



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Profissional em Educação com Dupla Habilitação

A Educação como uma linha contínua!

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

Por Inês Fernandes de Ponte Moreira Paes

fevereiro de 2013



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Profissional em Educação com Dupla Habilitação

A Educação como uma linha contínua!

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

Por Inês Fernandes de Ponte Moreira Paes

Sob Orientação de Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa e
Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

fevereiro de 2013



RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e Estágio II, inseridas no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, com o objetivo de demonstrar o que foi vivenciado nos dois momentos, fazendo ponte com a teoria aprendida ao longo dos quatro anos e meio de formação.

O Estágio I foi realizado num Jardim-de-Infância, numa sala que englobava crianças pertencentes à faixa etária dos três anos, no ano letivo de 2011/2012, sob a orientação da Mestre Irene Cortesão e o Estágio II foi realizado na mesma instituição, mas relativo ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4º ano, no ano letivo de 2012/2013, sob orientação do Mestre Pedro Ferreira, para obtenção de experiência e prática profissionalizante.

Este trabalho reflete sobre a prática educativa num jardim-de-infância e numa escola de 1º ciclo, ou seja, sobre o papel do profissional generalista: como este deve observar, planificar, agir e avaliar o dia-a-dia numa sala de aulas, numa perspetiva de conhecer a realidade destas duas valências, articulando diferentes referentes teóricos que foram contextualizando e fundamentando a prática.

Para a realização desta prática, foi necessário conhecer os documentos legais que regem o Ensino nestas duas valências, as Orientações Curriculares, os Programas do 1º Ciclo, as Metas Curriculares e ainda as perspetivas de diversos autores sobre a temática da Educação e o Profissional de Dupla Habilitação.

Por fim, foram utilizadas diversas técnicas de observação para conhecer o contexto, para se poder adequar a planificação, a ação e o conhecimento das características do grupo para se poder avaliar adequadamente.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Pedagogia Diferenciada, Profissional Generalista.



ABSTRACT

This report was developed under the Curricular Units Stage I and Stage II, entered in the Master Professional in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, the School of Education Paula Frassinetti, aiming to demonstrate what was experienced in each moment, connecting the theory learned throughout the four and a half years of training.

Stage I was carried in a Pre-school environment, in a three year old children's room, in school year 2011/2012, under the guidance of Master Irene Cortesão and Stage II was conducted at the same institution, but on the 1st Cycle Basic Education's Teaching, with a 4th grade class, in academic year 2012/2013, under the guidance of Master Pedro Ferreira, in order to gain experience and professional practice.

This reflexion is about the practice in a pre-school and a primary school, and about the generalist teacher's role, as he must observe, plan, act and evaluate, the day-to-day in a classroom, in a perspective of meeting the reality of these two valences, articulating with different theoretical references that were contextualizing and grounding practice.

For this practice, it was necessary to know the legal documents that rule the teaching in these two valences, the Curriculum Guidelines, Programmes 1st Cycle, Goals Curriculum and even the prospects of various authors on the theme of Education and Professional Dual Qualification.

Finally, several techniques of observation were used to know the context, in order to adapt the planning, action and knowledge of the characteristics of the group to be able to assess properly.



AGRADECIMENTOS

Quando penso nos que influenciaram mais a minha vida, não penso nos grandes, mas nos bons.

(John Knox)

Chegando ao final da formação académica, a reflexão destes últimos quatro anos impõe-se, e esse momento não se desliga das pessoas que mais marcaram esta longa caminhada. Agradeço, neste momento, a todos aqueles que apoiaram este percurso e ajudaram a ultrapassar todas as barreiras e a festejar todas as conquistas. Para além disso, agradeço também a todos aqueles que possibilitaram que realizasse o sonho de obter este curso, que permitiram que me formasse nesta área tão marcante na vida de uma criança e tão gratificante na vida de um professor.

Assim sendo, agradeço:

✓ Em primeiro lugar, ao meu Avô, Coronel Mário Fernandes da Ponte, por ser a pessoa que mais possibilitou a concretização do meu desejo profissional e, acima disso tudo, por me ter criado e me ter transmitido os grandes valores da vida;

✓ À minha mãe, Cristina Ponte, pelo enorme esforço que faz diariamente para me criar, apoiar e não deixar morrer os meus sonhos. Ajudou-me a vencer na vida e a ter as coisas por mim mesma, para lhes dar mais valor;

✓ Ao meu namorado, João Dias, por ter me acompanhado sempre nesta caminhada, por me ter dado forças, quando muitas vezes elas faltaram e por não me deixar desistir do futuro. Por todo o carinho, amor e compreensão que muito “alimento” me deram;

✓ À minha irmã que, apesar das diferenças existentes entre nós, também sempre me apoiou e ajudou em tudo o que pôde, quando me debatia com um obstáculo;

✓ Às amigadas construídas ao longo do curso, em especial à Sofia Silva, uma grande companheira de estágio, e à Ana Nogueira, pela sua alegria contagiante;

✓ À Mestre Irene Cortesão e ao Mestre Pedro Ferreira por todas as partilhas de conhecimento e ajuda a vencer o medo do primeiro dia de estágio;

✓ À Educadora Sofia Lisboa e à Professora Inês Lopes por me terem aberto a porta das suas salas e por terem transmitido conhecimentos importantes para o futuro profissional;

✓ Por fim, e não menos importante, às crianças com quem tive o prazer de partilhar os estágios, que muito me ensinaram e que me fizeram apaixonar cada vez mais por esta profissão.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1 – O que é a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	7
1.2 – Papel do Educador e do Professor	9
1.3 – Modelos Pedagógicos	11
1.4 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Programas, Metas Curriculares.....	15
1.5 - Educação Especial – Perturbação do Espectro do Autismo	17
CAPÍTULO II	19
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
CAPÍTULO III	24
INTERVENÇÃO.....	25
3.1 - Caracterização da Instituição	25
3.2 - Intervenção com a Comunidade e a Instituição.....	27
3.3 - Caracterização das Famílias e das Crianças	28
3.4 - Intervenção no Contexto	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
Reflexão sobre a experiência de estágio / construção da profissionalização.....	45
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXOS.....	51



ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 1 – Reflexões

ANEXO 2 – Registos de Observação

ANEXO 3 – Fotografias

ANEXO 4 – Jogos

ANEXO 5 – Planificações e Avaliações

ANEXO 6 – Documentos a Sala dos 3 anos e do 4º Ano

ANEXO 7 – Atividades e Registos de Atividades

ANEXO 8 – Atividades e Materiais realizados no Estágio II

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e Estágio II, inseridas no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, com o objetivo de demonstrar o que foi vivenciado nos dois momentos, fazendo ponte com a teoria aprendida ao longo dos quatro anos e meio de formação.

O Estágio I foi realizado num Jardim-de-Infância, numa sala de três anos, no ano letivo de 2011/2012, sob a orientação da Mestre Irene Cortesão; o Estágio II foi realizado na mesma instituição mas relativo ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4º ano, no ano letivo de 2012/2013, sob orientação do Mestre Pedro Ferreira, para obtenção de experiência e prática profissional.

A Instituição em que se realizaram os estágios é de Ensino Particular e situa-se no distrito do Porto, concelho da Maia. O Estágio I decorreu numa sala com vinte e três crianças e o Estágio II com vinte e sete alunos.

Os Estágios tiveram como principal objetivo possibilitar a prática prolongada no contexto de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a consolidação e aplicação das aprendizagens anteriores e também para a aquisição de novas competências profissionais a nível do grupo de trabalho, da equipa pedagógica, da instituição e da comunidade. Para tal, foi fundamental saber caracterizar o estabelecimento de ensino através dos documentos de regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização de intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas (Ficha da Unidade Curricular).

Assim sendo, o relatório encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo começa-se por realizar um enquadramento teórico em que se abordarão temas como, *O que é Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*; *o Papel do Educador e do Professor*; *os Modelos Pedagógicos*; *as*

A Educação como uma linha contínua!

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Programas, Metas Curriculares e Metas de Aprendizagem e a Educação Especial.

Num segundo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos, onde se definirá a amostra, as técnicas e instrumentos utilizados para melhor compreender o contexto e os grupos, ou seja, valorizando a observação.

Já no terceiro capítulo faz-se a contextualização da intervenção, através da caracterização do contexto em que se agiu, assim como se reflete. Focar-se-á ainda, o processo de intervenção, ou seja, Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar. Neste ponto haverá referência às atividades realizadas com os grupos, com o objetivo de as desenvolver em todas as áreas de conhecimento.

Seguidamente, no quarto capítulo das considerações finais, faz-se uma autoavaliação, refletindo-se sobre as experiências de estágio e a construção da profissionalização, assinalando as evidências de crescimento da estagiária e aspetos positivos, bem como os constrangimentos e obstáculos, os sucessos e insucessos e o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No final, surge a indicação da bibliografia consultada e, de seguida, os anexos onde constam evidências do que é referido ao longo do texto.

CAPÍTULO I

Perspetivas Teóricas
acerca do contexto Pré-
Escolar e 1º Ciclo do
Ensino Básico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – O que é a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino

Básico

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº5/97, Lei-quadro da Educação Pré-escolar, Capítulo II, Artigo 2º).

É importante a existência de um Educador de Infância tanto na valência creche, como na valência jardim-de-infância, pois vai permitir que o saber e o conhecimento sejam apreendidos da melhor forma pelas crianças.

Uma das primeiras características da relação de qualidade entre o Educador e a criança é o desenvolvimento da confiança e da segurança, tal como é defendido no anexo 1, reflexão 1, quando se reflete sobre a relação adulto-criança. Para tal, é necessário que o Educador dê atenção à criança e que a ouça nos momentos em que ela mais precisa. Depois, é importante que o Educador organize uma ação educativa segundo os interesses e necessidades das crianças. Como tal, deve existir um projeto concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (ver anexo 1, reflexão 2). Embora o Educador tenha um papel determinante no desencadear do projeto, este deve acontecer a partir dos interesses e necessidades das crianças e mesmo na realização deve haver a participação das mesmas. *O projeto do educador é um projeto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo* (Ministério da Educação, 1997: 45).

Por outro lado, é importante que este projeto seja desenvolvido num espaço e num tempo onde a criança se sinta segura e que lhe seja comum. Devem existir assim, materiais estimulantes e diversificados de modo a proporcionar experiências educativas às crianças, da mesma forma que se devem criar rotinas diárias de forma flexível e diversificada para que exista um momento de início e outro de fim. Assim, as crianças sentem-se seguras, pois sabem o que se vai passar seguidamente. Com todas estas regras, as crianças vão-se desenvolver em diferentes dimensões, tais

A Educação como uma linha contínua!

como, cognitiva, pessoal, corporal, linguística, moral, entre outras [...] à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos [...] um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo (Decreto de Lei Nº 240/2001. DR. 201 SÉRIE I-A (2001-08-30)).

Em suma, uma das diferenças a ter em conta entre um Educador na valência de creche e na valência de jardim-de-infância é que estão a educar crianças com idades diferentes, que se encontram em estádios de desenvolvimento diferentes, como tal, as estratégias de desenvolvimento que utilizam são diferentes, pois as necessidades e interesses das crianças também o são. Para tal, é necessário que o educador saiba observar, planificar, agir e avaliar de acordo com o grupo que tem a seu cargo, tal como é referido no capítulo III - Intervenção no contexto. O conhecimento e a mobilização destes conceitos permitem uma aproximação mais fundamentada da realidade, assim como uma ação mais próxima das necessidades e interesses do grupo com que se trabalha.

Relativamente ao Ensino Básico, baseando-se no que refere o Ministério da Educação, este ciclo é inclusivo, universal, e que se estende por nove anos de escolaridade.

Este ciclo caracteriza-se por ser

[...] a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004: 11).

Ao longo deste ciclo, fundamenta-se a interligação entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, não esquecendo a aprendizagem teórica com a ligação à prática e a cultura do quotidiano do aluno.

O ensino básico assenta sobre três pilares fundamentais que ajudam a desenvolver o aluno no seu todo. Esses pilares baseiam-se no desenvolvimento harmonioso da criança no seu todo, ou seja, na sua personalidade, tendo em conta a descoberta de interesses, [...] aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social (Ministério da Educação, 2004: 13); facultar ao aluno o acesso ao conhecimento e apropriar-se de instrumentos, [...] capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes (Ministério da Educação, 2004: 13) e

ainda é fulcral que, ao longo do ciclo, o aluno se desenvolva a nível dos valores, das atitudes e práticas que o tornem num cidadão consciente, crítico e participativo.

1.2 – Papel do Educador e do Professor

Um primeiro ponto a salientar sobre os Educadores e os Professores é a sua formação e tal como nos refere o Decreto-Lei nº 240/01,

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases. (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, 2001: 1).

O meio educativo ajuda a criança a aprender a expressar-se e a compreender as suas próprias emoções, a comunicar com os adultos e com as crianças que a rodeiam e a perceber e contactar com diferentes objetos e situações. Falando especificamente do jardim-de-infância, é neste período etário que as crianças podem adquirir alguns conceitos base para antecipar a entrada no primeiro ciclo e ajudar na aquisição de outros novos conhecimentos/conceitos, enquanto que no 1º ciclo o aluno desenvolve os conhecimentos já aprendidos, desenvolvendo outros novos e fazendo uma ligação entre eles.

Para tal, é necessário que o profissional de educação saiba como ensinar, como transmitir e como desenvolver esses conhecimentos/conceitos nas crianças, criando um fio condutor entre o que pretende ensinar e a melhor forma para o fazer.

Assim sendo, em todas as valências, o profissional de educação tem de desenvolver uma relação segura e de confiança com a criança/aluno. Desta forma, é fundamental que o educador/professor se preocupe em fazer, desde cedo, um plano de desenvolvimento e de aprendizagem para as suas crianças/alunos.

Para além disso, a vertente cognitiva está inteiramente ligada à vertente socio-afetiva e, por conseguinte, cabe ao educador/professor planificar estes dois aspetos.

É necessário, então, que o educador/professor transmita valores (em que acredita) às crianças/alunos para que estas saibam a diferença entre o “bem” e o “mal” e para que possam utilizar esses valores para tomar decisões na sua vida futura.

Falar em valores, tanto em Educação Infantil como em qualquer outra etapa do processo educativo, é sempre algo complicado. Os valores não estão apenas nas declarações oficiais ou nos pronunciamentos das leis. Os valores agem, quase sempre, como estruturas condensadas que condicionam todo o desenvolvimento das políticas educativas e dos programas concretos de acção. (Zabalza, 1998: 38).

A Educação como uma linha contínua!

Como tal, é bom que o educador/professor tenha uma boa autoestima, pois só assim será capaz de promover uma autoestima elevada na criança/aluno com quem interage, criando uma relação adulto-criança forte, consistente, recíproca e agradável (ver anexo 1, reflexão 1).

O profissional de educação é um ponto de referência importante no desenvolvimento da criança e acima de tudo, devemos ter consciência que o papel do educador/professor é decisivo, marcando positiva ou negativamente o desenvolvimento da mesma. Assim, o educador/professor é capaz de articular as necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças permitindo um desenvolvimento de confiança através de palavras, gestos e atitudes. O profissional de em educação, em ambas as valências, [...] *desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.* (Decreto-Lei nº 241/01, Anexo nº 2, II).

Numa perspetiva de continuidade das valências, é importante a colaboração dos pais e dos futuros professores do 1º ciclo, na educação pré-escolar, pois

O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos. A colaboração com cada família na educação da criança e a participação dos pais no projecto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997: 45).

A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento de transição (Ministério da Educação, 1997: 89).

Assim, O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 1997: 91).

A preocupação que o professor(a) da Educação Pré-Escolar deve ter em transmitir informações ao professor(a) do 1º Ciclo deve ser a mesma na perspetiva contrária e assim sucessivamente para os ciclos seguintes, ou seja, o professor(a) do 1º ciclo deve transmitir ao 2º ciclo e vice-versa. Isto possibilita que os professores que irão começar a trabalhar com o grupo já tenham conhecimentos prévios sobre a forma como devem adaptar a observação, a planificação e a avaliação ao grupo, sendo estes parâmetros, posteriormente, ajustados com a própria prática.

Em suma, qualquer docente deve [...] *relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola*

caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens (Decreto-Lei nº 241/01, Anexo nº 2, II).

1.3 – Modelos Pedagógicos

Na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico é essencial que exista uma organização do ambiente educativo que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças/alunos. Para tal, o educador/professor deve escolher um ou mais modelos curriculares que mais se adequem ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças/alunos pois, estes modelos ajudam-no a dinamizar a sua ação educativa.

Os modelos mais utilizados em Portugal são o modelo High-Scope, o movimento da Escola Moderna, o Modelo Reggio Emília e a metodologia do Trabalho de Projeto.

Serão apresentados apenas os três modelos que existiam em ambos os estágios: o modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e a metodologia de Projeto.

A Metodologia de Projeto tem como objetivo dar voz às ideias e intenções das crianças, favorecendo a fruição estética, a resolução de problemas e a aquisição de competências. Trata-se de uma dinâmica e não de um desenvolvimento linear.

A construção de um projeto deve passar por quatro fases importantes, **isto é**, a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação e por fim a divulgação.

Fase 1: O projeto pode ser iniciado através de um objeto novo, ou de um tema que desperte curiosidade. É importante que os saberes que as crianças/alunos já possuem sejam partilhados em conversa de grande grupo e pequeno grupo. No final desta conversa, é fundamental a realização de uma teia inicial para orientar o trabalho.

Quanto ao Projeto de sala de Estágio I, este momento não foi possível à estagiária observar e intervir, pois ainda não se encontrava na prática educativa mas, através de conversa com a educadora, soube que tudo se iniciou com uma hora do conto em que a educadora apresentou o livro *A Galinha Ruiva*. Este conto fez surgir dúvidas sobre o fabrico do pão e para tal foi elaborado em sala e também levou a uma visita de estudo a uma Padaria da região (ver anexo 1, reflexão 6 e anexo 3, fotografia 15 e 27).

A Educação como uma linha contínua!

Fase 2: Durante o desenvolvimento do projeto, o educador/professor deve desenvolver o interesse das crianças/alunos, levá-las a discutir em grupo e até, se for caso disso, preparar uma visita de estudo ligada com o tema. *O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista* (Ministério da Educação, 1998: 142).

Para o desenvolvimento do trabalho e, após o despertar do interesse pela padaria, as crianças decidiram que seria esse o tema do projeto de sala. Por conseguinte, começaram por estipular o que era necessário. Para tal, o primeiro a fazer foi a realização da teia onde indicaram tudo o que queriam para a Padaria. (ver anexo 3, fotografia 16)

O Envolvimento dos Pais pode ser feito através de partilha de informação entre pais e crianças e da ajuda dos mesmos na elaboração do projeto.

Os Pais foram sabendo da construção deste projeto através das crianças e das *newsletters* que a educadora enviava mensalmente. (Anexo 3, fotografia 28)

Fase 3: Nesta fase, as crianças/alunos partem para o processo de pesquisa, através de visitas de estudo, de entrevistas, de pesquisa documental e de convidados à sala.

Um projeto deve ser terminado, quando o nível de frequência e qualidade for baixo e quando já não houver alterações no desenvolvimento. Mas é importante que haja uma consolidação de todas as aprendizagens e interligá-las com conhecimentos e vivências do dia-a-dia.

Esta foi a fase de colocar todas as ideias em prática. Assim sendo, era necessário começar a construir na sala, a Padaria. Então, retiraram os elementos da casinha que não eram necessários e arranjaram uma estrutura para a fachada da Padaria e um tecido para fazer o toldo de toda a loja (Anexo 3, fotografia 29).

E assim se deu início ao projeto e começou a intervenção da estagiária, realizando um pedido das crianças que se encontra descrito no capítulo III – Intervenção no Contexto.

A Padaria foi, assim, criando o seu próprio espaço na sala e nas atividades elaboradas com as crianças para que a mesma fosse ganhando forma como está descrito no capítulo III – Intervenção no Contexto e em pormenor no anexo 1, reflexão 6.

Fase 4: Durante esta fase,

[...] a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros, [...] tem que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros e Comparam o que

A Educação como uma linha contínua!

aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda (Ministério da Educação, 1998: 143).

A divulgação, que serve como celebração do que aprenderam, pode ser feita através: da exposição de uma sistematização numa zona central da instituição, de Álbuns, de Portfólios, da Porta Aberta e das Visitas dos Pais.

A Avaliação, por sua vez, tem que ser feita através das pesquisas e das tarefas que as crianças realizaram, da informação que recolheram, das competências que adquiriram, da intervenção que tiveram no projeto, da entreajuda das crianças/alunos e do trabalho que produziram.

O adulto deve acompanhar, coordenar, avaliar e divulgar o projeto, mas cabe-lhe também, como orientador, analisar as possibilidades reais de concretização do mesmo. Por sua vez, assume também uma atitude de crítica construtiva e de identificador dos pontos fortes e fracos para melhorar o projeto.

As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projeto na sala de atividades, desde que não se perca a unidade e faseamento de cada um deles.

Como término do projeto, foi possível realizar-se uma visita ao Parque Temático Molinológico, onde as crianças puderam ver um moinho de água e diferentes cereais e ainda a confeção manual de pão cozido a forno de lenha.

No final do ano, e como forma de finalização do projeto, foi apresentada aos pais, uma pequena peça de teatro com uma história sobre a padaria e as fases que são realizadas para a produção do pão. No final da peça, cada criança ofereceu aos seus pais, um pão realizado em sala.

Como conclusão, pode-se dizer que com a Metodologia de Projeto, as crianças desenvolvem a aprendizagem cooperativa, pois desenvolvem trabalhos em grupo, ajudam-se e cooperam umas com as outras e juntas, procuram desenvolver o projeto. Por conseguinte, fortalecem a responsabilidade, o espírito de equipa, a solidariedade e a autonomia.

A escola define-se para os docentes do Movimento da Escola Moderna como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Júlia Oliveira Formosinho, 1996: 141).

A Educação como uma linha contínua!

Assim, o Movimento da Escola Moderna assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, a criança/aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e incentivar os saberes, acelerando, fortalecendo e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos.

Neste modelo, os educadores/professores assumem um papel de [...] *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada* (Júlia Oliveira Formosinho, 1996: 155).

