumprimento dos objetivos sociais e pedagógicos a que a instituição se propõe.

Em resposta às ideologias e regras traçadas no Projeto Educativo da Instituição e ao Regulamento Interno, surge o Plano Anual de Atividades, que de acordo com o Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio,

“constitui um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

Debruçando-nos no PAA da Instituição em questão, este encontrava-se formulado de uma forma bastante simples e de fácil leitura para a comunidade educativa, apresentando-se sob a forma de cartaz no *hall* de entrada da instituição. Deste constava o mês, o dia e a hora previstos para a realização das atividades, bem como a própria atividade, que se seguia das intenções pedagógicas, estratégias, recursos humanos e materiais. Este mesmo documento visava iniciativas nas quais era pretendido e dado espaço para o envolvimento parental e o envolvimento da comunidade.

Os recursos educativos influenciam, sem dúvida, o cumprimento da missão educativa. Relativamente aos recursos humanos, a instituição contava com uma equipa de quatro educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e quatro professoras de atividades extracurriculares – música, karaté, teatro e ginástica. Especificando a equipa pedagógica da sala dos três anos, no qual este estágio decorreu, esta era composta pela Educadora e pela Auxiliar de Ação Educativa. No que diz respeito às instalações, estas foram construídas de raiz e pensadas ao pormenor de modo a garantir a segurança, a mobilidade e o bem-estar de

todos os que desfrutam das instalações, possuindo soleiras inferiores a 3cm, plataforma e cadeira elevatória, cancelas nas escadarias, videoporteiro, videovigilância interna e externa, corrimões e guardas de varanda, plano de emergência, aquecimento central e plano de higiene e de segurança alimentar.

No piso inferior, -1, destinado à valência de Jardim-de-Infância, existem duas salas de atividades reservadas às atividades pedagógicas dos grupos 3/4 anos e 4/5 anos. No piso superior, está inserida a valência de Creche, composta por três salas de atividades, o Berçário equipado com sala de berços, sala de parque e copa, a sala de atividades de 1 ano e a sala de atividades de 2 anos. Importa referenciar que em cada piso estão contempladas instalações sanitárias adequadas às faixas etárias em questão.

O piso térreo é essencialmente dirigido para os serviços de apoio à comunidade educativa – secretaria/ tesouraria, sala de isolamento/ sala de reuniões, refeitório, cozinha, despensa, arrecadação, lavandaria, vestiário e instalações sanitários – e espaço exterior constituído por um parque e uma horta pedagógica.

No que respeita a metodologias de ensino, esta reconhecia o construtivismo como o meio mais eficaz para o sucesso dos seus educandos, na medida em que o educador não era um mero transmissor de conhecimentos, mas um sujeito que promove aos seus educandos oportunidades de construir ativamente o seu conhecimento. Deste modo, e acreditando a Instituição que esta é a melhor forma de trabalhar em jardim-de-infância, centravam a sua pedagogia baseada nas seguintes metodologias e modelos curriculares: Metodologia de Projeto, High Scope, Reggio Emilia e Movimento de Escola Moderna. Esta vasta panóplia de modelos pedagógicos articulados entre si, complementavam-se e possibilitavam um ambiente de oportunidades variadas e ricas às crianças (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2011:35).

3.1.2 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Relativamente ao estágio em contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico, este teve lugar numa escola pública, inserida num agrupamento vertical constituído por quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico, dois centros escolares, um jardim-de-infância e uma escola de 2º ciclo e 3º ciclo.

Para uma caracterização fidedigna sobre o contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico foi necessário recorrer a documentos da Instituição, nomeadamente o PE e o RI, dado que, e tal como referido no Decreto-Lei 758/2008, estes são “instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas [...]”.

A partir da análise do PE (2012) constatamos que o agrupamento em questão adotou princípios e valores patentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos que preconizam a liberdade, a igualdade, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade (Projeto Educativo do Agrupamento de Ensino Básico, 2012 – 2015:12).

É preocupação do agrupamento primar pela excelência, pelo que no PE estão definidos os pontos fortes e quais as áreas de intervenção prioritária sendo apresentadas as estratégias de melhoria (Projeto Educativo do Agrupamento de Ensino Básico, 2012 – 2015:10).

O RI é um documento indispensável para todo e qualquer estabelecimento de ensino. Deste agrupamento em questão, o documento especifica o papel de cada órgão de gestão, administração e direção; estabelece as regras e normas a seguir, aponta os direitos e deveres de todos os intervenientes do processo educativo, elenca a gestão organizacional de todos os estabelecimentos e a organização das atividades escolares.

No que respeita ao espaço físico, esta escola foi construída há sensivelmente 6 anos, possui espaços amplos e tem uma arquitetura moderna. Especificando um pouco os espaços que a mesma contempla, pode elencar-se que a mesma possuiu: cinco salas de aula, uma sala de Apoio Especializada à Multideficiência, uma sala de informática, uma sala de acolhimento, duas salas para reuniões, uma sala dos professores, duas arrecadações, quatro wc, refeitório, cozinha, dois recreios e um campo desportivo. Relativamente à estrutura organizacional e funcional, esta escola é composta por cinco professores do Ensino básico, sendo uma das cinco a Coordenadora, uma professora de Ensino Especial e seis professores direcionados especificamente para as Atividades Extra Curriculares. A escola conta ainda com pessoal não docente.

Elencadas as características e as especificidades de ambas as valências, pode estabelecer-se uma análise comparativa entre ambas.

A instituição no qual decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar era particular enquanto que a instituição no qual decorreu o estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico era pública. Estando a instituição de 1º Ciclo inserida num agrupamento, a planificação foi realizada de forma distinta da que havia sido feita em contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que existia a necessidade de recorrer às planificações mensais que haviam sido previamente definidas pelos professores titulares da turma.

3.1.3 CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DA TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cada criança assume características singulares e distintas, pelo que é necessário conhecer e compreender o grupo e as crianças individualmente, de modo a levar a cabo um trabalho que vá ao encontro das necessidades e aos interesses do grupo em questão. Assim sendo, e de forma a sustentar este conhecimento, surge a necessidade de caracterizar o grupo.

O grupo de crianças, com o qual se desenvolveu o estágio em Educação Pré-Escolar, era heterogéneo, tanto quanto à idade como quanto ao género. Este era composto por 21 crianças, sendo possível averiguar que existem menos crianças do género feminino (9) do que do género masculino (12). Ao nível das idades, existiam três crianças nascidas em 2010, tendo as restantes dezoito nascido em 2009, integrando desta forma um grupo misto, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

No estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, o grupo era maior, contava com 28 crianças, onde dezassete eram do género masculino e onze eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, a frequentar o 2º ano. Na turma estavam incluídas duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) – o menino possuía uma doença degenerativa e a menina um atraso global do desenvolvimento associado a uma cromossomopatia ao nível do cromossoma 2 -, que frequentavam maioritariamente a sala de multideficiência. A menina vinha diariamente à sala para contactar com a turma, mas por um curto período de tempo. Dado a especificidade e gravidade da NEE do menino, este estava permanentemente na sala de multideficiência. Esta turma tinha ainda outra particularidade, três elementos estavam ao nível de um primeiro ano. Sendo uma prioridade do professor respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, eram utilizadas estratégias adequadas e diferenciadas para estas crianças, dispondo as mesmas de um acompanhamento sistemático e individual (Cadima, 1997).

Pode ainda aferir-se que esta era uma turma que em termos de aprendizagens era bastante heterogénea, existindo alunos com um grande potencial, que se demonstravam atentos e interessados, e outros que devido à sua “imaturidade” eram muitas vezes levados à distração.

Conhecer o tipo de habitação das crianças torna-se também um indicador bastante útil, nomeadamente saber se as crianças têm ou não acesso a espaços do exterior, que lhes permitam a brincadeira ao ar livre. Com os dados obtidos no inquérito, enviado no início do ano letivo às famílias, foi possível verificar que existiam crianças que não tinham essa possibilidade, daí a necessidade de na Instituição terem acesso

ao parque exterior. Neste mesmo espaço as crianças podiam desfrutar e explorar a natureza e era-lhes ainda dada a oportunidade para poderem correr, saltar, brincar, jogar à bola e andar no escorrega. O momento de recreio era sem dúvida muito esperado pelo grupo de crianças de Educação Pré-Escolar e era tido como uma necessidade para eles. O indicador - tipo de habitação - não estava contemplado no inquérito enviado às famílias das crianças do 1º Ciclo, pelo que não se pôde fazer uma análise comparativa.

Referindo ainda o grupo de crianças dos 3 e 4 anos, este encontrava-se na Fase do Negativismo e do Protesto, frequente desta faixa etária, tida como importante para a sua autoafirmação (Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2012/2013). Notava-se que eram crianças com dificuldade no cumprimento de regras democraticamente estabelecidas. O delimitar de regras, estabelecidas em democracia, no início do ano letivo, é imprescindível, uma vez que é essencial a criança começar desde cedo a ter contato com regras e limites, pois “uma criança que não é educada no respeito das regras será, provavelmente um jovem e um adulto inadaptado, conflituoso, isolado e socialmente rejeitado” (Ballenato, 2009:211), e isso não é o desejado enquanto profissionais de educação para as nossas crianças.

Este grupo de crianças oferecia ainda resistência à autoridade, fazendo uso de birras e amuos na tentativa de fazer prevalecer a sua vontade. No entanto, e sempre que sucediam momentos deste género, era feito ver à criança que o adulto sabe e faz o que é melhor para a criança, respeitando e ouvindo sempre e primeiramente o que a criança tem a dizer. É missão do educador, mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, “[...] fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (Delors et al, 1996:86). Dessa forma, “as normas sociais e morais, como a partilha, a solidariedade, a negociação, o esperar pela sua vez, o pedir desculpa, o agradecer, o pedir por favor e o colaborar” (Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2012/2013:22), são conceitos que, embora demorem a ser interiorizados, são implementados pelos adultos e adquiridos pelas crianças através das brincadeiras em grupo. A turma do 2º ano já tinha essas normas sociais e morais interiorizadas, no entanto, ainda eram reticentes em utilizar, de forma espontânea e voluntária, o *por favor* e o agradecer, no entanto quando chamados à atenção para este aspeto, rapidamente utilizavam os conceitos, compreendendo que esses são conceitos de uma boa educação e boas maneiras. O esperar pela sua vez, sobretudo para intervir, era uma das grandes dificuldades da turma.

Tal como constava no Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2012/2013:26), o grupo de crianças caracterizava-se por ser

pseudocolaborativo, não tendo ainda atravessado na íntegra a fase o egocentrismo. No entanto, já aceitavam as brincadeiras em pequeno grupo, sendo este tipo de momentos cruciais para a descoberta de si mesmo, no entanto existiam algumas crianças que tinham dificuldade em partilhar as suas coisas com os colegas. A autonomia estava ainda em progresso, sendo alimentado pelo educador a vontade de buscar o próprio conhecimento, o aumento dos saberes “[...] leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico permite compreender o real mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir” (Delors et al, 1996:78), até porque este grupo de crianças é bastante curioso e interessado pelo que o rodeia.

Já o grupo de crianças do 1º ciclo, e de acordo com os estádios de desenvolvimento humano de Piaget, encontrava-se no estádio das operações concretas, e eram já capazes de pensar de uma forma lógica uma vez que têm em consideração vários aspetos e não se concentram num só. Este grupo possuía uma capacidade de distinguir o que é realidade e o que é fantasia e tinham noção, ainda que nem sempre clara, que um ato iria certamente ter determinado efeito, ou seja, tinham presente a capacidade de causa e efeito (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 5 – 1º CEB), mencionada por Piaget (Papalia et al, 2001).

Em ambos os contextos havia crianças que apresentavam entraves articulatórios, dificultando a sua comunicação e no caso do 1º ciclo, a leitura e a escrita. A compreensão da sintaxe, com o evoluir da idade, apresenta-se mais complexa evoluindo a meta comunicação. Remetendo concretamente para a turma, esta encontrava-se em desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, sendo alguns dos elementos da mesma já capazes de fazer uma leitura com entoação e compreender a mensagem exprimida pelas obras. Na escrita eram frequentes alguns erros de ortografia, apresentando a turma, na sua maioria, dificuldades nos casos de leitura (*caza* em vez de *casa*; *masas* em vez de *maças*). Alguns dos erros dados pelas crianças, na escrita, estavam associados à forma como pronunciavam as palavras (*libro* em vez de *livro*; *jogare* em vez de *jogar*; *aseitona* em vez de *azeitona*).

Ao nível da Matemática a turma efetuava a leitura e a escrita por extenso, por classes e por ordem e ainda operações de adição e subtração com números naturais até à centena 100, realizando a decomposição de números para a resolução das operações (ver anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa de Matemática e Grelha de Avaliação de Matemática – 1º CEB). A introdução de novas estratégias de cálculo, elencadas no manual, causou algum desconforto à turma, que sentiu por vezes dificuldade em realizar os exercícios a partir dessas mesmas estratégias, referindo e fazendo uso da estratégia com a qual se sentiam mais confortáveis, a decomposição e

o cálculo em árvore. Ao nível da geometria, sabia identificar, caracterizar e até mesmo comparar as propriedades dos sólidos geométricos – poliedro e não poliedro –. Uma dificuldade que a turma, por vezes, sentia era no domínio organização e tratamento de dados, devido à dificuldade em interpretar os exercícios.

A Língua Portuguesa e a Matemática eram as áreas de conteúdo que a turma apontava como as suas preferidas. Revelou-se evidente que gostavam e necessitavam de diferentes estratégias de aprendizagem. Os jogos eram um excelente mecanismo para a transmissão de conhecimentos bem como para a consolidação dos mesmos. Com os jogos trabalhavam-se ainda questões como a socialização, sendo que as atividades em conjunto eram do agrado da turma, no entanto alguns elementos tinham ainda dificuldade em assumir que erravam e em aceitarem as derrotas.

Um aspeto bastante visível no grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico foi a necessidade de se sentirem constantemente valorizadas. Tal como é previsto para o estágio em que se encontravam, os alunos da turma ansiavam pelo elogio e pela aprovação – embora uns com maior intensidade que os outros – realizando para tal inúmeras chamadas de atenção – (ver anexo 2 – Registo de Incidente Contínuo – 1º CEB). Tal como refere Papalia, Olds e Feldman, “a criança interioriza emoções de vergonha e de orgulho” (Papalia et al, 2001:468) pelo que esta necessidade era mais visível no grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Com o grupo de crianças de 6 e 7 anos, também foi perceptível alguma dificuldade em cumprir regras de funcionamento da sala de aula, nomeadamente, o não andar em pé, o não conversar, o não falar todos ao mesmo tempo e o manter a sala de aula limpa. A turma caracterizava-se ainda por ser bastante faladora e barulhenta, tendo para tal sido criadas estratégias com o intuito de alterar os comportamentos. Estas estratégias foram enumeradas na assembleia de turma, tendo as crianças proposto uma penalização para estas situações, quando algum aluno tiver cartão vermelho “- não participa nas atividades de jogo”.

O desenvolvimento escolar das crianças "(...) é afetada por todos os aspetos do seu desenvolvimento - cognitivo, físico, emocional e social. Além das características próprias da criança, cada nível do contexto das suas vidas, desde a família (...) às mensagens que recebem da sua cultura mais alargada." (Papalia et al, 2001:446). Assim, um professor, para poder adequar a sua prática da melhor forma, necessita previamente de conhecer o grupo de alunos que tem pela sua frente, durante todo o ano letivo, bem como tudo o que poderá influenciar as aprendizagens.

No que respeita à família das crianças do 1º ciclo de Ensino Básico, pode constatar-se, através da análise das fichas de anamnese, que as famílias são maioritariamente nucleares, isto é, coabitam com o pai, a mãe e os irmãos, sendo que

12 alunos da turma eram filhos únicos e 16 tinham um ou dois irmãos. No entanto, verificou-se que 4 alunos viviam no seio de famílias monoparentais, ou seja, em lares com a presença de um único progenitor.

Relativamente, à formação académica, a maior parte dos pais tem o 12º ano, havendo, no entanto o caso de uma família (mãe e pai) que possui apenas o 1º ciclo (ver anexo B – Gráfico: Formação Académica dos Pais – 1º CEB). Em relação à situação de emprego, verificou-se que existem apenas quatro pais que se encontram desempregados, sendo que dois destes é um casal. Com a análise destes dados, é possível aferir que as famílias, de acordo com as profissões que desempenham, encontram-se a um nível socioeconómico médio. Verifica-se, contudo, uma disparidade a este nível nas famílias dos três elementos da turma com dificuldades de aprendizagem, que apresentam um nível de escolaridade baixo e dificuldades económicas.

O papel de encarregado de educação era maioritariamente desempenhado pelas mães (ver anexo B – Gráfico: Encarregado de Educação – 1º CEB) e as mesmas demonstravam-se bastante empenhadas e interessadas, recorrendo por várias vezes ao professor, tanto no horário de atendimento como fora dele, de modo a acompanhar as aprendizagens dos filhos em sala de aula e até mesmo para estarem a par do comportamento dos mesmos.

3.2 INTERVENÇÃO EDUCATIVA

De modo a expor a intervenção educativa, optou-se por organizar o texto de acordo com as dimensões curriculares – a observação, a planificação, o espaço e materiais, o tempo, a organização do grupo, as interações, os projetos e atividades, a intervenção com a comunidade e pais e a avaliação –. Tentou-se em cada um dos pontos fazer a articulação entre a teoria e a prática, evidenciando todo o trabalho efetuado ao longo da intervenção.

3.2.1 OBSERVAÇÃO

O ato de observar “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1986:29), incluindo este uma atenção voluntária e inteligência, orientado por um objetivo terminal ou

organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações. Trata-se de “um processo e não de um mecanismo simples de impressão como a fotografia” (Damas, 1985: 11).

Nessa linha o observar esteve presente ao longo de toda a intervenção educativa, tendo assumido um papel essencial nas duas primeiras semanas, uma vez que o grupo era desconhecido e era necessário conhecê-lo. Em Educação Pré-Escolar era fulcral saber o que cada criança “[...] faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Oliveira-Formosinho, 1998b:61); só assim se pôde planificar atividades e definir estratégias de intervenção que se ajustassem ao grupo. No 1º ciclo do Ensino Básico esta etapa permitiu “[...] obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; [...] obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor [...] sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002:168). Tendo este processo estado presente em toda a intervenção educativa, as informações recolhidas puderam “continuadamente servir como *feedback* para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças” (Parente, 2002:180).

A partir da observação, feita na intervenção em Educação Pré-Escolar, pode concluir-se que o grupo de crianças era empenhado, motivado e interessado, contudo, era um grupo que ainda carecia de alguma dificuldade de concentração e atenção. Dessa forma, foi necessário criar estratégias para prender a atenção do mesmo, nomeadamente a Bolsa das Surpresas (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 6 - EPE). Nela colocavam-se livros para a Hora do Conto, jogos ou materiais necessários para as atividades. Assim que viam a bolsa, questionavam qual a surpresa que continha e assumiam um estado de curiosidade, mas também de concentração, uma vez que sabiam, de antemão, que a surpresa só era revelada quando todo o grupo estivesse calmo, em silêncio e com atenção.

A turma de 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, era também uma turma empenhada, motivada e interessada, sendo perceptível o gosto com que levavam a cabo as atividades propostas e até mesmo aquelas que autonomamente se propunham a fazer no Plano Individual de Trabalho (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 7 – 1º CEB). Era ainda visível o interesse em ultrapassar as eventuais dificuldades, não só através da construção do PIT mas também da constante procura de desafios do Ficheiro de Recursos (ver anexo 7 – Ficheiro de Recursos – 1º CEB). Importa mencionar que estas duas estratégias implementadas têm como base o modelo curricular Movimento de Escola Moderna. Ao nível do comportamento, este era similar ao do grupo de

crianças da Educação Pré-Escolar, na medida em que apresentavam igualmente alguma dificuldade de concentração e atenção devido à “imaturidade” patenteada por parte dos elementos que constituem a mesma, tal como mencionado no subcapítulo 3.1.3 Caracterização do grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar e da turma de 1º Ciclo do Ensino Básico. De forma a colmatar estas dificuldades, foram criadas estratégias tais como, a implementação de regras definidas em conjunto (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 8 – 1º CEB), o quadro de cumprimento de regras (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 9 – 1º CEB), o ajustar o tom de voz (ou sussurrar ou fazer a contagem até 3 num tom mais assertivo) e o uso de material didático. Uma vez que a turma tinha por hábito fazer “queixinhas”, a toda a hora, interrompendo as atividades letivas, decidiu criar-se a caixa das queixinhas (ver anexo A - Registo Fotográfico: Fotografia 10 – 1º CEB). Desta forma, as crianças poderiam colocar por escrito as suas queixas, que eram lidas diariamente pelos adultos. Esta caixa foi criada inicialmente, como uma caixa de correio, para colocar as cartas para o Pai Natal (ver anexo A – Registo Fotográfico: Fotografia 11 – 1º CEB), no entanto, terminada a atividade, de escrita e colocação da carta na caixa de correio, verificou-se que esta poderia ter uma múltipla funcionalidade, e ficou decidido que seria a caixa das queixinhas do 2ºB.

3.2.2 PLANIFICAÇÃO

Com base na observação enquanto “bússola orientadora das atividades de aprendizagem” (Cortesão, 1982:107), a planificação foi posta em prática com vista a atribuir coesão e excelência à ação, suprimindo o trabalho por improvisado. Em Educação Pré-Escolar, planear de “[...] acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997:26). Dessa forma, e seguindo essa mesma linha, a planificação era estruturada em conjunto com a Educadora Cooperante e era apresentada em rede, seguindo o modelo da instituição, contendo as estratégias, as intenções pedagógicas e as áreas de conteúdo (ver anexo 8 – Planificações: Planificação em Rede – EPE). Inicialmente, houve a necessidade de adotar ainda a planificação em grelha (ver anexo 8 – Planificações: Planificação em Grelha – EPE), uma vez que esta era mais descritiva, o que transmitia uma maior segurança. Importa salvaguardar que a consulta de documentos do regime de autonomia, administração e

gestão da instituição de ensino, nomeadamente o PAA e de documentos oficiais orientadores, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem (MA), estiveram sempre presentes no momento de planificar. A rede curricular era também consultada, o que permitia refletir sobre o que já tinha sido desenvolvido com o grupo e o que ainda estava em falta, conseguindo ainda, através da observação e análise da mesma ter uma rápida fácil perceção das áreas de conteúdo abordadas, pelo facto de em cada atividade estarem mencionadas as áreas contempladas (ver anexo A – Registo Fotográfico: Fotografia 12 - EPE).

Apesar de ser realizada quinzenalmente, esta era flexível de acordo com os interesses e as necessidades das crianças dando margem ao desenvolvimento de um currículo emergente (ver anexo 4 – Avaliações: Excerto da Avaliação de 21-02-2013 - EPE), até porque o cumprimento da planificação “[...] dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo – aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros. Ocasionalmente, é salutar interromper certas sequências e partir para um novo projeto” (Zabalza, 1994:63).

Em 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação apresentou-se sempre em forma de grelha, contendo o conteúdo, os descritores de desempenho, as metas de aprendizagem, a atividade, o tempo e os recursos, tendo ainda uma descrição mais pormenorizada das atividades (ver anexo 8 – Planificações: Planificação em Grelha – 1º CEB). Esta era definida e estruturada em conjunto com o Professor Cooperante, assumindo uma periodicidade semanal. Tal como sucedeu em Educação Pré-Escolar, no momento de planificar, era realizada a consulta dos documentos de autonomia e gestão da instituição de ensino e de documentos oficiais orientadores, nomeadamente as Metas Curriculares, o Programa de Língua Portuguesa, o Programa de Matemática e a Organização Curricular e Programas. Para além destes documentos, era consultada a planificação mensal, definida pelo agrupamento (ver anexo 8 – Planificações: Planificação Mensal – 1º CEB).

Acreditando que a construção do conhecimento está associada à motivação intrínseca da criança, e tal como nos refere Piaget 1972, (citado por Lourenço, 2005:65), “nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver activa e intimamente o sujeito [...]”, permitia-se à criança participar no processo de ensino aprendizagem e acarretavam-se as suas ideias e opiniões para planificar. Ao incluir as crianças no processo de planear, possibilitava-se que as mesmas desenvolvessem a capacidade de expressar as suas intenções e indicar as suas intenções através de gestos, ações e palavras. Prova disso foi a proposta das crianças da Educação Pré-Escolar em construir o Espantalho para a quinta pedagógica da instituição cuja intenção era a de proteger os

feijões dos pássaros (ver anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 6 – EPE – e anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Espantalho - EPE) e da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico em levar a cabo um Concurso de Dança (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 14 – 1º CEB).