Este modelo foi sentido em momentos quer no Estágio I, quer no Estágio II. Remetendo ao primeiro momento de prática educativa, os momentos de acolhimento das crianças permitiam que houvesse um momento de reunião para organização das atividades, ou seja, através das escolhas das crianças, estas escolhiam um colar de cor que se destinava à área onde pretendiam brincar. Por sua vez, em todas as atividades, a estagiária tomava um papel de transmissora do que era pretendido e interagia com as crianças para que estas atingissem o objetivo ali trabalhado, mas quando as atividades planeadas não permitiam que estivesse o grupo todo a realizá-la, as crianças eram divididas em pequenos grupos, sendo orientadas pela educadora e/ou pela estagiária na realização da mesma e, posteriormente, iam trocando com outras crianças. Outro momento que sofria a influência deste modelo, eram as sessões de Brainstorming, onde era feita uma revisão e planeamento do Projeto como se encontra descrito no capítulo III – Intervenção no Contexto.

Relativamente ao Estágio II, os momentos iniciais do dia eram feitos com a apresentação do sumário, onde era apresentado aos alunos o que estava planeado para aquele dia mas, à medida que as atividades iam sendo elaboradas, a planificação adequava-se às necessidades do grupo, com isto se quer dizer que, caso fosse necessário dar mais tempo que o estipulado, era feita uma adequação, com o objetivo de que os alunos ficassem a perceber corretamente o conteúdo e respeitando os ritmos de aprendizagem. Por sua vez, nos momentos de Filosofia para Crianças, a estagiária tomava um papel de mediadora e ia levantando questões com o objetivo de os alunos dialogarem entre si e construírem os seus próprios argumentos sobre um determinado assunto (ver Capítulo III – Intervenção no Contexto).

A Educação como uma linha contínua!

O Modelo High-Scope pressupõe a aprendizagem pela ação, isto é, a criança/aluno é construtora do seu próprio conhecimento; a interação adulto – criança, que permite que a criança/aluno se sinta segura no meio escolar; o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

Ainda é de referir a influência deste modelo na rotina diária e tal como dizem Hohmann e Weikart, *A rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem* (Hohmann e Weikart, 2007: 224).

As rotinas na educação de infância são securizantes [...] *para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual. Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças* (Ministério da Educação, 1997: 40). Assim sendo, normalmente, a rotina está dividida nos seguintes momentos: organização da sala pelo educador para as actividades; acolhimento na área destinada para isso; actividades livres nas áreas de interesse; actividades orientadas; higiene; almoço; lanche; recreio; actividades em grande e pequeno grupo; entre outras. *Os elementos da rotina diária [...] proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas* (Hohmann e Weikart, 2007: 222). A rotina pode e deve ser alvo de avaliação ao longo do ano e assim que se justificar ser adequada ao desenvolvimento do grupo. Relativamente à rotina do 1º Ciclo, esta já é mais dividida, ou seja, existe um horário direccionado a cada disciplina, mas isto não implica que não possa ser alterado, tornando-o também mais flexível.

1.4 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Programas, Metas Curriculares

A gestão de currículo na educação pré-escolar passa por um sistema organizacional diferente de outros níveis de ensino (Isabel Moreno Gonçalves, 2008: 47). Assim sendo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são uma referência para os educadores orientarem o seu trabalho pedagógico.

A Educação como uma linha contínua!

As Orientações Curriculares apresentam-se segundo áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas nas crianças mas, antes de mais, é preciso saber o que é área de conteúdo. Citando Silva (1997), *Consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento, mas também atitudes e saber-fazer* (Isabel Moreno Gonçalves, 2008: 51,52).

Para um bom desempenho profissional por parte do educador, deve-se trabalhar com as crianças tudo o que diga respeito às diferentes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo (Ver Anexo 1, reflexão nº 3, definição de cada área mais especificamente). A Área de Formação Pessoal e Social é [...] *um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos* (Ministério da Educação, 1997: 51); A Área de Expressão e Comunicação, *engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progresso domínio de diferentes formas de linguagem* (Ministério da Educação, 1997: 56); A Área de Conhecimento do Mundo [...] *enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo* (Ministério da Educação, 1997: 79).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, existem três documentos orientadores: o documento do Ministério, Organização Curricular e Programas, Ensino Básico; os Programas de cada unidade disciplinar e as Metas Curriculares.

O primeiro documento disponibiliza ao professor os objetivos que os alunos devem alcançar nas principais áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Nos programas, o professor tem os objetivos específicos para cada unidade curricular, mas tais objetivos [...] *devem entender-se como objetivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. A consecução destes objectivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional* (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais). (Ministério da Educação, 2004: 16).

A Educação como uma linha contínua!

As Metas Curriculares constituem-se como referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, sendo documentos normativos de progressiva utilização obrigatória, [...] *num primeiro ano – 2012-2013 –, a título indicativo, após o que assumirá um caráter obrigatório, articulando-se com as avaliações a realizar* (Ministério da Educação, 2012: 3). Definem os conteúdos fundamentais e estão organizados hierarquicamente de forma sequencial. Constituem ainda modelo para o Gabinete de Avaliação Educacional para a elaboração das diferentes provas nacionais. Serão ainda um apoio para os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos.

1.5 - Educação Especial – Perturbação do Espectro do Autismo

A abordagem ao tema da Educação Especial torna-se importante devido à existência de uma criança, na sala onde decorreu o Estágio I, com necessidades educativas especiais, Perturbação do Espectro do Autismo.

Antes de mais, torna-se importante definir Educação Especial que consiste numa educação dirigida a crianças que tem algum “handicap” relativamente a crianças da mesma idade (Rafael Bautista Jiménez, 1993: 9). No anexo 1, reflexão 4, podem-se ver mais informações sobre este tema.

Falar-se-á mais especificamente sobre o Espectro do Autismo. Estas crianças caracterizam-se por ter uma incapacidade de relacionamento com adultos e com os seus pares. Relativamente a esta incapacidade, pode-se encontrar de dois tipos de crianças: as que se fecham no seu mundo e as crianças que estabelecem relações sociais, mas são incapazes de as iniciarem. Com o passar do tempo, este défice social vai diminuindo, assim sendo começam a tornar-se mais sociáveis, principalmente se houver desenvolvimento na linguagem.

As dificuldades de comunicação através da linguagem ligam-se com as [...] *dificuldades para compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, tal como de regras pragmáticas que são as mais afectadas* (Teresa Bernardo Garcia em Necessidades Educativas Especiais, 1993: 253).

Por vezes, dependendo do grau do autismo, verifica-se que estas crianças têm tendência para um comportamento repetitivo, e que ocasionalmente é exagerado. *Brincar tende a não ser uma atividade criativa ou verdadeiramente simbólica [...] e torna-se frequentemente numa prática isolada* (Rita Jordan, 2000: 13).

A Educação como uma linha contínua!

Através da educação, a criança autista sai de um mundo essencialmente alheio ao nosso próprio mundo (Riviere (1989) citado por Teresa Bernardo Garcia em Necessidades Educativas Especiais, 1993: 255).

As crianças autistas têm diversas dificuldades na aprendizagem, pelo que é necessário explicar detalhadamente. O melhor método é permitir que a criança aprenda em situações não-sociais, através de [...] *situações experimentais cuidadosamente geridas, de modo a controlar-se o stress e a confusão que possam provocar* (Rita Jordan, 2000: 40). O educador pode também possibilitar que as restantes crianças sejam pequenos “professores” mas, primeiramente, tem que ser-lhes explicado o que podem esperar de uma criança com autismo.

Por sua vez, o educador também tem que saber “jogar” com o tema das emoções, visto que esta é uma área em que o autista tem dificuldades, o que dificulta o seu relacionamento com os outros. Tendo em conta isto, o educador deve proporcionar momentos com uma carga emocional para transmitir esse ensinamento e, ao mesmo tempo, ajudar as crianças a [...] *controlar as suas próprias explosões emocionais, e a servirem-se das emoções mais construtivamente, utilizando-as para as ajudar a avaliá-las* (Rita Jordan, 2000: 102). Este controlo permite que a criança descubra o mundo à sua volta e saiba atribuir as devidas significações.

Como forma de conclusão, através de várias estudos, comprovou-se *o autismo é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas*. (Teresa Bernardo Garcia et. al. em Necessidades Educativas Especiais, 1993: 251)

CAPÍTULO II

Tipo de Estudo realizado
na Prática Profissional.
Recolha, Análise e
Apresentação dos Dados
Recolhidos.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Integrado no Mestrado Profissionalizante, a estagiária realizou um estágio em Educação Pré-escolar e outro em 1º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os casos, pôde ter contacto próximo com a prática pedagógica. Para tal, em partilha com a educadora e com a professora cooperantes, esteve responsável por uma sala de 3 anos no Jardim de Infância e pelo 4º Ano no 1º Ciclo numa dinâmica de par pedagógico, tendo em conta o Projeto Educativo do estabelecimento e as características das crianças/alunos e do contexto educativo. Assim sendo e tendo em conta *A partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades da instituição, das crianças, da equipa pedagógica e dos pais e comunidade, [...] realizou [...] ao longo do estágio uma intervenção educativa que foi planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo em vista o professor reflexivo e crítico* (in Ficha da Unidade Curricular de Estágio no Pré-Escolar).

Relativamente à investigação desenvolvida, a mesma centrou-se sobre a prática num jardim-de-infância e no 1º Ciclo, ou seja, saber qual o papel do educador/professor; como este deve observar, planificar, agir e avaliar; o dia-a-dia numa sala de infância e de 1º ciclo; como se organiza uma instituição, como se trabalha em equipa pedagógica e que influência tem o educador/professor no dia-a-dia da instituição.

Defende-se aqui que toda a educação exige uma permanente ligação entre a prática, a ação, a investigação e a reflexão. Isto é, a prática e a ação levantam questões, dúvidas e incertezas que levam à reflexão e investigação para que se adquira novos conhecimentos que permitam agir da melhor forma.

Assim sendo, numa metodologia de investigação [...] *a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter [...]*, isto é, a investigação pode ser qualitativa ou quantitativa (Bell, 1997: 20).

Para este estudo, a estagiária adotou uma metodologia quantitativa, ou seja, um estudo exploratório com carácter naturalista. Para tal, utilizou o confronto entre a observação e a investigação participante, tendo contacto direto com o objeto em estudo (Stenhouse, 1990).

A Educação como uma linha contínua!

O objeto de estudo da Educação Pré-escolar era constituído por vinte e três crianças, sendo onze do género masculino e doze do género feminino com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, isto é, ainda no Estádio Pré-operatório (segundo os estágios considerados por Piaget), o que indica que ainda são egocêntricas:

[...] uma incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self [...]. O egocentrismo é uma forma de centração: Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros [...] pensam que o universo está centrado nelas próprias (Papalia, 2001: 316).

O objeto de estudo do 1º ciclo era constituído por 27 alunos, sendo treze do género masculino e catorze do género feminino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, ou seja, no Estádio das Operações Concretas (segundo os estágios considerados por Piaget), que indica que os alunos

[...] são menos egocêntricas do que anteriormente e são mais eficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico, como por exemplo distinguir fantasia de realidade, classificação, dedução e indução, fazer juízos acerca de causas e efeitos, seriação, inferência transitiva, pensamento espacial, conservação e operar com números. Contudo, o seu raciocínio é muito limitado ao aqui e agora. O aspecto concreto do seu pensamento resulta num desfasamento horizontal, um desenvolvimento desigual em competências relacionadas (Papalia, 2001: 458).

Para poder dar resposta ao estudo, a estagiária teve de recorrer à recolha de dados e para tal utilizou a análise documental, a observação direta, registos de observação, listas de verificação, grelhas de observação, entrevista, registos fotográficos e audiovisuais.

No estágio em Educação Pré-Escolar, a estagiária pôde analisar as fichas de anamnese que permitiram saber que a maior parte das crianças residia no grande Porto e o seu agregado familiar inseria-se na classe média/alta, o mesmo se verificou com os alunos do 1º Ciclo.

A Análise Documental é um método de recolha e análise de informações através de fontes fidedignas, escritas ou não, que respondem às questões levantadas inicialmente (Luc Albarello, et. al., 1997: 28). Este método foi utilizado numa primeira fase para obter informações sobre a instituição, através do Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo; e sobre o grupo, vendo as fichas de anamnese para realizar a caracterização sócio-cultural do grupo. Posteriormente, foi realizando análise documental para produzir as reflexões, fazendo o confronto entre a teoria e a prática.

A Educação como uma linha contínua!

A Observação direta, tal como dizem Quivy e Campenhoudt, [...] *é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações [...]* (Quivy e Campenhoudt, 1998: 164); o observador pode ser participante da ação ou não, mas terá de ter a preocupação de tomar uma atitude imparcial. Esta técnica foi a mais utilizada e ao mesmo tempo foi uma observação participante uma vez que houve um [...] *envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, [...] observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro* (Sousa, 2005: 113).

As Listas de Verificação / Grelhas de Observação são instrumentos que se [...] *destinam a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem (...), o seu preenchimento é simples, bastando, na maior parte dos casos, assinalar o termo correspondente (sim/não)* (Ministério da Educação, “Observe que vai ver que encontra!”, B/5). Esta técnica de observação foi utilizada, na Educação Pré-escolar, para diversos momentos, tais como sessões de movimento, sessões de oficina das ciências, ou até mesmo para verificar o trabalho que a criança produz num registo de uma certa atividade. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, a técnica permitiu avaliar os alunos durante a realização das atividades e recolher informações sobre as suas conquistas e dificuldades.

A entrevista, segundo Moser e Kalton (1971, 271) é [...] *uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado* (citado por Judith Bell, 1997: 118,119). A estagiária recorreu à entrevista informal à Educadora e à Professora Cooperante para recolher mais informações sobre a instituição e o grupo em que se interveio. Posteriormente, estas entrevistas foram-se tornando em conversas informais sobre o desenrolar do dia-a-dia e de situações que iam acontecendo.

Para além destes instrumentos de observação, foram utilizados registos fotográficos e audiovisuais que, segundo Parente (2002) são um método de observação breve que permite avaliar aprendizagens e desenvolvimentos.

Como foi referido, para este estudo, a estagiária recorreu a diversos instrumentos de observação e isso apenas demonstra que a observação não é só a reprodução de situações que vão acontecendo pois, o observador, por mais rigoroso que seja, pode sofrer influências, ou seja,

Para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como a sua formação e treino ao nível da observação (Parente, 2002: 173).

A Educação como uma linha contínua!

Posteriormente, todos os dados recolhidos foram alvo de análise, o que ajudou a adequar a intervenção ao contexto onde a estagiária esteve inserida e certificando-se que a prática era focada no bom desenvolvimento das crianças/alunos, tendo em conta todas as áreas curriculares.

Como forma de conclusão, este estudo permitiu conhecer a prática em educação de infância e 1º Ciclo e a saber adequar a teoria apreendida à amostra em questão.

CAPÍTULO III

Caracterização e
Intervenção nos
Contextos.

INTERVENÇÃO

3.1 - Caracterização da Instituição

Os estágios profissionalizantes de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreram numa instituição de Ensino Privado que está a funcionar desde Setembro de 2001 tendo, neste momento, três pólos que proporcionam valências educativas diferentes. Esta instituição abrange uma faixa da população da freguesia que corresponde a um nível socioeconómico médio-alto.

Este Colégio, segundo o seu projeto educativo, é administrado de acordo com os objetivos que permitem a qualidade e sucesso educativo, transmitindo então, aos alunos, uma formação firme sobre os vários conhecimentos científicos, mantendo desta forma uma relação equilibrada e constante com a sociedade. Para ser possível existir um desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na educação, foi necessário que esta instituição fizesse uma escolha acertada de cada profissional que compõe a equipa (Projeto Educativo da Instituição, 2009).

O Projecto Educativo é entendido como instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que se quer reflexiva, ou seja reflecte uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão in LEITE, Carlinda & GOMES, Lúcia & FERNANDES, Preciosa, 2001: 11, in Projeto Educativo da Instituição, 2009: 3).

O Colégio é reconhecido a nível institucional, devido à boa capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional. Atualmente, coopera com o Concelho Municipal de Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas da zona.

O facto de haver Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola e um Plano Anual de Atividades, é um fator de muita importância contribuindo para um bom desenvolvimento organizacional do colégio.

O Regulamento Interno (RI) é o documento que elucida a administração de funcionamento do Colégio, de cada um dos seus órgãos, estruturas e serviços, bem como os direitos e deveres dos membros da Comunidade Educativa. Através dele, apresenta-se o código de conduta da Comunidade Educativa, associando normas de convivência e de disciplina aceites por todos os membros. É também parte da necessidade de construção participada de um bom ambiente educativo, indispensável

A Educação como uma linha contínua!

para a realização das aprendizagens fundamentais e significativas de qualidade, nomeadamente, o desenvolvimento cognitivo necessário à interdisciplinaridade e à prevenção da indisciplina.

Segundo o Decreto-lei 115-A/98, o Plano Anual de Atividades definido como *[...] documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos* (Decreto-lei nº 115-A, 1998: 5), não pode circunscrever-se ao registo de um conjunto de tarefas a levar a cabo pela comunidade escolar, num espírito de voluntariado, mas sim a uma ação concertada, tendo como horizonte o cumprimento do Projecto Educativo.

A instituição dispõe de valências diferenciadas, sendo elas: Educação Pré-escolar, que abrange a creche e jardim-de-infância, dispõe ainda de um Ensino Básico organizado por ciclos e Ensino Secundário.

O edifício onde decorre a Educação Pré-Escolar contém três andares. No piso inferior situa-se o refeitório da Educação Pré-escolar, aqui está situada também a cozinha. Neste piso encontram-se ainda a sala de música, o polivalente e uma cozinha específica para as crianças poderem executar actividades de culinária e experiências, não esquecendo também que existe uma casa de banho. O piso térreo é destinado a alguns serviços como a secretaria, a tesouraria e sala de reuniões. Há ainda as salas da creche, o berçário e as salas dos dois, três e quatro anos. Neste piso existem também casas de banho. No piso superior, situam-se as duas salas dos cinco anos, a biblioteca e um acesso para o terraço que serve de recreio.

No edifício onde se situa o 1º Ciclo, também decorrem os 2º e 3º Ciclos. No piso inferior encontra-se o pavilhão gimnodesportivo, os balneários e uma zona destinada à arrumação do material desportivo. No andar imediatamente acima, *[...] podemos encontrar uma sala do aluno, uma sala de jogos e uma sala de estudo [...]* (in Projeto Educativo da Instituição, 2009: 12). Acima encontra-se o refeitório, o bar, a biblioteca, a reprografia, um corredor que faz ligação com o Edifício I (Pré-Escolar) e instalações sanitárias para os alunos. No piso térreo podemos encontrar os Serviços Administrativos da Instituição, bem como a Recepção e Secretaria. Ao longo deste e dos restantes pisos, vamos encontrando várias salas de aulas destinadas a cada ano escolar, casas de banho e gabinetes de apoio aos serviços educativos. Algumas salas são específicas para unidades disciplinares, tais como Educação Visual e Tecnológica,

A Educação como uma linha contínua!

Educação Musical e laboratórios para as disciplinas de Físico-Química, Ciências da Natureza e Ciências Naturais.

Todas as salas de aula do Pólo II estão equipadas com cacifos individuais para alunos, lavatório, quadro interativo e computador com ligação à internet. Este edifício é servido por três grandes espaços exteriores: um pátio coberto, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do Pólo I e um campo de jogos de relva sintética com as medidas tipificadas para várias atividades desportivas, um balneário de apoio, um espaço verde onde se localiza a Horta Pedagógica e outro espaço verde com equipamentos destinados a atividades físicas.

Tendo em conta a importância do espaço como uma das dimensões em que assenta o projeto curricular, é essencial a organização de um ambiente educativo que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças/alunos e assim sendo, este estabelecimento adota dois modelos pedagógicos, Metodologia de Projeto e Movimento da Escola Moderna (Modelos definidos no Capítulo I).

As salas encontram-se preparadas para um bom ambiente educativo e adequadas às faixas etárias e às necessidades das crianças.

Relativamente à avaliação da instituição, o Projeto Educativo refere: *Instituiu-se desde o ano letivo 2005/06 o processo da Avaliação de Desempenho, como meio de regular e aperfeiçoar o trabalho dos docentes, fazendo com que estes consigam evoluir de uma forma construtiva, proporcionando uma oferta pedagógica de excelência* (Projeto Educativo da Instituição, 2009: 37).

Os documentos que foram utilizados para realizar a caracterização foram de elevada importância para o futuro, pois ajudaram a perceber como funciona uma instituição, ou seja, a organização, as atividades a serem desenvolvidas e ligações entre as valências.

3.2 - Intervenção com a Comunidade e a Instituição

A família e a instituição de educação [...] são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Ministério da Educação, 1997: 43).

Assim sendo, torna-se importante haver momentos de interação com a comunidade e com a instituição. Esses momentos estão planificados no Plano Anual de Atividades, mas também podem ser planeados em sala, como por exemplo, visitas de estudo.

Durante a prática pedagógica na Educação Pré-escolar, a estagiária teve oportunidade de observar e participar em diferentes atividades em que houve envolvimento com as famílias e com outras instituições como o Dia da Mãe, Dia da Família (ver anexo 3, fotografia 1) e Dia Mundial da Criança.

3.3 - Caracterização das Famílias e das Crianças

3.3.1 - Caracterização das Famílias

Como forma de compreender melhor o meio em que as crianças e os alunos estão inseridos, é essencial realizar um enquadramento do contexto familiar. Assim sendo, após a análise das fichas de anamnese de cada criança pertencente ao grupo do Pré-Escolar e dos inquéritos aos alunos e pais do grupo do 1º Ciclo, pode-se concluir que os pais do primeiro grupo têm idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos; e os pais do segundo grupo têm idades entre os 36 e os 50.

No Estágio I, a maioria dos pais tem um curso superior e no Estágio II, as habilitações literárias situam-se na Licenciatura. Em ambos os casos, a estagiária conclui que as suas profissões encontram-se entre o sector primário e o terciário, estando ligadas às formações, havendo apenas um desempregado no grupo do Estágio I.

Quanto ao agregado familiar, de uma forma geral é composto pelo casal com um filho ou dois, o mesmo se observou nas duas valências, mas salienta-se que um dos pais do grupo do 1º Ciclo é viúvo. No grupo do Estágio I, a maior parte das crianças são filhas únicas (catorze crianças) mas referem uma convivência com crianças familiares próximas, como os primos. Existem nove crianças que têm irmãos e que também salientam a partilha com os irmãos, como as brincadeiras. No grupo do Estágio II, cinco alunos são filhos únicos, dezanove têm um irmão e apenas três têm dois irmãos.

Relativamente à deslocação até à instituição, a maioria do grupo utiliza o carro como meio de transporte, acompanhada dos pais. Para a realização desse percurso, de forma geral, o grupo demora entre 5 a 25 minutos.

3.3.2 - Caracterização das Crianças

O grupo do Estágio I é constituído por 23 crianças, sendo que onze são do género masculino e doze são do género feminino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. O grupo do Estágio II é constituído por 27 alunos, sendo que treze são do género masculino e catorze do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Esta caracterização teve como base as observações iniciais realizadas durante os estágios, para que, desta forma, a prática seja fundamentada. Relativamente ao grupo do Estágio I, foi necessário destacar a criança J. Esta criança terá uma chamada de atenção, pois é uma criança com Necessidades Educativas Especiais a quem foi diagnosticada Perturbação do Espectro de Autista.

Como foi referido anteriormente e segundo Papalia, Olds, Feldman e Piaget (Papalia, 2001: 312), as crianças de três anos encontram-se no estágio pré-operatório, o que indica que ainda são egocêntricas (ver Capítulo II, caracterização do objeto de estudo, pág. 18); já os alunos com 9 anos encontram-se no estágio das Operações Concretas (ver Capítulo II, caracterização do objeto de estudo, pág. 18).

De uma forma geral, o grupo do Estágio I encontrava-se bem desenvolvido em todas as áreas, denotando-se um pouco de dificuldade ainda em respeitar o outro, egocentrismo característico desta faixa etária. Destaca-se ainda a necessidade de desenvolvimento da motricidade fina; correção da pronúncia ou a forma de construção das frases e conjugação de verbos; a noção da quantidade que representa um número. O grupo era bastante dinâmico, sendo por isso necessário um trabalho mais criativo e que fosse ao encontro dos interesses que iam manifestando (Anexo 1, reflexão nº 5, encontra-se a caracterização mais pormenorizada).

Já no grupo do Estágio II, também o trabalho era dinâmico, mas denotam-se algumas diferenças nos ritmos de aprendizagem. De uma forma geral, apresentavam um nível de regular aproveitamento das aulas e execução das atividades propostas. Por sua vez, existiam alunos que necessitavam de uma atenção maior, pois tinham um ritmo de trabalho mais lento ou apresentavam dificuldades de atenção e compreensão.

Relativamente ao aproveitamento nas áreas curriculares, há um balanço entre a Língua Portuguesa e a Matemática relativamente às dificuldades. Já na área de Estudo do Meio revelavam um nível mais elevado de aproveitamento.

3.3.3 - Caracterização da Criança J.

A criança J. possui Necessidades Educativas Especiais, Perturbação do Espectro Autista, que se caracteriza por [...] *uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade* (Federação Portuguesa De Autismo). No capítulo I, pode ver-se mais informações sobre o Perturbação do Espectro do Autismo.

Esta criança estava inserida num Programa de Ensino Especial, que como afirma Rafael Bautista Jiménez (1993), *A Educação Especial é nomeadamente dirigida a crianças que tem algum handicap relativamente a crianças da mesma idade.* (Rafael Bautista Jiménez, 1993: 9) e ainda acrescenta que é [...] *um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico* (Rafael Bautista Jiménez, 1993: 9).

Assim sendo, a criança J tinha um acompanhamento especializado por parte da educadora cooperante, da estagiária, da psicóloga escolar e de uma professora de ensino especial externa.

Após várias observações, a estagiária verificou que a criança encontrava-se integrada no colégio e interagia bem com os adultos, demonstrando por vezes, necessidades afetivas e demonstrava-o com o gosto por carícias, quer no sentido de as fazer ou de receber.

Na área da expressão dramática, quando se utilizavam adereços, o J. recusava-se a usá-los, mas era sempre desafiado a realizar as atividades e quando havia imagens associadas, era mais fácil para ele dramatizar, como por exemplo no jogo “Adivinha o que sou” (ver anexo 4, jogo 1).

Relativamente à expressão plástica, a criança demonstrava um grande entusiasmo por manusear a plasticina. A nível de desenhos, a criança produzia linhas aleatoriamente pela folha, mas facilmente identificava as cores que o adulto lhe pedia. A nível da pintura demonstrava algum interesse quando o adulto lhe dava para a mão um pincel e explorava as diferentes cores.

A nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a criança J. estava a começar a pronunciar algumas palavras e relativamente aos nomes dos adultos e das crianças da sala, o J. foi vindo a melhorar na pronúncia dos mesmos. O J. raramente ia à biblioteca e se interessava por observar ou ouvir uma história.

A Educação como uma linha contínua!

No domínio da Matemática, o J. foi demonstrando uma grande evolução e já denominava e identificava os números quando o adulto lhe perguntava.

O J., assim que via o computador ligado aproximava-se imediatamente, gostava de ficar a observar os outros a jogarem e quando havia música, por vezes dançava (ver anexo 3, fotografia 5). Quando o adulto o chamava para uma atividade, ele reagia com entusiasmo e, por vezes, demonstrava vontade em ficar e de realizar mais.

O J. não demonstrava interesse pela área da Oficina de Ciências dando a entender pelos “passeios” que realizava durante a atividade.

O facto de ter uma criança com Necessidades Educativas Especiais, na sala, acarreta uma dinâmica de trabalho diferente, pois torna-se fundamental que a rotina diária, as atividades e as dinâmicas de trabalho sejam adequadas à criança em questão. O educador deve começar por realizar uma caracterização daquela criança, especificamente, para depois poder planificar segundo as suas necessidades. Deve proporcionar atividades individuais, realizando um trabalho mais específico, mas também com dinâmicas de pequeno e de grande grupo, para que a criança socialize e crie laços com as outras crianças.

Por sua vez, as crianças com autismo têm dificuldade em estar muito tempo sentadas e em atividades muito longas, dispersam facilmente, mas o educador deve sempre integrá-la. Contudo, quando denota uma saturação, deve permitir que se movimente e depois volte à atividade.

A avaliação desta criança também deve ser realizada, tendo em conta as suas conquistas e dificuldades, mas sempre lembrando as suas necessidades educativas especiais e as características específicas do autismo.

3.4 - Intervenção no Contexto

Acredita-se que, para fazer uma intervenção adequada, é fundamental conhecer em profundidade o grupo com que se está a trabalhar. Neste sentido, a estagiária sente que todos os dados recolhidos foram decisivos para realizar uma boa prática e para tal começou por observar. Este processo foi realizado em ambos os estágios.

Tal como é referido nas metodologias de investigação (Capítulo II),

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender

A Educação como uma linha contínua!

melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997: 25).

As informações obtidas através da observação adequadamente recolhidas, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planejar as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas de desenvolvimento (Parente, 2002: 169).

Por conseguinte, observar ajudou a planificar, a agir e a avaliar, adequando ao grupo de crianças.

Começou por recolher informações sobre a instituição (Contexto Organizacional, Capítulo III) e sobre os grupos e as suas capacidades (Caracterização do Grupo, Capítulo III). Posteriormente, foi observando o dia-a-dia dos grupos em atividades livres, atividades planeadas e preparadas.

Para realizar estas observações, a estagiária utilizou a observação direta e indireta através de técnicas de recolha de dados, da análise documental, de registos de observação, de listas de verificação, grelhas de observação, entrevista, registos fotográficos e audiovisuais (ver Capítulo II). No anexo 2 e 3, podem-se visualizar alguns desses registos de observação.

Planificar é coordenar um conjunto de ações entre si em ordem a obter um determinado resultado, ou seja, implica decidir sobre: o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer, o quê e como vamos analisar a situação.

O profissional de educação tem que planificar [...] *a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Para que tal aconteça, deve avaliar o que foi sendo realizado anteriormente e recorrer sempre à observação, independentemente da altura do ano em que se encontra.

Planificar, em termos educacionais, é um processo contínuo que se preocupa com metas e estratégias, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade como às do indivíduo. Planificar é delinear o projeto que envolve todos os que nele estão implicados, no qual se faz uma previsão do seu possível desenvolvimento em função de metas específicas (Vasconcelos, 1991) e [...] *conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções* (Arends, 1995: 53).

A Educação como uma linha contínua!

Assim sendo, a Planificação deve ser um instrumento integrador de todos os fatores que convergem para o ato; deve ter coerência e espelhar uma continuidade de trabalho; ser a base imprescindível para ponderar objetivamente o rendimento do trabalho pedagógico e ser um instrumento dinâmico de base a partir de dados da avaliação: controlo e ajuste pedagógico às exigências das crianças, objetivos, recursos e condições do meio, para conseguir aprendizagens mais eficazes e seguras.

Para que o educador de infância e professor do 1º Ciclo planifique da melhor forma deve passar por quatro fases:

[...] conhecimento da realidade [...] (através da observação, conhecer as reais capacidades do grupo; realidade de cada criança em particular, os pontos em comum, o ambiente educativo e as suas capacidades como pessoa e profissional); [...] preparação (determinar objetivos, selecionar e organizar os conteúdos, selecionar estratégias, selecionar recursos e definir procedimentos de avaliação); desenvolvimento (pôr em ação – as crianças e o adulto são sujeitos ativos e flexíveis) e aperfeiçoamento (avaliar para voltar a planificar – análise dos resultados das situações de aprendizagem, dos projetos, a adequação dos objetivos, das estratégias, dos recursos e dos procedimentos de avaliação) (Vasconcelos, 1991, in apontamentos fornecidos pela docente Paula Pequito).

Tal como refere Isabel Silva (1990), o quotidiano de Jardim de Infância organiza-se em torno de rotinas e acontecimentos, por isso mesmo é normal realizarem-se dois tipos de planificação: a planificação da rotina diária e a planificação das atividades/projeto. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor realiza uma planificação mais diretiva pois, tal como refere Matos-Villar, esta valência é constituída *[...] por um conjunto lógico de atividades, tendo em vista determinadas finalidades* (Matos-Villar, 1995: 48).

Assim sendo e relativamente à prática no Estágio I, é necessário que o educador planeie oportunidades, que pense nas estratégias facilitadoras do início e do desenvolvimento da participação das crianças nos planos dessas rotinas. Na instituição onde decorreu o estágio, a rotina era elaborada em equipa pedagógica visto que alguns momentos necessitavam de espaços comuns, tais como o ginásio, a biblioteca, a toca dos sons ou até mesmo a cozinha da Educação Pré-escolar (ver Anexo 6, evidência 1). Quanto à rotina da sala, essa já era elaborada pela educadora responsável e à medida que o grupo ia ganhando autonomia e responsabilidade era adequada, permitindo à criança explorar livremente e ela própria adquirir os conhecimentos. Durante o tempo de estágio, observaram-se pequenas adaptações, tais como o responsável do dia ter de verificar se as áreas estavam todas arrumadas e as presenças, era a criança J. que chamava pelas outras crianças para lhes dar as fotografias (ver anexo 3, fotografia 4 – quadro de presenças). No Estágio II, a rotina é organizada de maneira diferente, pois o Ministério impõe uma carga horária semanal

A Educação como uma linha contínua!

para cada unidade curricular e assim sendo, havia um horário específico (ver anexo 6, evidência 2).

Quanto à planificação de atividades/projeto, pode partir do educador ou das crianças, mas deve sempre ser planificada com a contribuição destas; por sua vez, deve também implicar os pais e o educador deve prever que materiais vão ser necessários e o modo como vai explorar as atividades. Visto as crianças do grupo do estágio I ainda serem muito pequenas para realizar a planificação semanal, foi-lhes proposto realizarem, em conjunto com o adulto, a planificação do projeto e assim sendo, realizava-se semanalmente *Brainstorming* (Planificação em grupo) pois [...] *o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma* (Ministério da Educação, 1997: 26) (Anexo 3, fotografia 6).

Ao longo dos Estágios I e II, a estagiária planificou em cooperação com a educadora e com a professora titular e adotou o método de planificação que ambas utilizavam. O método é de grelha que contém as atividades a serem realizadas em cada dia da semana, as estratégias que serão usadas, as metas de aprendizagem / metas curriculares, os conteúdos, as atitudes e a avaliação (Anexo 5, evidência 1, 2 e 3).

As planificações foram executadas, tendo em conta as observações que iam sendo feitas para que, assim, se adequassem as atividades e intervenções às necessidades das crianças/alunos, tendo cada atividade uma intenção. Planificar deve ser o espelho de um trabalho continuado, tendo sempre a finalidade de desenvolver criança/aluno em todas as áreas de conhecimento.

É importante que o educador/professor crie uma relação com o grupo, proporcionando um ambiente seguro. O profissional de educação deve conhecer bem cada criança e valorizá-la. Assim sendo, em ambos os estágios, o primeiro passo que a estagiária deu foi a aproximação das crianças, interagindo com as mesmas, quer com brincadeiras (Estágio I) quer com conversas (Estágio II), sempre, tendo em conta a faixa etária. Esta aproximação tornou-se fundamental para que a intervenção fosse bem-sucedida e as crianças se sentissem seguras e confiantes.

Mas, no Estágio I, houve uma criança que foi um desafio maior, pois não confiou logo e desafiou um pouco, ignorando a presença da estagiária, fugindo ao contacto físico, não respeitando o que era pedido e até rejeitando as brincadeiras onde a estagiária estivesse presente, tal como se pode ver no anexo 1, reflexão 1. Outra

A Educação como uma linha contínua!

criança que necessitou de uma atenção especial para criar ligação foi a criança com Espectro de Autismo, criança J., pois tal como foi referido no Capítulo I e na Caracterização do grupo, estas crianças têm dificuldade em criar ligações afetivas com outras pessoas, mas tudo foi ultrapassado com algumas brincadeiras e com momentos de trabalho individual com a criança (Anexo 1, Reflexão 4 e ver anexo 1, fotografia 7).

Outro ponto que foi fundamental para a estagiária refletir, durante a prática profissional no Estágio I, foi a organização do espaço e do tempo. Tal como é referido no anexo 1, reflexão 2, a organização e a utilização do espaço envolvente fazem parte da intencionalidade educativa. O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e com que intenção. O grupo deve ainda participar na organização da sala, bem como nas decisões sobre as mudanças a realizar.

O espaço da Sala do Estágio I estava organizado segundo o modelo High-Scope (ver capítulo I – Modelos Curriculares) e conforme as necessidades do grupo, de modo a que a disposição do mesmo facilite e ajude o trabalho de equipa e o trabalho individual de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa, ou seja, a criança a aprender através da exploração, tal como defende o Movimento da Escola Moderna (ver capítulo I – Modelos Curriculares). Esta exploração só é possível se, mais uma vez, o espaço for propício. O espaço é constituído por materiais estimuladores que desenvolvem a criança a nível sensório-motor, cognitivo e intelectual. Este encontra-se distribuído por áreas de interesse, tais como a área dos jogos e construções, a área do faz-de-conta, a biblioteca, a área das expressões artísticas e a área da informática. As crianças são responsáveis pelas áreas e podem usufruir das mesmas, livremente e o facto de existirem diversos materiais possibilita que as crianças sejam autónomas e explorem, construindo assim o seu próprio conhecimento (Ver anexo 3, fotografias 8 a 13).

Também o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, sempre planeados em parceria (educador/criança). A sala dos três anos tinha um pátio integrado (anexo 3, fotografia 14), onde as crianças, a qualquer altura, tinham acesso.

Relativamente ao Estágio II, os alunos estavam sentados a pares mas não existia uma localização definitiva das mesas, por vezes a professora cooperante ia variando a sua disposição, por vezes estavam colocados em grupos, outras em filas. Este facto tem influência do Modelo Movimento da Escola Moderna, que como é

A Educação como uma linha contínua!

referido no Capítulo I, assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, a criança/aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e incentivar os saberes, acelerando, fortalecendo e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos. Assim sendo, a alteração de lugar dos alunos permitiu que o grupo fosse construindo laços de cooperação e solidariedade com todos, pois o seu par ia alterando e por sua vez, possibilitava que os alunos trocassem ideias e se ajudassem mutuamente na descoberta de novos conceitos e na construção de conhecimentos, bem como a ultrapassarem dificuldades.

A sala, ainda dispunha de cacifos onde os alunos guardavam os seus pertences, placares onde eram afixados alguns materiais construídos quer pelos adultos para apresentação do conteúdo, quer pelos alunos. Ainda continha um quadro interativo, um quadro para escrita manual, computador e um lavatório

Relativamente ao tempo educativo, o mesmo [...] *contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo* (Ministério da Educação, 1997: 40). Os ritmos de aprendizagem, foram respeitados com os dois grupos.

É importante que o profissional de educação crie um ambiente harmonioso para que a criança se sinta confortável na realização das atividades e nas relações sociais que mantém.

Um ponto de destaque durante as duas práticas profissionais foi a possibilidade de poder trabalhar com a metodologia de projeto (ver capítulo I – Modelos Curriculares). O projeto de sala de Estágio I era a Padaria, que surgiu através de uma hora de conto e posteriormente, o interesse despertou com uma visita a uma Padaria verdadeira (ver anexo 1, reflexão 6). Este ponto é defendido segundo a Metodologia de Projeto como sendo a Fase I (ver capítulo I – Modelos Curriculares). Aquando da chegada da estagiária, alguns elementos já tinham sido iniciados, tais como a teia de projeto (ver anexo 3, fotografia 16) que, ao longo do tempo, foi sofrendo alterações com as novas sugestões das crianças; a estrutura da criação da área na sala (ver anexo 3, fotografia 29); bem como a visita de estudo a uma Padaria da zona envolvente à instituição.

A Educação como uma linha contínua!

A primeira intervenção da estagiária no projeto foi a concretização de um pedido das crianças, os aventais, a toalha de mesa e os forros para os cestos (ver anexo 3, fotografia 17) que, por sua vez, também ajudou na integração com o grupo. Posteriormente, foram realizados os pães e as bolachas húngaras, elementos principais numa Padaria.

O projeto foi evoluindo, seguindo o que as crianças sugeriam no *Brainstorming* (ver anexo 1, reflexão 6 e anexo 3, fotografia 6 e 16).

Como forma de cativar o interesse das crianças, foram sendo realizadas atividades em torno do projeto, mas sempre com o intuito de desenvolver determinada área de aprendizagem.

Para trabalhar a área da matemática, a estagiária preparou atividades, tais como a seleção do símbolo da padaria em que as crianças preencheram com uma cruz o boletim de voto (ver anexo 3, fotografia 18), a realização do jogo “Ajuda o Padeiro a distribuir os pães” (ver anexo 4, jogo 2) e ainda de referir o jogo que foi construído através da história do “Nabo Gigante” em que se trabalhou o número e ao mesmo tempo a dramatização dos Animais (ver anexo 4, jogo 3).

Quanto à motricidade global, foram planificadas sessões de movimento, aproveitando, por exemplo, uma história e como forma de registo da mesma as crianças construíam um puzzle que ganhavam nos jogos (ver anexo 5, evidência 2).

Para trabalhar a linguagem, a estagiária foi incentivando a brincadeira na “Padaria”, em que as crianças recriavam situações e também através da seleção do *slogan* que as crianças referiram ao “atender” o telefone (ver anexo 1, reflexão 6). Mas mais atividades foram realizadas como a apresentação de lengalengas (ver anexo 7, evidência 2), canções e horas de conto como a do Nabo Gigante e a do Xico (ver anexo 5, evidência 3) que foram apoiadas por objetos em 3D e 2D (ver anexo 3, fotografia 20 e 21).

Para trabalhar o Conhecimento do Mundo, a estagiária realizou oficinas de ciências com as mais diversas experiências como a coca-cola com mentos, ou a lâmpada de lava e até mesmo bolas saltitonas que depois levaram à realização do jogo *bowling* (ver anexo 3, fotografias 22, 23 e 24).

Para além disso, foi possibilitado às crianças experimentar diversas técnicas de pintura de forma a desenvolverem também a sua criatividade (ver anexo 3, fotografia 3).

A Educação como uma linha contínua!

Por fim, e também relacionado com o projeto, realizaram-se diversas atividades no computador como a pintura de imagens ligadas à padaria e também um jogo da memória feito no JClic com imagens de objetos da área (ver anexo 4, jogo 4).

O/a educador/a deverá apoiar e participar nas atividades e conversas que as crianças têm, no sentido de compreenderem o raciocínio da mesma. Uma relação é construída através do reconhecimento das riquezas e talentos de cada criança e da participação, por parte do educador, nas brincadeiras das mesmas.

A brincadeira é um instrumento fundamental para a aprendizagem, o lúdico é amigo do conhecimento pois, tal como diz Hohmann (2009), [...] *os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais, valorizam acima de tudo a acção das crianças como meio de aprendizagem* (Hohmann e Weikart, 2009: 73) (Ver anexo 1, reflexão 1, a importância do brinquedo e da brincadeira).

Relativamente às atividades realizadas e preparadas para o Estágio II, estas eram mais diretivas para o conteúdo que estava a ser trabalhado.

Assim sendo, a estagiária elaborou recursos como cartazes, material tecnológico (PowerPoint e Prezi), jogos de mesa (Bingo e Tabuleiro) e informáticos (Online, PowerPoint), trabalho de grupo em competição, campeonato da tabuada com respetiva classificação (anexo 8, evidência 20) e diploma, fichas de trabalho e dramatização de uma história. No anexo 8, é possível ver exemplos destes recursos divididos por áreas de conteúdo.