A construção de um trator foi também uma das propostas das crianças, da Educação Pré-Escolar, pois esse era o meio de deslocação dos senhores da quinta para ir à cidade vender os produtos e os animais da quinta, tal como visualizaram no filme “Babe, um Porquinho chamado Babe”.

Independentemente do tópico que as crianças queriam abordar, cabia ao educador planificar situações e experiências de aprendizagem “de forma que as crianças se envolvam nas muitas áreas do currículo” (Spodek e Saracho, 1998: 124), organizando “os recursos materiais e humanos necessários à sua realização” (Zabalza, 1996:54). Uma das curiosidades das crianças, da Educação Pré-Escolar, era a de saber quais as árvores que o Sr. Luís – personagem interativa criada pela estagiária – tinha na Quinta. Servindo isso de mote à estagiária para abordar não só as árvores de fruto, mas também os frutos de cada uma das árvores, recorrendo a fotografias (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 15 - EPE) e levando para a Instituição alguns frutos (maça, pera, banana e laranja) a fim de realizar algumas atividades nomeadamente a tarte de maça (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 16 - EPE) e salada de fruta (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 17 e 18 - EPE). Tendo por base as árvores, foram ainda trabalhadas as estações do ano, a partir de imagens de árvores de acordo com a estação do ano (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 19 - EPE) transmitindo às crianças quais as características de cada uma, as diferenças relativamente ao clima e às roupas e acessórios a utilizar.

Com a turma de 2º ano foi também realizada uma salada de fruta, mas esta com o intuito de assinalar o Dia Mundial da Alimentação. Para além da salada de fruta (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 20, 21 e 22 – 1º CEB), a turma ensaiou uma canção e apresentou à restante comunidade educativa (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 23 e 24 – 1º CEB). Tendo abordado uma festividade, importa mencionar que e tal como consta no PAA, foi ainda levado a cabo uma feira de outono, que contou com a colaboração de toda a comunidade (alunos, professores, funcionárias, família). Nesta feira foram vendidos diferentes produtos cujo objetivo era o de angariar fundos para a viagem de finalistas do 4º ano. A turma do 2º ano ficou encarregue de fazer folhados de queijo e salsicha (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 25 e 26 – 1º CEB).

3.2.3 ESPAÇO E MATERIAIS

Em contexto de Educação Pré-Escolar, a organização do espaço e os materiais assumem uma importância mais enfatizada do que em qualquer outro contexto, uma vez que nesta faixa etária as crianças tem uma maior necessidade

“[...] de espaços para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Hohmann & Weikart, 2009: 162).

No desenvolvimento da aprendizagem da criança, a organização do espaço é muito importante, dado que expressa “[...] intenções educativas e dinâmicas do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997:39). Parte da educadora a missão de criar “[...] lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças [...] um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada interesse pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011:111), de modo a “[...] estimular o desenvolvimento global das crianças, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério de Educação, 1997:18).

No que respeita à organização do espaço, este “[...] funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho” (Hohmann & Weikart, 2009: 58). Uma sala organizada por áreas de interesse, como é o caso da sala de Educação Pré-Escolar à qual se faz referência, encoraja diferentes tipos de experiências.

Na sala dos 3 anos, na qual tivemos a possibilidade de desempenhar o nosso estágio de intervenção, esta encontra-se dividida em várias áreas – a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da modelagem, a área do desenho, a área do recorte e colagem, a área da plástica e a área do acolhimento, cada uma com um objetivo distinto. Por exemplo, a área dos jogos permitia o manuseamento de diversos objetos, enquanto que, na área da casinha, as crianças tinham a possibilidade de desenvolver o jogo simbólico e de explorar diversas atividades do dia-a-dia, tendo a “[...] oportunidade de resolver os seus conflitos íntimos de organização de personalidade, de

experimental papéis femininos e masculinos e dar vazão aos seus sentimentos” (Rizzo, 1989: 99).

No decorrer do estágio pudemos constatar que esta organização é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pois “[...] o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização” (Ministério da Educação, 1997: 38).

A partir da observação realizada (ver anexo 9 – Check List - EPE) foi perceptível que a área dos jogos lúdico-matemáticos, da sala da educação pré-escolar, era uma área pouco desenvolvida, pelo que a estagiária criou diferentes jogos, adequados às diferentes situações de aprendizagem: o jogo do retrato (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 27 - EPE), o jogo dos tamanhos (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 28 - EPE), o jogo das famílias dos animais (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 29 e 30 - EPE). Para além da criação de jogos, foi cuidado da estagiária a abordagem a este domínio – matemático –, ao longo das diferentes atividades, tal como sucedeu com a construção do histograma para definir a roupa do espantalho individual e a construção do friso relativo à plantação e transplantação de batatas (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 31 - EPE).

A disposição das áreas não foi alvo de mudanças ao nível físico, tendo contado apenas com enriquecimento, a nível material.

Ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, o espaço era organizado de acordo com uma disposição tradicional, ou seja, em quatro filas de três mesas cada (ver anexo 10 – Planta: Disposição Inicial da Sala – 1º CEB). De acordo com Arends (1995) esta disposição é bastante eficaz no que respeita a situações em que o professor quer a atenção dos alunos focalizada nele próprio. No entanto, esta disposição não se demonstrava adequada à sala em questão, descurando desta forma a “observação, o diálogo ou o debate, a manipulação e a experimentação [que] são atividades imprescindíveis para favorecer os processos construtivos dos alunos” (Zabala, 1998:132). Nessa linha, e sendo intuito da estagiária e do par pedagógico desenvolver atividades dessa tipologia, optou-se por dispor o espaço de forma a permitir tais atividades, nomeadamente, organizar a turma por grupos de trabalho (ver anexo 10 – Planta: Disposição Final da Sala – 1º CEB). Tal alteração permitiu ainda melhorias, no que concerne às aprendizagens, uma vez que os grupos foram construídos de forma heterogénea, o que permitiu que os alunos com maiores capacidades ajudassem aqueles que careciam de algumas dificuldades. Com esta mudança, recorreu-se, mais vezes, a trabalhos de grupo, que “[...] constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também, interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2002: 51),

na medida em que os alunos se veem obrigados a receber dos outros, treinando e habituando-se a justificar a sua opinião e a reconhecer quando estão errados, substituindo desta forma a competição pela colaboração (Cortesão, 1982).

Em ambos os contextos, as paredes da sala, eram utilizadas para expor as produções das crianças.

3.2.4 TEMPO

Em contexto educativo, a gestão do tempo é também ela uma tarefa complexa, pois o profissional de educação deve planificar “[...] o tempo que têm para gastar nas tarefas académicas em geral, o tempo que têm para atribuir a assuntos particulares [...]” (Arends, 2008:124), tendo ainda que prever o tempo dispensado nas rotinas.

A rotina diária ocupa um lugar muito importante na vida de qualquer criança, principalmente quando esta se encontra na idade pré-escolar, pois dá-lhe segurança para o “caminho” que vai encontrar ao longo do dia. Ou seja, as “[...] rotinas [...]” substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1996: 52). Torna-se indiscutível a necessidade da rotina diária, que tal como nos afirma Dias e Bhering, esta é

“[...] necessária para que haja uma sistematização do trabalho pedagógico, para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados, para que as crianças possam situar-se no tempo e no espaço, para que as próprias interações possam ser planeadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável” (2005: 29).

A rotina, não é apenas útil para a criança, é também para o educador, uma vez que proporciona ao mesmo a possibilidade de “guiar” as crianças individualmente e ainda todo o grupo, proporcionando momentos significativos e positivos que favoreçam o desenvolvimento delas.

Na instituição, na qual se levou a cabo o estágio em Educação Pré-Escolar, a rotina iniciava-se com o acolhimento, tendo neste espaço de tempo a criança oportunidade para partilhar as experiências pessoais e/ ou novidades, existindo desta forma uma transição casa/escola. Era ainda nesta altura, que as crianças tomavam contato com as atividades orientadas pensadas para o dia. Este era um momento essencial como situação de aprendizagem, uma vez que para além das crianças desenvolverem a expressão oral e poderem ir ampliando o seu vocabulário, era também um momento onde aprendiam a ouvir o outro, a respeitar e esperar pela sua vez para falar. No 1º ciclo de ensino básico, esta rotina era apenas mantida às segundas feiras.

Seguidamente, a criança a quem era atribuído o título de rei/ rainha marcava as presenças no respetivo quadro. O facto de ser nomeado um responsável de sala todos os dias, fazia com que a criança se tornasse mais autónoma e responsável. Eram ainda distribuídas as fotografias para que as crianças procedessem à marcação da área na qual pretendiam brincar, respeitando o número limite de elementos.

Posteriormente, as crianças tinham o tempo destinado à arrumação, momento a que a educadora dava importância, uma vez que

“[...] a limpeza e arrumação propiciam o desenvolvimento de hábitos de ordem, limpeza, colaboração, organização, desenvolvimento de habilidades psicomotoras de coordenação, organização espacial, noções de volume, capacidade, quantidade e desenvolvimento das percepções visual e táctil, dentre outras” (Rizzo, 1989: 122).

Esta era uma das preocupações tidas também pelo professor de 1º ciclo do ensino básico que no final do dia, pedia às crianças para limparem a sua área de trabalho.

Entre as 12h30 e as 14h as crianças encontravam-se na sesta, uma rotina importantíssima, dado que “[...] proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009: 241), dado que permite ao cérebro trabalhar no sentido de solidificar as mudanças maturacionais do sistema nervoso. Nesta altura, a criança já se encontra exausta, pelo que o descanso vem ajudá-la a “recarregar baterias” para se aguentar até ao fim do dia, altura em que os pais as vêm buscar. No 1º ciclo do ensino básico, este era o horário destinado ao almoço.

Das 16h e as 17h as crianças tinham total liberdade para brincar, até porque esta é “[...] uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que, é através do brincar, que a criança se desenvolve exercitando as capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras” (Gomes, 2010: 45).

Ao longo do dia, as crianças tinham diversas oportunidades de trabalhar em pequeno grupo ou individualmente, e este tempo proporcionava aos adultos, “[...] um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças individualmente” (Hohmann & Weikart, 2009: 375). Assim, existem vários tipos de atividades: livres, que “[...] são aquelas que se realizem informalmente a partir da organização do espaço - materiais e que não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças” – desenho, pintura, construções, entre outras –; dirigidas, são “[...] as actividades de grupo, orientadas pelo educador/ou por uma das crianças e que não estão directamente dependentes da organização do espaço-materiais” – ler uma história, o reconto de uma história, a audição de uma música, entre outras – (Cardona, 1992: 10).

As atividades livres, para além do seu grande potencial educativo, podem ter um papel fundamental no estimular da participação das crianças, permitindo-lhes integrar-se gradualmente no trabalho da sala, conhecer os colegas, elaborar pequenos projetos em pequenos grupos que funcionam como mediadores, proporcionando o início da organização cooperativa do grupo. Mas, para isso, é necessário que o funcionamento deste tipo de atividades seja dinamizado, de uma forma verdadeiramente educativa.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, existia um horário da turma (ver anexo 11 – Horário – 1º CEB), no qual era especificado as áreas a abordar em cada fração de tempo – Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar –. As atividades extracurriculares – Atividades Lúdico-Expressivas, Atividade Física, Inglês e Educação Moral e Religiosa e Católica – estavam também elencadas neste horário. Este, apesar de estar interiorizado pela turma, encontrava-se exposto num dos placards da sala. Embora existisse um horário para trabalhar as diferentes áreas, como o professor titular é o único responsável pela turma, existia a flexibilidade, desde que cumprindo a carga horária semanal específica para cada uma das áreas, de a trabalhar de acordo com as necessidades da turma. Nessa linha, quando se verificava a necessidade de ocupar uma manhã com, por exemplo, Matemática, existia a liberdade de o fazer.

3.2.5 ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Uma das preocupações em ambas as valências era a de promover tempos de atividades em grande grupo, em pequeno grupo, bem como tempo de trabalho individual, sendo que as atividades em grande grupo consistiam em momentos em que “[...] os adultos reúnem-se brevemente com o grupo completo de crianças, para discutir e informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias ou participar em jogos de acção ou outras actividades de grupo” (Hohmann & Weikart, 2009: 370), proporcionando ainda oportunidades sociais especiais. Em Educação Pré-Escolar, estas atividades aconteciam preferencialmente de manhã.

Como em Educação Pré-Escolar, o grupo era constituído por crianças pequenas e rapidamente se perdia o fio condutor de algumas atividades foi criada uma personagem interativa – O Sr. Luís –, que partiu da leitura da história “Ainda Nada?” (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 32 - EPE) e que serviu de interação para muitos aspetos e atividades que se foram realizando ao longo do projeto (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 15, 16, 17, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37 - EPE).

Na turma de 2º ano, verificou-se a necessidade de implementar regras (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 8 – 1º CEB) que contemplavam no quadro de cumprimento das mesmas (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 9 – 1º CEB). Cada regra tinha uma cor atribuída, e no final da semana, era debatido em turma, se cada criança merecia ou não continuar a possuir o botão no quadro de regras. Essa decisão era tomada de acordo com o comportamento de cada elemento da turma – se cumpriram a regra estipulada para a semana, tem direito ao botão, senão não o têm, tendo possibilidade de ao longo da semana seguinte, ter esse botão. Eram ainda penalizados pelas regras que não cumpriam das semanas anteriores. Estas eram estratégias de responsabilidade tidas pelas crianças. A introdução de uma caixa para as habituais “queixinhas” da turma (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 10 – 1º CEB) foi outra estratégia que a estagiária e o par pedagógico tiveram de tomar, uma vez que a turma estava constantemente a fazer “queixinhas” interrompendo o desenrolar das atividades.

Atendendo aos diferentes ritmos de trabalho da turma, foram implementadas estratégias de modo a garantir uma qualidade pedagógica, nomeadamente o Ficheiro de Recursos (ver anexo 7 – Ficheiro de Recursos – 1º CEB), ao qual as crianças acediam sempre que terminavam mais rapidamente uma atividade, ou até mesmo, no período de tempo destinada para o efeito. O PIT (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 7 – 1º CEB) foi também um recurso implementado na turma que permitia às crianças realizar atividades segundo as suas necessidades.

3.2.6 INTERAÇÕES

As interações das crianças com os adultos em quem confiam (dentro e fora de casa) proporcionam o “combustível” emocional de que as crianças necessitam para descobrir e compreender gradualmente a sua individualidade quer física, quer social, dado que “[...] sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda” (Post e Hohmann, 2004:33). Deste modo, as relações de confiança são a chave para que, num contexto social intenso, ocorram situações de aprendizagem ativa. Nesse sentido, as interações foram um dos parâmetros da observação tida pela estagiária em ambos os estágios, pelo que a mesma pôde observar que a afinidade e o carinho entre as crianças e a educadora/ auxiliar de ação educativa, era bastante notável, quer pelas palavras quer pelos gestos demonstrados. Eram ainda proporcionados momentos individuais para que cada criança recebesse atenção individualizada e diferenciada. Era

tida em atenção à personalidade de cada criança e existia o cuidado de dar à criança espaço para opinar.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, era notória a preocupação tida pelo professor para com a turma e para com cada aluno, respeitando a individualidade de cada um, e era perceptível que a turma admirava o professor, no entanto, não eram visíveis trocas de carinho, que de acordo com o professor, não ocorriam porque ele era homem e tinha de se salvaguardar.

Também é importante salientar a relação existente entre os pais e a educadora, sendo que este é um fator essencial, devendo esta relação ser apoiada principalmente na confiança, e esta confiança entre os pais e a educadora transmite a esta última um à-vontade maior e faz com que sustente um carinho entre a educadora e as crianças.

Existem três categorias de desempenho do professor, contempladas na escala de empenhamento do mesmo, como sendo: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. A sensibilidade manifesta-se “na atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade” (Bertram e Pascal, 2009: 137), assumindo-se o educador/professor como alguém que se preocupa com a criança, com o seu bem-estar, aceitando-o na integra, criando para tal estratégias de acordo com as necessidades das crianças, como é o caso das fichas de ampliação e de recurso – no 1ºCEB –, o mediar o discurso e adaptar o tom de voz – em ambas as valências –, assentes na prática de uma pedagogia diferenciada. A estimulação visa o “modo como o adulto estimula a criança” (Bertram e Pascal, 2009: 137) e no estágio protagonizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, optou-se por criar o Plano Individual de Trabalho (ver anexo A – Registo Fotográfico: Fotografia 7 – 1º CEB), de modo a estimular os alunos a superar as suas dificuldades bem como o Ficheiro de Recursos, constituído por fichas de diferentes níveis (ver anexo 7 – Ficheiro de Recursos – 1º CEB), levando as crianças a sair da sua zona de desenvolvimento proximal.

Em Educação Pré-Escolar também foram desenvolvidas atividades de estimulação, com vista a provocar a criança a ir mais longe e a acarretar um maior leque de conhecimentos e experiências. Um dos exemplos disso foram as pesquisas realizadas pelas crianças, em pequenos grupos, referentes a um tema, neste caso animal, de acordo com os seus interesses. A autonomia traduz “o grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir as suas ideias” (Bertram e Pascal, 2009: 138) o que sucedia diariamente em EPE, na medida em que era dada liberdade às crianças para escolher a área na qual queriam brincar. Os materiais também estavam à disposição das crianças, de modo a permitir a fácil manipulação e exploração.

3.2.7 PROJETOS E ATIVIDADES

A Instituição de Educação Pré-Escolar baseava a sua pedagogia na Metodologia de Projeto, e no momento inicial de estágio a equipa pedagógica e as crianças já estavam a vivenciar o projeto lúdico “A Quinta”. Este surgiu do interesse das crianças, através de uma conversa informal, no momento de acolhimento, enquanto uma criança partilhava a experiência passada no fim-de-semana na quinta dos avós (ver anexo 12 – Excerto do Projeto Lúdico: Definição do Problema - EPE).

Este trabalho seguiu todas as fases inerentes a esta metodologia. Por outro lado, este trabalho, dentro da sala, tinha também estruturas muito lineares, o que facilitava a organização e orientação do próprio grupo. Assim, privilegiava-se a aprendizagem cooperativa na qual se enfatiza a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuram as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária de uns com os outros, que neste caso, em particular, era evidente através da organização das crianças em grupos de trabalho, de acordo com os seus interesses - cão, cavalo, galinha, porco, vaca, pato, ovelha, coelho - (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 38 - EPE). Num primeiro momento o animal era apresentado ao grande grupo, em forma de desenho, para que todas as crianças tivessem oportunidade de colori-lo e/ou preenchê-lo com diferentes técnicas. Terminada esta tarefa, o grupo responsável pelo trabalho referente ao animal em estudo, juntamente com a estagiária, procedia à pesquisa recorrendo a meios de recolha de informação, nomeadamente, livros e internet (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 39 e 40 - EPE), originando essa pesquisa num livro de suporte à apresentação ao grande grupo (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 41 e 42 - EPE).

Sendo o projeto lúdico do grupo “A Quinta”, apostou-se no pintor Marc Chagall para apresentar ao grupo a sua vida e algumas das suas obras, nas quais retratava os animais da quinta. Esta foi uma atividade bastante significativa para as crianças, pois para além de observarem as imagens, foram críticas e reflexivas, apontando as suas ideias e dizendo o que, para elas, e com uma opinião muito sua, viam em cada uma das obras (ver anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Marc Chagall - EPE).

Motivados pelas pinturas de Marc Chagall as crianças construíram as suas próprias obras, recorrendo à mistura de técnicas, como o recorte, a colagem e a pintura, que constituiu uma novidade para o grupo. Esta atividade originou uma exposição aberta à comunidade (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 43 e 44 - EPE).

Foram também abordadas novas técnicas de pintura, como: do berlinda (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 45, 46 e 47 – EPE), da esponja (ver anexo

A – Registos Fotográficos: Fotografia 48 e 49 - EPE), da escova de dentes (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 50 e 51 - EPE), de marbel (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 52 e 53 - EPE), e a digitinta (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 54 - EPE).

Segundo Lopes (1999:23) “é muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, [uma vez que], o jogo em si possui componentes do quotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo”. Nessa linha, no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados alguns jogos, nomeadamente: o Jogo do STOP, realizado a pares (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 55 e 56 – 1º CEB); o Jogo da Multiplicação e Adição, realizado em grupos (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 57 – 1º CEB); o Jogo Mistério no Supermercado, realizado individualmente (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 58 – 1º CEB) e o Jogo Quem Quer Ser Milionário realizado em grande grupo (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 59 e 60 – 1º CEB).

Partindo do pressuposto de que “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balacho e Coelho, 2005:17), para além da construção semanal de jogos, que se estendia por todas as áreas curriculares, e atendendo a que uma das grandes dificuldades da turma do 2º ano era a produção de textos, a estagiária optou por utilizar diferentes estratégias e materiais para este fim (ver anexo A – Registo Fotográficos: Fotografia 61 e 62 – 1º CEB), dado que uma das funções do professor do 1º CEB, no que diz respeito ao português, (entre muitas outras iniciativas) é incentivar “a produção de textos escritos e integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” (ponto 3, n.º2, alínea c, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Outra estratégia utilizada foi a proposta de levar a cabo a apresentação, sob a forma de teatro de sombras, de uma das obras estipuladas pelas metas curriculares para o 2º ano. Com esta proposta as crianças ficaram motivadas com a leitura da obra “A Girafa que Comia Estrelas”, pela interpretação do texto e pelo resumo do mesmo, que foi feito sob a forma de banda desenhada (ver anexo 14: Teatro de Sombras – História em Banda Desenhada – 1º CEB), dada a importância de trabalhar com os alunos diferentes tipos de escrita de texto.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita era um domínio no qual a equipa pedagógica de Educação Pré-Escolar apostava, pelo que planificava sempre uma hora do conto semanal, pois acreditava que com esta abordagem, as crianças atingiriam, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social (Fernandes, 2005), uma vez que a leitura e a escrita fazem parte do seu dia-a-dia (Vygotsky, 1987). Neste

sentido, foram lidas diferentes histórias, com diversificadas técnicas de dinamização da hora do conto. Uma das técnicas de dinamização da hora do conto foi o flanelógrafo (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 63 e 64 - EPE). Esta foi utilizada para a leitura da história “A que sabe a Lua” (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 65 - EPE), numa das Manhãs Recreativas produzidas em conjunto pelas estagiárias.

Uma das histórias lidas foi “A viagem da Sementinha”. Uma vez que esta era extensa, tendo em conta a faixa etária do grupo, optou-se por fazer a leitura da mesma em diferentes dias, segundo os temas abordados na história - sol, vento e macieira -. Quando trabalhada a parte da história que abordava o Sol foi inserida a canção “o amigo das árvores e das flores” que foi secundariamente registada sob a forma de pictograma (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 66 - EPE). Neste exemplo é perceptível a transversalidade dos domínios devido às diferentes áreas trabalhadas. Este tópico era tido em atenção pela equipa pedagógica assim com os interesses das crianças que proporcionavam situações de currículo emergente que eram aproveitadas para serem exploradas. A título de exemplo, a sessão de cinema “Babe, um porquinho chamado Babe” (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 67 - EPE) que tinha inicialmente como propósito o de demonstrar às crianças a vida dos animais da quinta, servindo como ponte para iniciar o trabalho com o “grupo do porco” e que acabou por ter como proposta das crianças a construção de um trator (ver anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Trator - EPE).

Outro exemplo que se destaca foi a realização do sol, que foi pensado por nós, um sol gigante (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 68, 69 e 70 - EPE), mas que em conversa com as crianças acabou por culminar também na concretização de um sol em miniatura para levar para casa para mostrar aos pais (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 71 e Fotografia 72 - EPE). Neste acontecimento, entre outros, era visível a preocupação das crianças em realizar atividades que promovessem o intercâmbio entre o jardim-de-infância e a família. O mesmo aconteceu com o espantalho individual (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 73 e 74 - EPE) e com o porquinho mealheiro.

Também para a motivação e atendendo a que o ensino experimental tem vindo a ganhar cada vez mais importância, na medida em pode “contribuir de forma decisiva para a promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada” (Quinta e Costa, 2009: 2), tentamos criar atividades no exterior relacionadas com a agricultura - transplantação da batata (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 33 e 34 - EPE) e plantaçao do feijão (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 35, 36 e 37 - EPE), dado não ser o meio envolvente destas crianças propícios a estas

experiências. O grupo estava tão motivado que acabava por sugerir atividades relativas ao projeto. A construção de um espantalho foi uma das sugestões do grupo (ver anexo 13 – Registo de Pequenos Projetos: Espantalho - EPE).

Outro dos interesses das crianças era o de contactar diretamente com animais da quinta. Dessa forma, aproveitou-se o facto de a estagiária da sala dos 4/5 anos ter um coelho para potenciar essa experiência às crianças (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 75, 76 e 77 - EPE).