Todos estes recursos serviram como meio de cativar a atenção dos alunos para os conteúdos que eram apresentados nas três áreas curriculares, ou seja Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

De destacar ainda, que foi possibilitado à estagiária a experiência de lecionar Filosofia para Crianças, em que constatou que a dinâmica desses momentos é um pouco diferente das outras áreas. Esta unidade fomenta mais o diálogo entre o grupo e a sua forma de argumentação para a problemática que é levantada pelo adulto responsável no momento. Para estes momentos, o material era fornecido pela orientadora cooperante e, posteriormente, a estagiária preparava o tema e, durante o tempo letivo, ia levantando questões que levavam os alunos a debaterem a sua opinião sobre o tema, sem fazer qualquer juízo de valor.

Após cada atividade ou acontecimento, é importante avaliar. Assim sendo,

A avaliação é um processo de observação, de registo e de outras formas de documentação da ação e dos processos desenvolvidos pela criança, a partir de um conjunto de decisões educacionais diversificadas que a afetam, como por

A Educação como uma linha contínua!

exemplo, planejar trabalho para grupos ou para crianças individuais e comunicar com os pais (Isabel Gonçalves, 2008: 86)

Durante o tempo da prática profissional, a estagiária reunia-se com a educadora para avaliar a semana e planificar a seguinte (Anexo 5, evidência 3). Essas avaliações serviam como técnica de verificação do desenvolvimento do grupo e também como “guias” para a planificação da semana seguinte, ou seja, quando algo ficava por realizar ou quando o grupo demonstrava dificuldades, voltavam-se a realizar atividades relacionadas com esse conteúdo.

No Estágio II, visto a intervenção ser de duas em duas semanas, os momentos de planificação eram realizados no primeiro ou segundo dia de intervenção do par pedagógico, acordando conteúdos com a professora cooperante. Quanto aos momentos de avaliação, a estagiária dialogava com a orientadora cooperante após o término da sua semana de intervenção e, posteriormente, refletia individualmente sobre essa semana com auxílio do preenchimento da grelha de observação semanal (ver anexo 5, evidência 5). Quer um momento, quer outro foram fundamentais, pois o trabalho em conjunto é uma mais-valia e um meio de aprendizagem.

Durante os dois estágios, as aprendizagens dos grupos foram sendo feitas numa perspetiva diagnóstica e formativa, recorrendo a diferentes instrumentos para o efeito, ainda de acrescentar que foi possível no Estágio II ter contacto com a avaliação sumativa e auxiliar na preparação da sala e durante a realização das fichas de avaliação, retirando pequenas dúvidas aos alunos (ver anexo 3, fotografia 39). As avaliações foram sendo feitas a partir dos conteúdos pré-estabelecidos. Todas as ações das crianças são avaliáveis. Com escalas e registos adequados à situação é possível avaliar a cooperação, a confiança, a responsabilidade, a participação, o raciocínio, a comunicação, a aquisição de conceitos, a compreensão de conceitos, a aplicação de conceitos, a análise de conceitos e a resolução de problemas.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (Ministério da Educação, 1997, pág. 27).

A avaliação (...) pode utilizar diversas formas de observação (...). Trata-se de um tipo de avaliação que se desenvolve, sempre, numa perspetiva naturalista, aberta à mudança e à complexidade da educação de infância (Parente, 2002:169).

São diversos os instrumentos de observação que sustentam a avaliação, tais como: Grelhas de Observação; Grelhas de verificação de comportamentos; Fichas específicas orientadas para dadas competências; Registo descritivo incluído ou não em diário reflexivo; Técnica de incidentes críticos; Registos de duração, frequência; Instrumentos de autorregulação e Portfólios.

A Educação como uma linha contínua!

Para realizar as avaliações, a estagiária recorreu aos registos de observação que se iam realizando ao longo da semana (técnicas de observação referidas anteriormente, Capítulo II), às fichas de trabalho realizadas pelos alunos e às grelhas de avaliação do comportamento mais especificamente no Estágio II (ver anexo 8, evidência 19).

Como foi referido anteriormente, as crianças do Estágio em Educação Pré-escolar foram envolvidas em sessões de *Brainstorming* que, para além de servirem como momentos de planificação, também serviram como momentos de avaliação, em que eram elas que diziam o que tinha sido realizado, como foi feito e como correu a sua elaboração. Quando algo não era feito, o grupo também referia o motivo, como por exemplo, o facto de as crianças terem ficado responsáveis por trazer rolos de cozinha e não o terem feito, implicou o adiamento da construção dos rolos da massa.

Como forma de conclusão, os momentos de avaliação foram importantes para a estagiária, na medida em que as orientadoras cooperantes davam feedbacks sobre a sua atuação, o que levava a refletir sobre a intervenção, sobre os limites e o que podia ser feito para os ultrapassar. Através dessas reflexões foi construindo um *dossier* reflexivo em que se espelhava o percurso que foi construindo e, ao mesmo tempo, ajudava a compreender as dificuldades, as soluções e as conquistas. Para além disso, também confrontava a teoria com a prática, ajudando assim a fundamentar a ação.

3.4.1 – Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básica – Semelhanças e Diferenças

Após a realização dos dois estágios, é possível olhar para as duas experiências e descobrir os pontos comuns e divergentes entre ambas. Esta reflexão ajuda na construção do profissional de dupla habilitação, na medida em que o educador/professor fica com um conhecimento mais profundo dos pontos característicos das valências.

Assim sendo, as semelhanças encontram-se nos Decretos-lei que regem o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo, ou seja o Decreto-lei nº 240/2001; a importância da observação, planificação, ação e avaliação do processo educativo; a visão do aluno como ser individual e a construção de um ser crítico, autónomo e a sua integração na sociedade; bem como o papel do profissional educativo sendo detentor da gestão da disciplina e do currículo seguindo o que é

A Educação como uma linha contínua!

definido pelo Ministério da Educação. Estas semelhanças foram bem marcadas durante a prática educativa em ambos os estágios, na medida em que os materiais construídos para o Estágio I foram, na sua maioria, reaproveitados para o Estágio II, tais como as grelhas de observação e avaliação, o modelo de planificação em grelha (apesar de ter adotado os modelos da professoras cooperantes) são semelhantes. Todos estes materiais visaram ajudar na orientação da ação pedagógica em conjunto com os documentos regidos pelo Ministério da Educação com o objetivo de desenvolver o discente, levando-o a atingir as metas propostas pelo mesmo organismo.

Relativamente às diferenças, uma de destaque é a finalidade que cada valência tem relativamente ao desenvolvimento da criança, ou seja, a Educação Pré-escolar foca a atenção para o crescimento da criança no seu todo, na descoberta do mundo que a rodeia, na inserção na sociedade sendo um complemento ao meio familiar. O 1º Ciclo visa um desenvolvimento a nível dos conhecimentos bem como na linguagem oral e escrita, nas noções matemáticas, na exploração do meio físico e artístico, como regem os Programas e as Metas Curriculares impostas pelo Ministério da Educação.

Outro ponto de diferenciação é o carácter obrigatório do 1º Ciclo, ou seja, o ingresso dos alunos a partir dos 6 anos no 1º Ano do Ensino Básico, sendo este Ensino gratuito. Já a Educação Pré-escolar é de carácter facultativo. Este facto tem implicações, aquando da ingressão no 1º ciclo, visto que os alunos não terão as mesmas bases nem os mesmos conhecimentos e experiências que são proporcionadas no jardim-de-infância, o que implicará que o professor faça uma avaliação diagnóstica dos alunos para que adeque a prática e inicie o trabalho tendo em conta os conhecimentos básicos para o sucesso escolar.

Relativamente aos documentos que orientam o trabalho realizado nestas valências, o 1º Ciclo conta com Programas e Metas específicas para cada unidade disciplinar que estabelecem parâmetros que os alunos devem atingir ao fim de cada ano letivo, enquanto que o Pré-escolar conta com as Orientações Curriculares que como diz nas Orientações Curriculares, *Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador [...] mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções [...]* (Ministério da Educação, 1997: 13) Com isto, também existe outro elemento que distingue o 1º Ciclo, fala-se então nas horas letivas estipuladas para cada área do currículo que o professor tem que cumprir. Isto cria implicações no professor do 1º

A Educação como uma linha contínua!

ciclo, visto que este tem que saber gerir melhor o tempo para cada área curricular de modo a atingir as metas propostas pelo Ministério da Educação, mas isto não quer dizer que a sua planificação não possa ser flexível quando denota que algum conteúdo não foi bem adquirido, mas sempre tendo em conta que, posteriormente, terá que adaptar o currículo para que tudo o que é estipulado para aquele ano letivo seja cumprido. Já o educador de infância tem mais facilidade em gerir o horário de acordo com as necessidades de grupo pois, tal como foi referido anteriormente, não existem metas a atingir, o educador apenas tem objetivos indicadores do que o discente deve ser capaz de fazer no final dos 5 anos (ano de finalização desta valência),

Quando se fala em Avaliação dos discentes, na Educação Pré-escolar é utilizada apenas a avaliação diagnóstica e a formativa, enquanto que no 1º Ciclo conta-se com três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Como forma de conclusão, a estagiária refere o papel do lúdico. A Educação Pré-escolar é tida como meio da criança se desenvolver e conhecer o mundo que a rodeia, bem como o modo de ela se exprimir. No 1º Ciclo, o lúdico já tem um papel mais cativador da atenção do aluno para um conhecimento novo ou como meio de socialização com o restante grupo. Em ambos os momentos de prática educativa, este aspeto tornou-se visível, na medida em que o papel do lúdico foi mais aplicado nas atividades do pré-escolar, pois é nesta faixa etária que mais se aplica este meio de transmitir os conhecimentos aos discentes, enquanto que, no 1º ciclo, visto também ser um grupo que se preparava para os exames nacionais, tornou-se mais importante trabalhar os conteúdos seguindo os manuais, por serem materiais que os alunos tinham sempre ao seu dispor para estudar e, neste caso, o lúdico foi usado como meio de revisão dos conteúdos (como por exemplo os jogos referidos no capítulo anterior). Este facto torna-se por vezes mais complicado de gerir no 1º ciclo, devido às metas que são necessárias atingir no final de cada ano letivo e pelo tempo ser limitado para transmitir determinado conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas profissionais, Estágio I e Estágio II foram um ponto de balanço e confronto entre a teoria e a prática. Para tal e para uma melhor compreensão das valências, a estagiária começou por fazer pesquisas sobre autores e temas ligados à prática profissional e os documentos que regem as valências e o profissional de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para uma melhor integração na instituição, a estagiária analisou os documentos do estabelecimento (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno) que ajudaram a saber o funcionamento da instituição e também a postura na mesma.

As práticas profissionais permitiram que a estagiária percebesse melhor a importância de um educador de infância e de um professor do 1º ciclo na vida de uma criança e no desenvolvimento da mesma e também possibilitou reconhecer que o profissional com dupla habilitação é uma vantagem, pois sabe quais os requisitos necessários em ambas as valências e as bases que devem adquirir, para que a construção do conhecimento seja feita de forma mais contínua e securizante.

A intervenção educativa foi sempre realizada numa perspetiva de dar o melhor às crianças e de as ajudar a desenvolver de forma harmoniosa, construtiva e tendo sempre uma finalidade.

Ao longo da preparação das atividades, a estagiária percebeu mais outro ponto em comum para as duas valências, isto é, a necessidade das atividades serem apelativas e dinâmicas para que o grupo direcione a sua atenção para o que está a ser apresentado e isso pode ser feito através de materiais palpáveis, em formato digital ou até mesmo pela atitude, gestos, adereços e/ou entoação que o adulto aplica durante a exposição dos conteúdos.

Um aspeto fundamental quando se trabalha com crianças é a observação (ver capítulo III – Intervenção no Contexto). A estagiária percebeu que se deve observar cada criança como um ser individual, assim como inserida em pequenos grupos e em grande grupo para que, deste modo, conheça cada característica do grupo que tem consigo e possa planificar atividades de acordo com as suas necessidades. Esta planificação implica que o profissional reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo. O planeamento do ambiente educativo permite que as

A Educação como uma linha contínua!

crianças sejam exploradoras e utilizem os espaços e os materiais colocados à sua disposição para que se tornem autónomas na construção do seu ser interior e do seu conhecimento; este deve ser o primeiro ponto que o profissional (em ambas as valências) deve ter em conta já no dia de acolhimento inicial do grupo, de forma a poder criar um ambiente acolhedor e transmitir segurança, para que o grupo se adapte ao profissional e à sua sala.

Assim sendo, a estagiária, para ter conhecimento das características dos dois grupos, começou por observá-los em atividades e em momentos de diálogo com as crianças e com as profissionais de educação titulares das salas, com quem recolheu a informação necessária para realizar a caracterização dos grupos em todas as áreas de conhecimento e, com isso, adequar as suas intervenções.

A participação das crianças sempre foi o foco principal das intervenções em Estágio I e II. Assim sendo, as atividades foram planeadas e executadas nesta perspetiva, com a finalidade de as tornar futuros seres autónomos, críticos e construtores do seu caminho de vida. Para além disso, a sua voz também foi um elemento de realce, ou seja, ouvir o que as crianças/alunos tinham a dizer ou propor era tido em conta para a planificação ou atividade a ser realizada.

O grupo do Estágio I teve uma participação mais acentuada nas planificações e avaliações semanais numa vertente direcionada para o projeto da sala. Para tal, foram sendo realizados momentos de *Brainstorming* em que as crianças diziam o que já tinha sido feito, o que não foi e porquê e também escolhiam o que queriam realizar na semana seguinte. Já no Estágio II, as suas ideias e opiniões eram realçadas com os temas abordados, com exemplos para explicar um conteúdo, com relatos que os alunos faziam e que desenvolviam determinados raciocínios. Também por ser um grupo de alunos mais velhos e com um gosto para as tecnologias, muitas vezes, foi utilizado este meio para apresentar conteúdos ou exercícios.

Ao longo dos Estágios, a estagiária foi realizando reflexões que ajudaram a melhor compreender a prática, a saber como gerir os grupos e, ao mesmo tempo, a desenvolver os seus conhecimentos para se sentir mais segura, ou seja, a ultrapassar os obstáculos normais de quem está a iniciar a prática.

Por sua vez, para além da autoavaliação essencial ao crescimento e consciencialização, nesta área profissional, é necessário que o adulto responsável pelo grupo avalie o nível de conhecimento e de evolução das crianças/alunos. Para tal, a estagiária recorreu a diversos instrumentos de avaliação, tais como, grelhas de observação, grelhas de avaliação, fotografias, registos de incidentes, diário de bordo,

A Educação como uma linha contínua!

fichas de trabalho e observação direta. Por vezes, a estagiária debateu-se com o dilema de conseguir preencher as grelhas e acompanhar os grupos ao mesmo tempo, mas com a ajuda dos orientadores, percebeu que a melhor técnica era registar momentos chave e quando houvesse um tempo, preencher devidamente.

Em ambos os estágios, as avaliações serviam como meio de preparação para a planificação seguinte, pois indicavam os conteúdos em que os discentes tiveram mais dificuldade e que necessitavam de ser mais trabalhados. No Estágio II foi possível presenciar momentos de avaliação sumativa, que, apesar de ser elaborada pela professora cooperante, permitiu refletir sobre como se prepara um momento desta índole, bem como a intervenção durante o momento e a sua avaliação, ou seja, o profissional de educação tem que selecionar os objetivos a serem avaliados, dando-lhes uma certa relevância que se denotará na escala de classificação de cada item e sobre a forma como é apresentado (tipo de exercício). Por sua vez, durante o momento avaliativo, o profissional deve tomar uma atitude mais de observador, permitindo que os alunos tirem dúvidas, mas no sentido de os incentivar a pensarem por si ou a esclarecer alguma interpretação. Quanto à avaliação, esta deve ser feita sempre pelo professor responsável, seguindo uma escala de classificação já elaborada anteriormente, permitindo depois que os discentes vejam a sua ficha de avaliação e tomem atenção às suas conquistas e dificuldades, para que assim invistam nos conteúdos que apresentem uma classificação inferior.

É ainda importante que o Profissional, em ambas as valências, use uma linguagem adequada tanto ao nível da escrita, como na oralidade, onde promova individualmente ou em equipa, o desenvolvimento, com as diferentes estratégias pedagógicas e, por último, é importante articular a ação com os pais.

Reflexão sobre a experiência de estágio / construção da profissionalização

“O futuro do homem não está nas estrelas, mas na sua vontade”

(Shakespeare)

DE MUDAR

Chegando a este ponto, a estagiária pensa ser fundamental olhar para tudo o que realizou nestes estágios, fazer uma reflexão e um ponto da situação em jeito de conclusão.

A Educação como uma linha contínua!

Assim, tentou trabalhar cada área de conteúdo, mas principalmente experimentar coisas novas, procurando ter uma prática diversificada e variada.

Nunca tinha tido oportunidade de acompanhar quase todas as fases de um projeto em sala de aula e a experiência vivenciada no Estágio I foi ótima; pôde pôr em prática a teoria apreendida nos anos anteriores e pôde vivenciar, no momento, as reações das crianças ao seu trabalho. Foi bom também poder transmitir-lhes alguma informação e conhecimentos novos de forma lúdica e que elas podem utilizar todos os dias.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. (Ministério da Educação, 1997: 57).

Relativamente ao projeto, participou na fase de desenvolvimento no sentido de dar asas às ideias que as crianças iam sugerindo.

Com a vivência da prática profissionalizante nas duas valências, percebeu que as crianças não precisam só da teoria mas sim de uma aproximação afetiva que depois facilita a integração no grupo e o trabalho com as mesmas.

Tentou, com os dois grupos e no período de tempo de estágio, cumprir não só os objetivos teóricos que foram pedidos, mas também objetivos, metas e desafios que, ao longo das semanas, se foram proporcionando e, posteriormente, atingidos no que diz respeito à ligação que se ganha com as crianças e a tudo o que surge diariamente. Estas experiências fizeram compreender o que é o dia-a-dia num jardim-de-infância e numa sala do 1º Ciclo, com todos os altos e baixos que isso implica, ou seja, alguma dificuldade em controlar o grupo, em captar a sua atenção, algum problema de uma criança que exige de nós uma atenção extra, mas também o lado bom, da alegria das crianças, da sua sinceridade, da capacidade de ultrapassar tudo. Elas reensinaram que a vida é uma dádiva e que nela temos que lutar e dar o devido valor à mais pequena coisa que nos enche de alegria e esperança.

É ainda de salientar a importância do trabalho em equipa e das relações de parceria que se estabelecem dentro e fora da sala e com toda a instituição. A relação com a equipa pedagógica, com o par pedagógico e com a instituição foi sendo construída diariamente e com a preocupação de participar com o grupo e na ajuda no que fosse preciso. Uma boa relação com a instituição e com os restantes adultos torna o trabalho mais facilitado, na medida em que se trabalha em cooperação e havendo uma permanente partilha de conhecimentos.

A Educação como uma linha contínua!

O estágio assume e assumiu uma importância fundamental na formação, na medida em que é através dele que se estabeleceu um contacto mais prolongado com as crianças e com o ambiente que o envolve, tendo possibilidade de vivenciar o dia-a-dia numa instituição de ensino. A estagiária teve, assim, oportunidade de observar as diferentes pedagogias de ensino, as reações que estas repercutem, o modo como o espaço se encontra organizado e o comportamento das crianças, bem como o seu relacionamento com as educadoras/professoras e vice-versa. Progressivamente adquiriu mais informações indispensáveis para o futuro e cresceu quer pessoalmente, quer profissionalmente. Atualmente, na perspectiva de futura profissional, é com a pedagogia de projeto que um dia deseja trabalhar, visto que o trabalho se torna mais motivador para as crianças e segue-se pelo interesse deles. Também se vê a trabalhar com a metodologia de Movimento da Escolar Moderna, pois torna a criança mais autónoma no seu crescimento, isto é, a criança é que constrói o seu conhecimento e tenta resolver os seus problemas, mas tendo o adulto como auxílio. No 1º Ciclo, estes pontos tornam-se um desafio maior devido à carga horária estipulada pelo Ministério da Educação e às metas que são necessárias atingir, mas é importante trabalhar sempre na perspectiva do aluno e no seu desenvolvimento, criando momentos de trabalho autónomo e possibilitando que o discente construa o seu próprio conhecimento ao seu ritmo. Para tal, o professor deve também ir de encontro aos interesses dos alunos, pois assim o trabalho tornar-se-á mais atrativo e cativante para o aluno, querendo explorar e descobrir mais sobre o assunto a ser tratado e isto é um elemento em comum em ambas as valências.

Perante as bases fornecidas ao longo do curso, a estagiária pode afirmar que estas ajudam num desempenho profissional cada vez melhor, sempre acompanhadas do progresso e das mudanças da atualidade. Assim, tem-se o privilégio de olhar com outros olhos para a educação das crianças como algo fundamental e necessário que começa desde os 0 anos até, ao que nos compete, aos 10 anos de idade. A teoria ajudou a saber agir com uma criança autista que tinha na sala, ajudou a adaptar a prática à faixa etária, a saber como observar, planificar e avaliar todas as atividades, a saber como se trabalha em Projeto e quais as influências do Movimento da Escola Moderna e do High-Scope em sala, como se deve gerir conflitos e até a ter controlo quando o grupo fugia da nossa alçada.

Chegando a este ponto, a estagiária compreende melhor o papel de uma profissional em educação, o dia-a-dia com um grupo de crianças, tendo sempre em conta, e como base, o tipo de atitudes e práticas pedagógicas a exercer. Também

A Educação como uma linha contínua!

aprendeu com os exemplos positivos que foram aparecendo a nível de professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, de Orientadores Cooperantes da Instituição ou de Auxiliares de Educação da Instituição, sem esquecer o Par Pedagógico e as restantes colegas de estágio.