A turma de 2º ano tinha também subjacente o interesse em contactar e poder manipular diferentes objetos, pelo que foi levado para a sala uma dentição definitiva anatómica (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 78 – 1º CEB), que as crianças puderam observar e tocar, de modo a compreender as diferentes funções dos dentes bem como o número dos mesmos; dentes humanos e de animais (baleia e cão) para que pudessem ver as diferenças e observar ainda o aspeto de um dente com cárie. Com esta atividade de exploração foi abordado o conteúdo da higiene oral.

3.2.8 INTERVENÇÃO COM A COMUNIDADE E PAIS

Tal como preconizado nas OCEPE, a “[...] a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (1997:43).

Esta interação era algo que instituição de educação pré-escolar privilegiava, adotando algumas práticas de envolvimento e mantendo sempre os pais a par das intenções de todo o trabalho realizado com as crianças. Esta oportunidade foi aproveitada para que, de uma forma mais evidente, se desenvolvesse outras práticas. Nomeadamente, foram expostos na instituição, com mais frequência, alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, como: as molduras relativas às Noções de Posição (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 79 - EPE), as árvores da quinta do Sr. Luís (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 15 - EPE) e os pictogramas com as canções (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 66- EPE) e lengalengas aprendidas (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 80 - EPE).

Criamos também dispositivos, como O Livro Vai e Vêm (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 81 - EPE). No mês de maio de 2013 foi enviada para casa, uma folha vazia, na qual se pedia aos pais para a preencherem com uma história referente às aventuras na Quinta. As histórias foram chegando, com conteúdos criativos e apelando ao sentido estético (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 82 e

Fotografia 83 - EPE), e prenderam a atenção das crianças que as escutavam com bastante agrado. Era ainda visível o orgulho das crianças quando traziam a sua história.

Importa salientar que a importância do envolvimento parental não se situa somente na Educação Pré-Escolar, mas em todos os níveis de ensino, na medida em que “conduz a uma maior motivação nos alunos, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar” (Lima, 2003: 288). Atendendo a isso e não descurando o facto de que os pais são “[...] recursos indispensáveis para o apoio à aprendizagem dos filhos” (Hargreaves, 2004:49), foram pensados momentos de participação dos pais de ambas as valências de ensino, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na construção de animais tridimensionais, a ovelha (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 84, 85 e 86 - EPE) e o porco (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 87 e 88 - EPE) e na criação Clube dos Pais Leitores, que funcionava de acordo com a disponibilidade dos pais (ver anexo 16 – Clube dos Pais Leitores: Folha de Inscrição e ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 89, 90 e 91 – 1º CEB) respetivamente. Este tipo de atividades “enriquece os próprios pais e mães [...] permitem conhecer melhor os filhos [...] e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1996:55).

A exposição de obras criadas pelas crianças de Educação Pré-Escolar, com base nas pinturas de Marc Chagall e apresentação de uma peça de teatro (ver anexo 14 – Teatro de Sombras: Vídeo Apresentação à Comunidade – 1º CEB) levada a cabo com o grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram outras das estratégias de intervenção com a comunidade e pais que a estagiária promoveu, tendo no 1º CEB contado com o apoio do par pedagógico.

Existiam ainda momentos de partilha de informações sobre a criança, sobre os trabalhos realizados e sobre os progressos ou dificuldades observados.

3.2.9 AVALIAÇÃO

Avaliar é uma das etapas fundamentais do processo educativo que assume um papel preponderante para todos os intervenientes, pois revela-se, “[...] um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade [...]” (Lei 30/ 2011 de 19 de julho). Nessa linha, a avaliação na Educação Pré-Escolar serve para dar indicações ao educador sobre as crianças, com o intuito de que este conduza o seu trabalho de maneira a contemplar positivamente as

necessidades, curiosidade e pretensões das mesmas dado que, quando avalia, o educador reconhece o progresso das crianças, as suas individualidades e diferenças.

Dado que avaliar é “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista à tomada de decisão” (Ketetele, citado por Gouveia, 2008:6), o professor do Ensino Básico “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Um dos instrumentos nos quais se podem visualizar os progressos da criança, as suas individualidades e diferenças é o portfólio da criança, que “[...] tem como especificidade possibilitar conceber voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014:36). Este era um instrumento que a educadora já utilizava e embora esta utilizasse para todas as crianças, a estagiária selecionou uma criança e trabalhou o portfólio da mesma de forma mais pormenorizada (ver anexo 17 – Portfólio da Criança - EPE).

A avaliação é importante, mas não dispensa, contudo, a avaliação do próprio professor, até porque “[...] para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas de acção correta [...] é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” (Nunes, 2000:14). Dessa forma, eram utilizadas avaliações semanais para registar o processo de ensino aprendizagem de forma a “[...] reconhecer a importância e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997:83). Nestas avaliações incluía-se a descrição da atividade, os pontos fortes e fracos, as sugestões de melhorias e, quando ocorriam, as sugestões das crianças (ver anexo 5 – Avaliações: Excerto da Avaliação de 11-03-2013 - EPE). Este tipo de avaliação proporcionava à estagiária a autoavaliação e ao mesmo tempo a sua autoconstrução.

A avaliação diagnóstica é utilizada pelo educador de forma a que este verifique a “[...] posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base aquelas” (Ribeiro, 1991:79), podendo desta forma o educador analisar o ponto em que a criança se encontra, identificando as suas necessidades e dificuldades. Sendo um dos intuitos trabalhar as noções de posição com as crianças, foi elaborado num primeiro momento uma grelha de avaliação (ver anexo 5 – Avaliações: Grelha Noções de Posição - EPE), tendo desta forma sido feita uma avaliação diagnóstica relativamente a este conceito.

“A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997:27). Seguindo essa linha, a estagiária decidiu, em Educação Pré-Escolar, dar voz ativa às crianças no processo de avaliação do Projeto. Dessa forma, recolheu informações, nomeadamente se as atividades levadas a cabo foram significativas para as crianças. De forma a registar as observações tidas pelas crianças, pediu-se-lhes que numa folha A5 desenhassem o que tinham gostado mais de fazer (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 92, 93 e 94 - EPE). Para que o registo ficasse completo, e como era intenção expor perante os pais a avaliação do projeto, junto ao desenho das crianças ia o texto dito pelas mesmas. Optou-se ainda por enriquecer mais a atividade, tendo colado no verso da folha uma fotografia da criança a desenvolver a atividade que disse ter gostado mais (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 95, 96 e 97 - EPE). Importa salientar que esta recolha de opiniões foi feita de forma individual. No final, colocaram-se os 21 cartões numa caixa intitulada “Eu gostei mais de...”.

A avaliação formativa tem por excelência um caráter evolutivo na medida em que “[...] pretende determinar a posição do aluno [...], no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1991:84). Nesta prática, a avaliação não se restringiu apenas ao final da intervenção mas ao longo de todo o processo. Prova disso, foram as apresentações em grupo (ver anexo A – Registos Fotográficos: Fotografia 41 e 42 - EPE) nas quais eram feitas reflexões sobre o que haviam aprendido, as dificuldades ainda presentes, as evoluções e êxitos.

Esta modalidade é fundamental no Ensino Básico, uma vez que permite “[...] não só detetar as dificuldades e as suas causas, mas também criar medidas que possibilitem a recuperação dos alunos respeitando o próprio ritmo de cada um, isto é, permite orientar a atividade pedagógica para as medidas mais convenientes para o progresso do aluno” (Martins, 1996: 22). Desta forma, foram elaboradas fichas formativas com o intuito de verificar a consolidação dos conhecimentos referentes aos conteúdos trabalhados (ver anexo 5 – Avaliações: Ficha Formativa de Matemática, Ficha Formativa de Estudo do Meio e Ficha Formativa de Língua Portuguesa – 1º CEB). Criaram-se ainda grelhas de avaliação de aprendizagens, nas quais eram evidentes os progressos dos alunos ao longo do tempo. Com o intuito de diversificar as estratégias de avaliação, foram construídos jogos que permitiram que os alunos, de uma maneira mais interativa e, ao mesmo tempo, educativa, consolidassem os seus conhecimentos (ver anexo A – Registo Fotográfico: Fotografia 55, 56, 57, 58, 59 e 60 – 1º CEB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva final, após um longo caminho, onde estiveram presentes aspectos positivos bem como alguns medos e obstáculos para ultrapassar, torna-se relevante olhar de forma reflexiva para este percurso, que foi uma etapa significativa na nossa vida pessoal e profissional. Deste percurso, fizeram parte elementos essenciais, tais como: o grupo de crianças, a educadora cooperante, a auxiliar, a turma, o professor cooperante e a orientadora, que nos ajudaram a crescer enquanto pessoas e profissionais. Cada desafio, cada obstáculo, cada palavra, cada incidente, cada marco da evolução da criança, do grupo e da turma, ajudaram-nos a ter a certeza de que este mundo, o da educação, é o nosso mundo, aquele que queremos agarrar e percorrer, tendo sempre a consciência de que “tornar-se professor é um processo longo e complexo, pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente escolhe trilhar, traçando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional” (Moreira, 2010:23).

Ao longo de ambos os estágios, existiu sempre o cuidado de atuar de acordo com os valores das instituições, trabalhando em conformidade com as equipas. O respeito pelos valores, pelas crianças e pelas equipas, esteve sempre presente.

No que diz respeito à relação com as crianças, esta foi bastante amistosa e cúmplice, tendo-se ambos os grupos, desde o início, demonstrado receptivo à nossa presença. As crianças sabiam que eramos mais um adulto na sala, disponíveis para ajudá-las, transmitir-lhes e apoiá-las na construção do seu próprio conhecimento e até mesmo para sermos companheiras de brincadeiras. Foi nossa preocupação chegar a todas as crianças e conhecer as suas particularidades, pois acreditamos que tal como menciona Day os bons profissionais são aqueles que tem paixão pelo ensino e que por isso se esforçam “[...] por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é base para a construção de uma relação professor – aluno que seja autêntica [...]” (2004:133).

Apesar da boa relação existente com o grupo de crianças foram sentidos, por parte da estagiária, constrangimentos e dificuldades, que no seu ver são normais numa fase como esta, de iniciação à profissionalização. Estes passaram, sobretudo pela gestão e domínio de grupo. Em autorreflexão, a mesma sabe que isso resultou também da insegurança que sentia. No entanto, e sendo este um momento de reflexão, parece pertinente referir que esta insegurança esteve mais patente no primeiro estágio, em Educação Pré-Escolar, em que medo de falhar esteve presente ao longo dessa

experiência o que condicionou e constituiu um entrave ao trabalho que desenvolveu. Apesar de ter levado a cabo todas as atividades, tanto as que se propôs como as que foram propostas pelo grupo e de ter tido uma boa adesão por parte das crianças, reflete e considera que o desenvolvimento de algumas atividades poderia ter sido melhor, se o fator medo não estivesse presente, pois a insegurança acabou por ser transmitida ao grupo e isso fez com que não conseguisse segurar o grupo, em todos os momentos, como era desejável, pois eles não nos viam como pessoas assertivas.

Tendo consciência desta situação e como forma de a colmatar, a estagiária criou uma personagem interativa, o Sr. Luís. Esta era uma personagem idosa, com dificuldades de locomoção e que não podia falar muito alto. Quando assumia a personagem do Sr. Luís, a estagiária sentia um maior domínio do grupo. Verificando que este era um grupo que necessitava de muitas estratégias para captar a atenção e a concentração, foi utilizando “pequenas” estratégias que surtiram efeito, nomeadamente o Sr. Silêncio – um boneco em feltro que passava por todas as crianças para que o silêncio chegasse à sala –; o diferenciar o tom de voz – esta estratégia era utilizada quando algum elemento do grupo tentava distrair o grande grupo – e a bolsa das Surpresas. Sempre que a bolsa das surpresas a acompanhava, era notória a curiosidade e ansiedade por parte do grupo, que sabiam que vinha algo novo para a sala, quer fosse uma história, um jogo ou até mesmo um animal, como foi o caso do grilo e dos peixes.

A turma de 1º Ciclo também tinha algumas dificuldades de atenção e de concentração, pelo que foram igualmente traçadas estratégias. Tal como na Educação Pré-Escolar, foi utilizada a estratégia de diferenciar o tom de voz. Foram ainda criados diversos jogos, uma vez que se percebeu que a turma valorizava o lúdico e que as atividades lúdicas despertavam a atenção e a motivação dos elementos constituintes da mesma. Esta era uma turma que necessitava de regras, pelo que foram criadas regras, enunciadas por todos os elementos e expostas na sala.

Acreditando que a construção do conhecimento está associada à motivação intrínseca da criança, a planificação das atividades em Educação Pré-Escolar era traçada tendo em conta os interesses e as sugestões das crianças. Inicialmente, tivemos dificuldades em fazer a planificação em rede pelo que tivemos a necessidade de complementá-la com a planificação em grelha, pois desta forma tínhamos uma planificação mais descritiva, em que ao contrário de na planificação em rede, a descrição da atividade, incluía o tempo e os materiais.

Com a turma de 2º ano, não houve a possibilidade de planificar, na íntegra, de acordo com os interesses da turma, uma vez que existia um programa a cumprir, no entanto foi criada uma Assembleia de Turma Semanal, constituindo-se uma abordagem

à gestão da sala de aula que decorriam num “[...] período regular extracurricular [...] durante o qual os professores e os alunos discutem e encontram soluções conjuntas para problemas pessoais e de comportamento, e na qual os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu próprio comportamento e pelo seu desenvolvimento pessoal e social (Arends, 2008: 197). Dessa assembleia, eram retiradas ideias que complementavam a planificação traçada em conjunto com o professor cooperante. A implementação do Ficheiro de Recursos, permitiu que as crianças trabalhassem de acordo com os seus interesses e necessidades.

O ato de observar esteve presente ao longo de todo o processo de intervenção, suportando a planificação, uma vez que esta surge como resposta às necessidades e aos interesses observados. Sempre que a planificação era colocada em prática tornava-se fulcral avaliar, pois esta etapa permite não só ao adulto se autoavaliar como avaliar as aprendizagens que estavam a ser tidas pelo grupo de crianças. Ao longo das intervenções tivemos uma postura reflexiva e crítica, perante o nosso desempenho, que foi sendo anotada através do recurso a avaliações diárias e/ ou semanais, tendo em vista o melhoramento, o progresso e o nosso crescimento profissional. Foi ainda nossa preocupação “testar” se as aprendizagens estavam a ser captadas pelas crianças e para tal eram preenchidas as grelhas de observação. Em Pré-Escolar era ainda nossa preocupação verificar se as aprendizagens advindas do projeto de sala estavam a ser aprendidas. Ainda nesta valência, foi construído um portfólio de criança, no qual eram registadas as conquistas e evoluções de uma dada criança.

Depois de algumas intervenções junto da turma, foi perceptível que existiam ritmos de trabalho diferentes, pelo que a estagiária e o par pedagógico, realizaram algumas pesquisas teóricas, nomeadamente referentes ao Movimento de Escola Moderna, de modo a criar estratégias que garantissem a qualidade pedagógica, tendo verificado que era necessário construir estilos de organização de trabalho na aula que possibilitassem que todos e cada um dos alunos progredissem na aprendizagem e construíssem saberes. Esta organização implica estratégias de diferenciação do trabalho, alternadas entre tempos de trabalho coletivo e tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo.

Estes momentos possibilitam ao professor apoiar de modo individualizado os alunos que precisam de apoio.

Verificou-se que um dos instrumentos a implementar seria o ficheiro de recursos, que poderia ser acedido pelos alunos sempre que terminassem antecipadamente uma atividade proposta. Para que os ficheiros fossem individualizados e de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, seria pedido às crianças o preenchimento

semanal de uma tabela, no qual elencavam os conteúdos que trabalharam e mencionarem as dificuldades sentidas.

O Plano Individual de Trabalho demonstrou ser outra das estratégias a implementar nesta turma, de modo a dar autonomia às crianças para “guiar o trabalho [...] ao longo da semana” (Grave-Resendes e Soares, 2002:97), assumindo-se ainda como um recurso à diferenciação pedagógica.

Outro instrumento utilizado com a turma foi o Diário de Turma, no qual as crianças anotavam as atividades que mais tinham gostado de levar a cabo bem como as que menos tinham gostado, tendo ainda a oportunidade para dar ideias de atividades, que por vezes suportavam a planificação traçada. Neste mesmo instrumento as crianças anotavam aspetos a melhorar, que incluíam no seu PIT. O diário de Turma estava sempre exposto numa das paredes da sala, e a turma tinha total liberdade para aceder ao mesmo. Numa hora semanal, segundas-feiras, era realizada a Assembleia de Turma, na qual era comentado o Diário de Turma e pedido às crianças que justificassem algumas das suas respostas. Este era um momento de análise e retroinspeção, tanto da turma como dos adultos responsáveis pela mesma.

Uma competência a atingir em ambos os estágios era o de envolver os pais e a comunidade educativa e essa competência foi atingida e na perspetiva da estagiária com bastante sucesso, atendendo que cada intervenção teve apenas a duração de quatro meses. Para dar resposta a este item, em Educação Pré-Escolar, foram desenvolvidas diferentes estratégias tais como: o livro vai e vem e o inquérito por questionário, uma vez que consideramos importante saber qual a perceção dos pais face ao trabalho de projeto que vinha a ser desenvolvido na sala. Atendendo, a que estes pais não tinham horário disponível para participar nas atividades em conjunto com os seus filhos, foi nossa preocupação envolvê-los de alguma forma, nomeadamente na exposição de alguns trabalhos que a criança realizava como também na partilha de outros, conforme mencionado ao longo do documento, nomeadamente, no capítulo Intervenção. A Exposição dos Pequenos Artistas, advinda do estudo da vida e obra de Marc Chagall, tornou-se também uma estratégia de envolvimento parental alargada a toda a comunidade.

O envolvimento parental não foi descurado em 1º Ciclo, pelo que também foram criadas algumas estratégias. A escola já tinha traçada no PAA, uma exposição, que contava com o envolvimento de toda a comunidade, mas nós não quisemos ficar por aí e sabendo a importância da presença dos pais na sala de aula dos seus filhos, criamos o Clube dos Pais Leitores. Este aspeto está também elencado e explicado no capítulo Intervenção.

Ambos os estágios constituíram uma oportunidade de autoconhecimento, e tendo em conta que “[...] uma pessoa que se conhece poderá, mais facilmente, superar os seus pontos fracos e desenvolver os seus pontos forte” (Estanqueiro, 2008:15) terminado o estágio em Educação Pré-Escolar, ficou a confiança que numa próxima intervenção lacunas, como a insegurança, não seriam sentidas ou pelo menos não seriam tão plausíveis. Terminado o estágio em 1º Ciclo, isso tornou-se evidente; apesar de ter havido momentos de alguma insegurança, esses foram mais escassos e não foram percecionados pela turma.

Outro dos aspetos que ficaram evidenciados, de uma forma mais salientada, no final de ambos os estágios, foi a importância da articulação curricular, na medida em que através desta “[...] poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas. Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1º CEB, mais serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004: 78). Na experiência tida com a turma de 2º ano do 1º CEB, foi notória a necessidade desta articulação, até para o bem-estar das crianças. Uma das necessidades foi a de ter semanalmente, tal como proposto pelas crianças, uma hora do conto, que decorria numa manta, construída pela estagiária, que encaminhava a turma para as vivências e lembranças tidas da Educação Pré-Escolar.

De acordo com o Decreto-Lei Nº 43/ 2007 e através da mudança de estruturação do ensino superior – processo de Bolonha – é possível a formação de profissionais generalistas, que devem ser “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”. Com esta alteração, é permitido “[...] 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 respetiva trajetória profissional” (Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro).

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N. *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA, 2005.

ALARCÃO, I. Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores* (1), 2001.

ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill, 1995.

ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.

BALANCHO, M. e COELHO, F. *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

BALLENATO, G. *Educar sem gritar – Pais e filhos: conveniências ou sobrevivências?* Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009.

BERTRAM, T. e PASCAL, C. *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceira*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2009.

BESSA, N. e FONTAINE, A. *Cooperar para Aprender – Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CABANAS, J. *Teoria da educação – Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA, 2002.

CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C. & HORTA, N. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CANAVARRO, J., PASCAL, P. e PEREIRA, A. *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2001.

CARDONA, M. *A organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância*. In *Cadernos de Educação de Infância* (24), p. 8-15. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 1992.

CORTESÃO, L. *Escola, Sociedade que relação?* Porto: Edições Afrontamento, 1982.

COSTA, J. *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, 1991.

DAMAS, M. *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina, 1985.

DAY, C. *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 1996.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, J e BHERING, E. *A interação adulto/ criança em grupos de idades mistas na Educação Infantil*. *Revista Da Investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (1), Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2005.

- DÍAZ-AGUADO, M. Educação intercultural e aprendizagem cooperativa. Porto: Porto Editora, 2000.
- DIOGO, J. Parceria Escola-Família – um caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora, 1998.
- ESTANQUEIRO, A. Saber lidar com as pessoas. Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- ESTRELA, A. Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica, 1986.
- FERNANDES, D. Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Lisboa: Noesis. 1991.
- FERNANDES, P. Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Braga, 2005.
- FONTES, A. e FREIXO, O. Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizontes, 2004.
- FREITAS, L. E FREITAS, C. Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Edições ASA, 2002.
- GOMES, B. A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança. In Cadernos de Educação de Infância, (90). Lisboa: APEI, 2010.
- GOUVEIA, J. Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos. Braga: Expoente, 2007.
- GRAVE-RESENDE, L. e SOARES, J. Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- HARGREAVES, A. O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- KATZ, L. e CHARD, S. Abordagem de projeto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- LIMA, L. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- LOPES, J. e SILVA, H. Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância. Porto: Areal Editores, 2008.
- LOPES, J. e SILVA, H. O Professor Faz a Diferença. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, 2010.
- LOPES, M. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. Brasil: Editora Diversos, 1999.
- LOURENÇO, O. Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças, Uma Diferença Crucial. In MIRANDA, G. e BAHIA, S. (org.). Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2005.
- MANY, E. e GUIMARÃES, S. Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto. Porto: Areal Editores, 2006.
- MARTINS, M. A avaliação das aprendizagens em matemática. Concepções dos professores. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1996.

- MATOS VILAR, A. O professor planificador. Porto: Edições Asa, 1998.
- MENDONÇA, M. Ensinar e Aprender por Projetos. Porto: Edições ASA, 2002.
- MORAES, M. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus, 2005.
- MOREIRA, J. Portefólio do Professor – O portefólio Reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2010.
- NUNES, J. O professor e acção reflexiva. Porto: Edições ASA, 2000.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. 1998b. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância, p. 51-92. Porto: Porto Editora, 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e GAMBÔA, R. O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância (16). Porto: Porto Editora, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J., LINO, D. e NIZA, S. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação. Coleção Infância (1). Porto: Porto Editora, 2007.
- PAPALIA, D., OLDS, S. e FELDMAN, R. O mundo da criança. Lisboa: McGraw-Hill, 2011.
- PARENTE, C. Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). A Supervisão na Formação de Professores I, da Sala à Escola. Coleção Infância (7). Porto: Porto Editora, 2002.
- PARENTE, C. Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2004.
- POST, J. e HOHMANN, M. Educação de Bebés em Infantários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- QUINTA E COSTA, M. Contextos e práticas – A experimentação acompanha o currículo. Saber (e) educar (14), p. 1- 7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2009.
- RIBEIRO, E. J. e FELIZARDO, S. M. A Avaliação em Educação de Infância: processos e instrumentos. In Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, p. 263-274. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- RIBEIRO, L. Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora, 1991.
- RIZZO, G. Educação Pré-Escolar. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1989.
- ROLDÃO, M. e ALONSO, L. Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão. Coimbra: Almedina, 2005
- SERRA, C. Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora, 2004.
- SILVA, B.; e CRAVEIRO, C. O portefólio como estratégia de avaliação das práticas na educação de infância: considerações sobre a prática. Revista Zero-a-seis, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/28977/26129>. Acesso em 19/01/2014.

SOUSA, M. Práticas de avaliação alternativa em Educação de Infância. In Cadernos de Educação de Infância (84), 2008.

SPODEK, B. e SARACHO, O. Ensinando Crianças de três a oito anos. Porto Alegre, Artmed, 1998.

TRINDADE, R. Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA, 2002.

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

VASCONCELOS, T. Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 1998.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes: Editora Ltda, 1987.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. Planificação e desenvolvimento curricular na Escola. Porto: Edições ASA, 1994.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio de 1998

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008

Direção-Geral da Educação. Metas Curriculares de Matemática. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=17>. Acesso em 13-10-2013.

Direção-Geral da Educação. Metas Curriculares de Português. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Acesso em 13-10-2013.

Direção-Geral da Educação. Metas de Aprendizagem. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>. Acesso em 13-10-2013.

Lei Nº 30/2011 de 19 de julho de 2011

Lei Nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico. Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=48>. Acedido em 13-10-2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: DGIDC, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC, 2009.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS

Plano Anual de Atividades da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2012 – 2013.

Plano Anual de Atividades da Instituição de Ensino Básico, 2013-2014.

Plano de Trabalho da Turma, 2012.

Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2012/2013.

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2011.

Projeto Educativo do Agrupamento de Ensino Básico, 2012 – 2015.

Regulamento Interno da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2012.

Regulamento Interno do Agrupamento de Ensino Básico, 2013.

ANEXO 1 – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 1 - EPE

NOME: B. S

IDADE: 3 anos

DATA DE NASCIMENTO: 04/05/2009

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 18/02/2013

INCIDENTE:

As crianças encontravam-se no acolhimento quando a B. S se deslocou até mim, fazendo o reconto da história A Galinha Medrosa, que tinha sido trabalhada na sala na quinta-feira passada. A criança fez o reconto, pedindo-me para imitar as diferentes vozes dos animais, tal como a educadora tinha feito no dia em que contou a história.

COMENTÁRIO:

Com este acontecimento, foi perceptível a influência desta história na criança, verificando que a mesma recordava todas as passagens da história bem com as personagens retratadas na mesma. Pode apurar-se que a história A Galinha Medrosa, trabalhada na Hora do Conto, foi uma aprendizagem significativa para a criança e para o grupo, uma vez que quando a criança começou a fazer o reconto os colegas iam apontando as personagens.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 2 - EPE

NOME: G.

IDADE: 3 anos

DATA DE NASCIMENTO: 29/07/2009

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 20/02/2013

INCIDENTE:

Inicialmente o G. recusou-se a fazer a atividade, tendo a educadora, como estratégia de motivação, mencionando o quão feliz ficavam os pais por ver os seus trabalhos.

COMENTÁRIO:

A educadora referiu que a recusa do G. face à execução de trabalhos era tida como uma constante nos últimos tempos, mencionando que a estratégia de motivação utilizada com esta criança era a de mencionar a família, o orgulho que estes tinham ao ver as suas produções.

Com este episódio, verifiquei que esta criança necessita de estratégias de motivação mais vincadas e de ser encorajado e estimulado a realizar as atividades propostas.

Depois de motivado, o G. entrega-se por completo à atividade, demonstrando interesse e empenho no seu desenvolvimento e orgulho nas suas produções.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 3 - EPE

NOME: J. P

IDADE: 3 anos

DATA DE NASCIMENTO: 06/06/2009

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 19/02/2013

INCIDENTE:

Enquanto salpicava a folha de trabalho, o J. P não mediu a intensidade e salpicaram algumas gotas de tinta para o rosto da criança, nomeadamente para a pálpebra inferior do olho. A reação inicial da criança foi de rir. Rapidamente, peguei num pouco de papel para limpar, tendo sido intercetada pela educadora que a melhor forma de retirar a tinta, sobretudo em partes tão sensíveis como os olhos, seria com um produto gorduroso. Depois de limpo, o J. P regressou à mesa de trabalho e demonstrou algum receio em retomar atividade.

COMENTÁRIO:

Este incidente provocou algum desconforto no J. P. Desta forma, conversei com o J. P e expliquei-lhe que aquilo tinha sido um incidente, mas que eu estava ao lado dele para o ajudar; que iríamos ser mais cuidadosos e que aquilo não se iria repetir. O J. P confiou em mim e com o meu auxílio e incentivo terminou a tarefa com bastante empenho e demonstrou orgulho perante o produto final.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 4 – EPE

NOME: M. C

IDADE: 3 anos

DATA DE NASCIMENTO: 07/01/2009

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 27/02/2013

INCIDENTE:

Terminada a leitura da história “Maria vai com as outras” as crianças procederam ao reconto e no momento em que referiram que a ovelha Maria não saltou porque pensou pela sua cabeça, o M. C indicou que “se a ovelha Maria também tivesse saltado, caído e partido os dentes, não tinha problema, comia pedras”.

COMENTÁRIO:

Esta noção veio do facto de quando pesquisaram sobre a galinha descobriram que estas ingerem pedras para triturar os alimentos, pois não têm dentes para o fazer.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 5 – 1º CEB

NOME: A. P IDADE: 7 anos

NOME: T. T IDADE: 7 anos

NOME: D. S IDADE: 7 anos

NOME: R. S IDADE: 7 anos

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 20/11/2013

INCIDENTE:

Durante o intervalo, os alunos mencionados, estragaram uma torneira na casa de banho. Chegados à sala, foram chamados pelo professor para explicar o que tinha sucedido. Finda a explicação, uma das crianças, o R. S, afirmou que assumia a culpa do estrago – “Eu assumo professor. Eu fui o culpado, eu é que estraguei a torneira”. Os colegas, envolvidos na situação, rapidamente, se desculpam e tentaram ilibar das culpas, dizendo que o colega R. S assumia a culpa, pelo que eles não deveriam ser castigados. O R. S, consciente da situação, questionou o professor, sobre o castigo que lhe iria ser aplicado.

COMENTÁRIO:

Perante este incidente, foi perceptível a capacidade das crianças de que uma determinada causa (estrago da torneira) surtia um determinado efeito (castigo).

Está ainda patente a consciência e o sentido de responsabilidade perante o aluno R. S e a dificuldade em assumir os erros e responsabilidades perante os restantes colegas implícitos nesta situação.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO 6 - EPE

NOME: B. S	IDADE: 3 anos	DATA DE NASCIMENTO: 04/05/2009
NOME: M. C	IDADE: 3 anos	DATA DE NASCIMENTO: 07/01/2009
NOME: G.	IDADE: 3 anos	DATA DE NASCIMENTO: 29/07/2009
NOME: T. S	IDADE: 3 anos	DATA DE NASCIMENTO: 25/03/2009
OBSERVADOR: Magna Hipólito		DATA: 22/04/2013

INCIDENTE:

Enquanto estavam na horta a plantar feijões, quando a B. S faz um reparo: - “Os pássaros vão comer os nossos feijões”, ao que o M. C acrescentou: - “Como aconteceu na história do Sr. Luís.” A história a que o M. C se referia era a do “Ainda Nada”, que tinha sido lida pela estagiária.

O G. assumindo-se como uma criança bastante participativa e sempre com uma ideia a sugerir, lançou para o ar uma dica: - “Podemos fazer um espantalho. Assim de braços abertos”, tendo-se colocado nessa posição para que todos os colegas conseguissem perceber a ideia que ele queria transmitir. O grupo achou esta uma boa ideia, que tal como referia o T. S ia “assustar os pássaros”.

COMENTÁRIO:

É perceptível o entusiasmo das crianças perante o projeto que está a ser levado a cabo, na medida que elas mesmas sugerem atividades.

Este acontecimento, relatado, demonstra-nos ainda que a leitura do “Ainda Nada” foi significativa para as crianças.

ANEXO 2 – REGISTO DE INCIDENTE CONTÍNUO – 1º CEB

NOME: A. P

IDADE: 7 anos

OBSERVADOR: Magna Hipólito

DATA: 24/09/2013

DESCRIÇÃO:

Durante a manhã, as crianças terminavam a ficha de trabalho CASOS DE LEITURA – LISTA DE PALAVRAS. O A. P estava sentado na secretária das estagiárias e era evidente as dificuldades que estava a sentir na resolução desta mesma ficha: “- não consigo”; “- não encontro nada”; “- este texto é muito pequeno, não têm estas palavras”; “- isto é mesmo difícil”.

De forma a motivar o aluno, procurei um texto no manual de português e indiquei-lhe que no mesmo existiam muitas palavras; inclusive ia-lhe dizendo quantas palavras existiam no parágrafo: “- Oh A. neste parágrafo, apontando, encontrei 4 palavras. Vá lá, procura, tu consegues”.

Com esta atitude, o A. P começou a procurar as palavras e a encontrá-las, no entanto, aproveitou-se da minha ajuda e começou a disparatar: “- “Esta dá?”; “- Olha, encontrei **abelhudo**, em que coluna ponho?”. Rapidamente, expliquei ao A. P que estava disponível para o ajudar, mas não para lhe resolver a ficha, explicando-lhe que ele tinha de pensar e de se concentrar.

COMENTÁRIO:

O A. P é uma criança que possui conhecimentos, no entanto demonstra desmotivar-se quando se depara com alguma dificuldade. É recorrente a necessidade de o motivar, no entanto tem de ser de forma doseada, pois este aluno aproveita-se da ajuda para não pensar, não realizando desta forma as propostas de trabalho de forma autónoma e consciente.

ANEXO 3 – AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS - EPE

AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS							
OBJETIVOS DA OBSERVAÇÃO: as escolhas das crianças							
GRUPO: Sala dos 3/ 4 anos da Instituição C.							
OBSERVADORA: Magna Hipólito (estagiária)						DATA: 10/04/2013	
TEMPO DE OBSERVAÇÃO:							
	9h30	9h45	10h00	10h15	10h30	10h45	11h
CASINHA	B. S →	→	M. C →	→	J. P	J. G →	→
	C. N →	→	T. S →	→	T. V	G. →	→
			M. L →	→			
GARAGEM	T. V →	→	→		D. A	H. →	→
	G. →	→			R. P	M. L →	→
			J. P →	→		M. →	→
BIBLIOTECA	J. P →	→		H. →	→	T. V	
	M. L →	→		J. G →	→		
JOGOS	M. →	→	D. A →	→	N. F	H. →	→
	G. →	→	R. P →	→	M. C	S. N →	→
	J. G →	→	B. S →	→	H.	C. N →	→
PLÁSTICA	H. →	→	S. N →	→	B. S	R. P →	→
	D. A →	→	C. N →	→	M. L	M. C →	→
			N. F →	→	M. →	→	→
MODELAGEM	M. C →	→	M. →	→	S. N	D. A →	→
	T. S →	→	G. →	→	C. N	B. S →	→
	N. F →	→	H.		T. S		T. V
PINTURA	S. N →	→	J. G	T. V	G.	J. P →	→
	R. P →	→				N. F →	→
COMENTÁRIO: através desta amostragem, é perceptível que a área menos frequentada pelas crianças é a da garagem, estando nesta mesma área um número reduzido de crianças, bem como por um curto espaço de tempo.							

ANEXO 4– INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS - EPE

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, instituição na qual frequento o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico. O presente questionário insere-se no âmbito do estágio na valência de Educação Pré-Escolar, a ter lugar no Caminhar – Creche e Jardim-de-Infância, na sala dos 3/4 anos.

Este questionário tem como intuito compreender a perceção dos pais face ao trabalho desenvolvido através da Metodologia de Projeto, no âmbito do projeto “A Quinta”. Neste sentido, peço a sua colaboração para o preenchimento da totalidade do mesmo.

Saliento que todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita confidencialidade.

Agradeço, desde já, o tempo disponibilizado.

Valongo, 2 de maio de 2013

A aluna estagiária, Magna Hipólito

Por favor, assinale as opções referentes à sua resposta. Especifique a sua resposta por escrito quando necessário:

1. Teve conhecimento do Projeto “A Quinta”?

Sim

Não

1.1. Se sim, como soube da existência do mesmo?

Pelo/a seu/sua filho/a

Pela educadora

Outro Qual? _____

2. Com que frequência o/a seu/sua filho/a fala acerca do que fez ou aprendeu no âmbito do Projeto “A Quinta”?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

2.1. Caso vos fale, ainda que poucas vezes, o que vos conta?

3. Para levar a cabo este projeto, procedeu-se à divisão de tarefas por grupos de trabalho. Sabe qual o grupo de trabalho do seu filho?

Sim

Não

3.1. Recorda-se qual o grupo em que o seu filho se insere?

cão

vaca

galinha

cavalo

porco

coelho

pato

ovelha

3.2. Se sim, como teve conhecimento?

Pelo/a seu/sua filho/a

Pela educadora

Outro Qual? _____

4. Como avalia o grau de motivação do/a seu/sua filho/a face ao Projeto “A Quinta”?

Muito Motivado/a Motivado/a

Pouco Motivado/ a Desmotivado/a

5. Considera que a utilização da Metodologia de Projeto, concretamente o Projeto “A Quinta”, tem implicações na aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento do/a seu/sua filho/a? Justifique a sua resposta, apontando evidências.

6. Considera que lhe foram proporcionadas oportunidades para o envolvimento parental no Projeto “A Quinta”?

Sim

Não

6.1. Em que medida julga ser importante a envolvimento dos pais no trabalho desenvolvido em sala?

ANEXO 5 – AVALIAÇÕES

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA – 1º CEB

18 de novembro de 2013

Nº DO ALUNO	NOME DO ALUNO	LEITURA DE NÚMEROS	ORDENAR POR ORDEM CRESCENTE	ORDENAR POR ORDEM DECRESCENTE	DECOMPOSIÇÃO DE NÚMEROS	PROBLEMAS
1.	A. B	MB	MB	MB	B	MB
2.	A.V	MB	MB	MB	MB	MB
3.	A.F	B	MB	MB	B	B
4.	C.C	MB	MB	MB	MB	MB
5.	C.F	MB	MB	MB	MB	MB
6.	D.	B	MB	MB	I	B
7.	D. S	MB	MB	MB	B	MB
8.	D. P	MB	MB	MB	B	MB
9.	D. D	MB	MB	MB	B	B

10.	F. B	MB	MB	MB	MB	S	MB
11.	G. C	MB	MB	MB	MB	S	MB
13.	I. R	MB	MB	MB	MB	MB	MB
15.	J. R	MB	MB	MB	MB	S	MB
16.	J. F	MB	MB	MB	MB	B	MB
17.	J. M	B	MB	MB	MB	S	MB
18.	J. S	NR	NR	NR	NR	NR	NR
19.	L. C	NR	NR	NR	NR	NR	NR
20.	N. B	B	B	B	B	S	B
21.	R. O	MB	MB	MB	MB	B	MB
22.	R. F	B	MB	MB	MB	S	MB
23.	R. M	MB	MB	MB	MB	S	MB
24.	R. S	NR	NR	NR	NR	NR	NR
25.	R. C	MB	MB	MB	MB	B	MB
26.	T. T	MB	MB	MB	MB	I	MB

27.	V. A	MB	MB	MB	S	MB
28.	V. F	MB	MB	MB	S	B

COMENTÁRIO: Com o preenchimento desta tabela foi perceptível que as crianças tem dificuldades na decomposição de números. Julga-se que estas dificuldades se prendem com o facto de este conteúdo ter sido pouco trabalhado até à data. Sendo a planificação traçada a partir dos interesses e necessidades dos alunos, este será um conteúdo a trabalhar nas próximas aulas.

LEGENDA/ CRITÉRIOS:

I – Insuficiente: o aluno revela extrema dificuldade em resolver o exercício, apresentando todos os resultados de forma errada.

S – Suficiente: o aluno revela alguma dificuldade em resolver o exercício.

B – Bom: o aluno revela facilidade em resolver o exercício, apresentando apenas 1 erro.

MB – Muito Bom: o aluno revela bastante facilidade em resolver o exercício, não apresentando qualquer erro.

NR – Não realizou a ficha.

EXCERTO DA AVALIAÇÃO DO DIA 11-03-2013 - EPE

2ª FEIRA – 11 DE MARÇO:

Inicialmente foi dada uma breve explicação ao grupo do que se pretendia trabalhar nessa manhã. Todas as crianças ficaram a par da proposta da atividade, no entanto, neste momento de acolhimento, a estagiária apenas referiu que iria ser construído um friso, como forma de registar a experiência da plantação de batata realizada com no momento da visita do Sr. Luís, não aproveitando o momento para verificar se as crianças se recordavam de todos os passos seguidos na experiência.

Em pequeno grupo, as crianças construíram um friso, mostrando-se motivadas e foi perceptível que a experiência tinha sido encarada com gosto por parte destas crianças. Falavam várias vezes no Sr. Luís e recordavam a sequência dos passos que seguiram no dia da visita do Sr. Luís e no que haviam conversado com ele. As crianças recordavam pormenores, tais como o número de batatas plantadas (5), referindo que uma das batatas, a do meio, estava “escondida” completamente tapada com a terra e que a rega tinha sido feita “com o regador cor-de-rosa da casinha”. Mesmo o nome da história era relembrado pelo grupo, que assim que viu as fotografias com as quais se ia construir o friso, prontamente disse que a primeira era a que o Sr. Luís estava “a contar a história Ainda Nada?” fazendo uso da expressão que o Sr. Luís tinha utilizado de colocar as mãos na cinta. O grupo de trabalho manifestou ainda interesse em acompanhar a plantação, apontando a necessidade de regar e demonstrando ansiedade em ver o crescimento das batatas.

Terminada a atividade, e depois de reunidas todas as crianças na manta, foi apresentado a todo o grupo o friso, pedindo primeiramente para indicarem a sequência de momentos. Como o friso já tinha sido construído em pequeno grupo, o grande grupo demonstrou-se desmotivado e a participação surgiu apenas por parte do pequeno grupo que tinha construído o friso.

Desta forma, foi perceptível que esta atividade deveria ter sido feita de uma outra forma: deveria ter-se no momento do acolhimento, em grande grupo, pedido às crianças para explicar o que se tinha passado a quando da visita do Sr. Luís e só depois em pequeno grupo se realizaria o registo.

EXCERTO DA AVALIAÇÃO DO DIA 21-02-2013 - EPE

5ª Feira – 21 de fevereiro:

A proposta de atividade para esta manhã era a de realizar o jogo das sequências, pretendendo, uma vez que esta atividade seria realizada em pequenos grupos, trabalhar a oportunidade de participar, para criar e interpretar a história ilustrada através das imagens.

No entanto, no momento de implementação da atividade verificou-se que as crianças não estavam motivadas, não havendo adesão por parte do grupo, que demonstravam apenas interesse em ter a companhia da estagiária nas áreas e atividades de interesse deles.

Dessa forma, decidiu-se seguir o modelo de currículo emergente e abandonou-se a atividade proposta. Optou-se por seguir o interesse e a motivação das crianças e a estagiária reservou essa manhã para o jogo simbólico, tendo experimentado as brincadeiras solicitadas pelas crianças: na área da casinha preparou-se o almoço, na área dos jogos construíram-se puzzles e realizaram-se pequenas construções e na área da biblioteca procedeu-se a leituras através das imagens.

FICHA FORMATIVA DE MATEMÁTICA – 1º CEB

1. Faz a leitura dos números:

83 – _____ ou _____

121 – _____ ou _____

235 – _____ ou _____

349 – _____ ou _____

68 – _____ ou _____

150 – _____ ou _____

263 – _____ ou _____

392 – _____ ou _____

74 – _____ ou _____

132 – _____ ou _____

258 – _____ ou _____

369 – _____ ou _____

99 – _____ ou _____

248 – _____ ou _____

159 – _____ ou _____

357 – _____ ou _____

2. Ordena por ordem crescente:

101 25 225 173 339 327 85 215 197 94 11

3. Ordena por ordem decrescente:

357 298 194 23 65 54 259 375 125 99 120

4. No número 248 existem:

_____ centenas, _____ dezenas, _____ unidades.

5. Resolve os seguintes problemas:

Num jogo do dado a Rita fez 6 pontos no primeiro lançamento, depois fez 4 pontos e a seguir fez 3 pontos. Quantos pontos conseguiu fazer?

R: _____

O Rui tinha 8 piões e nos anos deram-lhe três. Depois, num jogo perdeu 5. Quantos piões tem agora o Rui?

R: _____

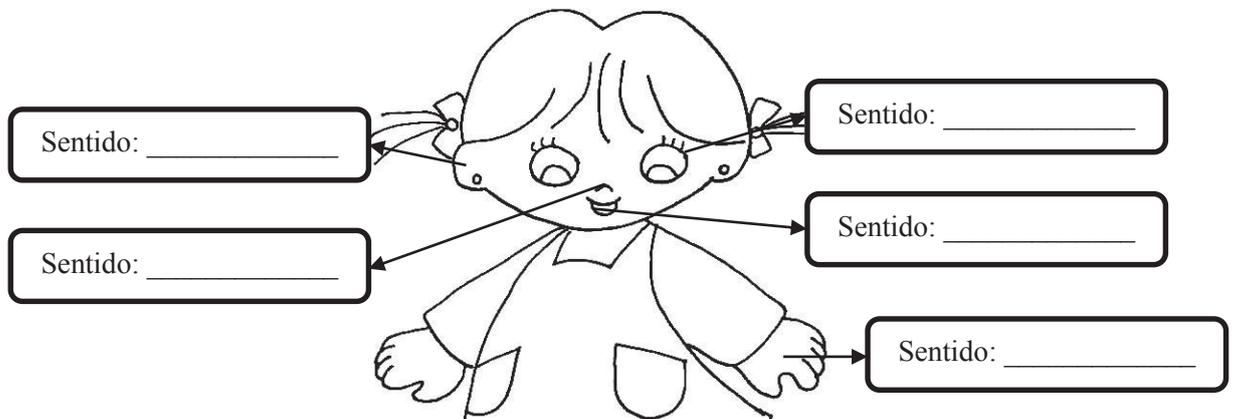
FICHA FORMATIVA DE ESTUDO DO MEIO – 1º CEB

1. Relaciona corretamente:

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| um ano comum tem ● | ● 28 ou 29 dias |
| um ano bissexto tem ● | ● 365 dias |
| o mês de fevereiro ● | ● 366 dias |

2. Indica quais são os meses do ano que têm 30 dias.

3. Localiza os sentidos no corpo Humano:



3.1 Relaciona corretamente:

tato ●

olfato ●

audição ●

paladar ●

visão ●

● olhos

● língua

● nariz

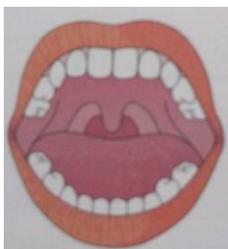
● pele

● ouvidos

3.2 Qual é o sentido que te permite distinguir os cheiros?

3.3 Qual é o órgão que nos permite ter o sentido da visão?

4. Na dentição de leite há:



_____ caninos

_____ incisivos

_____ molares

4.1 Indica a função dos dentes incisivos.

4.2 Enumera duas regras para uma boa higiene oral.

5. Enumera duas regras para uma boa higiene corporal.



FICHA FORMATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º CEB

O castanheiro

Era uma vez um castanheiro que tinha castanhas muito bonitas e boas. O castanheiro morava num jardim lindo junto da escola da Joanelha. Quando veio o outono as folhas do castanheiro ficaram amarelas, vermelhas e castanhas.



Que bonito! A Joanelha todos os dias ficava a olhar para ele toda contente.

1. Responde às questões relacionadas com o texto:

1.1 De que árvore fala o texto?

1.2 Onde morava o castanheiro?

1.3 Como ficaram as folhas do castanheiro quando chegou o outono?

2 Escreve por ordem alfabética:

vermelhas amarelas jardim escola olhar

3 Escreve palavras da mesma família de castanha.

4 Separa as sílabas das palavras e classifica-as quanto ao número de sílabas:

amarelas		
era		
olhar		
vermelhas		

5 Completa a tabela:

Masculino	Feminino	Singular	Plural
			vermelhos
	amarela		
		Ele	
bonito			

6 Faz a correspondência correta entre as palavras se sentido contrário (antónimas):

dias ●

bonitas ●

contente ●

● feias

● alegre

● noites

7 Escreve palavras que rimem com:

contente – _____

escola – _____

castanheiro – _____

8 Escreve uma palavra que faça uma...

negação:

afirmação:

ANEXO 6 – REFLEXÕES

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – 1º CEB

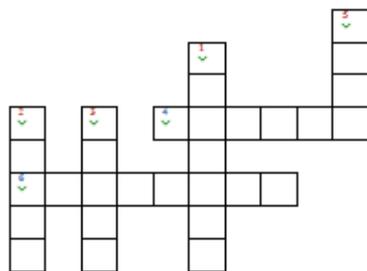
A escola atual propõe-se, por via da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, com os seus valores humanistas, assegurar a todas as crianças, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais, uma escolaridade de base. Desta forma, e para dar resposta aos objetivos traçados pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a diferenciação pedagógica assume-se como uma estratégia fundamental, uma vez que tem como objetivo o sucesso de cada criança, na sua diferença. Esta perspetiva respeita os ritmos de progressão de cada indivíduo, condenando a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas.

“A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes, 2002:22). A autora complementa a sua definição citando Visser (1993) que entende a diferenciação “como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo”. Desta forma, esta pedagogia não passa por uma intervenção individualizada, mas sim por proporcionar “[...] diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008:13), sendo o principal objetivo deste tipo de ensino maximizar as capacidades dos alunos.