Como forma de conclusão e após estes meses de estágio, sente-se que foram grandes momentos e aprendizagem e de partilha de aprendizagens que fizeram a estagiária desenvolver-se e perceber que, com o percurso que aí vem, ainda muito mais há a aprender e a conquistar, desenvolvendo-se enquanto ser humano como em profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ALBARELLO, Luc, DIGNEFFE, Françoise, HIERNAUX, Jean-Pierre, MAROY, Christian, RUQUOY, Daniele, SAINT-GEORGES, Pierre de (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Amadora: Mc Graw-Hill
- BELL, Judith (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva
- EDUCAÇÃO, Ministério da, Revista do Instituto de Inovação Educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem – Observe o que vai ver que encontra*, Lisboa: M.E. – DGIDC – fornecido pelo docente João Gouveia
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1997), *Lei-quadro da Educação Pré-escolar, n.º 5/97*, de 10 de Fevereiro
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1998), *Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação
- EDUCAÇÃO, Ministério da (2004), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica
- EDUCAÇÃO, Ministério da (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica
- EDUCAÇÃO, Ministério da (2012), *Metas Curriculares – Introdução*, Lisboa: Ministério da Educação
- ESEPF, Ficha da Unidade Curricular de Estágio I (2012)
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) (1996), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto: Porto Ed.
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das concepções as práticas*, Penafiel: Editorial Novembro
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2007), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- INSTITUIÇÃO (2009), Projeto Educativo
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista (1993) *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: DinaLivro
- JORDAN, Rita (2000), *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

A Educação como uma linha contínua!

- MATOS-VILAR, A. (1995), *O Professor Planificador*, Lisboa: Cadernos Pedagógicos
- PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, 8ª Edição. Amadora: Editora Mc Graw-Hill.
- PARENTE, C., (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in Oliveira-Formosinho, J., (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, p. 166-217, Porto: Porto Editora.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van, (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva
- SILVA, Isabel (1990), *Planear Actividades* in Projecto Alcácer, p. 97-109, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SOUSA, Albert B. (2005), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte
- STENHOUSE, L. (1990), *Case Study Methods*, In H. J. Walberg, & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press.
- VASCONCELOS, T. (1991), “*Planear: Visões de Futuro*” in *Cadernos de Educação de Infância* (17/18), p.44-47, Lisboa: Ed. APEI.
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

- DECRETO-LEI Nº 115-A, 1998
- DECRETO-LEI nº. 241/2001, de 30 de Agosto, DR. 201 SÉRIE I-A

SITOGRAFIA

- AUTISMO, FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE - www.appda-lisboa.org.pt/federacao/autismo.php, consultado a 6 de Fevereiro de 2012

A Educação como uma linha contínua!

ANEXOS

Anexo 1

Reflexões

Reflexão número 1

Relação Adulto-Criança

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. (Ministério da Educação, 1997: 34)

Assim sendo, o educador deve facilitar a inserção das crianças no grupo e ajudar a que estas criem relações. Mas para além da relação das crianças, é importante que o educador crie uma relação com o grupo, criando um ambiente seguro. Com isto, o educador deve conhecer bem cada criança e valorizá-la.

A quando da minha ingressão no Estágio Profissionalizante, o maior medo era a reação do grupo à minha presença e a relação que iria conseguir estabelecer com eles.

Entrei um pouco a medo e não sabia bem por onde começar. Várias vezes me foram dizendo para entrar no mundo deles e brincar mas para também estar atenta pois ia haver crianças que me iam testar, ver os meus limites e o que poderiam tirar de mim.

Tal aconteceu especialmente com uma criança que me ignorava, ou simplesmente me desafiava. Começou por não querer que brincasse com ele, que me aproximasse, que o ajudasse a vestir, ou até mesmo que falasse com ele, demonstrou mesmo um afastamento.

Foi um pouco complicado porque ele desafiava muito, desobedecendo aos meus pedidos ou até fazendo mesmo pior; testou mesmo os meus limites. E como no início não tinha domínio do grupo, nem conhecia as crianças, não sabia muito bem o que fazer. Falei então com a educadora e pedi-lhe uma ajuda e ela disse-me para ser meiga com ele, ignorar um pouco os desafios dele e tentar ir mais pela brincadeira.

Tal como refere Janet Moyles (2002), a brincadeira surge como um elemento de aprendizagem e desenvolvimento de ambientação social, de libertação pessoal e preservação da própria cultura ao encerrar uma série de valores, nomeadamente recreativos, pedagógicos, culturais, entre outros.

As brincadeiras permitem que a criança desenvolva a sua criatividade de uma forma livre e natural e em que a imaginação se apresenta como atração principal, o que possibilita dizer que por meio de um brinquedo, a criança reinventa o mundo e libertam as suas fantasias.

Como diz Vygotsky, o brinquedo é uma fonte de promoção do desenvolvimento.

A criança passa a criar uma situação ilusória, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis, Este é, aliás, as características que define o brinquedo, de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não, apenas ao universo dos objetivos a que ela tem acesso (Moyle, 2002: 117).

Assim, por meio do brinquedo, as crianças projetam-se nas atividades dos adultos, procurando ser coerentes com os papéis assumidos.

Passado uns dias de ter feito o que me sugeriram, a dita criança veio ter comigo e deu-me um desenho. Eu peguei nele, dei-lhe um grande beijo e agradei. Durante esse dia, essa criança passou o tempo todo perto de mim e deixou-me participar na sua rotina. Mas nem sempre se manteve assim, houve dias que a criança me rejeitava e eu tentava sempre dar a volta entrando no mundo dele ou então dando-lhe espaço para que fosse ele a vir ter comigo. Nos dias em que em lhe dava espaço, a criança por vezes procurava-me e tentava interagir comigo trazendo me alguma coisa da padaria para brincar ou perguntando-me o que eu queria comer hoje da padaria. Nos dias que eu tentava entrar no mundo dele, acabava por me aceitar e por me deixar participar no seu dia-a-dia.

Hoje em dia posso dizer que é uma relação de adulto-criança ótima e que a criança me respeita como eu o respeito. Brinco com ele, ajudo-o e também quando é preciso chamo à atenção e ele entende, cumprindo o que lhe foi pedido.

Foi a criança mais difícil de conquistar mas que depois se tornou numa boa relação de construção de conhecimento mútuo e de crescimento.

Como futura profissional, vejo este momento como uma aprendizagem e um teste às capacidades de conquistar as crianças. O que retirei destes momentos foi que as crianças são muito leais a quem lhes dá segurança e lhes dá a devida atenção. Assim sendo, a brincadeira é um bom meio de interagir com o grupo e de retirar informações sobre o seu desenvolvimento.

O adulto formador tem que ser capaz de se aproximar do mundo dos pequenos formandos e de valorizar o faz de conta.

Reflexão número 2

Organização do Espaço e do Tempo no Ambiente Educativo

Quando as crianças participam em atividades devem ser incentivadas na exploração de objetos, do ambiente que a rodeia e no conhecimento do próprio corpo, para que fiquem a conhecer o mundo que a envolve.

A organização e a utilização do espaço envolvente fazem parte da intencionalidade educativa. O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e com que intenção. O grupo deve ainda participar na organização da sala bem como nas decisões sobre as mudanças a realizar. Os espaços devem ser acolhedores para que a criança se sinta bem, se sinta estimulada e este facto irá ser refletido futuramente, numa fase posterior. A organização do espaço exige um planeamento por parte do/a educador/a no sentido de ir em conta às necessidades de cada criança. Todos os espaços devem ser observados e avaliados pela educadora para que estes façam da criança um ser ativo.

O espaço observado está muito bem organizado, segundo as necessidades do grupo, de modo a que a disposição do mesmo facilite e ajude o trabalho de equipa e o trabalho individual de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa, ou seja, a criança a aprender através da exploração. Esta exploração só é possível se, mais uma vez, o espaço for propício. O espaço é constituído por materiais estimuladores que desenvolvem a criança a nível sensório-motor, cognitivo e intelectual. Na sala observada, há áreas distintas como padaria, biblioteca, jogos, construções, informática e expressões onde a criança pode brincar livremente.

Também o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, sempre planeados em parceria (educador/criança). Têm um pátio ligado à sala, onde as crianças a qualquer altura têm acesso e o parque da instituição que conta com escorregas, baloiços e espaços de relva sintética.

É importante

[...] proporcionar, à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos; ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através das sequências de tempo que se repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança a oportunidade de ter experiência de muitos tipos de interação seja com outras crianças, seja com adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequeno e grande grupo; proporcionar à criança oportunidades para trabalhar em diversos ambientes,

dentro da aula da escola infantil, no recreio ao ar livre em inclusive, na comunidade (Zabalza, 1998: 187).

Como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997: 40).*

Mas também é importante que a educadora crie um ambiente harmonioso para que a criança sinta que está em casa, para que esta se sinta confortável na realização das atividades e nas relações sociais que mantém.

O/a educador/a deverá apoiar e participar nas atividades e conversas que as crianças têm no sentido de compreenderem o raciocínio da criança. Uma relação é construída através do reconhecimento das riquezas e talentos de cada criança e da participação por parte do educador nas brincadeiras das mesmas.

O clima criado pela educadora e pela auxiliar permite estimular os interesses das crianças e um conseqüente desenvolvimento global das mesmas. Esta relação construída pelos dois adultos presentes na sala é um seguimento, do que foi transmitido no ano anterior, e um início da construção de novos valores.

Através da aprendizagem ativa as crianças constroem conhecimentos sobre diversos temas relacionados com o conhecimento do mundo. Esses comportamentos devem ser avaliados devidamente e diariamente para que o educador possa perceber o que a criança assimilou. Mas a avaliação é um conceito polissémico, visto que pode ser conduzida por duas vertentes: qualitativa, diz respeito ao processo, e quantitativa, remete-nos para a avaliação do produto final.

As crianças são ainda avaliadas pelas atividades que realizam diariamente, pelo comportamento demonstrado durante a execução das atividades, pelas relações que mantêm com o grupo, pela iniciativa própria e pela ajuda que prestam aos outros elementos.

Reflexão número 3

Orientações Curriculares - Áreas de Conteúdo

A gestão de currículo na educação pré-escolar passa por um sistema organizacional diferente de outros níveis de ensino (Isabel Moreno Gonçalves, 2008: 47). Assim sendo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são uma referência para os educadores orientarem o seu trabalho pedagógico.

As Orientações Curriculares apresentam-se segundo áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas nas crianças mas antes de mais é preciso saber o que é área de conteúdo. Citando Silva (1997), consideram-se [...] *áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento, mas também atitudes e saber-fazer* (Isabel Moreno Gonçalves, 2008: 51,52).

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL – A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal visto que os conteúdos trabalhados nesta componente devem ajudar a criança a promover atitudes e valores para que se tornem *cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida* (Ministério da Educação, 1997: 51). Assim sendo, pretende-se que a criança se torne um ser bem desenvolvido globalmente, tornando-se um cidadão autónomo, crítico, solidário e consciente consigo próprio e com a vida com a sociedade. Para isso esta área visa [...] *promover a consciencialização para diferentes valores e culturas, a educação multicultural, a educação para a cidadania, a educação estética e o desenvolvimento da identidade.* (Isabel Moreno Gonçalves, 2008: 52)

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO – Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, esta área tem como objetivo *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo* (Ministério da Educação, 1997: 21). A Área de Expressão e Comunicação abrange todas as aprendizagens ligadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que ajudam na compreensão e evolução nas diferentes formas de linguagem. Para além disso, é também a única área que se divide em várias áreas do conhecimento tais como, o Domínio da Expressão Motora, Domínio da Expressão Dramática, Domínio da Expressão Plástica, Domínio da Expressão Musical, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita,

Domínio da Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Todos estes domínios devem estar interligados, ou seja haver uma interdisciplinaridade pois é através disso que as crianças adquirem, da melhor forma conhecimentos que lhes permitirão comunicar e relacionar com os outros, de recolher informações e sensibilidade que são fundamentais para a criança crescer e construir o seu mundo e conviver com o que os rodeia.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO – Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, *Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia* (Ministério da Educação, 1997: 79).

Esta área está interligada com o *Estudo do Meio* que é trabalho no 1º ciclo e por isso mesmo, como refere as Orientações Curriculares, [...] *a área do Conhecimento do Mundo é de certa forma um despertar para a sensibilização às ciências* (Ministério da Educação, 1997: 80).

A Área de Conhecimento do Mundo tem como objetivo introduzir [...] *aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano tais como a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia que mesmo, elementares e adequados à faixa etária com que se encontra, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico* (Ministério da Educação, 1997: 80, 81). Assim sendo, a área do conhecimento do mundo liga-se com a permanente curiosidade da criança e a constante necessidade de saber mais e compreender. É fundamental que durante a educação pré-escolar, a criança também tenha possibilidade de ter contato com o mundo exterior pois é mais uma fonte onde adquirem conhecimentos e até pode ser uma mais-valia para desenvolver assuntos que entusiasmem as crianças e também para trabalhar as restantes áreas de conteúdo.

Reflexão número 4

Educação Especial – Autismo

O termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico (Rafael Bautista Jiménez, 1993: 9).

A Educação Especial é nomeadamente dirigida a crianças que tem algum *handicap* relativamente a crianças da mesma idade (Rafael Bautista Jiménez, 1993: 9).

As crianças que pertencem à Educação Especial sofrem de alguma dificuldade de aprendizagem, isto é quando alguma criança apresenta alguma incapacidade maior que o normal nessa idade ou então que apresenta algum limite nas suas capacidades.

Hoje em dia, as nossas escolas promovem a inclusão de todo o ser vendo-o de forma individual e adaptando as estratégias educativas às suas necessidades, promovendo as [...] *competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos* (Decreto-Lei nº3/2008, pág. 154).

Tal como nos refere o Decreto-Lei nº 3/2008, o sistema de educação deve ser flexível, regido por uma [...] *política global* integradora de todas as crianças, independentemente das suas características e necessidades, isto é, abarcar crianças com necessidades educativas especiais, levando-os ao sucesso escolar (Decreto-Lei nº3/2008, pág. 154).

Por conseguinte, as instituições devem ajustar o processo de ensino-aprendizagem de forma a desenvolver a aprendizagem e a participação das crianças com necessidades educativas especiais. Assim sendo, as instituições devem ter um apoio pedagógico especializado a estas crianças, o currículo específico, uma avaliação ajustada e tecnologias que auxiliem o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais.

Observando os parâmetros da Educação Especial, verifica-se que englobam crianças com diversos problemas de saúde, tal como o autismo. Veremos em concreto o que é autismo.

A definição de autismo tem vindo a sofrer diversas alterações após várias investigações que vão sendo feitas sobre esta temática mas pode-se definir como perturbações profundas no desenvolvimento, afetando a capacidade de relacionamento com outras pessoas, dificuldades na comunicação através da linguagem e a falta de flexibilidade.

Através de várias estudos, comprovou-se *o autismo é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas*. (Teresa Bernardo Garcia et. al. em Necessidades Educativas Especiais, 1993: 251)

Reflexão número 5

Caracterização Teórico-Real das Crianças do Estágio I

Área de Formação Pessoal e Social

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal visto que os conteúdos trabalhados nesta componente devem ajudar a criança a promover atitudes e valores para que se tornem [...] *cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida* (Ministério da Educação, 1997: 51). Assim sendo, pretende-se que a criança se torne um ser bem desenvolvido globalmente, tornando-se um cidadão autónomo, crítico, solidário e consciente quer consigo próprio, quer em vida com a sociedade.

A criança sendo um ser em sociedade, é influenciado pelo meio que a rodeia e vice-versa, a criança tem influência no meio. Assim sendo, a criança tem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento, ou seja na aquisição das aprendizagens. Seguindo esta perspetiva, a criança recolhe aprendizagens não só no meio escolar como também no meio social, ou seja, tudo o que rodeia a criança é instrumento de aprendizagem.

Outro ponto importante é a família pois é neste meio sócio-cultural em que a criança vive os primeiros anos e [...] *inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem* (Ministério da Educação, 1997: 52).

Relativamente ao grupo com que me encontro, este está plenamente integrado na instituição, dezasseis crianças já frequentavam o Colégio e apenas sete são novas. O único caso de apontar é uma criança que por vezes ainda chora por sair de perto da mãe, mas cada vez é menos frequente este acontecimento e mal a criança entra na sala o choro pára e interage com o grupo normalmente.

Observa-se também, que quando uma criança está ausente do colégio por um longo período de tempo, o seu regresso à sala é feito com harmonia e tranquilidade.

Quanto à relação adulto-criança, todas as crianças o fazem sem qualquer problema à exceção de uma criança que ainda apresenta bastante inibição na presença e no diálogo com o adulto. Quando o adulto aborda a criança para a

questionar sobre alguma coisa, demonstrando algum receio. Mas é de realçar que na relação criança-criança, age normalmente e interage com todos.

Já todas as crianças se desvincularam da chupeta mas há ainda uma criança que pede a naninha (fralda de pano – objeto transitivo) para dormir.

Quanto aos momentos de grande-grupo, algumas crianças destacam-se por terem uma participação muito ativa, mas há também crianças que apenas participam quando solicitadas. Apesar de tudo, o grupo ainda demonstra de falta de concentração e qualquer estímulo é motivo de distração. Tal ocorrência pode-se verificar-se no registo de observação da atividade de registo da história Menino de Todas as Cores. (Anexo 2, registo 4)

O grupo ainda demonstra alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar e acabam por falar uns por cima dos outros.

Relativamente às chamadas de atenção, o grupo reage bem e aceita o que lhe dizem mas poucas ainda reagem com choro. Esta reação foi possível observar no momento da rotina de higiene antes do almoço. A criança R. não estava sentada corretamente e falava um pouco alto, a educadora ao observar tal situação pediu à criança que se sentasse dentro da sala. A criança dizia que não queria mas cumpriu a ordem e desatou a chorar. Outro momento em que se observou esta reação foi quando me deparei com a criança T.R. a atirar uma fruta de brincar a outro menino e quando o abordei a perguntar porque fez isso ele não respondeu e chorou.

Outro ponto importante a focar é a partilha; o grupo já demonstra ter capacidade para o fazer mas por vezes ainda se observam alguns conflitos que facilmente se resolvem. Foi possível visualizar este facto na área da Padaria quando se colocaram à disposição das crianças sacos de papel para o pão. Apenas estava disponível um saco e a criança D estava a brincar com ele; a criança M aproximou-se dessa criança e tentou arrancar-lhe o saco da mão porque também queria brincar. A criança M começou a falar mais alto e a bater na criança D para lhe conseguir tirar o saco. Ao observar este momento dirigi-me junto das duas crianças e pedi para que me explicassem o que se passava. Assim sendo, combinei com as crianças que o saco estaria durante um tempo com uma criança e depois passaria para a outra. De forma a poder também acompanhar o desenrolar do momento fiquei junto das crianças e brinquei com elas. Tudo facilmente se resolveu e souberam depois partilhar e iam passando de um para o outro os diversos objetos da área.

A hora de refeição é um bom momento de observação, pois pode observar-se e perceber melhor o grau de autonomia de cada criança e o cumprimento das regras.

Grande parte do grupo já é capaz de se alimentar e beber sozinho mas há ainda elementos que é necessário ajudar pois são mais lentos e por vezes esquecem-se de comer, distraíndo-se facilmente. Destaca-se principalmente a criança R a nível da sopa come-a sem qualquer problema mas no início é preciso pedir-lhe para que coma. Quando passada para o prato principal, o problema é maior pois a criança só mastiga e engole das duas ou três primeiras garfadas, após isso deixa de comer e é necessário dar-lhe a comida à boca mas a criança coloca a comida na parte lateral da boca e muito dificilmente a mastiga e engole, por vezes é mesmo necessário dar-lhe a fruta misturada para que envolva tudo e engula. Outra criança que também demora mais é a criança D mas tal só acontece quando a comida não é tanto do seu agrado mas quando se aproxima dele e insiste para que coma, fá-lo normalmente.

Aquando da hora do sono, todos se despem sozinhos mas na hora de levantar, por vezes é necessário ajudar.

Na higiene diária, tal como limpar o nariz e lavar os dentes, todo o grupo o faz sem qualquer problema mas por vezes é necessário lembrar para o fazerem.

Relativamente à relação do grupo com o J., esta é bastante boa e há até crianças que demonstram uma maior preocupação com ele e de interagirem mais. Como por exemplo, a criança C quando observa que o J. tem o nariz sujo, por vezes autonomamente vai buscar o papel e limpa-lhe ou então avisa o adulto. A mesma criança C quando vê o J. sozinho a brincar com a plasticina tem tendência para ir para junto dele e interagir com ele ou agarra-se a ele a dar beijos. Também se observa uma preocupação da criança A que quando vê o J. a chorar vai ter com ele e faz-lhe uma festa na cara.

Quanto ao espaço sala, todas as crianças estão bem adaptadas à divisão mas raramente ainda trocam o nome da Padaria com a Casinha Esta pequena confusão, acho que acontece porque a alteração da área foi feita à relativamente pouco tempo e as crianças ainda tem alguma dificuldade em interiorizar a alteração do nome mas o adulto sempre que ouve o termo de Casinha, relembra a criança que é Padaria e esta corrige. Outro ponto que ainda não está bem desenvolvido é a responsabilidade de arrumarem o que utilizaram quando mudam de uma área para outra. Tal observa-se algumas vezes na área dos jogos. Quando uma criança termina de fazer o jogo, a criança muda para outra área e não arruma o jogo; nessa altura o adulto pede à criança que volte a ir à área dos jogos e o arrume. Este facto foi também descrito no registo de observação da Padaria no ponto 4. (Anexo 2, registo 5) Mas um ponto a

focar é quando é hora de arrumar a sala, todos ajudam a organizar mesmo quando não é a área onde estiveram a brincar.

Na verbalização de sentimentos, já praticamente todo o grupo os reconhece e pronuncia os conceitos. Tal pode verificar-se quando foi realizada a hora do conto sobre o senhor feliz e o senhor infeliz em que foi explicado às crianças o que significa cada sentimento e as expressões faciais de cada um. Após isso as crianças sabiam dizer quando alguém estava feliz e infeliz e por vezes comentavam entre elas como estava uma pessoa, olhando para a sua expressão facial.

O J. encontra-se integrado no colégio e interage bem com os adultos e reconhece os da sala em que se encontra.

Reage facilmente quando o chamam, quer o adulto, quer as crianças e avalia antes de se dirigir até à pessoa.

A nível de necessidades afetivas, o J. demonstra um gosto por carícias quer no sentido de as fazer aos adultos da sala, quer mesmo a algumas crianças mas também gosta de receber e que lhe deem atenção

Quanto às rotinas da sala, sabe realiza-las facilmente tal como a entrega das fotografias para as presenças, ir buscar a sua fralda quando vai à casa de banho, ou dirigir-se à sua cama e esperar pelo adulto para o ajudar a deitar-se.

A nível da alimentação, o J. fá-lo normalmente e mantém-se no seu lugar até ao final da refeição.

Área de Expressão e Comunicação

Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, esta área tem como objetivo *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.* (Ministério da Educação, 1997: 21)

A Área de Expressão e Comunicação abrange todas as aprendizagens ligadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que ajudam na compreensão e evolução nas diferentes formas de linguagem.

Para além disso, é também a única área que se divide em várias áreas do conhecimento tais como, o Domínio da Expressão Motora, Domínio da Expressão Dramática, Domínio da Expressão Plástica, Domínio da Expressão Musical, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Todos estes domínios devem estar interligados, ou seja haver uma interdisciplinaridade pois é através disso que as crianças adquirem, da melhor forma conhecimentos que lhes permitirão comunicar e relacionar com os outros, de recolher informações e sensibilidade que são fundamentais para a criança crescer e construir o seu mundo e conviver com o que os rodeia.

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos. (Ministério da Educação, 1997: 56)

Assim sendo, cabe ao educador fornecer diversos momentos que permitam a criança comunicar e se expressar de diversas formas dando prazer a [...] realizar novas experiências, valorizando as descobertas da crianças, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação (Ministério da Educação, 1997: 56)

Para que este processo seja o mais adequado, o educador deve planear e oferecer diversos momentos de aprendizagem.

Domínio da Expressão Motora

O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997: 58)

Quando a criança entra para o pré-escolar, já possui capacidades motoras básicas, como o andar, manusear objetos e ultrapassar barreiras.

Para que o desenvolvimento motor seja o mais adequado, o educador deve proporcionar momentos de exercícios que envolvam a motricidade global e motricidade fina.

Motricidade Global consiste nos movimentos grandes do corpo tais como as formas de o utilizar, de o sentir e de o mover entre as quais trepar, correr, deslizar, baloiçar, saltar, entre outros. Também se trabalha a inibição da locomoção, ou seja a capacidade de estar quieto, de relaxar ou de parar um movimento.

A exploração de diferentes formas de movimento permite que a criança ganhe consciência dos diferentes segmentos do corpo, do que pode realizar com ele e as dificuldades que ainda tem. (Ministério da Educação, 1997: 58)

Quanto à Motricidade Fina, consiste em desenvolver a capacidade de movimentar corretamente as mãos e os dedos, ou seja é algo que é trabalhado no [...]

quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objetos (Ministério da Educação, 1997: 59)

Outro ponto importante nesta área são os jogos. Esta modalidade, incluindo regras cada vez mais complexas, são momentos de controlo motor e de socialização que implicam que as crianças compreendam e aceitem as regras e alarguem a linguagem.

Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, *Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem. Permitem igualmente que vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável, o que se relaciona com a educação para a saúde.* (Ministério da Educação, 1997: 59)

Tal como nos diz Papalia, *As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.* (Papalia et al., 2001: 286)

Relativamente aos três anos, os acontecimentos mais importantes são: o controlo dos movimentos, da fala, da autonomia nos hábitos de higiene corporal e na alimentação, e principalmente a capacidade de separação da Mãe, isto é, o facto de poder caminhar sem qualquer ajuda e de forma solitária, pois ao deixar o colo materno, a criança começa a explorar o meio ambiente, escolhendo entre o fazer e o não fazer.

O grupo com que me encontro, a nível de motricidade global encontra-se bem desenvolvido e demonstra grande motivação por trabalhar esta área, ou seja todas as crianças revela um grande apreço pelas sessões de movimento. Mas quando se fala especificamente nos exercícios, algumas crianças ainda sentem algum receio e/ou dificuldade em subir e descer os espaldares.

O grupo já é capaz de subir e descer as escadas autonomamente mas duas crianças ainda o fazem mais devagar e um pé de cada vez.

A maior parte das crianças são capazes de correr, de andar em diferentes ritmos, de andar sobre uma linha, de parar quando é pedido, de saltar com os dois pés e de ultrapassar obstáculos. No anexo 2, registo 1 encontra-se a tabela de observação que comprova as capacidades motoras das crianças.

Quanto à motricidade fina, todo o grupo encontra-se com um desenvolvimento adequado denotando-se apenas algumas dificuldades no uso da tesoura pois só agora foi iniciado um trabalho mais contínuo com este material.

Relativamente à autonomia de abrir e fechar a porta da sala, todos o fazem, havendo apenas uma criança que demonstra mais preguiça em o fazer e ficando a bater à porta até alguém lhe ir abrir.

A criança J. não realiza todas as atividades de grupo, mas quando observa as outras crianças a realizarem e até gosta, vem participar com o grupo ou então o adulto aproxima-se dele e convida-o a realizar.

Domínio Expressão Dramática

A Expressão Dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. (Ministério da Educação, 1997: 59)

Com esta interação de criança com criança, ou até mesmo quando o adulto vai brincar com as crianças ao faz de conta, ajuda a que estas comecem a tomar consciência das reações que tem, do que é real e imaginado e ao mesmo tempo ajuda a desenvolver as diferentes formas de comunicação, ou seja as verbais e as não-verbais.

O Jogo Simbólico é uma atividade espontânea e que utiliza o corpo para se expressar e comunicar. Este jogo é algo quotidiano no jardim-de-infância e faz com que as crianças interajam umas com as outras. Por sua vez, o jogo pode ou não ser apoiado de objetos. Estes objetos possibilitam criar diferentes situações de faz de conta e utilizá-los livremente dando-lhes significados diversos.

Cabe também ao educador proporcionar diferentes situações que desencadeia a imaginação e a dramatização de vivências das crianças. Estas situações podem ser da vida quotidiana da criança tal como levantar-se, vestir-se, lavar-se ou seja, movimentos, sentimentos e atitudes utilizando o corpo e a voz para expressar-se.

Outro ponto em que o educador deve intervir, é na criação de momentos de dramatização mais complexos, como a dramatização de histórias que as crianças conheçam ou que inventem, desempenhando cada criança um papel diferente. Estas dramatizações podem ser realizadas com diversas técnicas: fantoches, sombras ou então sendo as crianças as personagens.

Relativamente aos 3 anos de idade, a utilização metodológica do jogo simbólico, assume-se como fundamental devido ao facto de proporcionar à criança a assimilação de diversas experiências do meio, através de atividades como o faz de conta, ou a construção de legos, entre outros jogos.

Na sala dos 3 anos, a área do faz de conta foi transformada numa padaria, pois é o tema do projeto de sala. Todas as crianças demonstram um grande entusiasmo por esta área, dramatizando diversos momentos do dia-a-dia e da rotina de um padeiro. Por vezes, também se observa e utilização dos materiais desta área com outros fins, tais como a toalha de mesa servir de toalha de piquenique, ou um ovo ser uma bola de gelado. Tal pode ser comprovado no registo de observação da Padaria, no ponto 2. (Anexo 2, registo 5)

Todas as semanas, a equipa de sala proporcionada um momento específico para dramatização em grupo. Nestes momentos pode ser dramatizada uma música (p.e. Dona Anica, Jardim da Celeste), um tema (p.e. Circo) ou mesmo uma história (p.e. Menino de Todas as Cores). Estas dramatizações foram alvo de um registo de observação que comprovam as diferentes estratégias utilizadas para trabalhar esta área.

Todo o grupo apresenta um à-vontade para a dramatização, destacando-se quatro crianças que revelam um interesse particular e uma participação mais ativa. Tal verifica-se, por exemplo na forma como se empenham para realizar o que lhes é pedido. Observei isso diretamente aquando da realização do jogo Adivinha o que sou em que essas crianças, mal se lhes mostrava a imagem do que iam dramatizar, empenhavam-se em imitar para que o restante grupo adivinhassem. Mas em poucas crianças ainda denota-se dispersão durante estes momentos.

Nesta área, quando se utiliza adereços, o J. recusa-se a usar mas é sempre desafiado a realizar as atividades e quando há imagens associadas, é mais fácil para ele dramatizar como por exemplo no jogo Adivinha o que sou.

Domínio da Expressão Plástica

A Expressão Plástica é uma área onde a criança pode exprimir-se e comunicar com o exterior e de partilhar o seu modo de visionar o mundo que a rodeia ou mesmo as vivências que passa.

Nesta área, as crianças [...] *exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica.* (Ministério da Educação, 1997: 61)

Com a exploração desta expressão, a criança também desenvolve a motricidade fina, ou seja há uma interdisciplinaridade de expressão plástica com expressão motora mas recorrendo [...] *a matérias e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.* (Ministério da Educação, 1997: 61)

As atividades relacionadas com esta área podem ser de iniciativa da própria criança, que espontaneamente cria imagens que visualizou ou que imaginou, mas crias havendo prazer de explorar um trabalho.

Cabe também ao educador proporcionar à criança momentos para explorar a área e facultar diversos materiais que permitam à criança dar aso à sua criatividade e imaginação para as suas obras-primas.

Existem diversas técnicas que podem ser exploradas tais como o desenho, pintura, digitinta, pintura de sopro, corte e colagem, rasgagem, escultura, entre outras e deve-se permitir que a criança experimente todas elas para assim alargar o seu conhecimento e o seu sentido estético.

O material deve estar de fácil alcance da criança e deve ser sempre adequado à faixa etária, possibilitando assim um uso correto e um melhor desenvolvimento da criança.

Na sala, o grupo tem sempre ao ser dispor o material e este é diversificado. As crianças tem a disposição marcadores finos e grossos, lápis de cor, lápis de cera, tintas, folhas A4 (para desenho) e A3 (para pintura), plasticina e material de desperdício (ver anexo 3, fotografia 2).

Todo o grupo tem tido contacto com as diversas técnicas e mostram algum entusiasmo quando lhes é apresentada uma nova técnica.

As crianças mostram um grande agrado por trabalhar com massa de farinha ou mesmo plasticina. A massa de farinha foi até um dos elementos utilizados para a realização dos pães e húngaros para a padaria, tema do projeto como se pode visualizar no Anexo 3, fotografia 25.

Também demonstram interesse em realizar colagens, pintura e tem-se vindo a notar uma maior afluência nos desenhos. No início do meu estágio, observei que apenas duas crianças iam frequentemente para esta área realizar desenhos e, atualmente tenho observado que já há mais crianças a frequentarem-na espontaneamente e tem tendência a vir pedir a opinião do adulto. Por sua vez, quando o adulto observa que só tem dois ou três riscos, incentiva a criança a continuar.

Quanto aos desenhos, algumas crianças ainda fazem muitos rabiscos mas outras já começam a elaborar desenhos mais complexos e quando são abordadas para explicar o que desenharam sabem explica-lo prontamente, como se pode visualizar nas fotografias no anexo 3, fotografia 26.

Relativamente às cores, todas as crianças facilmente identificam as cores primárias e secundárias e estão a aprender que misturando cores primárias obtêm outras cores.

Nesta área o J. demonstra um grande entusiasmo por manusear a plasticina. A nível de desenhos é rabiscos de um lado para o outro mas facilmente identifica as cores que o adulto lhe indica.

A nível da pintura demonstra algum interesse quando o adulto lhe dá para a mão um pincel e explora as diferentes cores.

Domínio da Expressão Musical

A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. (Ministério da Educação, 1997: 63,64)

A Expressão Musical desenvolve na criança a capacidade de escutar, cantar, dançar, tocar e criar, utilizando como modo de expressão o corpo, a voz e diversos instrumentos.

O grupo apresenta um grande à-vontade em acompanhar as canções que lhes são ensinadas, pois facilmente captam a letra e o ritmo.

Quando lhes são facultados instrumentos, todas as crianças gostam de os utilizar mas por vezes tem tendência para o fazer de forma incorreto, como por exemplo, brincar com eles no chão. Esta utilização incorreta destaca-se mais na criança J. que ainda tem dificuldade em perceber a funcionalidade dos mesmos mas com o auxílio do adulto tem vindo a melhorar e a utiliza-los para produzir sons, tal como bater com as clavas uma na outra.

Conseguem já caracterizar uma música com os elementos referidos anteriormente, ou seja intensidade, altura, timbre, duração e velocidade. Isto foi possível observar, numa atividade realizada na expressão musical. Havia três instrumentos tapados (clavas, triangulo, tamborim) e massa de biscoitos que foi colocada numa mesa ao dispor das crianças. Na sessão anterior (com outra atividade), as crianças associaram formas aos sons, ou seja som forte uma bola grande, som baixinho uma bola pequenina, som grosso uma salsicha grossa e som fino a uma salsicha fina. Quando a professora tocava um instrumento, as crianças identificavam o tipo de som e representavam a forma com a massa de biscoito.

Outro momento em que se observou este conhecimento, foi numa sessão de movimento em que o adulto tinha um tambor na mão e ia alternando a velocidade e a intensidade e as crianças tinham que andar conforme o som, ou seja quando tocava alto as crianças marchavam, quando tocava baixo as crianças andavam em bicos de pés e muito silenciosamente, quando tocava depressa corriam e quando tocava devagar andava com muita calma.

Quanto à criança J. tende, por vezes, a acompanhar o grupo nas cantigas, imitando sons ritmados.

A nível dos instrumentos tem bastante dificuldade em os utilizar para a sua verdadeira utilidade, gosta por exemplo de colocar as clavas a rolar pelo chão mas com o auxílio do adulto e incentivo, tem vindo a explorar melhor os mesmos.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar [...], mas durante muito tem se achou que a leitura e a escrita eram elementos que só deviam ser desenvolvidos no 1º ciclo do ensino básico, mas cada vez mais se torna visível que estes elementos são fundamentais de serem desenvolvidos também no pré-escolar. (Ministério da Educação, 1997: 65)

Hoje em dia, as crianças têm um contato prematuro com o código escrito e por isso mesmo, quando dão início ao percurso escolar, ou seja na entrada para o pré-escolar já têm alguma ideia sobre escrita.

Nesta primeira fase escolar, não se pretende que a criança introduza de forma clássica a abordagem à leitura e à escrita mas sim facilitar posteriormente a aprendizagem da mesma pois já conhecem diferentes códigos de escrita e as suas funções e cabe então ao educador que facilite esse contato.

Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura [...] na perspetiva de desenvolver a capacidade de [...] interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (Ministério da Educação 1997: 66)

Esta é uma área transversal a todas as outras, pois as crianças fazem uso da linguagem oral e por vezes escrita para se expressarem no seu quotidiano.

Outro ponto fulcral é a capacidade de compreensão e de produção da criança, que ao longo do tempo deve ser progressivamente alargada e estimulada quer com o contato com adultos quer com outras crianças.

Assim sendo, deve o educador criar um ambiente favorável à comunicação e utilizar também um vocabulário adequado que sirva de modelo, de interação e de aprendizagem para a criança.

O educador deve também saber escutar a criança e valorizar o contributo que esta dá ao grupo e ao mesmo tempo dar espaço para que haja um diálogo entre todos.

Quanto à abordagem à escrita, deve o educador [...] *proporcionar o contato com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio* (Ministério da Educação, 1997: 71). Assim sendo o educador deve por à disposição das crianças diferentes suportes com escrita, tais como livros, revistas e até jornais. Inclusive na área do faz de conta pode ter alguns blocos e cadernos onde as crianças podem experimentar códigos de escrita.

Uma forma de esta área ser bem trabalhada é utilizar um carácter lúdico como por exemplo rimas, lenga lengas, trava-línguas que dão um entusiasmo maior às crianças que levam como uma brincadeira.

A criança com três anos já começa a organizar as primeiras estruturas gramaticais da Língua, compreendendo e utilizando as palavras.

Consequentemente, nesta fase, é importante que as crianças vivenciem um meio verbal rico em palavras, não sendo necessário ensinar, pois devido ao meio intuitivo de aprendizagem, através de associações livres, fantasias e significados únicos ilógicos, são capazes de replicar e experimentar a linguagem, ensinando-se a si próprias, independentemente da realidade. É de notar que as crianças privadas da fala durante este estágio sofrem um atraso no desenvolvimento que pode ser irreversível.

Aos três anos de idade, a criança mostra uma enorme evolução na linguagem, compreendendo centenas de palavras (Inês Sim-Sim, 2008: 26) Uma vez mais, é importante a ação dos pais, encarregados e educadores na criação de ambientes ricos em vocabulário. A contagem de histórias e atividades promotoras de verbalização têm uma importância relevante na criação deste ambiente.

Relativamente ao grupo, expressa-se bem verbalmente com exceção do J. que aos poucos vai dizendo algumas palavras, tais como pai e pronuncia o nome das pessoas que estão na sala (educadora, auxiliar, estagiária e crianças). Mas existe uma criança em que a sua linguagem ainda está pouco desenvolvida e por vezes não se percebe o que verbaliza mas tal não acontece só nesta parte, também a nível de compreensão e de atenção apresenta um défice o que por isso é necessário repetir o que foi pedido.

A maior parte do grupo já é capaz de construir frases mais completas, ou seja com substantivos, verbos e adjetivos. Um momento em que se observou bem esta capacidade, foi no primeiro acolhimento após as férias da Páscoa em que a educadora perguntou às crianças o que fizeram nas férias e quase todas souberam dizer e ainda denominaram o que mais gostaram.

É de destacar ainda uma criança que demonstra já ter um bom vocabulário e uma linguagem bem desenvolvida, mas por vezes nem sempre tem sentido lógico.

A criança que anteriormente foi referida, que quando um adulto o aborda ele mostra algum receio em comunicar, tem um bom vocabulário e quando está em brincadeira com as outras crianças comunica normalmente. Na área da Padaria, esta criança fala normalmente e desenvolve a dramatização. Como por exemplo, a criança T estava sentada na mesa e pedia à criança M o seu almoço e como o desejava e posteriormente disse à criança R que ia lavar a louça e cozinhar e por conseguinte foi pedindo às outras crianças elementos para colocar no tacho.

Após a escuta de uma história, grande parte das crianças consegue contar e falar acerca dela, e através disso consegue-se ter perceção da atenção da criança e de desenvolver a capacidade de reflexão e compreensão da mesma. Durante estes momentos, o grupo demonstra um grande agrado e entusiasmo. Este facto foi descrito no registo de observação da hora de conto Grão de Milho. (Anexo 2, registo 6)

O grupo demonstra gosto por ver livros e também as suas ilustrações. Por vezes, durante estes momentos, pode-se ouvir as crianças a inventarem histórias e a associarem as imagens a contos que conhecem. Como por exemplo, a criança T. estava a ver um livro de animais e através da lengalenga Bati à porta nº... foi associando um número a um nome e a um animal que visualizava no livro.

Quanto à criança J. está a começar a pronunciar algumas palavras tais como pai. Relativamente aos nomes dos adultos e das crianças da sala, o J. tem vindo a melhorar na pronúncia dos mesmos, tal como se verifica na chamada das crianças para a entrega das fotografias de presença.

O J. raramente vai à biblioteca e se interessa por observar ou ouvir uma história.

Domínio da Matemática

As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. (Ministério da Educação, 1997: 73)

Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, o trabalho desta área na educação pré-escolar é importante pois a matemática tem um papel fundamental na estruturação do pensamento, nas funções da vida corrente e na importância de aprendizagens futuras e o dia-a-dia favorece diversos momentos que possibilitam desenvolver estas aprendizagens.

Deve então o educador, aproveitar esses momentos do quotidiano para trabalhar o pensamento lógico-matemático, [...] *intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.* (Ministério da Educação, 1997: 73) Ao mesmo tempo deve ter como ponto inicial as [...] *atividades espontâneas e lúdicas da criança* para desenvolver a capacidade de *construção de noções matemáticas* que se sustentam na *vivência do espaço e do tempo.* (Ministério da Educação, 1997: 73)

A criança adquire conhecimentos sobre distâncias (perto e longe), lugar (dentro e fora), e posição (aberto, fechado, em cima e em baixo) através da capacidade de observação e compreensão da sua posição e deslocação num determinado espaço mas também manipulando objetos que ocupam um certo espaço. Por sua vez, o reconhecimento do espaço possibilita que a criança reconheça e represente diversas formas e que posteriormente será capaz de as nomear. É assim que a criança começa a reconhecer determinadas características, quer em objetos ou até mesmo em momentos, e a agrupá-las e classificá-las.

Para que tudo isto aconteça, o educador tem um papel fulcral em que deve criar momentos diversos e vá questionando a criança e esta por sua vez reflita sobre isso para que construa noções matemáticas.

Existem diversos momentos do quotidiano da criança que possibilitam o desenvolvimento deste domínio, tais como o preenchimento do quadro de presença, a arrumação de materiais na medida em que se trabalha a [...] *classificação, seriação, formação de conjuntos e contagem.* (Ministério da Educação, 1997: 75)

Estes momentos de classificação e seriação ajudam também a criança a construir a noção de número e a corresponder.

É também através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção de tempo (Ministério da Educação, 1997: 75). Assim sendo, através dos momentos da rotina, a criança começa a ser capaz de identificar o que irá decorrer nesse dia, como por exemplo a canção dos bons dias, o arrumar antes de ir almoçar ou de sair da sala, a higiene antes e depois do almoço, ou até mesmo as áreas que são trabalhadas em cada dia.

Uma das formas mais utilizadas, em contexto pré-escolar, para desenvolver o conhecimento matemático são os jogos tais como puzzles, dominós e até mesmo os legos e os cubos. Este tipo de atividades permite que a criança realize comparações e nomeações de tamanhos e formas.

Mas a aprendizagem de noções matemáticas está também intimamente ligada com a linguagem pois a criança tem de ter capacidade de aquisição e de compreensão de um conhecimento e posteriormente sabe-lo nomear. E assim sendo, o facto de se realizar um reconto da história, ou mesmo um registo em que a criança tem de ordenar sequências da história, desenvolve a noção de tempo e a linguagem.

A linguagem é também um sistema simbólico organizado que tem a sua lógica. A descoberta de padrões que lhe estão subjacentes é um meio de refletir sobre a linguagem e também de desenvolver o raciocínio lógico. Tal como na matemática, esta descoberta assenta na resolução de situações problemáticas (Ministério da Educação, 1997: 78). Por isso mesmo, o educador deve proporcionar ocasiões de problemas que depois a criança autonomamente encontre a solução e ainda tenha oportunidade de debater e refletir com o restante grupo e todos juntos encontrem uma melhor solução para o resolver, fundamentando a sua resposta.