Neste contexto, de diferenciação pedagógica, o professor assume o papel de criar condições e estratégias adequadas e diferenciadas para dar respostas a estes alunos, de acordo com as suas diferentes características, para que os mesmos possam efetuar aprendizagens. (Sá, 2001). Em estágio do 1º CEB esta foi uma prática recorrente, uma vez que na turma, existem crianças

com diferentes níveis de necessidades; três crianças estavam ao nível do 1º ano, pelo que existia a necessidade de recorrer a fichas de reforço para estas mesmas crianças e, era efetuado um acompanhamento sistemático e individual (Cadima, 1997). Apesar de estas três crianças desenvolverem atividades ao nível do 1º ano, havia a necessidade de adotar diferentes estratégias; com uma das alunas era ainda necessário trabalhar através do método das 28 palavras. Existia ainda o caso de um aluno para o qual era necessário programar estratégias de ampliação, uma vez que este aluno estava mais avançado que as outras crianças e era extremamente rápido a resolver as propostas de trabalho.

Palavras Cruzadas – Os Sentidos



HORIZONTAIS

4. Através dele podemos cheirar as flores do campo.
6. A visão, ao olfato, à audição, ao tato e ao paladar damos o nome de...

VERTICAIS

1. É com este sentido que sabemos se o bolo sabe bem ou não!
2. É o sentido que nos permite distinguir as cores.
3. Os sentidos são...
5. Com ele podemos sentir a lã das ovelhas.

HORIZONTAIS: OLFATO, SENTIDOS

VERTICAIS: PALADAR, VISÃO, CINCO, TATO

Ilustração 1 - Ficha de Reforço

Sopa de Letras – Os Órgãos e os Sentidos

Z	D	U	A	A	U	D	I	Ç	A	O	B	L	D	M	T	
F	C	M	W	Q	O	G	W	A	F	Y	L	A	V	U	G	PALAVRAS:
V	C	V	B	Y	K	N	M	B	L	Z	C	H	F	V	A	AUDIÇÃO
F	K	N	V	I	O	L	F	A	T	O	O	B	O	J	L	Visão
I	V	A	C	N	N	T	G	Y	A	W	O	E	L	W	I	TATO
T	O	R	I	H	W	I	I	O	T	O	H	N	H	B	N	OLFATO
T	V	I	S	A	O	T	N	U	V	U	C	M	O	Y	G	PALADAR
T	C	Z	J	X	A	B	E	V	I	Z	A	O	S	O	U	OLHOS
P	U	I	A	Y	A	Z	G	I	H	E	X	W	D	N	A	OUVIDOS
K	R	T	J	P	A	L	A	D	A	R	A	Z	Q	A	L	PELE
Y	I	A	U	D	E	S	U	O	I	G	C	X	Q	V	N	NARIZ
M	I	T	H	Z	S	L	L	S	A	T	B	O	X	A	P	LÍNGUA
Y	Q	O	Q	Y	G	N	R	H	X	Q	B	N	E	B	D	
N	Z	S	W	Q	G	S	C	F	P	E	L	E	K	V	W	

Ilustração 2 –Ficha de ampliação

Apesar de se proceder à diferenciação pedagógica, estas crianças não eram excluídas dos momentos coletivos, dos trabalhos de grupo nem dos momentos de trabalho direto aluno-professor, até porque e tal como nos refere Benavente (1994) citado por Grave-Resendes (2002), “diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares”.



Ilustração 3 - Momento Coletivo - O Outono...

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA – 1º CEB

De modo a garantir a qualidade pedagógica, o Movimento de Escola Moderna define como necessário construir modos de organização do trabalho na aula que possibilitem que todos e cada um dos alunos progredam na aprendizagem e construam saberes. Esta organização implica estratégias de diferenciação do trabalho, alternadas entre tempos de trabalho coletivo e tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo (Pires, 1995). Estes momentos possibilitam ao professor apoiar de modo individualizado os alunos que precisam de apoio.

Um dos instrumentos que pretendemos implementar na instituição cooperante é o ficheiro de recurso, que pode ser acedido pelos alunos sempre que terminassem antecipadamente uma atividade proposta. Para que os ficheiros fossem individualizados e de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, seria pedido às crianças o preenchimento semanal de uma tabela, no qual elencavam os conteúdos que trabalharam e mencionarem as dificuldades sentidas. No entanto, e com vista a colmatar as dificuldades da turma e a potenciar um apoio individualizado, estabelecer-se-ia um horário, segunda-feira, das 16h30 às 17h30, para as crianças recorrerem, obrigatoriamente, ao ficheiro de recursos. Este estaria organizado de forma a responder individualmente às necessidades de cada criança, potenciando desta forma a diferenciação pedagógica.

Esta ideia seria apresentada na assembleia de turma, uma outra estratégia que pretendemos adotar, uma vez que consideramos uma ferramenta útil e vantajosa, para o grupo com o qual estamos a desenvolver estágio. Com este instrumento, pretendemos potenciar o debate acerca do comportamento e referenciar os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas, esperando evidenciar os pontos fortes, fracos e as dificuldades, no caso de se sentirem. Numa primeira assembleia de turma, será pedido às crianças que enumeram estratégias e ideias de repressão (neste momento utiliza-se o mapa de comportamento e os cartões de comportamento).

ANEXO 7 – FICHEIRO DE RECURSOS – 1º CEB



1. O Miguel chegou à escola às 09 horas e saiu às 16 horas.

Quanto tempo esteve na escola?

R:



2. Foi à natação e, logo a seguir, foi para casa. Chegou a casa duas horas depois de sair da escola.

A que horas chegou a casa?

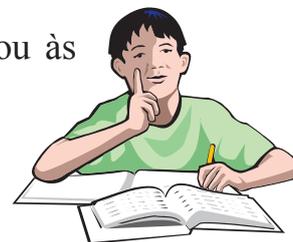
R:



3. Começou a fazer os trabalhos às 18h30m e acabou às 19h30m.

Quanto tempo esteve a estudar?

R:



PLANIFICAÇÃO EM GRELHA – 1º CEB

TURMA: 2º B	NÚMERO DE ALUNOS: 26	DATA: 18 de novembro de 2013
ÁREA DE CONTEÚDO: Matemática	SUPERVISORA: Doutora Brigitte da Silva	ESTAGIÁRIA: Magna Daniela Hipólito

CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	METAS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas • Raciocínio e comunicação • Números e operações com números naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber uma estratégia de resolução de um problema; • Explicar ideias e processos, oralmente e por escrito; • Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas; • Discutir estratégias, resultados e ideias matemáticas; • Reconhecer situações envolvendo a adição e a subtração 	<p>N02:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. Contar até mil; • 5. Adicionar e subtrair números naturais; • 5.4. Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; • 5.5 Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; • 6. Resolver problemas; • 6.1 Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar (...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo do STOP: situações problema. • Ficha de Trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> 60' 30' 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões, • Tabela. • Ficha de Trabalho
<p>Observação direta. Questionários orais.</p> <p style="text-align: right;">Ficha de Trabalho</p>					AValiação

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Jogo do STOP: Será entregue a cada par, um conjunto de cinco cartões previamente numerados. Um dos elementos do par ficará responsável pelos cartões e por enunciar o jogo, enquanto que o outro será o que realiza as operações propostas nos cartões. Terminando, procedem à troca. Importa salientar que os cartões serão diferentes entre os pares, bem como o conteúdo. Embora sigam a mesma lógica, leitura de números, ordenação por ordem crescente e por ordem decrescente, realização de operações de adição e subtração e resolução de problemas, o conteúdo será diferente. Para tal, serão criados um total de 5 cartões diferentes, o conjunto dos amarelos, dos azuis, dos brancos, dos verdes e dos castanhos. Entre pares os cartões também não será igual.

Cada aluno terá uma tabela, na qual resolverá as questões. Nessa tabela indicará a cor dos cartões e o número da questão pela ordem a que responde. Com esta organização, tornar-se-á mais fácil a correção dos exercícios e os alunos não terão de passar a questão.

Terminado o jogo do STOP as crianças realizaram uma ficha de trabalho, cujo intuito é o de verificar a aquisição ou não dos conhecimentos trabalhados até então.

PLANIFICAÇÃO MENSAL – 1º CEB

Matemática - A Aventura 1			
Domínios/Conteúdos	Objetivos Específicos/Descritores de Desempenho	Experiências de Aprendizagem / Tarefas	Instrumentos de Avaliação
Resolução de problemas	<p>Conceber uma estratégia de resolução de um problema.</p> <p>Discutir estratégias, resultados e ideias matemáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar imagens. - Propor contagens. - Levantar questões. 	Observação direta.
Raciocínio e comunicação	<p>Explicar ideias e processos e justificar resultados.</p> <p>Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.</p> <p>Justificar resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias diversificadas para a resolução das situações problemáticas. - Expor e debater as diferentes estratégias. - Interpretar informação. 	<p>Questionários orais e escritos.</p> <p>Fichas de trabalho.</p>
Números e operações com números naturais	<p>Ler e representar números até 100.</p> <p>Relacionar adições e subtrações usando a representação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as ideias e os processos oralmente. - Explicar as ideias e os processos por escrito. 	

	<p>horizontal e a relação entre estas operações.</p> <p>Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a adição e subtração.</p> <p>Comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças.</p> <p>Classificar os sólidos geométricos separando os que tem superfícies planas, planas e curvas ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar o cálculo mental. - Explorar os sentidos das operações. - Identificar e representar números. - Identificar e representar números pares e ímpares. - Efetuar diferentes representações da mesma quantidade. - Utilizar a tabela do 100 e do 1000 para efetuar contagens e cálculos. - Representar números na reta numérica. - Efetuar contagem e representação. - Efetuar contagens progressivas e regressivas. - Realizar contagem de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 e 10 em 10. - Utilizar a adição e subtração: 	
--	---	---	--

Figuras no plano e sólidos geométricos

	<p>curvas.</p> <p>Distinguir linha aberta de linha fechada.</p> <p>Identificar linhas retas e curvas, partindo da observação de figuras geométricas e representá-las.</p>	<p>cálculo mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar a tabela do 100. - Comparar sólidos. - Descrever sólidos. - Classificar sólidos. - Identificar superfícies planas, planas e curvas ou curvas. - Distinguir linha aberta de linha fechada. 	
Aventura 2			
Resolver problemas	<p>Conceber uma estratégia de resolução de um problema.</p> <p>Discutir estratégias, resultados e ideias matemáticas.</p> <p>Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos.</p> <p>Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.</p> <p>Justificar resultados.</p> <p>Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar imagens. - Propor contagens. - Levantar questões. - Utilizar estratégias diversificadas para a resolução das situações problemáticas. - Expor e debater as diferentes estratégias. - Interpretar informação. 	
Raciocínio e comunicação			
Números e operações com números naturais			

	<p>Representar e comparar quantidades acima de 100. Localizar e representar números numa reta. Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número. Realizar adições e subtrações usando a representação horizontal e a relação entre estas operações. Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a adição e subtração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as ideias e os processos oralmente. - Explicar as ideias e os processos por escrito. - Exercitar o cálculo mental. - Explorar os sentidos das operações. - Identificar e representar números. - Efetuar diferentes representações da mesma quantidade. - Utilizar a tabela do 100 e do 1000 para efetuar contagens e cálculos. - Representar números na reta numérica. - Efetuar contagem e representação. - Efetuar contagens progressivas e regressivas. - Realizar contagem de 5 em 5 e 	
--	--	---	--

<p>Figuras no plano</p> <p>Orientação espacial</p>	<p>Realizar composições e decomposições de figuras geométricas.</p> <p>Observar figuras identificando semelhanças e diferenças entre elas.</p> <p>Descrever a localização relativa de pessoas em relação aos objetos no espaço, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>Ler e desenhar plantas simples.</p>	<p>10 em 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar números no ábaco. - Utilizar a adição e subtração: cálculo mental. - Construir um tangram - Desenhar objetos e descrevê-los. - Compor e decompor figuras. - Explorar uma planta. - Localizar pontos numa planta. - Desenhar uma planta simples. 	
--	---	---	--

ANEXO 9 – CHECKLIST - EPE

ÁREA DO DESENHO:

- 2 mesas redondas/ 12 cadeiras;
- 2 latas com marcadores;
- 4 latas com lápis de cor;
- 1 lata com esferográficas/ lápis de carvão;
- 1 lata com aguçãs/ borrachas;
- 1 carrinho com folhas – brancas, trabalhos completos e trabalhos incompletos,
- placar para expor os trabalhos das crianças;
- 1 caixa aberta com capas de elásticos com os trabalhos das crianças;
- portefólios individuais;
- armário com dossier do Educador: documentos ano lectivo/ áreas de conteúdo/ material didáctico.

ÁREA DO RECORTE E DA COLAGEM:

- 2 latas com tesouras de pontas redondas;
- 2 latas com cola de baton e cola líquida;
- 1 embalagem de plástico com cola branca;
- pinceis;
- 1 caixa plástica com botões;
- 1 caixa plástica com peças para enfiamentos;
- 1 caixa de cartão com moldes de letras/ envelopes/ Cd's de música;
- 1 caixa de cartão com tecidos/ palhinhas;
- 1 caixas de cartão com materiais de desperdício;
- 2 caixas abertas com pedaços de papel seda/ crepe/ autocolante/ cartolinas.

ÁREA DA MODELAGEM:

- 1 mesa rectangular/ 2 cadeiras;
- 1 caixa de cartão com pasta de modelar;
- 1 caixa de plástico com moldes de plástico.

ÁREA DA PLÁSTICA:

- 1 cavalete;
- pincéis de diferentes espessuras;
- tintas;
- panos.

ÁREA DO ACOLHIMENTO:

- tapete;
- tabela de presenças.

ÁREA DA CASINHA:

- banheira plástica;
- cama de madeira;
- guarda-vestidos de madeira;
- cómoda de madeira;
- mesa de cabeceira de madeira;
- mesa/ cadeira de madeira;
- tábua/ ferro;
- arca madeira/ roupas;
- bonecos;
- despertador de plástico;
- telefone de plástico;
- frascos de plástico de cremes;
- toalhitas;
- mesa/ cadeiras de madeira;
- armários de madeira;
- fogão de madeira;
- lava-loiça de madeira;
- frigorífico de madeira;
- tachos/ fervedor de metal;
- pratos/ copos/ talheres de plástico;
- fruta/ legumes;

- biberões de plástico;
- coberta;
- avental;
- panos;
- conjunto de limpeza: balde/ vassoura/ esfregona/ apanhador.

ÁREA DA BIBLIOTECA:

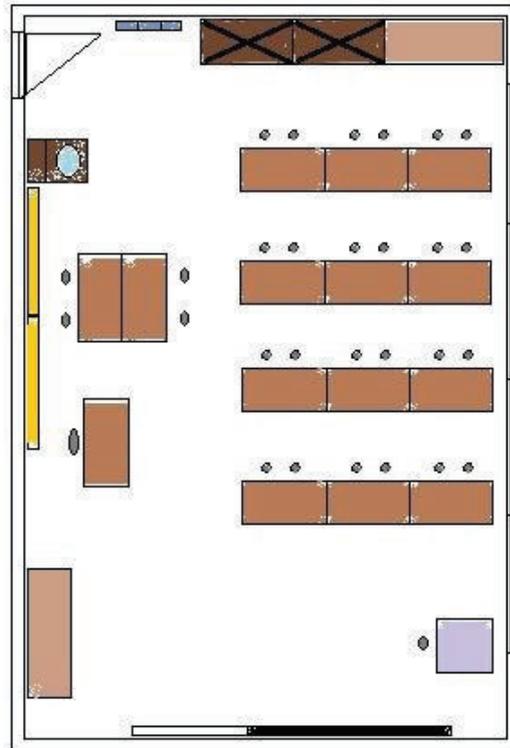
- tapete;
- almofadas;
- sofás;
- prateleira;
- livros.

→ ÁREA DOS JOGOS:

- puzzles;
- jogos de encaixe;
- leggos;
- jogos de atenção visual/ auditivo.

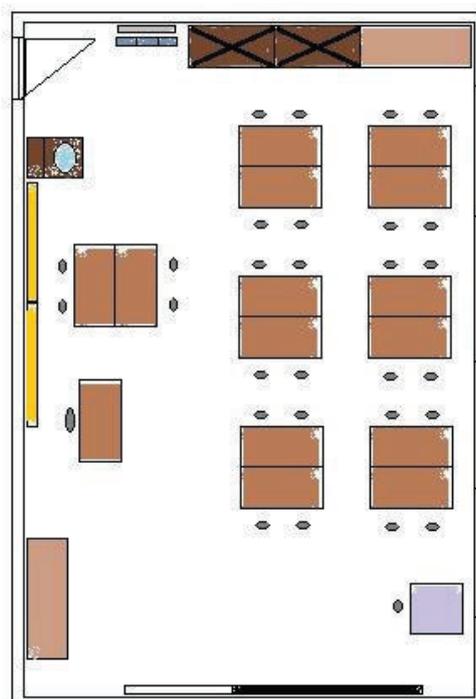
ANEXO 10 – PLANTA DA SALA

DISPOSIÇÃO INICIAL – 1º CEB



- Mesas
- Cadeiras
- Armários
- Computador
- Prateleiras
- Quadro Preto
- Quadro Interativo
- Placares
- Caixotes
- Lavatório

DISPOSIÇÃO FINAL – 1º CEB



- Mesas
- Cadeiras
- Armários
- Computador
- Prateleiras
- Quadro Preto
- Quadro Interativo
- Placares
- Caixotes
- Lavatório
- Diário Assembleia de Turma

ANEXO 11 – HORÁRIO – 1º CEB

2º B

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
		EMRC			
9.00 10.00	ALE	E.M	E.M	E.M	EXP
10.00 10.30		Vigilância	A.E.E	Vigilância	
10.30 11.30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
11.30 12.30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
14.00 15.00	A.E	MAT	PORT	MAT	PORT
15.00 16.00	A.E	EXP	PORT	EXP	PORT
16.00 16.30	Vigilância	Supervisão aecs			
16.30 17.30	O.C	ING	ALE	ING	AF
	ale – atividades lúdico-expressivas	EMRC – educação moral e religiosa católica	a.e.e – Atendimento enc.	ing - inglês	af – atividade física
	a.e – apoio ao estudo				
	o.c – oferta complementar				

ANEXO 12 – EXCERTO DO PROJETO LÚDICO

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA - EPE

O projeto A Quinta surgiu do interesse das crianças. Na manhã de 12 de novembro de 2012, no momento de acolhimento destinado à partilha de novidades e/ou experiências, o N.F mencionou que tinha ido à quinta dos avós, fazendo referência aos vários animais que lá tinha visto. Rapidamente, o grupo de crianças ficou contagiado com o interesse do N.F e as questões foram surgindo:

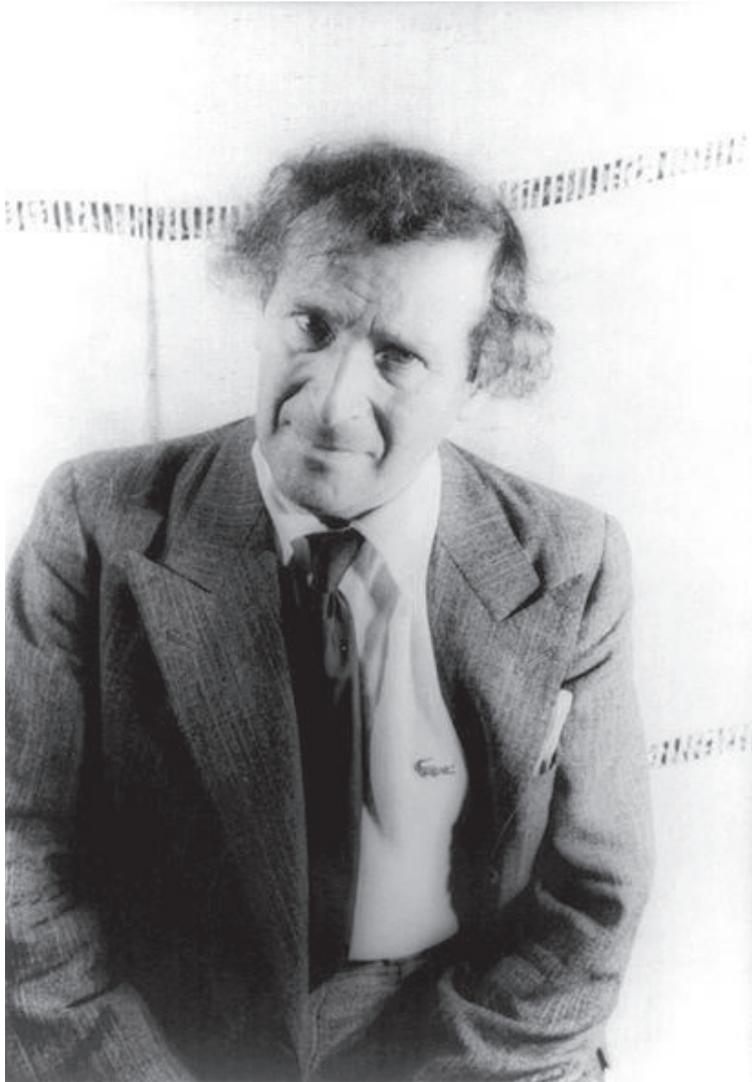
- os porcos tem leite? – B. S
- as galinhas picam? – B. S
- o que fazem os cães na quinta – M. C
- o que fazem os galos? – S. N
- como é que as vacas dão leite? – N. F
- as vacas correm? – T. R
- há leões na quinta? – S. N
- o que faz o trator? – T. R

Apesar das dúvidas, existiam também conhecimentos dos quais as crianças eram detentoras, e depressa começou a partilha de conhecimentos, sobre o que havia na quinta:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| - há casas – N. F | - tem animais – J. P |
| - há relva – N. F | ----- abelhas – T. R |
| - há árvores – G. | ----- vacas – M. N |
| ----- com escadas para subir – J. P | ----- porcos – B. S |
| - tratores – M. N | ----- cães – M. C |
| ----- com reboque – M. C | ----- galinhas – N. F |
| - há ovos – B. S | ----- cavalos – M. L |
| ----- das galinhas – T. V | ----- ovelhas – H. S |
| | ----- passarinhos – B. S |

ANEXO 13 – REGISTO DE PEQUENOS PROJETOS - MARC CHAGALL - EPE

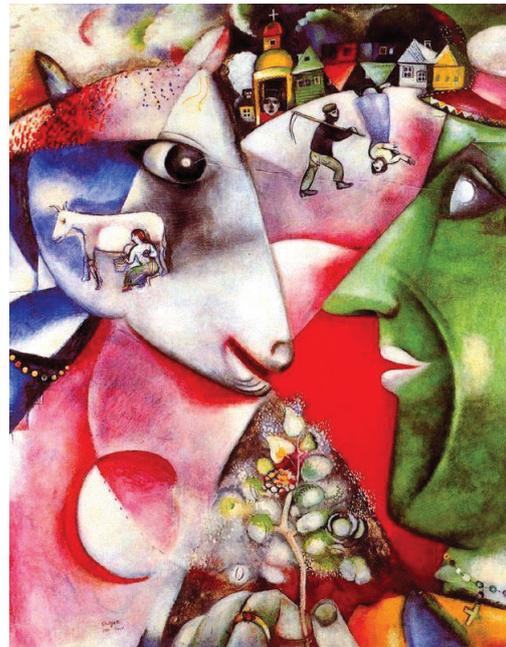
Depois de uma pesquisa, por parte da Equipa Pedagógica, descobriu-se um pintor que ilustrava os vários animais da quinta e partilhou-se com o grupo de crianças algumas das obras do mesmo.



MARC CHAGALL (1887-1985) era um pintor bielorruso que se fixou em solo francês. As suas obras refletiam as profundas raízes afetivas e culturais e eram pintadas com cores vivas e brilhantes.

A pintura EU E A MINHA ALDEIA foi a primeira que observamos e, rapidamente, começamos a descobrir o que estava nela representada.