Relativamente ao grupo, já todos são capazes de identificar as etapas da rotina e de assinalar a sua presença através da colagem da sua fotografia. Para além disso, as crianças conseguem dizer que área será trabalhada em cada dia da semana.

Quanto à classificação e formação de conjuntos, grande parte do grupo já é capaz de o fazer mas ainda demonstra algum défice nas noções topológicas. Tal observa-se principalmente em expressão motora quando se pede à criança para colocar-se atrás ou à frente de uma outra criança mas quando se pede para colocar-se ao lado já consegue entender bem.

A noção de número ainda não é muito grande mas reconhecem-nos se se apresentarem de forma ordenada, ou seja 1, 2, 3, 4, etc. Caso lhes seja perguntado aleatoriamente, são poucas as crianças que conseguem denominar o número. Mas relativamente aos conjuntos, o grupo já consegue denominar o que tem mais

quantidade e menos mas estes conjuntos devem estar representados de uma forma simplificada e ordenada. Quando foi realizado o boletim de votos para a escolha do símbolo da padaria e posterior contagem, as crianças foram colocando na parede o seu boletim e na linha relacionada com a imagem, ou seja se fosse a primeira imagem que escolheram colocavam na primeira fila, a segunda imagem na fila do meio e a terceira imagem na ultima fila. Após todos colocados, o grupo realizou a contagem e denominou o grupo vencedor e o número de votos.

Relativamente às formas geométricas mais simples, já parte do grupo as identifica mas tem tendência para denominar bola em vez de círculo.

Já na parte dos jogos, o grupo tem demonstrado uma maior facilidade na realização de puzzles mas há ainda elementos que tem de ser ajudados. No dominó e nos legos, as crianças estão à-vontade para utiliza-los de forma correta e por exemplo quando realizam torres de legos já denominam a alta e a baixa.

Quando são abordados para a realização de um registo que implique ordenar, o grupo é capaz de o fazer à exceção de poucas crianças que necessitam de ajuda mas por vezes não é por falta de conhecimento mas sim por défice de atenção ou de motivação. Como por exemplo na realização dos registos de culinária, há crianças que se destacam relembrando todos os passos realizados e os ingredientes mas em contra partida, há crianças que não referem nada e quando são abordadas para dizerem o passo seguinte não o sabem mas quando se insiste mais um pouco acabam por relembrar.

Nesta área, o J. já denomina e identifica os números quando o adulto lhe pergunta.

Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação

Neste domínio, o grupo todo demonstra um grande entusiasmo em relação à utilização do computador. Quando não é facultada a ida para o computador, há crianças que reagem chorando ou amuando com o adulto.

Algumas crianças já são capazes de autonomamente ligar o computador mas poucos elementos ainda pedem ajuda para o fazer. Também são capazes de ligar e desligar as colunas de som e de alterar o volume das mesmas.

A maior parte do grupo já consegue manusear o rato mas outros elementos ainda demonstram um pouco de receio para o fazer e por isso mesmo movimentam-no mais lentamente. Os programas que as crianças utilizam são Paint (desenhos e pinturas), Jogos Online e Jogos construídos pelo adulto (JClic).

O J. assim que vê o computador ligado vai direto para lá, gosta de ficar a observar os outros a jogarem e quando há música, por vezes dança.

Quando o adulto chama o J. para uma atividade ele reage com entusiasmo e por vezes demonstra vontade em ficar e realizar mais.

Área do Conhecimento do Mundo

Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, *Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia* (Ministério da Educação, 1997: 79). Assim sendo, a área do conhecimento do mundo liga-se com a permanente curiosidade da criança e a constante necessidade de saber mais e compreender. Por isso mesmo, é importante que nesta fase escolar, a criança tenha possibilidade de contactar com diversas situações que sejam de exploração e de descoberta do mundo que as rodeia. Por isso mesmo, [...] *todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo.* (Ministério da Educação, 1997: 79)

É fundamental que durante a educação pré-escolar, a criança também tenha possibilidade de ter contato com o mundo exterior pois é mais uma fonte onde adquirem conhecimentos e até pode ser uma mais-valia para desenvolver assuntos que entusiasmam as crianças e também para trabalhar as restantes áreas de conteúdo.

Esta área está interligada com o Estudo do Meio que é trabalho no 1º ciclo e por isso mesmo, como refere as Orientações Curriculares, *a área do Conhecimento do Mundo é de certa forma um despertar para a sensibilização às ciências.* (Ministério da Educação, 1997: 80)

A Área de Conhecimento do Mundo tem como objetivo introduzir aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano tais como *a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia* que mesmo, elementares e adequados à faixa etária com que se encontra, *deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.* (Ministério da Educação, 1997: 80, 81)

Cabe também ao educador proporcionar às criança variados momentos de experimentação quer feita por eles ou de apenas observação mas que possibilite a criança antever o que vai acontecer, o que aconteceu e discutir em grupo para que posteriormente registem quer com desenhos, gráficos ou ordenação das etapas.

O grupo dos 3B demonstra um maior interesse pelo mundo que os rodeia e por isso mesmo já há projeto de sala que é a Padaria. Este tema surgiu na sequência de

uma visita a uma Padaria da região onde as crianças puderam ter contacto com o fabrico do pão, a rotina de um Padeiro e ainda a possibilidade de realizarem os biscoitos húngaros.

Já parte do grupo é capaz de questionar o adulto sobre a causa, a forma, o local ou mesmo a razão para determinado elemento ou acontecimento. O grupo destaca-se neste ponto principalmente na realização ou observação de experiências ou quando o adulto está a realizar alguma coisa as crianças têm tendência a questionar o que está a fazer e porquê.

Na Oficina de Ciências, o grupo demonstra interesse e curiosidade pelo que vai acontecer, desvalorizando por vezes os resultados ou o que poderá ter acontecido para chegar lá. Sempre que é possível, pede-se às crianças que realizem um registo sobre o que observaram e algumas já o conseguem fazer com rigor e indo mesmo até ao pormenor.

O J. não demonstra interesse por esta área dando a entender pelos passeios que realiza durante a atividade.

Como forma de conclusão, e fazendo minhas as palavras das Orientações Curriculares, *parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.* (Ministério da Educação, 1997: 85)

Reflexão 6

Fases do Projeto

A Metodologia de Projeto tem como objetivo dar voz às ideias e intenções das Crianças, favorecendo a fruição estética, a resolução de problemas e a aquisição de competências. Trata-se de uma dinâmica e não de um desenvolvimento linear.

Para a construção de um projeto tem que se passar por quatro fases importantes, ou seja a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação e divulgação.

FASE 1

O projeto pode ser iniciado através de um objeto novo, ou um tema que desperte curiosidade. É importante que os saberes, que as crianças já possuem, sejam partilhados em conversa de grande grupo e pequeno grupo. No final desta conversa, é fundamental a realização de uma teia inicial para orientar o trabalho.

Para além disto, todo o trabalho torna-se mais rico havendo um entusiasmo e por isso é fundamental captar o interesse das crianças e pode ser através de objetos, histórias ou gravuras. Os objetos podem ser do quotidiano, que nunca conheceram ou que conhecem mas nunca tiveram contacto e o mesmo para as gravuras.

Na discussão introdutória é importante entender o que as crianças já sabem ou não do tema; podem relatar experiências que já tenham vivido, sugerir o trabalho que gostariam de desenvolver e o educador também deve sugerir atividades.

As atividades no início podem ser relativamente desorganizadas pois assim ajudam o educador a avaliar a compreensão das crianças. Podem ser atividades de dramática, desenho, pintura ou escrita.

Quanto ao Projeto de sala, tudo se iniciou com uma hora do conto em que a educadora apresentou o livro A Galinha Ruiva.

Com esta história, as crianças ficaram com a dúvida de como se realizava o pão. Por conseguinte, para tirar a dúvida, as crianças realizaram pão e ainda tiveram oportunidade de o comer ao lanche com o recheio que mais gostassem. (Anexo 3, fotografia 27)

Mas não ficaram por aqui, através da atividade anterior, surgiu a ideia de irem a uma Padaria verdadeira. Neste local tiveram oportunidade de ver a rotina de um

padeiro, como ele trabalha e como é o seu local de trabalho. Posteriormente meteram mãos à obra e realizaram pão e ainda houve tempo para os húngaros. No final da visita puderam saborear o trabalho realizado. (Anexo 3, fotografia 15)

Fase 2

Durante o desenvolvimento do projeto há ... formas de maximizar o interesse das crianças através de discussões em grupo, oferecendo experiências novas, incentivando-as numa variedade de atividades e desenvolvendo-lhes o seu próprio progresso à medida que o projeto se desenvolve.

Por conseguinte o educador deve desenvolver o interesse das crianças, levá-las a discutir em grupo e até se for caso disso preparar uma visita de estudo ligada com o tema.

O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista. (Ministério da Educação, Qualidade e Projeto, 1998: 142)

O Interesse das Crianças

Ao longo de um projeto pode ocorrer que as crianças percam o interesse e isso pode acontecer por diversas razões tais como não estarem a aprender nada de novo, o jogo já estar muito repetitivo, estarem insatisfeitas com as suas próprias contribuições, incapazes de interessar as outras crianças com as suas ideias, não haver interesse por parte dos pais ou até mesmo a falta de confiança da criança nas suas capacidades. Por isso mesmo deve existir pelo menos um tópico do projeto que seja do interesse de cada criança.

Discussão em Grupo

As discussões em grupo têm funções informativas e motivadoras pois ajudam as crianças a formular questões para investigações; a planear o trabalho futuro; a falar sobre o trabalho que está a ser levado a cabo; a planear atividades de aprendizagem em grupo a avaliar o que se realizou e a organizar recursos que pode levar ao envolvimento dos pais.

As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa as quais poderão ser retomadas ao longo do processo. Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se

acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista. (Ministério da Educação, Qualidade de Projeto)

Envolvimento dos Pais

Pode ser feito através de partilha de informação entre pais e crianças; da ajuda dos pais na elaboração do projeto: materiais, no questionamento aos filhos sobre o projeto com a ajuda do educador e na presença dos pais no projeto que pode ser através de visitas guiadas que as crianças fazem aos pais, por canções ou por dramatizações

Para o desenvolvimento do trabalho e após o despertar do interesse pela padaria, as crianças decidiram que seria esse o tema do projeto de sala, por conseguinte começaram por estipular o que era necessário. Para tal, o primeiro a fazer foi a realização da teia onde indicaram tudo o que queriam para a Padaria. (ver anexo 3, fotografia 16)

Os Pais foram sabendo da construção deste projeto através das crianças e das *newsletters* que a educadora envia mensalmente. (Anexo 3, fotografia 28)

Fase 3

Nesta fase as crianças partem para o processo de pesquisa através de visitas de estudo, de entrevistas, de pesquisa documental e de convidados à sala.

Visitas de Estudo:

Ao longo da visita o educador poderá registar as impressões que as crianças vão dando e fazer chamadas de atenção para pessoas ou objetos.

Posteriormente, na sala de aula o educador pode ajudar as crianças a representar as suas observações (gravuras, esquemas, escrita) e as crianças registam, selecionam, organizam a informação, elaboram mapas e gráficos e preparam *dossiers* de consulta com tudo o que de importante foi recolhido e afixam a informação relevante.

Quando não há a possibilidade de realizar uma visita de estudo, pode-se convidar um especialista (traga objetos ou gravuras) e organizar alguma atividade na Instituição, ou nas suas proximidades

Ao aprofundarem a informação adquirida, as crianças repensam no que já sabem e colocam novas questões, voltando a planear a sua atividade.

Durante esta fase, as crianças desenham, pintam, discutem, escrevem, contam, dramatizam, calculam, fazem gráficos, medem, recolhem informações, anotações e preveem.

Os trabalhos que as crianças produzem são arquivados e expostos pois fornecem informações às quais as crianças possam reportar no seu trabalho e jogo; reflete o crescimento da experiência das crianças e mostram um registo de desenvolvimento diário do trabalho e comunica as descobertas e realizações das crianças a membros específicos (educador, pais, outras turmas...)

Conclusão de um Projeto

Um projeto deve ser terminado quando o nível de frequência e qualidade por baixo e quando já não houver alterações no desenvolvimento.

Este pode ser terminado através de visitas ao projeto, selecionar o que se guarda e se pode aproveitar, rever os conhecimentos apreendidos e refletir individualmente e em grupo sobre todo o projeto.

Mas também é importante que acha uma consolidação de todas as aprendizagens e interliga-las com conhecimentos e vivências do dia-a-dia.

Esta foi a fase de colocar todas as ideias em prática, assim sendo era necessário começar a construir na sala a Padaria. Então, retiraram os elementos da casinha que não eram necessários e arranjaram uma estrutura para a fachada da Padaria e um tecido para fazer o toldo de toda a loja. (Anexo 3, fotografia 29)

Seguidamente era necessário realizar o elemento central do projeto, o pão e as crianças também pediram para realizar os húngaros. Utilizou-se então massa de farinha com sal (levou mais sal para ficar bem rijo) para realizar estes elementos. Posteriormente colocaram cola branca no pão, pintaram os húngaros e colocaram também cola nestes e estavam prontos para a padaria. (ver anexo 3, fotografia 25)

Com o auxílio da professora de música Cátia e da sua máquina, os padeiros realizaram a primeira fornalha de pão que posteriormente foi vendido aos meninos de 2 anos. (ver anexo 3, fotografia 30) A Professora Cátia também ensinou ao grupo a música da Padaria que foi apresentada no Carnaval do Projeto. (ver anexo 3, fotografia 31)

As crianças a seguir foram convidadas a escolher o nome da padaria e deram várias hipóteses: padaria coelho, padaria moinho, padaria lobo ou padaria milho. Após uma votação com fotografias (histograma) as crianças decidiram que seria Padaria

Moinho. Utilizando também este método de voto, as crianças também decidiram o lema da padaria que dirão quando atendem o telefone a clientes; o lema escolhido foi Padaria Moinho, tem pão sempre quentinho. (ver anexo 3, fotografia 18 e 32)

Através de boletins de voto, as crianças escolheram o símbolo da padaria. Quanto às cores com que queriam pintar, inicialmente cada criança pintou o moinho no computador e depois foram selecionados quatro aleatoriamente e desses quatro, as crianças escolheram o seu preferido. Depois de tudo escolhido, foi desenhado o moinho em formato grande e as crianças utilizaram a técnica da casca do ovo para o preencher e no final pintaram. Após secar muito bem foi colado na fachada da Padaria. (ver anexo 3, fotografia 33 e 34)

Em seguida, foi colocado na padaria os aventais, os chapéus, tapada a montra com acrílico, tijelas, cestos, pacote de leite, ovos, garrafa de água, sacos do pão, e garrafas de sumo. (ver anexo 3, fotografia 35)

No seguimento do tema do projeto, uma mãe visitou a sala e ajudou as crianças a realizarem Arrufadinhas. Todos participaram e ao lanche saborearam-no. (ver anexo 3, fotografia 36)

Para além desta receita, em trabalho de sala tem-se vindo a realizar mais tais como bolo de chocolate, de iogurte e biscoitos.

Aproveitando a ideia da realização destas receitas, foi a sendo realizada uma capa onde se colocavam os registos das sessões de culinária, quer as que são realizadas em sala de aula, quer as que realizavam com os pais, por isso mesmo o livro foi circulando por todos os meninos e levavam-no para casa. (ver anexo 3, fotografia 19)

Posteriormente foi realizada a pá de padeiro e os tabuleiros para o forno. (ver anexo 3, fotografia 37)

As crianças pediram ainda para se acrescentar o dinheiro pois referiram que era necessário para realizar as compras. Assim sendo, realizaram-se notas e moedas com o símbolo da padaria. (ver anexo 3, fotografia 38)

À sexta-feira realizou-se os momentos de brainstormings para que as crianças fizessem uma revisão do que já foi realizado no projeto e o que ainda faltava e por fim ainda decidiam o que queriam realizar na semana seguinte. Esta técnica foi ajudando a desenvolver o projeto e também a que as crianças fossem o centro da escolha. (ver anexo 3, fotografia 6)

Fase 4

Durante esta fase, (...) a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros., (...) tem que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros. e Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda. (Ministério da Educação, Qualidade e Projecto, 1998: 143)

A divulgação que serve como celebração do que aprenderam e pode ser feita através: da exposição de uma sistematização numa zona central da instituição, de Álbuns, de Portefólios, da Porta Aberta e da Visitas dos Pais.

Avaliação por sua vez tem que ser feita através das pesquisas e tarefas que as crianças realizaram, da informação que recolheram, das competências que adquiriram, da intervenção que tiveram no projeto, da entreajuda das crianças e do trabalho que produziram.

Documentação do Projeto, tal como dizem Katz e Chard (1997), são provas do desenvolvimento do projeto e as aprendizagens realizadas e ao mesmo tempo ajudam o educador a avaliar-se e a transparecer o seu trabalho.

Nesta documentação devem aparecer narrativas de aprendizagens individuais e coletivas que devem ser ilustrados com trabalhos realizados demonstrando o desempenho, a evolução e o contributo da criança.

As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projeto na sala de atividades, desde que não se perca a unidade e faseamento de cada um deles

Papel do Educador

O educador deve acompanhar, coordenar, avaliar e divulgar o projeto mas cabe-lhe também, como orientador, analisar as possibilidades reais de concretização do projeto. Por sua vez, assume também ter uma atitude de crítica construtiva e identificador dos pontos fortes e fracos para melhorar o projeto.

Como término do projeto, foi possível realizar-se uma visita ao Parque Temático Molinológico, onde as crianças puderam ver um moinho de água e diferentes cereais e ainda a confeção manual de pão cozido a forno de lenha.

No final do ano, e como forma de finalização do projeto, foi apresentado aos pais uma pequena peça de teatro com uma história sobre a padaria e as fases que são realizadas para a produção do pão. No final da peça cada criança ofereceu aos seus pais um pão realizado em sala.

Como conclusão, pode-se dizer que com a Metodologia de Projeto, as crianças desenvolvem a aprendizagem cooperativa pois desenvolvem trabalhos em grupo, ajudam-se e cooperam umas com as outras e juntas, procuram desenvolver o projeto. Por conseguinte, fortalecem a responsabilidade, o espírito de equipa, a solidariedade e a autonomia.

BIBLIOGRAFIA DAS REFLEXÕES

- DECRETO-LEI Nº 3/2008 de 7 de Janeiro
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1998), *Qualidade e Projecto – na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das conceções as práticas*, Penafiel: Editorial Novembro
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista (1993) *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: DinaLivre
- KATZ, L., CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- MOYLES, Janet R. (2002), *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*, Porto Alegre: Artmed
- PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, 8ª Edição. Amadora: Editora Mc Graw-Hill.
- SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina, NUNES, Clarisse (2008), *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*, Lisboa: M.E.
- VYGOTSKY, Lev, (1998) *Pensamento e Linguagem*, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed.

Anexo 2

Registos de Observação

Registo 1 – Registos de Observação de uma Sessão de Movimento

Registo de Observação

Data: 10 de Abril de 2012

Atividade: Sessão de Movimento

Observador: Educadora

Número de Crianças: 15

Adulto em Ação: Estagiária de Mestrado da ESEPF

Auxíliar Apoio Educativo

NOME	Senta-se corretamente na Cadeira	Salta como um coelho	Corre com a bola nas mãos e coloca no cesto	Coloca a bola no arco correto	Passa a bola para trás por cima da cabeça	Levanta-se com a bola e senta-se à frente
A	S	S	S	S	S	
A						
B	S	S	S	S	S	
B	S	S	S	S	S	
C						
D						
D	S	S	S	S	S	
F	S	S	S	S	S	
I						
J						
M	S	S	S	S	S	
M	S	S	S	S	S	
M						
M	S	S	S	S	S	
M						
M	S	S	S	S	S	
R	S	S	S	S	S	
R	S	S	S	S	S	
R	S	S	S	S	S	
T	S	S	S	S	S	
T	S	S	S	S	S	
T						

Legenda:

S – Sim

N – Não

+/- - Mais ao Menos

Registo 2 – Registo de Observação de Oficina das Ciências – Ovo Engarrafado

Data: 16 de Abril de 2012

Observador: Estagiária

Adultos Presentes: 2 – Educadora Cooperante e Auxiliar de Educação

Local: Sala 3B

Hora: 9h26m

Descrição:

As crianças em dois grupos observaram a experiência do Ovo Engarrafado. As crianças não puderam participar diretamente pois esta experiência inclui o fogo.

Primeiramente foi perguntado às crianças o que era cada elemento que ia ser usado (álcool, algodão, palito espetada, garrafa de vidro, ovo cozido e isqueiro)

Foi colocado um pouco de álcool na garrafa, seguidamente enrolou-se algodão no palito, pegou-se fogo e colocou-se dentro da garrafa. Logo de seguida colocou-se o ovo no topo da garrafa e este foi sugado para dentro da garrafa sem se desfazer.

No final da experiência pediu-se às crianças que realizassem o registo do que observaram.

Comentário:

Durante a experiência o grupo demonstrou interesse e pediram que repetisse mais duas vezes.

Quando passaram à parte do registo, o grupo demonstrou dificuldade em colocar os objetos no local correto, foi necessário ajudar, mas todas sabiam dizer que o ovo entrou para dentro da garrafa.



Registo 3 – Registo da Sessão de Culinária – Arrufadinhas

Data: 26 de Março de 2012

Observador: Estagiária

Adultos Presentes: 2 – Estagiária e Auxiliar de Ação Educativa

Local: Sala dos 3B

Hora: 15:00h

Descrição:

Com o grupo todo, realizou-se o registo culinário das Arrufadinhas realizadas com a Mãe do T. R.

Visto que as quantidades foram pesadas na Bimby, deu-se maior importância à ordem que se colocou os ingredientes.



Comentário:

Destacam-se pela participação a I., a M. e o R.

O restante grupo estavam participativos mas não se lembrava de todos os passos.

A M. e a R. denotaram pouco interesse. A R. só participou apenas quando foi solicitado que colasse uma imagem.

O grupo estava um pouco mais agitado.

O M. encontrava-se disperso e irrequieto; o T. C. estava um pouco destabilizador no sentido em que estava sempre a chamar os colegas e a falar sobre outras coisas; o D. não demonstrou interesse na atividade.