- 2 cidades – J. P
- 1 mulher – M. L
- 1 leão – R.
- Casinhas – M.
- 1 príncipe – T. S
- 1 flor – B. S
- 1 gorila – R. P
- 1 Sr. de preto – R. P
- 1 Sr. de verde – T. S
- 1 casa cor-de-laranja – R. P
- 1 carneiro – T. V
- 1 homem – M. C
 - É mau, tem a cara verde e uma cabeça grande e um colar que não sai – C. N
 - Não é por ter cara verde que é mau – T. R
 - É mau porque tem 1 pistola – M. C
- 1 rato com um mémé na boca – T. R
- 1 bola – D. A
 - 1 bola saltitona – N. F
- 1 cavalo – J. G
- 1 foice – E. S
- 1 igreja – S. N
- 1 árvore – M. N



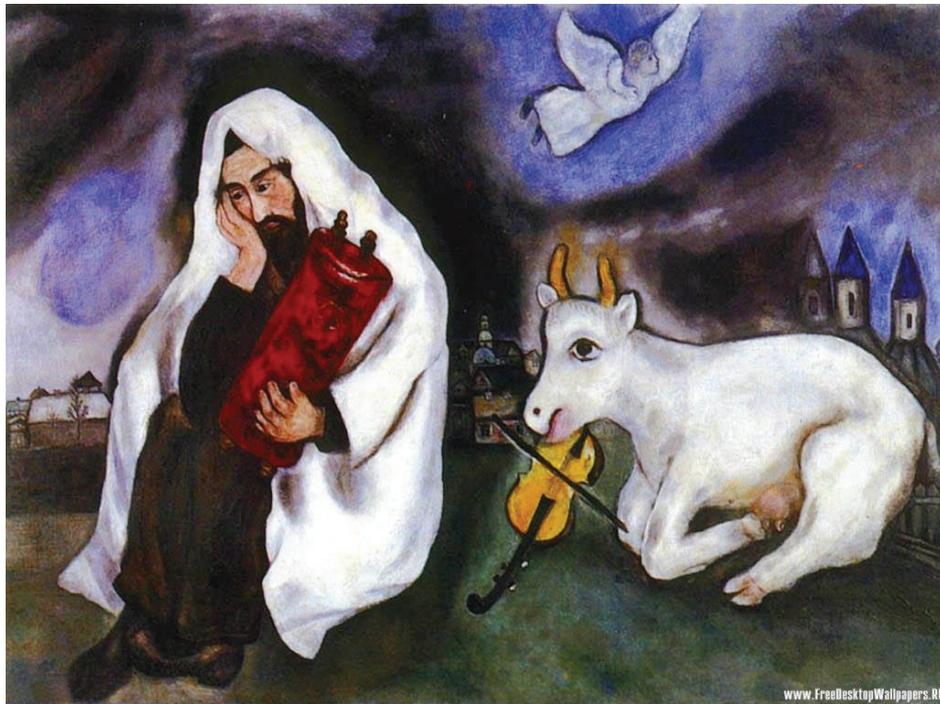
A Equipa propôs realizar um jogo. Com as pinturas expostas na área da Casinha, as crianças teriam de as observar e descobrir uma coisa diferente em cada pintura.



O CARRO VOADOR

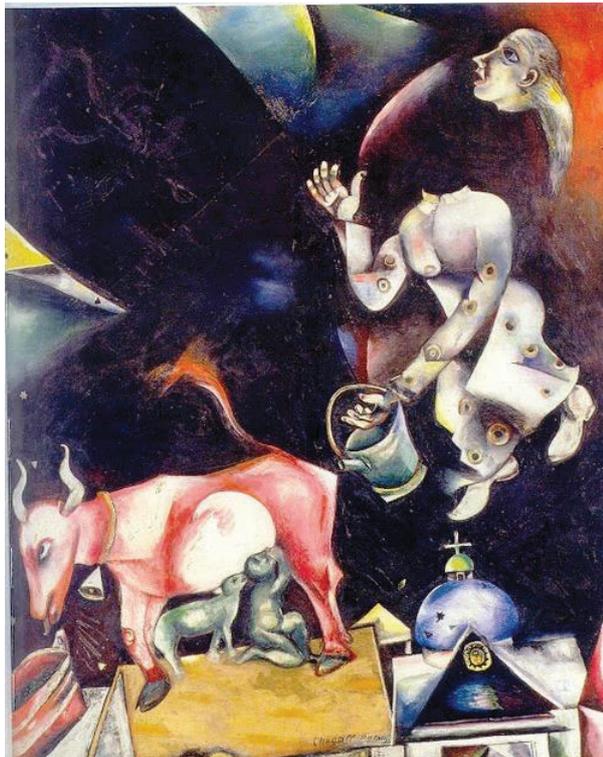
- 1 casa – M. M
- 1 touro – M. C
- 1 leão – S. N
- 1 senhora – M.
- Bonecos – M. N
- 1 cavaleiro – N. C
 - 1 cavaleiro a voar – N. F
- 1 carro voador – T. S
- 1 senhor a passear – B. S
- Comida – R.
- 1 bicicleta – M.

Depois de a equipa apresentar a pintura ao grupo e indicar o título que o pintor lhe tinha atribuído, SOLIDÃO, as crianças começaram a verbalizar o que viam na pintura.



- 1 cabra – C. N
- 1 carneiro – M. L
- 1 ovelha – S. N
- 1 burro – T. R
- 1 anjo – E. S
- 1 fada – R. P
- 1 guitarra – M. M
- 1 violino – H.
- O Chagall triste – M.
- Jesus – R.
- 1 castelo explorador – R. P

O quadro À RÚSSIA, AOS BURROS E AOS OUTROS interessou as crianças que rapidamente começaram a dizer o que viam na imagem.



Empolgado, o G. comentava:

→ Está ali uma pessoa que partiu a cabeça.

Os colegas concordaram e apressaram-se a indicar o que viam.

→ Olha, também está um rato com vários ratos – T. R

→ 1 senhor – H.

→ 1 igreja – G.

→ 1 casa – M. M

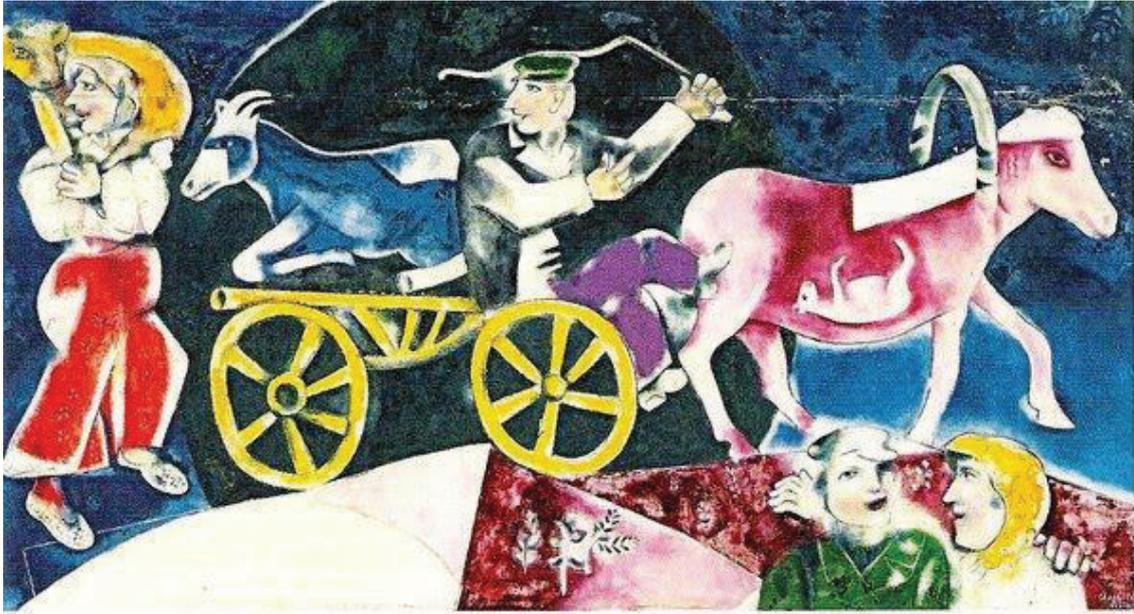
→ 1 sapo – S. N

→ 1 palácio da Hello Kitty – R. P

→ 1 vaca – M.

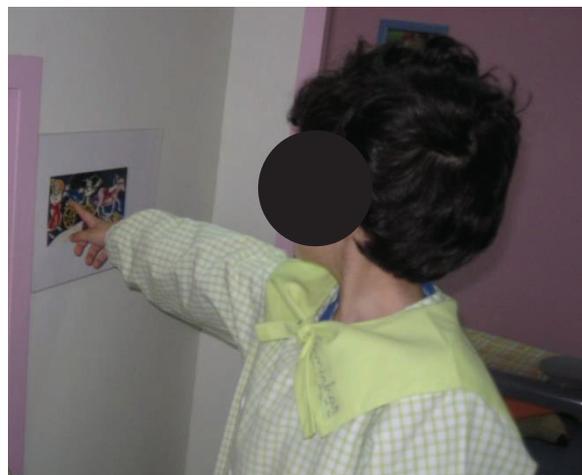
○ 1 vaca com vaquinhas pequenas – T. S

→ 1 carneiro – M. L

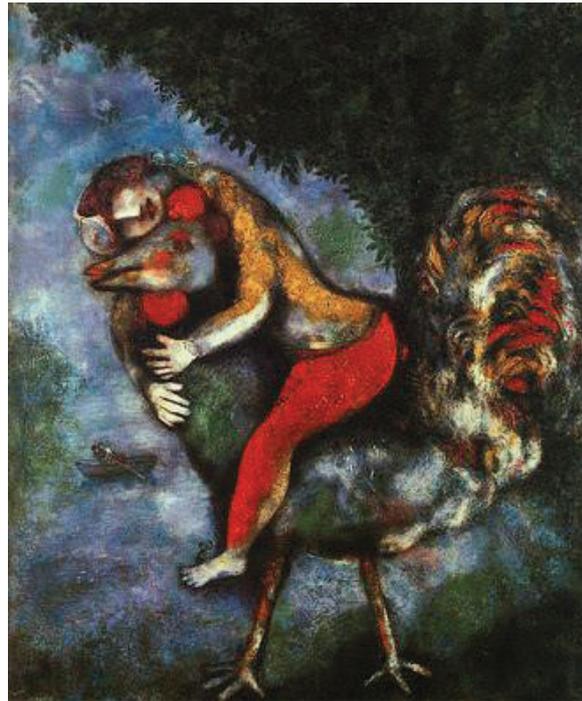


Inicialmente, as crianças não se pronunciaram quanto ao quadro O NEGOCIANTE DE GADO, mas assim que a estagiária, indicou uma das coisas que via na pintura, as crianças começaram a observar a mesma a fim de descobrir novas coisas.

- Eu vejo 1 carruagem neste quadro – Estagiária Magna
- 1 cavalo bebé – H.
- 1 cavaleiro – N. F
- 1 rena – T. V
- (Olha Magna, tem ali) folhas – S. N
- 1 senhora – N. C
- 1 cabra – M. N
- 1 ovelha – R.
- 1 senhor – M. L



Ao observar a pintura O GALO, as crianças desvendaram as especificidades do animal representado e consolidaram os conhecimentos adquiridos ao longo do ano através do projeto da sala – a Quinta.



O M. c, rapidamente, olhou para a pintura e afirmou:

→ Olha, é 1 galinha.

Ao que o T. R respondeu:

→ É 1 galo porque têm 1 crista.

As opiniões não ficaram por aqui e, os restantes colegas foram dizendo o que viam na pintura.

→ Está uma senhora em cima do galo – M. L

→ 1 leão com um menino – N. F

→ 1 mosca – H.

→ 1 barco – N. C

Motivados pelas pinturas do pintor Marc Chagall, as crianças criaram as suas obras!

Ao seu dispor tinham imensos materiais, desde materiais de escrita como: lápis de cera, lápis de cor, marcadores e tintas, a materiais de desperdício tais como: papel de embrulho, cartolinas, tecidos, lãs, esferovite, entre muitos outros!









TRATOR - EPE

PRIMEIRAMENTE, UNIU-SE AS CAIXAS PARA DAR VIDA AO TRATOR.



AS JANELAS E AS PORTAS FOI ALGO QUE DESPOLETOU NAS CRIANÇAS ENTUSIASMO, “O TRATOR ERA GRANDE E MESMO A SÉRIO” CONFORME IAM COMENTANDO AS CRIANÇAS.



DEPOIS DE VERMOS VÁRIAS IMAGENS DE TRATORES E TERMOS CONVERSADO QUE PODIA SER DE VÁRIAS CORES: VERDE, AMARELO, AZUL E/ OU VERMELHO, DECIDIMO-NOS PELO VERMELHO. A PINTURA FOI O PASSO SEGUINTE E NESTA TAREFA TODOS PARTICIPARAM COM MUITO AGRADO. DE TRINCHA NA MÃO, LÁ FOMOS NÓS PINTAR.



MAS O TRATOR AINDA NÃO ESTAVA TERMINADO, FALTAVAM OS PNEUS. COM DOIS CARTÕES EM FORMA DE CÍRCULO, UNIU-SE COM UMA CAIXA DE FARINHA E ENCHEU-SE COM JORNAIS. OS PNEUS JÁ TINHAM FORMA. FORROU-SE COM JORNAL E COLA BRANCA.



COM OS PNEUS MOLDADOS ERA HORA DE O PINTAR. “OS PNEUS SÃO PRETOS”, DIZIAM AS CRIANÇAS. E ASSIM FOI, PINTOU-SE OS PNEUS DE PRETO.



DEPOIS DE SECO, COLOU-SE OS PNEUS AO TRATOR.



A CADA PASSO, O TRATOR ESTAVA MAIS COMPLETO E MAIS PARECIDO COM UM TRATOR DE VERDADE. FALTAVAM OS PORMENORES. O VOLANTE FOI UMA DAS SUGESTÕES DAS CRIANÇAS, PARA QUE PUDESSEM FAZER DE CONTA QUE CONDUZIAM. O SR. COSTA AJUDOU-NOS TRAZENDO UM VOLANTE FEITO COM UM TUBO DE BORRACHA E MADEIRA.



OS ESPELHOS, OS FARÓIS E A MATRÍCULA ERAM OUTROS DOS OBJETOS FUNDAMENTAIS NO NOSSO TRATOR E TAMBÉM FORAM CONSTRUÍDOS.



O NOSSO TRATOR ESTÁ FINALMENTE PRONTO.



TODOS PUDEAM TER A EXPERIÊNCIA, DE CONDUZIR UM TRATOR, BRINCANDO AO FAZ-DE-CONTA.





PARA A CONSTRUÇÃO DO NOSSO TRATOR UTILIZAMOS ALGUNS MATERIAIS.



COLA BRANCA



FITA DE PAPEL



JORNAL



CAIXAS



TINTAS



PINCÉIS/ TRINCHAS



TAÇA TAKE-AWAY

ESPANTALHO

Estivemos na horta a plantar feijões e deparámo-nos com um problema!

- Os pássaros vão comer os nossos feijões! – B. S
- Como aconteceu na história do Sr.Luís. – M. C
- Podemos fazer um espantalho. Assim de braços abertos! – G.
- Para ele assustar os pássaros. – T. S

A equipa prontamente preparou os materiais necessários para dar resposta ao interesse das crianças.

- Como vamos fazer o espantalho? - Magna
- Com paus. – C.
- E com uma bola a fazer de cabeça – T. S
- E precisamos de roupas. – M. L .
- E de uma barriga, ele é barrigudo! – T. R

Então começamos a colocar hipóteses para construir o espantalho.

- Como fazemos a barriga? – Magna
- Com papel em bolas. – T. V

E assim começamos a fazer bolas de jornal e enchemos a camisa com bolas de jornal.

- E como seguramos o espantalho em pé? - Educadora Sara
- Pomos 2 paus. – T. S
- Um em cada perna assim, e demonstrou – J. P
- Oh!! O jornal cai – Todos admirados.
- Temos de colar o jornal à roupa, com cola! – M. C
- Podíamos fazer isso. Mas não se esqueçam que o espantalho vai para o exterior e tem de resistir à chuva. Vamos ver o que acontece ao papel quando o molhamos.—
Educadora Sara
- Fica estragado! - T. S

Tínhamos um novo problema. Como fazer para o papel não se molhar?

- Pomos um guarda-chuva no espantalho. T. V
- Era uma ideia, mas com o vento a chuva entrava por baixo.—Educadora Sara.

-Tapamos com um cobertor o jornal– C

Fomos testar mais uma hipótese. Cobrimos o jornal com tecido e molhamos.

- Estragou outra vez!– M. N

- O que usamos para proteger as compras da chuva? - Educadora Sara

- Um saco - Todos.

Então colocámos o jornal dentro de um saco e simulamos a chuva.

- Resulta.—T. S

-Pois resulta, conseguimos! – G.

Todos dão pulos de alegria com a resolução do problema.

- Se colocarmos o jornal dentro de sacos este fica protegido da chuva.- Magna

- Como vamos fazer os braços do espantalho? - Educadora Sara

- Pomos o pau assim.— M. L , e demonstra.

- Mas assim só tem uma perna. – M. C

- Precisamos de 3 paus.– J. P.

- Compramos outro.—T. R.

- Um para cima e dois para baixo para as pernas. – C.

- Eu agora não tenho como comprar outro pau, temos de fazer só com estes 2. Acho que a ideia da M. L resulta se fizermos um buraco nas calças. Magna

- Agora podes por o chapéu ai em cima! – G.

- Para ficar assim bonito temos de fazer uma cabeça. – T. s

- Uma roda! – C.

- Redondinha.—T. V

- Como uma bola.—T. R

-Fazemos com o jornal uma bola grande e depois tapamos com sacos. – M. M.

- Mas depois falta os olhos, a boca e o nariz.—J. P

- E o cabelo.—T. S

- Vai ficar todo jeitoso!— G.

- Falta os pés.— M.

- É o espantalho brincalhão.— B. S

Então como fazer o rosto? As crianças colocaram hipóteses.

- Desenhámos com lápis. – T. V
- Ou com pintura. – T. R
- E uma bolinha de papel!- M. C
- Estraga.—T- S
- Pomos a bolinha num saco. – J. P

Fomos testar as ideias de desenhar e pintar os olhos e se estes resistiam à chuva.

- Fica esquisito.—T. S
- Com a chuva vai perdendo a cor.- Magna
- Tapa a cabeça com um saco para não molhar. – J. P.
- Era uma ideia, mas que não ficava muito bonita. Coitadinho do espantalho. –
Educadora Sara
- Pomos tecido mais um saco. – M. N.
- E com coisas duras, é uma hipótese! – M.
- Que boa ideia! - Educadora Sara.
- Pedras.—T. V
- Duras e grandes a fazer de olhos.—J. P
- As pedras são muito pesadas.—Magna
- Não íamos conseguir colá-las, mas posso mostrar-vos materiais duros para que tenham
ideias.—Educadora Sara.

Depois de dispor os diferentes materiais de desperdício as ideias foram surgindo.

- A rolha de coca-cola.—J. P
- Essa tem coisas escritas. Não! – T. S
- São letras e diz: Coca-cola.—Educadora Sara.
- Aquilo verde, queres ver! E demonstrou— T. S.
- Tá giro.—M. C
- E estas.? C.

Ao demonstrar viu que não ficava bem um olho de cada cor.

- Estes não são duros, são fofos, não dá. Estás a ver, eles amaçam. – T. R
- São frágeis. Pomos de lado. Educadora Sara
- Mas dá estes? E demonstra. T. R

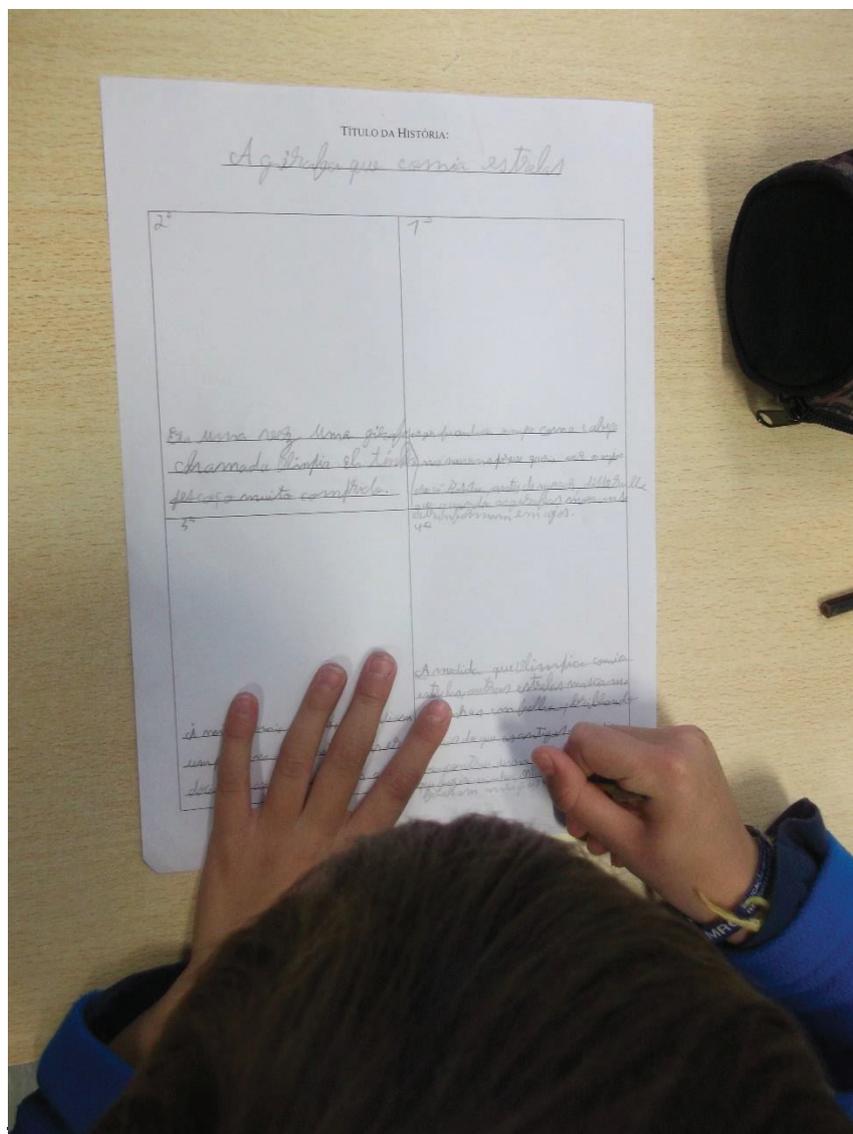
Todos se riem porque são muito grandes.

- São quase do tamanho da cabeça.— G.
- E estas, e demonstra. – N. F
- Põe mais em cima.— C. – E prontamente o ajuda.
- Este dá para o nariz, é assim pra fora! – N. F
- Já temos olhos e nariz. T. S
- E a boca? – G.
- Com um fio.—M. L.

E assim construímos o nosso espantalho. Quando ficou pronto fomos até à horta pendura-lo. Foi uma grande festa!

ANEXO 14 – TEATRO DE SOMBRAS

HISTÓRIA EM BANDA DESENHADA – 1º CEB



ANEXO 15 – CLUBE DOS PAIS LEITORES

FICHA DE INSCRIÇÃO – 1º CEB

O envolvimento parental “conduz a uma maior motivação nos alunos, a mais aproveitamento escolar e a um melhor comportamento disciplinar” (LIMA, 2003:288). Nesse sentido, gostaríamos de propor a sua participação nas atividades escolares do seu educando. Se dispuser de algum tempo para o fazer e se encontrar interessado e motivado em o fazer, inscreva-se neste clube. Participe e venha passar com o seu educando e com a turma um momento inesquecível e importante.

Gostaríamos de contar com a sua presença, sobretudo às segundas-feiras à tarde e às terças-feiras de manhã, no entanto, estamos à disposição de adequar o horário de funcionamento do clube de acordo com a sua disponibilidade.

Junto enviamos a lista das obras e textos para iniciação à educação literária, das metas curriculares, a serem trabalhadas ao longo do 2º ano, pelo que poderá fazer a sua seleção a partir dessa lista.

Clube dos Pais Leitores

Nome: _____

Nome do aluno: _____

Disponibilidade: _____

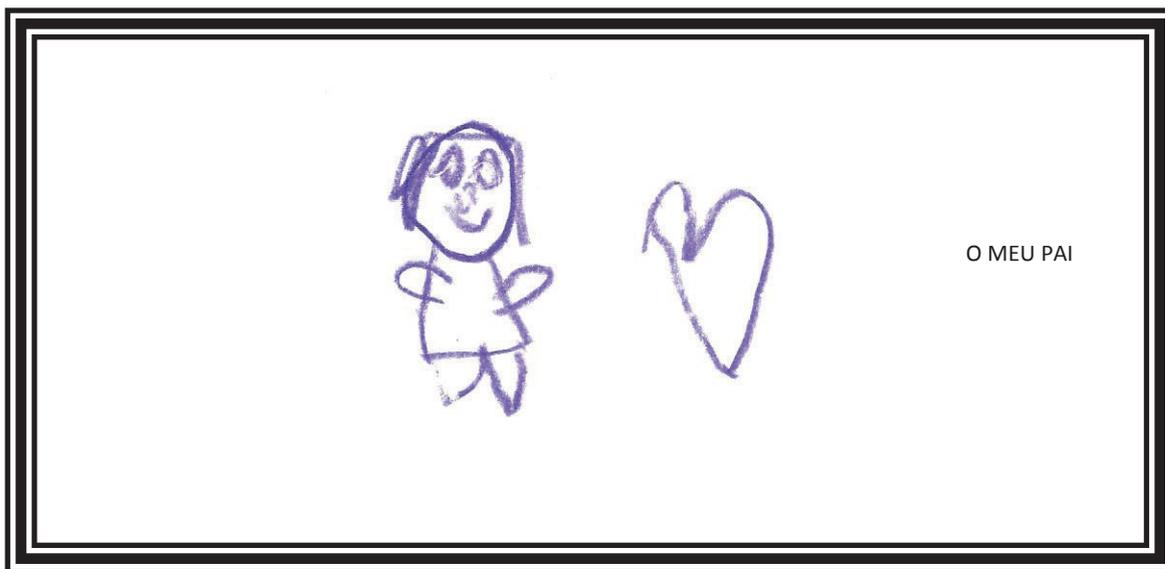
Contacto: _____

Email: _____

Sugestões:

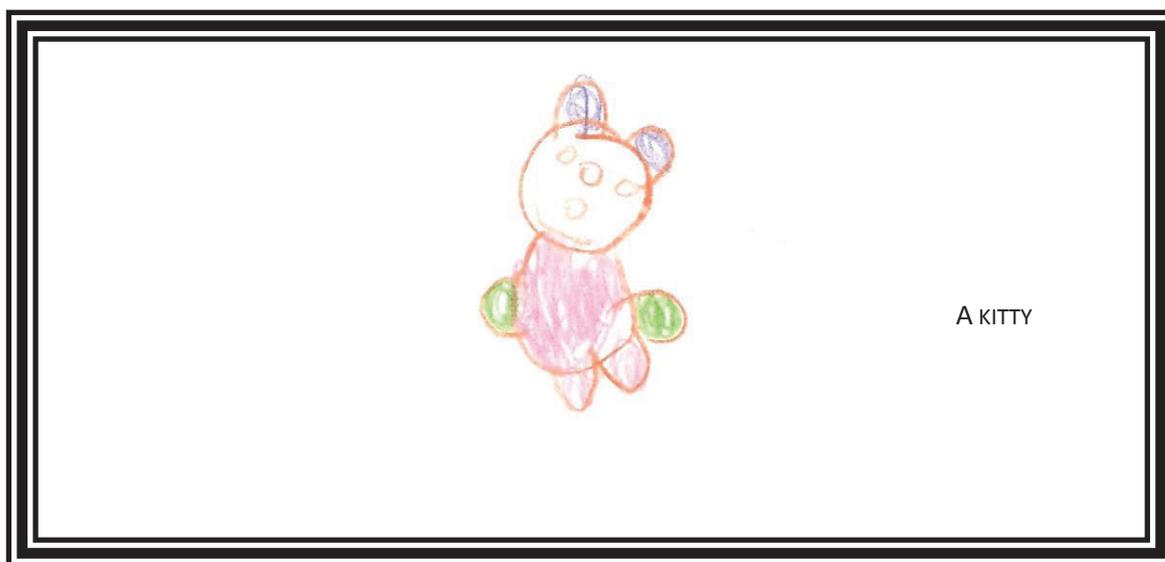
ANEXO 16 – PORTFÓLIO DA CRIANÇA – EPE

O MEU MELHOR AMIGO É:



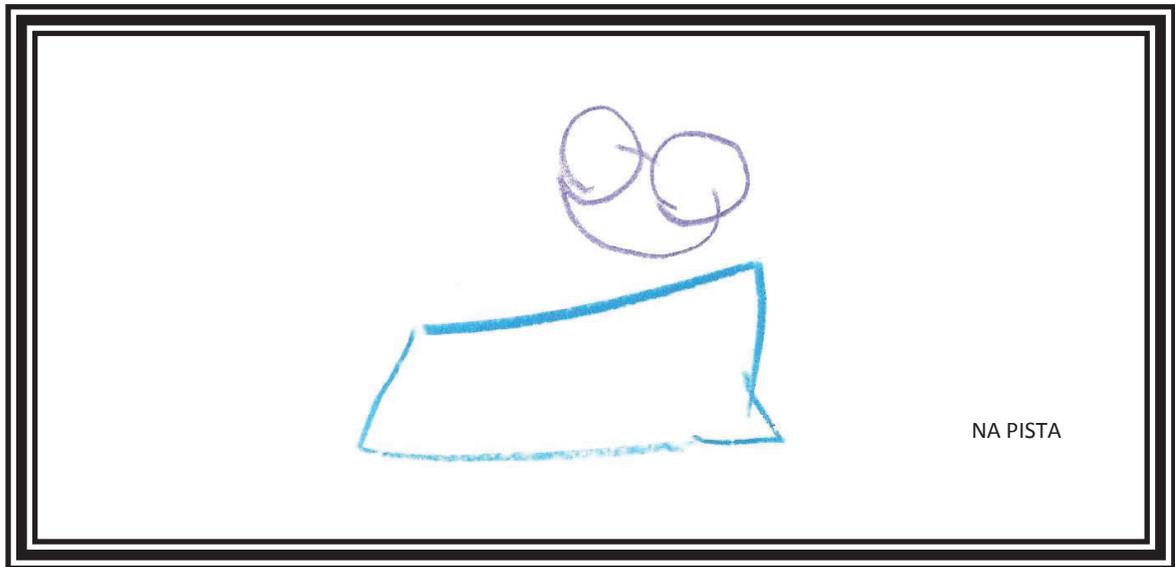
O MEU PAI

O MEU BRINQUEDO PREFERIDO É:

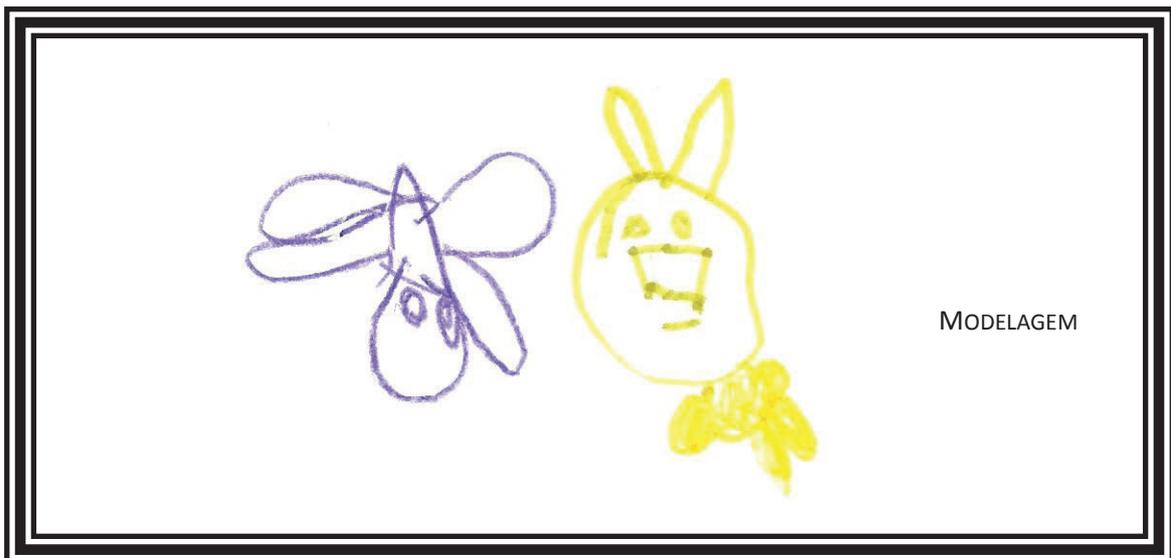


A KITTY

NO INFANTÁRIO, GOSTO MUITO DE ESTAR NA ÁREA:



COM A MÃE E O PAI EU GOSTO DE :



A MINHA AUTO CARACTERIZAÇÃO:

Eu chamo-me S. S. N
Sou alta.
Faço colagens e mais nada.

O MEU AUTO-RETRATO:



Data do Trabalho: 12-04-2013

Data da Recolha: 15-04-2013

Escolha realizada por: S. N

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social.

Indicadores de Desenvolvimento:

- Autonomia

Comentário da Criança na revisitação:

- Fui entregar a minha chucha à C.. Já não uso chucha! Sou uma menina crescida.

Comentário:

- Após a leitura da história do “Adeus Chupeta” a S. N entregou a chupeta às crianças da creche.

Data do Trabalho: 07-02-2013

Data da Recolha: 21-02-2013

Escolha realizada por: Estagiária Magna

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Domínio da Expressão Dramática

Indicadores de Desenvolvimento:

- Jogo Dramático

Comentário:

- A S. N tem facilidade em explorar o jogo dramático.

Comentário da Criança na revisitação:

- Estava com a máscara da vaca. Ela anda assim, como eu estava. A vaca faz mu-mu.

Data do Trabalho: 19-03-2013

Data da Recolha: 19-03-2013

Escolha realizada por: Estagiária Magna

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Domínio da Expressão Musical

Indicadores de Desenvolvimento:

- Relação Música/ Palavra e Ritmo

Comentário da Criança no momento:

- Eu já sei a canção do Sol que tu ensinaste ontem. Cantei para a minha mamã. Queres que cante pra ti?

Comentário:

- Tem bastante facilidade em memorizar e reproduzir canções, seguindo o ritmo e a entoação adequado.

Data do Trabalho: 20-02-2013

Data da Recolha: 25-02-2013

Escolha realizada por: Estagiária Magna

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Domínio da Expressão Motora

Indicadores de Desenvolvimento:

- Motricidade

Comentário:

- A S. N teve bastante facilidade em realizar a técnica do berlinde, demonstrando bastante agilidade e destreza.

Comentário da Mãe:

- A S. está muito entusiasmada com a sua presença na sala e com as atividades que tem dinamizado. Ela gostou muito da atividade que fez ontem. Ela fez-me a descrição da atividade: "A Magna pôs a folha na caixa, eu salpiquei com tinta azul e tinta cor-de-rosa, pus os berlindes e abanei assim e assim (expressando os movimentos). Ficou muito bonito mãe."

Comentário da Criança na revisitação:

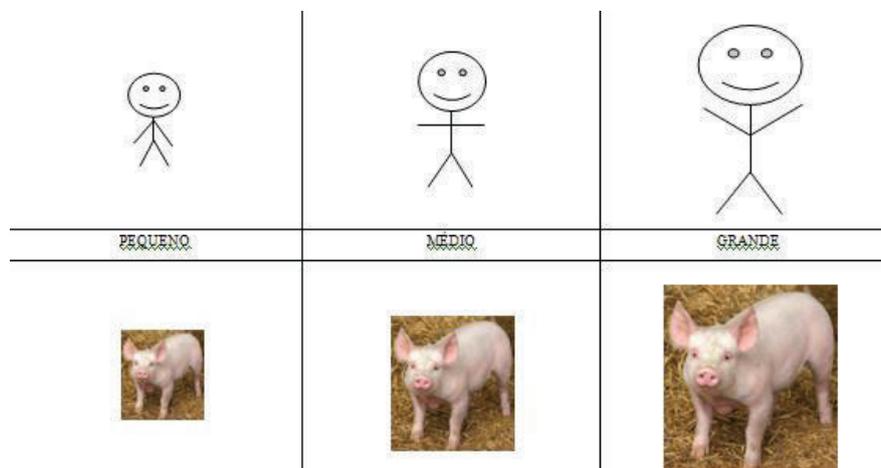
- Lembro-me deste. Foi com os berlindes. Fiz assim (fez o movimento). Foi com o azul e o cor-de-rosa.

Data do Trabalho: 10-04-2013

Data da Recolha: 10-04-2013

Escolha realizada por: Estagiária Magna

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Domínio do Raciocínio Lógico Matemático

Indicadores de Desenvolvimento:

- Noções de tamanho

Comentário:

- A S. Nconhece os termos: grande/ pequeno/ médio e faz comparações de tamanhos entre objetos. Sabe ainda o símbolo correspondente a estes termos.

Comentário da Criança na revisitação:

- Este é o varrão, é o pai. Vês, este é grande. O leitão é o pequeno.

Data do Trabalho: 03-06-2013

Data da Recolha: 03-06-2013

Escolha realizada por: S. N

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Indicadores de Desenvolvimento:

- Reconhece letras

Comentário da Criança no momento:

- Escrevi Sofia e Mama. Agora estou a pintar o "o".

Comentário:

- A S. N já consegue reproduzir o seu nome, reconhecendo as letras que o constituem.

Data do Trabalho: 06-05-2013

Data da Recolha: 06-05-2013

Escolha realizada por: Estagiária Magna

Amostra de trabalho:



Área de Conteúdo:

- Área do Conhecimento do Mundo

Indicadores de Desenvolvimento:

- Conhecimentos Científicos

Comentário:

- A S. tem conhecimentos científicos. Sabe que o fármaco ben-u-ron é um medicamento utilizado para as dores.

Comentário da Criança no momento:

- Oh Magna dói-me muito o meu ouvido. Dá-me ben-u-ron.

ANEXO A – REGISTO FOTOGRÁFICO

FOTOGRAFIA 1 E 2 - EPE

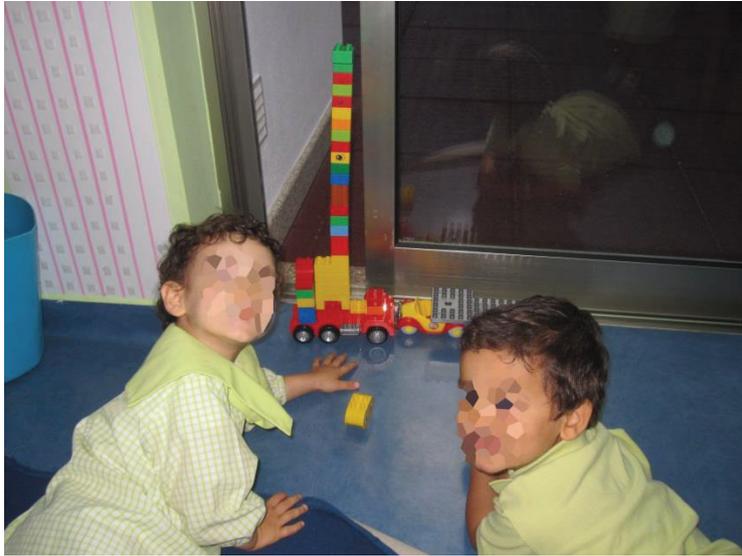


Fotografia 1 – Brincadeira ao ar livre – Jogar à bola



Fotografia 2 – Brincadeira ao ar livre – trepar cordas

FOTOGRAFIA 3, 4 E 5 - EPE



Fotografia 3 – Interação com os pares – construções



Fotografia 4 – Interação criança-adulto



Fotografia 5 – Interação com os pares
– Jogo Simbólico

FOTOGRAFIA 6 - EPE



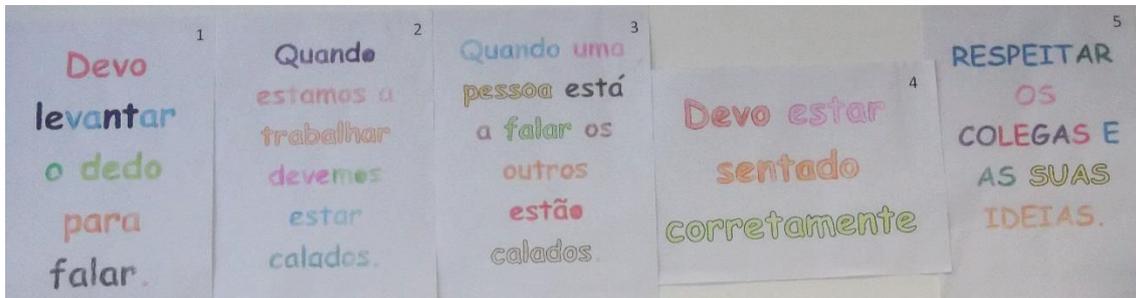
Fotografia 6 – Bolsa das Surpresas
- História “A viagem da sementinha”

FOTOGRAFIA 7 – 1º CEB

Plano Individual de Trabalho					
Nome: <i>Roberto Almeida</i>			Data: <i>9/12/2013</i>		
O que vou fazer	O que fiz				
Escrita de textos	2	0	0	0	0
Leituras	2	0	0	2	0
Fichas de Ortografia	5	0	0	0	1
Fichas de Matemática	2	0	0	0	11
Fichas de Problemas	4	0	0	0	0
Fichas de Estudo do Meio	5	0	0	0	01
A minha Autoavaliação da semana					

Fotografia 7 – Plano Individual de Trabalho de um dos alunos da turma

FOTOGRAFIA 8 – 1º CEB



Fotografia 8 – Regras estabelecidas na Assembleia de Turma

FOTOGRAFIA 9 – 1º CEB



Fotografia 9 – Eu cumpro as regras

FOTOGRAFIA 10 – 1º CEB



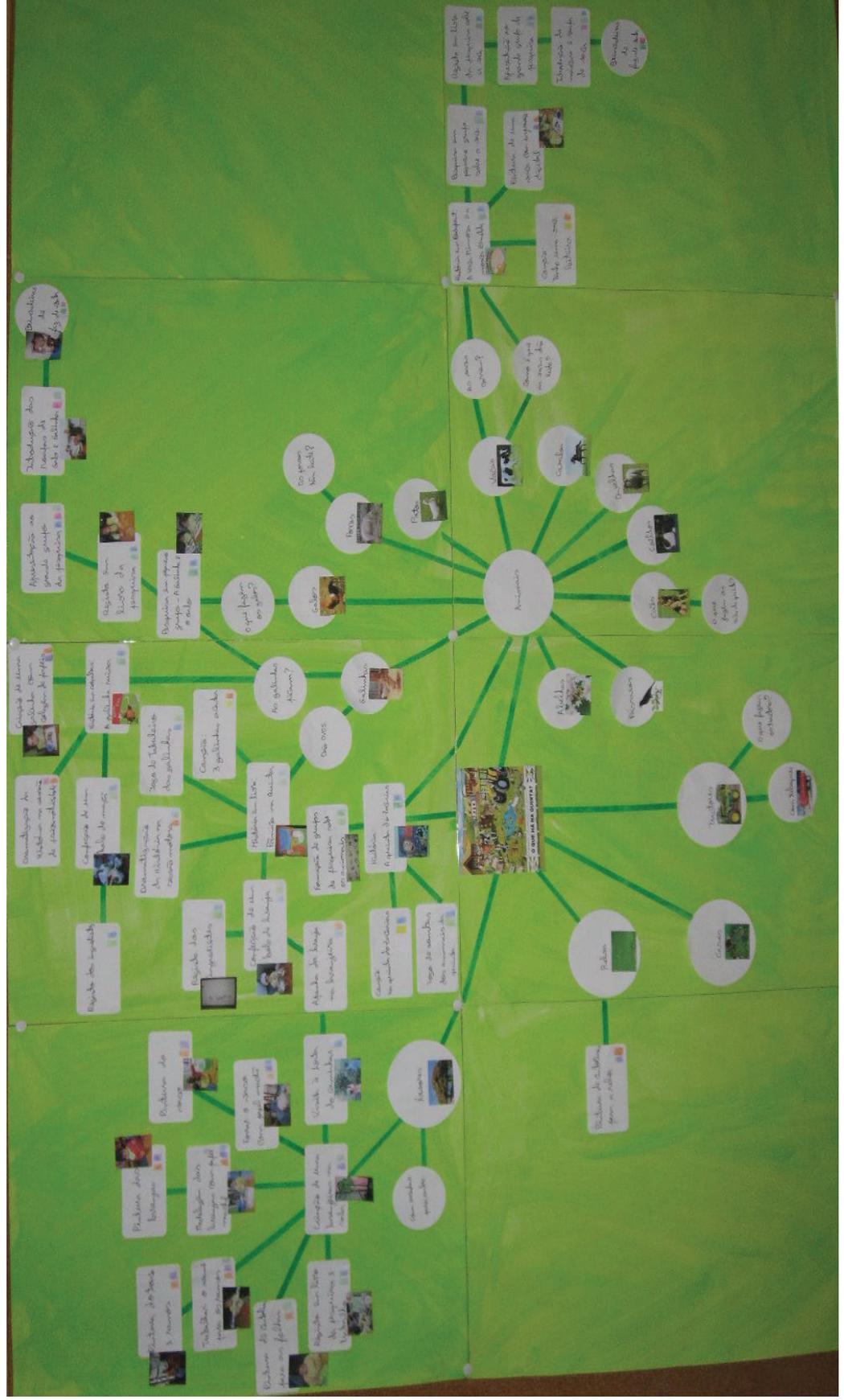
Fotografia 10 – Caixa das Queixinha

FOTOGRAFIA 11 – 1º CEB



Fotografia 11 – Cartas para o Pai Natal

FOTOGRAFIA 12- EPE

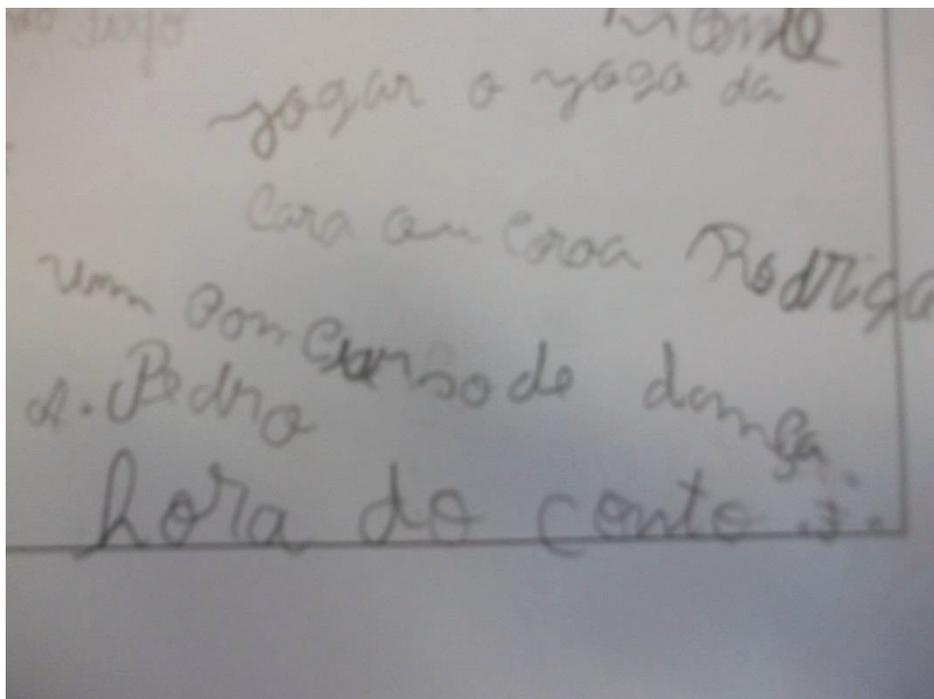


Fotografia 12 - Teia Curricular

FOTOGRAFIA 13 E 14 – 1º CEB



Fotografia 13 – Preenchimento de Ideias no Diário da Assembleia de Turma



Fotografia 14 - Proposta de atividade - Concurso de Dança

FOTOGRAFIA 15 - EPE



Fotografia 15 – Árvores de Fruto da Quinta do Sr. Luís – personagem interativa –

FOTOGRAFIA 16 - EPE



Fotografia 16 – Tarte de Maça

FOTOGRAFIA 17 E 18 - EPE



Fotografia 17 – Salada de Fruta



Fotografia 18 – Salada de Fruta

FOTOGRAFIA 19 - EPE



Fotografia 19 – Árvores nas diferentes estações do ano

FOTOGRAFIA 20, 21 E 22 – 1º CEB



Fotografia 20 – Preparação da salada de fruta



Fotografia 21 – Preparação da salada de fruta



Fotografia 22 – Prova da salada de fruta

FOTOGRAFIA 23 E 24 – 1º CEB



Fotografia 23 – Ensaio da canção a apresentar à comunidade educativa



Fotografia 24 - Apresentação da canção à comunidade educativa

FOTOGRAFIA 25 E 26 – 1º CEB

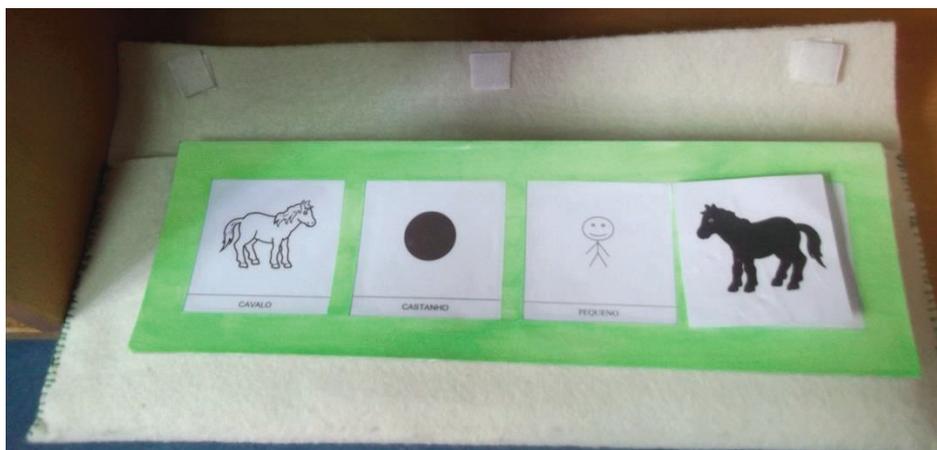


Fotografia 25 – Preparação dos Folhadinhos de queijo e salsicha



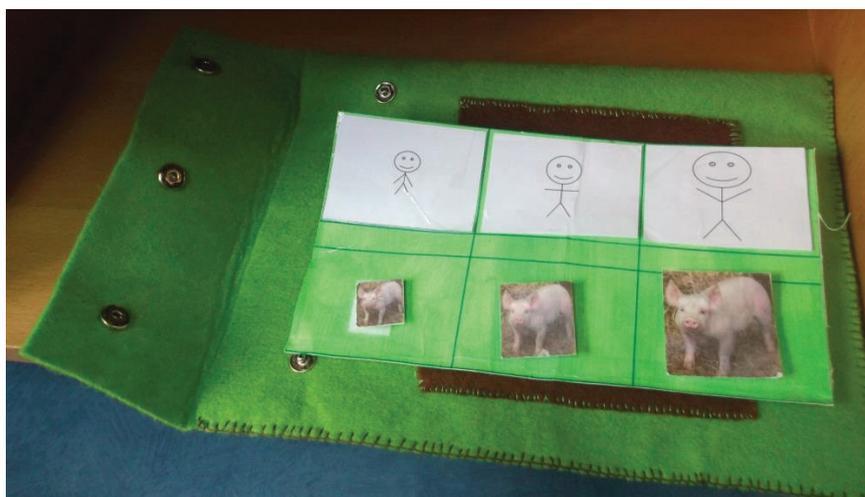
Fotografia 26 – Folhados de queijo e salsicha

FOTOGRAFIA 27 - EPE



Fotografia 27 – Jogo do Retrato

FOTOGRAFIA 28 - EPE

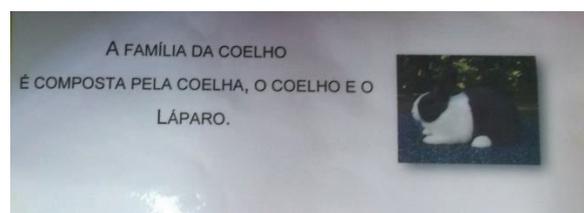


Fotografia 28 – Jogo dos tamanhos

FOTOGRAFIA 29 E 30 - EPE



Fotografia 29 – Jogo Família dos animais – frente



Fotografia 30 – Jogo Família dos animais – verso

FOTOGRAFIA 31 - EPE



Fotografia 31 – Friso Plantação de Batatas

FOTOGRAFIA 32 – EPE



Fotografia 32 – Personagem Interativa – Leitura da história “Ainda Nada?”

FOTOGRAFIA 33 E 34 - EPE



Fotografia 33 – Transplantação da batata



Fotografia 34 – Transplantação da batata
– Contato com a terra

FOTOGRAFIA 35, 36 E 37 - EPE



Fotografia 35 – Plantação do feijão



Fotografia 36 – Plantação do feijão –
Contato com a terra



Fotografia 37 – Plantação do feijão –
Rega

FOTOGRAFIA 38 - EPE



Fotografia 38 – Organização das crianças em grupos de trabalho de acordo com o sinteresses

FOTOGRAFIA 39 E 40 - EPE



Fotografia 39 – Pesquisa em livros



Fotografia 40 – Pesquisa na Internet

FOTOGRAFIA 41 E 42 - EPE



Fotografia 41 – Apresentação do grupo da ovelha com o livro de suporte à mesma



Fotografia 42 - Apresentação do grupo do porco com o livro de suporte à mesma

FOTOGRAFIA 43 E 44 - EPE



Fotografia 43 – Exposição aberta à comunidade – criança apresentar a sua criação à avó



Fotografia 44 – Exposição aberta à comunidade

FOTOGRAFIA 45, 46 E 47 - EPE



Fotografia 45 – Pintura de Berlinde – Criança a misturar duas cores



Fotografia 46 – Pintura de
Berlinde – Criança a agitar os
berlindes



Fotografia 47 – Pintura de
Berlinde – Criança a dar por
terminado o seu trabalho

FOTOGRAFIA 48 E 49 - EPE



Fotografia 48 – Pintura com esponja – Criança a preencher o topo da árvore



Fotografia 49 – Pintura com esponja – trabalho final

FOTOGRAFIA 50 E 51 - EPE



Fotografia 50 – Pintura com escova de dentes – Criança a concluir a proposta de trabalho



Fotografia 51 – Pintura com escova de dentes – Criança a explorar a técnica

FOTOGRAFIA 52 E 53 - EPE



Fotografia 52 – Pintura com Marbel – Criança a explorar o material com auxílio da estagiária



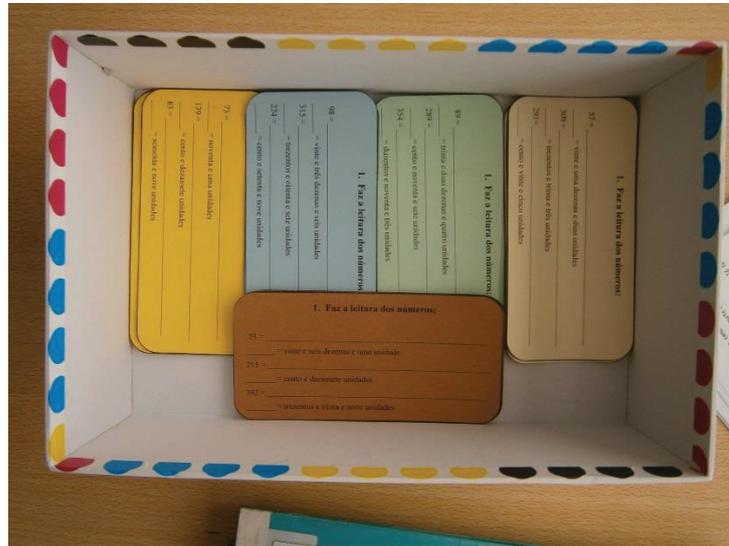
Fotografia 53 – Pintura com Marbel – Trabalhos obtidos pelas crianças

FOTOGRAFIA 54 - EPE

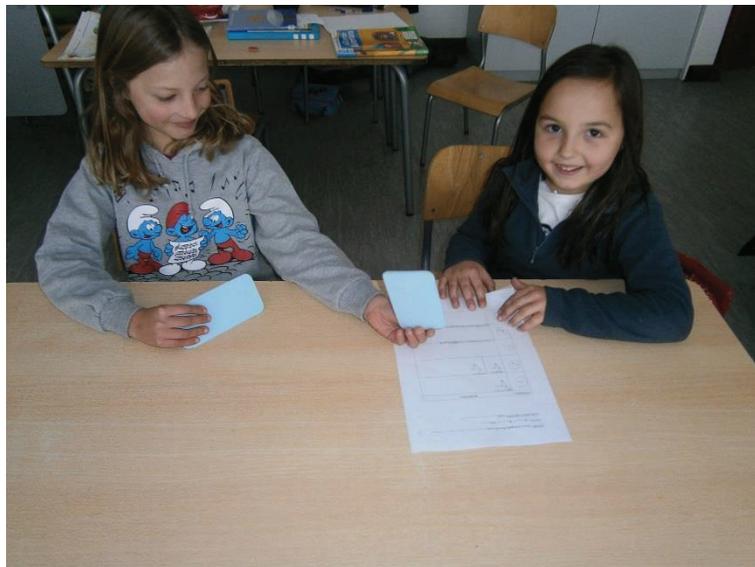


Fotografia 54 – Digitinta – Criança a fazer “desenhos” com a digitinta

FOTOGRAFIA 55 E 56 – 1º CEB



Fotografia 55 – Jogo do Stop



Fotografia 56 – Jogo do Stop – Anotação das respostas

FOTOGRAFIA 57 – 1º CEB



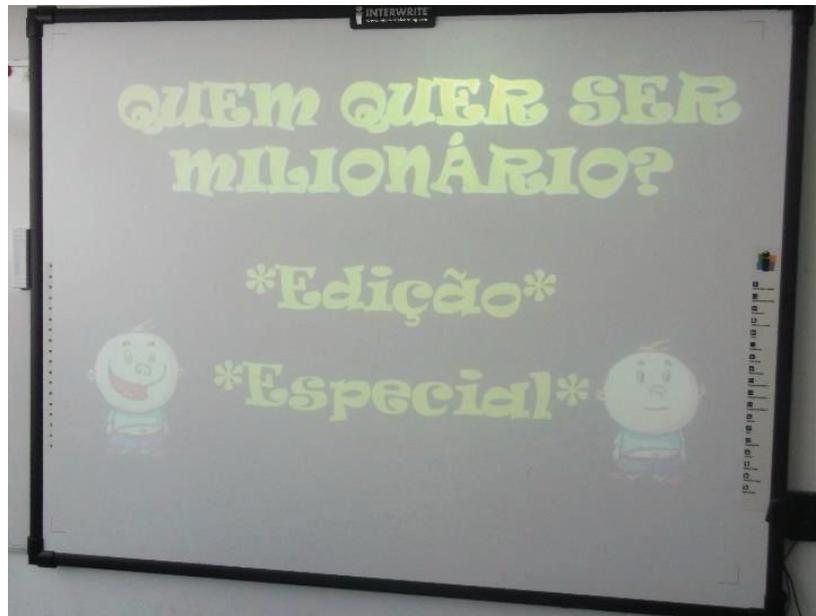
Fotografia 57 – Jogo da Multiplicação e Adição - Alunos a tentar descobrir se tem a peça correspondente no seu baralho

FOTOGRAFIA 58 – 1º CEB

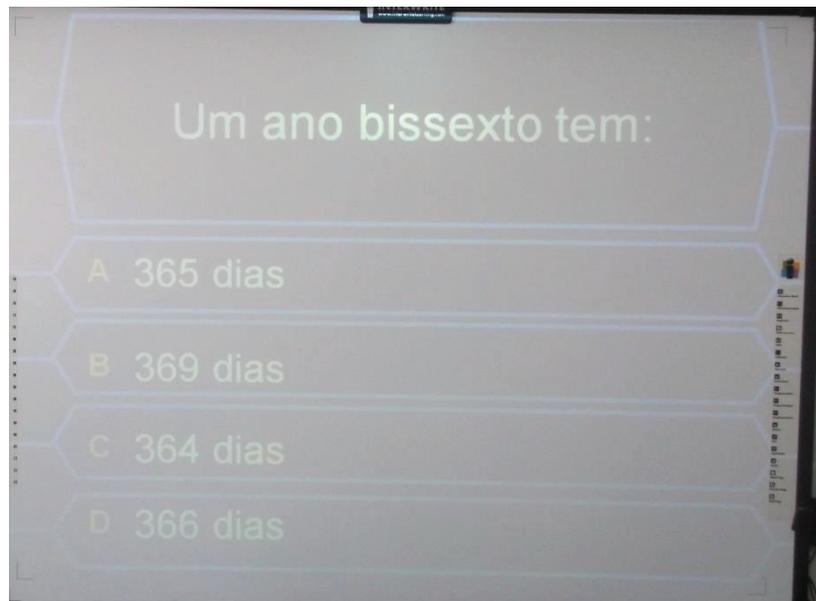


Fotografia 58 – Jogo Mistério no Supermercado

FOTOGRAFIA 59 E 60 – 1º CEB



Fotografia 59 – Jogo Quem Quer Ser Milionário



Fotografia 60 – Jogo Quem Quer Ser Milionário – Questão de Estudo do Meio

FOTOGRAFIA 61 E 62 – 1º CEB

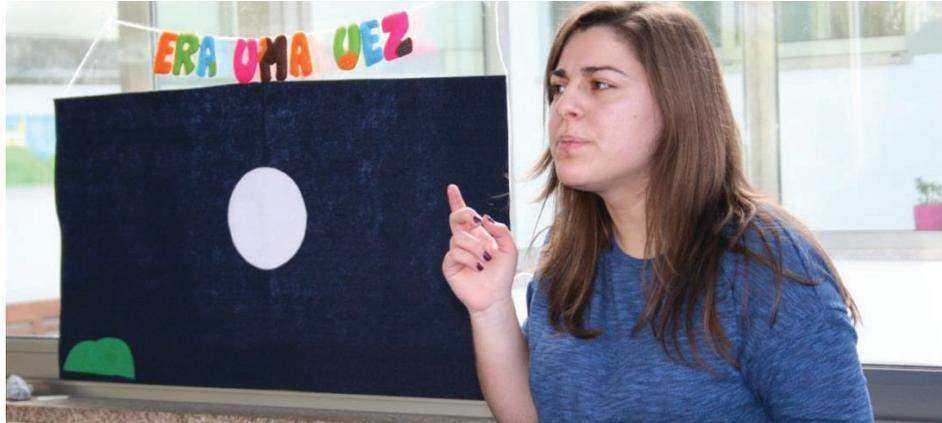


Fotografia 61 – Material para produção de textos – Tabuleiro

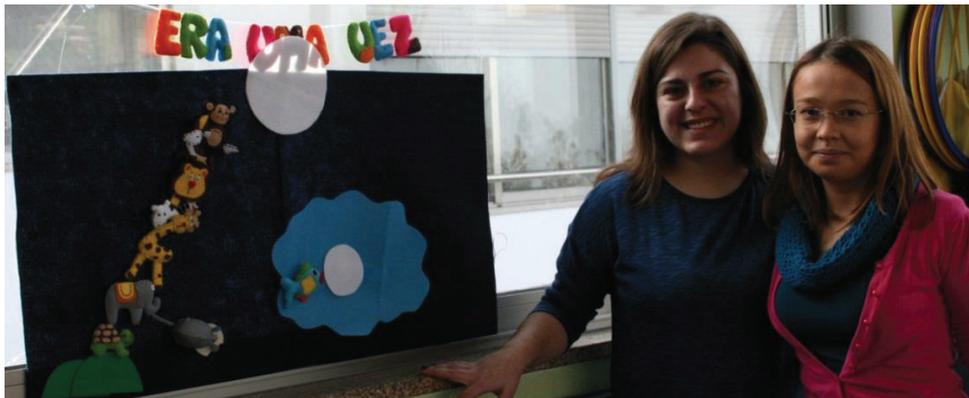


Fotografia 62 – Material para produção de textos - Cartas

FOTOGRAFIA 63 E 64 – EPE



Fotografia 63 – Dinamização da hora do conto - Flanelógrafo



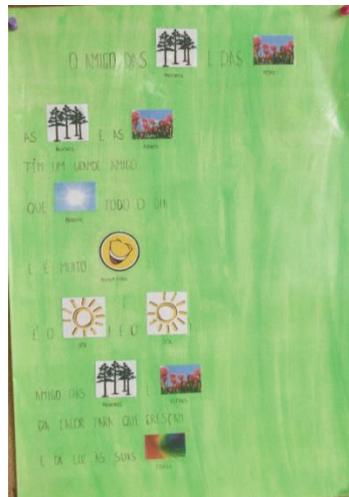
Fotografia 64 – Final da Dinamização da hora do conto - Flanelógrafo

FOTOGRAFIA 65 - EPE



Fotografia 65 – Hora do Conto – A que sabe a lua?

FOTOGRAFIA 66 - EPE



Fotografia 66 – Pitograma – Canção “O Amigo das Árvores e das Flores”

FOTOGRAFIA 67 – EPE



Fotografia 67 – Sessão de Cinema – Babe, um Porquinho chamado Babe

FOTOGRAFIA 68, 69 E 70 - EPE



Fotografia 68 – Modelagem do sol gigante com pasta de papel

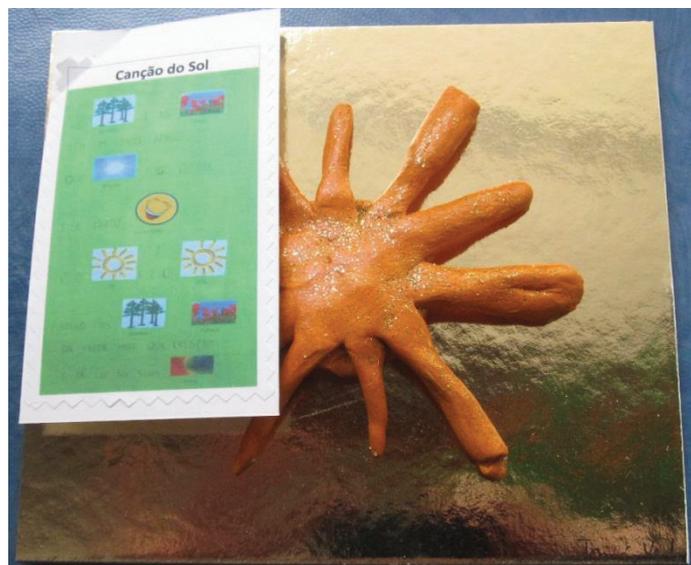


Fotografia 69 – Pintura do Sol gigante



Fotografia 70 – Sol gigante na sala do grupo de crianças

FOTOGRAFIA 71 E 72 - EPE



Fotografia 71 – Sol em miniatura para o intercâmbio escola –casa com o pitograma da canção aprendida



Fotografia 72 - Sol em miniatura para o intercâmbio escola–casa com as intenções pedagógicas

FOTOGRAFIA 73 E 74 - EPE



Fotografia 73 – Criança apresentar, com orgulho, o seu espantalho



Fotografia 74 – Espantalhos de todo o grupo

FOTOGRAFIA 75, 76 E 77



Fotografia 75 – Contato com o coelho – preparação do ambiente



Fotografia 76 – Contato com o coelho – interação crianças - coelho



Fotografia 77 – Contato com um coelho

FOTOGRAFIA 78 – 1º CEB



Fotografia 78 – Dentição Anatômica

FOTOGRAFIA 79 - EPE



Fotografia 79 – Molduras com as Noções de Posição – em cima, em baixo, à frente, atrás, ao lado, dentro –

FOTOGRAFIA 80 - EPE



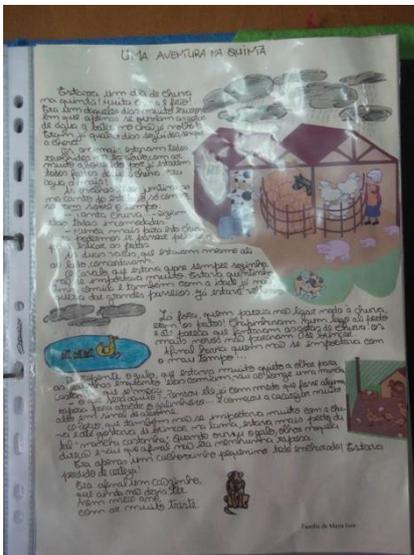
Fotografia 80 – Lengalenga “Porco, Porquinho, Porcão”

FOTOGRAFIA 81 - EPE

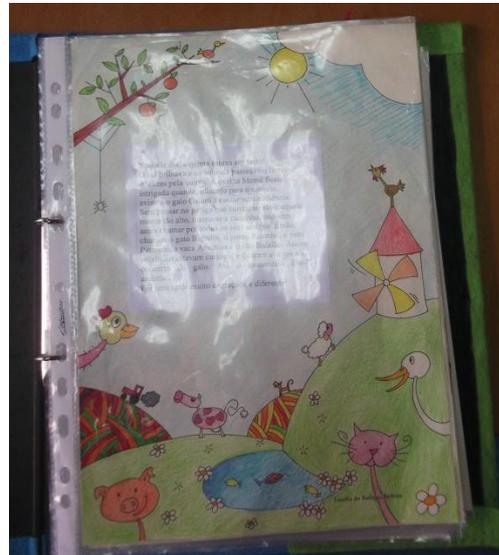


Fotografia 81 – Livro Vai e Vem

FOTOGRAFIA 82 E 83 - EPE



Fotografia 82 – História
construída pela família de uma
das crianças do grupo do porco



Fotografia 83 – História
construída pela família de uma
das crianças do grupo do pato

FOTOGRAFIA 84, 85 E 86 - EPE



Fotografia 84 – Ovelha 3D – Construção



Fotografia 85 – Ovelha 3D – Envolvimento parental



Fotografia 86 – Ovelha 3D

FOTOGRAFIA 87 E 88 - EPE



Fotografia 87 – Porco 3D - Construção

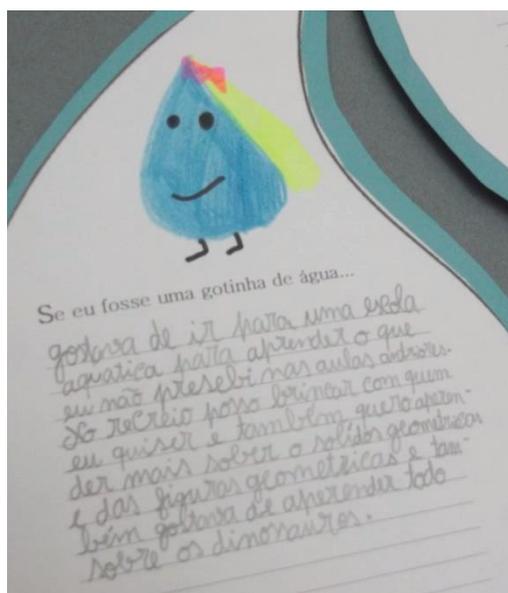


Fotografia 88 – Porco 3D

FOTOGRAFIA 89, 90 E 91 – 1º CEB



Fotografia 89 – Clube dos Pais Leitores – Leitura da Obra “A menina gotinha de água”



Fotografia 90 – Clube dos Pais Leitores – Atividade de Escrita Criativa



Fotografia 91 – Clube dos Pais Leitores – Quadro de Mensagens

FOTOGRAFIA 92, 93 E 94 – EPE



Fotografia 92 –
Eu gostei mais de
pintar com os berlindes



Fotografia 93 –
Eu gostei mais de
fazer o espantalho



Fotografia 94 –
Eu gostei mais de
fazer o porco grande

FOTOGRAFIA 95, 96 E 97 - EPE



Fotografia 95
criança a pintar com
a técnica de berlindes



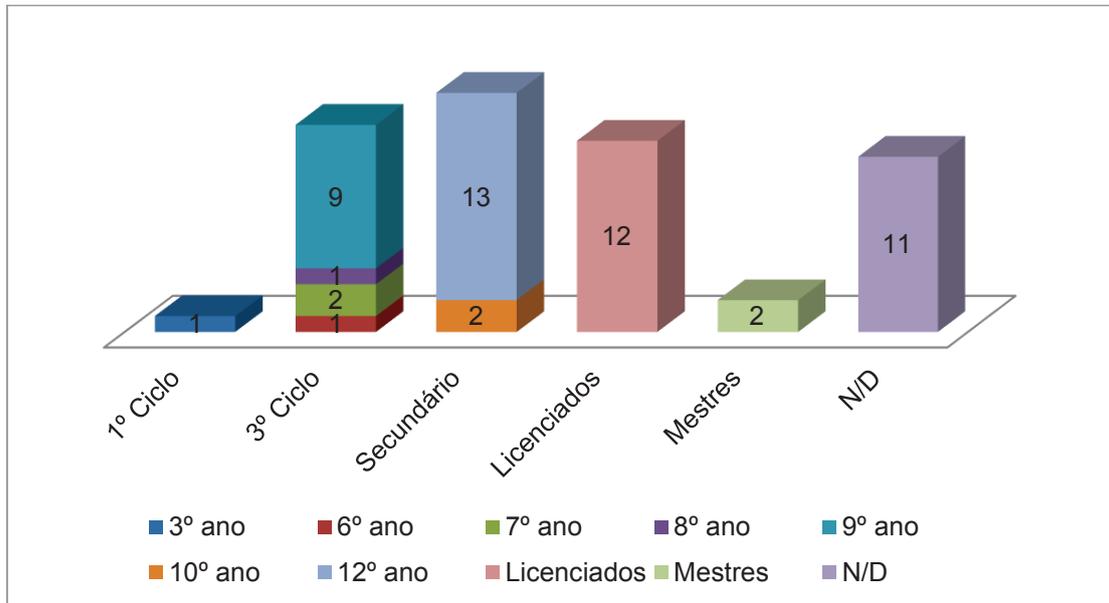
Fotografia 96
Espantalho Brincalhão



Fotografia 97
Porco em 3D –
Envolvimento parental

ANEXO B – GRÁFICO

FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS PAIS – 1º CEB



ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO – 1º CEB