Registo 4 – Registo de Observação do Registo da História Menino de todas as cores

Data: 27 de Fevereiro de 2012

Observador: Estagiária

Adultos Presentes: 2 – Estagiária de Mestrado da ESEPF e Estagiária de Técnica de Ação Educativa

Local: Sala dos 3B

Hora: 10:45h

Descrição:

Durante a atividade o T. esteve desinteressado e só trabalhou quando o abordei.

O F. também estava desinteressado estando sempre na conversa com o A. mas, quando o abordava raramente acertava na cor dos objetos mas depois sabia colocar no círculo certo.

O A. só participou quando o chamava e o mesmo com a M. e B. G.

Já a B. R. dizia mas com um tom de voz muito baixo, como parecendo com medo e tinha de lhe pedir para repetir.

O M., a I. e a C. mostraram-se interessados e sempre participativos.

A A. participou por vezes e outras sendo chamada a tal mas depois estava mais atenta ao que se passava à sua volta e no outro grupo.

Comentário:

Na minha opinião, a estratégia utilizada pode não ter sido a melhor e não motivar as crianças.

Poderia ter passado a revista a cada criança para que esta, autonomamente, procura-se uma imagem que tivesse a cor dos círculos.

Ao utilizar também esta hipótese de estratégia, também dava oportunidade de todos participarem e de controlar melhor o grupo.

Registo 5 – Registo de Observação da Padaria

Criança (s): D., D. e M.	Data: 13 de Março de 2012
Observador: Estagiária	Área: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

Incidente:

1. D.: Oh M., não tem piada nenhuma, estragaste isto tudo. (Referindo-se ao cesto da fruta)
2. O D. e a M. deitaram-se no chão da padaria e utilizaram uma tolha para se taparem e disseram que é como fazem nos piqueniques.

3. M.: Vamos comer tudo (doces)
D.: Não, não porque se não ficamos com dores de barriga.
M.: Não, não.
D.: Se quiseres ficar com uma barriga de baleia, muito grande.
4. D.: Já arrumei o me chapéu, posso sair? (a padaria ainda estava por arrumar)
5. M., D. e D. arrumaram a padaria e seguiram as imagens para por tudo no sítio.

Comentário:

1. O D. demonstra uma preocupação em preservar os elementos que estão ao dispor das crianças para brincarem.
2. O D. e a M. demonstram uma capacidade de imaginação e de reutilização do que têm ao seu dispor para o que idealizaram.
3. O D. demonstra já conhecer bem os malefícios do excesso de uma alimentação desequilibrada e do que pode causar no seu corpo e saúde.
4. O D. arrumou apenas o que tinham em sua posse e ao realizar aquela pergunta demonstra ainda uma falta de responsabilidade em arrumar a área toda antes de transitar para outra.
5. Após ser pedido a todo o grupo que arrumasse a sala, as três crianças que estavam na área demonstraram já terem adquirido o novo conhecimento sobre a organização da mesma, ou seja, cada objeto tem o seu lugar e está assinalado por imagens e as crianças seguiram-nas para colocar tudo corretamente.

Registo 6 – Registo de Observação da Hora de Conto

Grão de Milho

Data: 26 de Março de 2012

Observador: Estagiária

Adultos Presentes:

1º Grupo - 2 – Estagiária de Mestrado da ESEPF e Educadora Cooperante

2º Grupo – 3 – Estagiária de Mestrado da ESEPF, Auxiliar de Educação e Estagiária de Psicologia

Local: Biblioteca do Pré-escolar

Hora:

1º Grupo – 9h 20

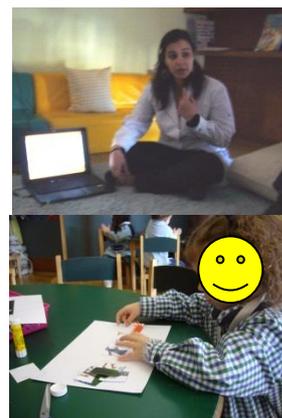
2º Grupo – 10h

Descrição:

Na segunda-feira, as crianças, em dois grupos, dirigiram-se à biblioteca para ouvir o conto da História Grão de Milho, contada pela estagiária. A história foi apresentada no computador, pois não havia disponibilidade do projetor.

As crianças mostraram-se interessadas e no final do conto, lembravam-se bem do que se tratava na história e até foram cantando partes da música que a personagem Grão de Milho cantava.

Já na sala, as crianças realizaram o registo da história com um puzzle que ilustra imagens do conto. As crianças tinham à escolha três opções de puzzles.



Comentário:

As crianças mostraram-se interessadas e no final do conto, lembravam-se bem do que se tratava na história e até foram cantando partes da música que a personagem Grão de Milho cantava.

Quanto à ação da estagiária, a estratégia foi mais adequada e motivante, realizando alterações na voz conforme as personagens, mas ainda necessita de aperfeiçoar. Apenas denotou alguma dificuldade em ter contacto com a projeção, pois pela falta de um projetor, teve que ser apresentada pelo ecrã do computador.

Em relação ao registo, algumas crianças observou-se alguma dificuldade na construção do mesmo mas, com o auxílio das imagens expostas, conseguiram ultrapassar as dificuldades.

Registo 7 – Registo de Observação da 2ª Semana de Estágio

Data: 1, 2 e 3 de outubro de 2012	Local: Sala do 4º Ano
Observador: Estagiária	Adultos Presentes: Professora Cooperante, Colega de Estágio

Registo:

A segunda semana de estágio continuou com um carisma bastante positivo e acolhedor. Visto já me encontrar mais integrada no grupo, pude intervir mais e criar uma ligação mais forte para que futuramente, aquando da prática, os alunos estejam mais recetivos ao trabalho comigo.

Durante estes três dias, a dinâmica das aulas manteve-se a mesma, ou seja, investir no trabalho autónomo, sendo os alunos a pensarem por si e a construírem o seu próprio conhecimento.

Assim sendo, ao longo das aulas, ia circulando pela sala para auxiliá-los, retirando dúvidas e, posteriormente, fazendo a correção dos exercícios que iam executando. Em algumas alturas, a professora quis que os alunos realizassem o trabalho, como se fosse um teste, ou seja, sem qualquer auxílio do adulto. Com isto, foi possível observar mais os alunos em trabalho e ter maior atenção naqueles que tinham tendência para olhar para o colega do lado. Perante esta situação, a minha atitude foi levantar-me e colocar-me perto desse aluno, para que percebesse que estava atenta a estas situações. Muitas vezes, basta um olhar ou um gesto para que os alunos entendam a nossa perspetiva sobre o que está a decorrer, as palavras nem sempre são a melhor forma de repreender um aluno ou de o chamar a atenção para algo de errado. Ao repreender um aluno, numa situação de teste ou de trabalho sem auxílio, poderá perturbar os restantes alunos e também expõe o aluno em causa perante a turma. Esta exposição pode causar algum tipo de “discriminação” no grupo.

Outro momento a que dei atenção esta semana foi ao intervalo, pois nesta altura é possível ver como os alunos interagem entre si e o que fazem durante o tempo de pausa. Foi possível observar diversas brincadeiras tais como jogos de tabuleiro, troca de autocolantes, jogos com bola, dança, entre outros. Em especial, nestes momentos, também é possível ver aspetos da personalidade dos alunos nos seus grupos de amigos; verifica-se, por vezes, alunos que tomam um papel mais de líder e que tentam com que os outros amigos os sigam. Também se observam aqueles alunos que não são tão aceites pelo grupo e que de tudo fazem para agradar aos outros, para que o aceitem.

A professora cooperante tem sido bastante auxiliadora na integração no grupo e também no decorrer das aulas, pedindo-nos ajudá-la a executar algumas tarefas. A nível de apoio para a preparação da prática para o primeiro dia em que interviremos, a docente tem facultado todo o tipo de material necessário, e disponibilizadas sugestões para as atividades planeadas.

Registo 8 – Registo de Observação de uma Aula de Língua Portuguesa

Data: 5 de novembro de 2012

Atividade: Apresentação de conteúdo novo

Adulto em Ação / Observador: Estagiária

Orientador de Estágio: Mestre Pedro Ferreira

NOME	Responde ao que é perguntado		Autónomo na realização dos exercícios		Necessita de Ajuda mais específica	
	Corretamente	Incorretamente	Sim	Não	Sim	Não
A	X		X			X
B	X			X		X
B		X		X		X
C	X		X			X
D		X		X	X	
D		X	X			X
E	X		X			X
F	X		X			X
F	X		X			X
G	X		X			X
G	X		X			X
H	X		X			X
I	X		X			X
J	X			X		X
J	X		X			X
L		X		X		X
L	X		X			X
M		X	X			X
M	X		X			X
M	X		X			X
M	X		X			X
M		X	X			X
M	X		X			X
M	X		X			X
M	X		X			X
M	X		X			X
P		X		X	X	
T	X		X			X

Anexo 3

Fotografias



Fotografia 1 - Jogo do Bom Barqueiro



Fotografia 2 - Material das Expressões



Fotografia 3 - Técnicas de Pintura



Fotografia 4 - Quadro de Presenças



Fotografia 5 - J. a ver o computador



Fotografia 6- Sessão de Brainstorming



Fotografia 7 - Trabalho individualizado



Fotografia 8 - Área da Padaria



Fotografia 9 - Biblioteca



Fotografia 10 - Área dos Jogos



Fotografia 11 - Área das Construções



Fotografia 12 - Área da Informática



Fotografia 13 - Área das Expressões



Fotografia 14 - Pátio da Sala



Fotografia 15 - Visita à Padaria



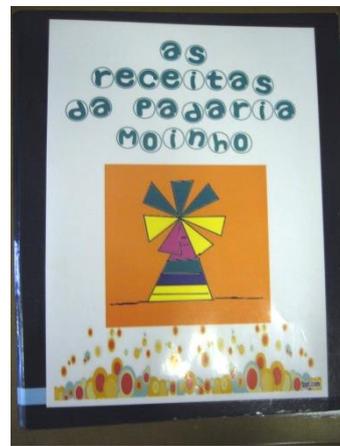
Fotografia 16 - Teia de Projeto



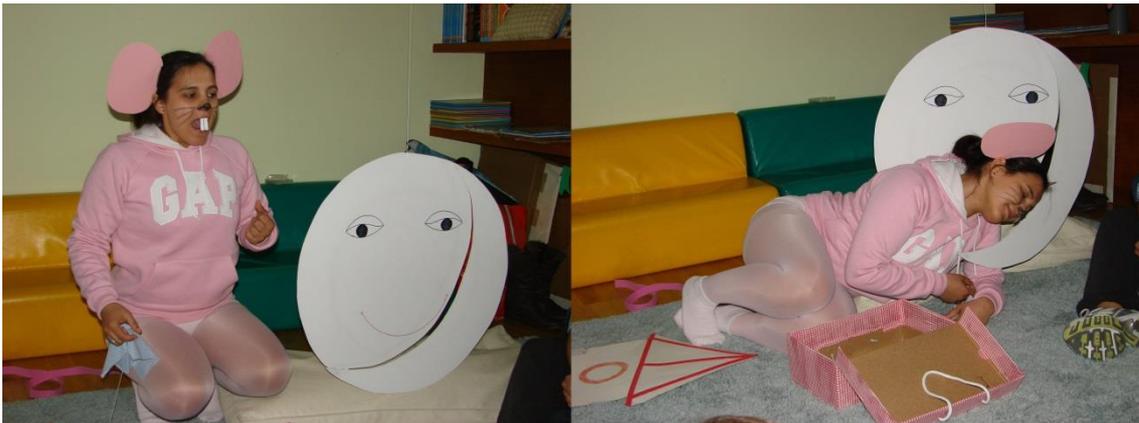
Fotografia 17 - Aventais, Toalha, Forro



Fotografia 18 - Boletim de Voto



Fotografia 19 - Capa de Receitas



Fotografia 20 - História do Rato Xico



Fotografia 21 - História Nabo Gigante



Fotografia 22 - Coca-cola com mentos



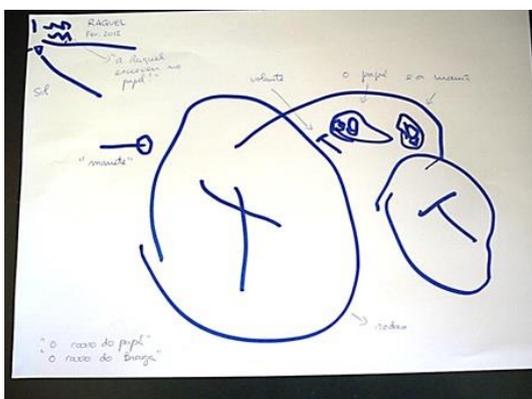
Fotografia 23 - Lâmpada de Lava



Fotografia 24 - Bolas Saltitonas/Bowling



Fotografia 25 - Pães e Húngaros



Fotografia 26 - Desenho com explicação



Fotografia 27 - Pão feito na sala

Padeiros por um dia, padeiros por dois dias, padeiros para sempre!!!! Eh eh eh...Pois é... Já temos projeto de sala!!!!
 A Padaria... A visita à "Vermoinho" no mês passado deu alguns frutos!!!!
 Para começar fizemos a nossa teia do projeto, ou seja, pusemos no papel, tudo o que queremos fazer para a nossa padaria (tigelas, tabuleiros, manteiga, leite, pão, bolachinhas, aventais, chapéus de padeiro, colheres de pau, etc.)



Fotografia 28 - Newsletter



Fotografia 29 - Estrutura e Toldo



Fotografia 30 - Visita Professora Cátia



Fotografia 31 - Carnaval do Projeto



Fotografia 32 - Nome e Lema da Padaria



Fotografia 33 - Símbolo pintado



Fotografia 34 - Fachada da Padaria



Fotografia 35 - Objetos e Montra Padaria



Fotografia 36 - Arrufadinhas



Fotografia 37 - Pá Padeiro e Tabuleiros



Fotografia 38 - Notas e Moedas



Fotografia 39 – Preparação da sala para a ficha de avaliação

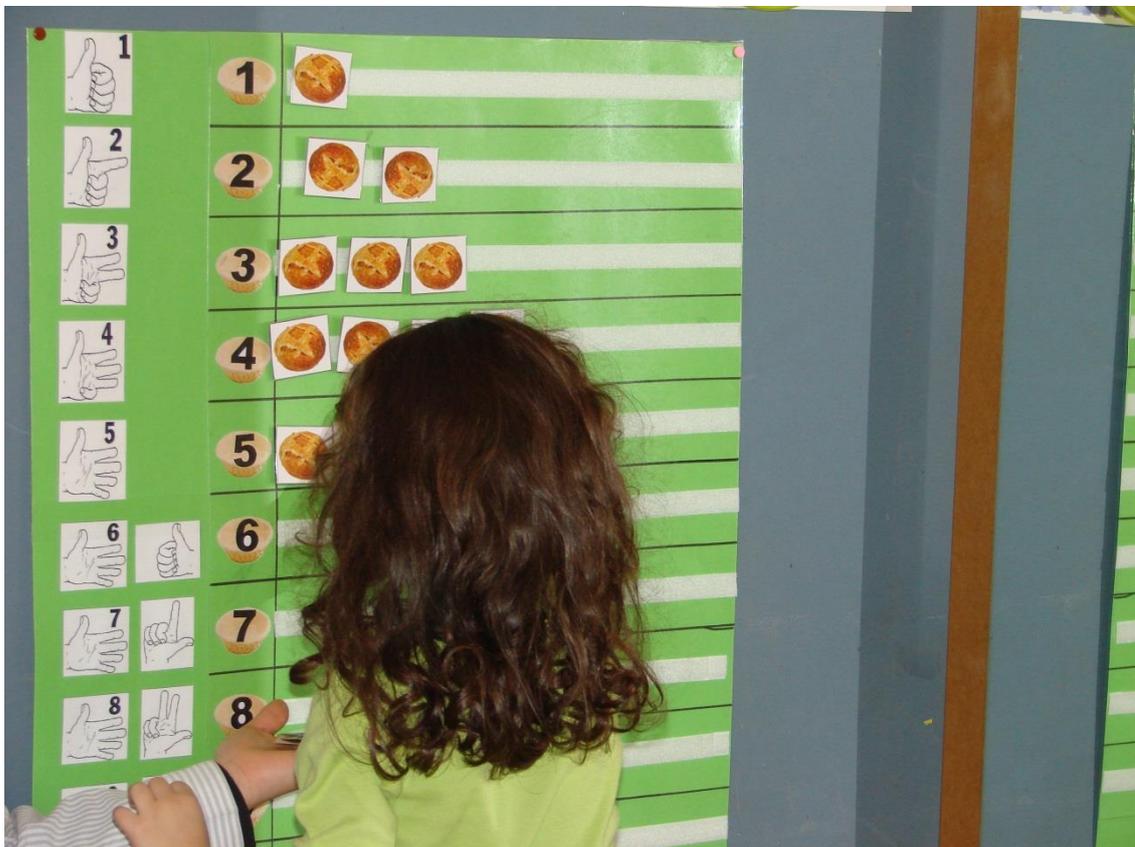
Anexo 4

Jogos

Jogo 1 – Adivinha o que sou!



Jogo 2 – Ajuda o Padeira a distribuir os pães



Jogo 3 – Jogo do Nabo Gigante



Jogo 4 – Jogo da Memória (JClic)



Anexo 5

Planificações e Avaliações

Evidência 1 – Planificação Semanal do Pré-Escolar

Dia	Atividade Proposta / Estratégia	Metas de aprendizagem	Conteúdos	Atitudes
21 (2ª)	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas</p> <p>Hora do conto: O nabo gigante <i>Em dois grupos, as crianças dirigir-se-ão à biblioteca onde escutarão a referida história com o apoio de fantoches e bonecos 3D.</i></p> <p>Apoio J.: Puzzle do nabo gigante (4 e 5 peças)</p> <p>Registo Individual da história: classificação de personagens por grupo mediante n.º</p> <p>Higiene / Almoço / Sono</p>	<p>A criança conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade.</p> <p>A criança tem capacidade de escuta, faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>A criança ordena imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão.</p> <p>A criança classifica objetos, fazendo escolhas e explicando as suas decisões.</p>	<p>Normas e regras sociais</p> <p>Compreensão oral Expressão oral</p> <p>Organização espaço-temporal</p> <p>Conjuntos - Classificação</p> <p>Partilha</p>	<p>Participação</p> <p>Atenção</p> <p>Empenho</p> <p>Cooperação</p> <p>Interesse</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Espírito Crítico</p>
22 (3ª)	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas</p> <p>2ª Sessão de Filosofia para crianças (hospital das bonecas) <i>Em dois grupos, as crianças dirigir-se-ão à biblioteca do polo II onde escutarão o primeiro episódio do primeiro capítulo do referido livro. Espera-se depois que surjam questões do grupo. Se isto não acontecer o próprio adulto irá fazer uma questão ao grupo. Pedido de bonecas para a sessão seguinte.</i></p>	<p>A criança partilha brinquedos e outros materiais com colegas.</p> <p>A criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.</p>	<p>Participação Críticidade</p> <p>Cooperação</p>	

	<p>Oficina de ciências: Solução com couve roxa</p> <p>Sessão de motricidade</p> <p>Higiene / Almoço / Sono</p> <p>Lengalenga:</p>	<p>A criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p> <p>A criança recita lengalengas, trava-línguas, rimas e canções.</p>	<p>Expressão Oral</p> <p>Autonomia</p> <p>Responsabilidade</p>	
<p>23 (4ª)</p>	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias</p> <p>Exploração livre das áreas</p> <p>Expressão dramática: dramatização da história O nabo gigante (Bee boot)</p> <p>Início da construção dos moinhos para a Festa de Final de Ano</p> <p>Higiene / Almoço / Sono</p>	<p>A criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.</p> <p>A criança interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas.</p> <p>A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras.</p> <p>A criança experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</p>	<p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo sócio-dramático</p> <p>Jogos</p> <p>Construções tridimensionais</p> <p>Forma corpórea e espaço tridimensional</p> <p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo sócio-dramático</p> <p>Expressão oral</p>	
<p>24 (5ª)</p>	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias</p> <p>Exploração livre das áreas</p> <p>Visita ao Parque Temático Molinológico</p> <p>Higiene / Almoço / Sono</p>	<p>A criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.</p> <p>A criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>	<p>Cooperação</p> <p>Autonomia</p> <p>Criatividade</p>	

<p>25 (6ª)</p>	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias / Exploração livre das áreas</p> <p>Comemoração do dia da Criança</p> <p>Higiene / Almoço / Sono</p>	<p>A criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.</p> <p>A criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>	<p>Cooperação</p>	
--------------------	--	--	-------------------	--

Evidencia 2 – Planificação da Sessão de Movimento do Estágio I

Parte da Aula	Metas	Conteúdos	Atividade / Estratégia
Preparatória			Nesta parte preparatória em que o principal objetivo é fazer o aquecimento, será escolhido aleatoriamente uma criança que será o caçador, as restantes crianças são os animais, por sua vez estes tem de fugir do caçador mas sempre que este o apanhar tem de para no sítio e só podem sair de lá quando uma criança lhe tocar. Troca de caçador quando todo o restante grupo tiver sido apanhado ou quando está cansado.
Principal	<p>A criança realiza percursos que integrem várias destrezas.</p> <p>A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.</p>	<p>Motricidade global</p> <p>Padrões motores básicos</p> <p>Coordenação</p> <p>Jogos</p> <p>Padrões motores básicos</p>	<p>Serão realizados três jogos mas o grupo primeiramente será dividido em 5 equipas (2 equipas de 4 elementos e 3 equipas de 5 elementos).</p> <p>1º Jogo – Será escondida uma peça de cada puzzle e cada grupo terá de ir procurar pelo ginásio a mesma e assim que a tiver senta-se numa zona. Desta maneira se distribui os puzzles pelos grupos de uma maneira mais lúdica.</p> <p>2º Jogo – As crianças terão de contornar os mecos ao ziguezague, realizaram o jogo da macaca e passar por baixo de uma trave e voltar para trás passando novamente pelos obstáculos. No final do jogo serão entregues mais duas peças do puzzle ao grupo.</p> <p>3º Jogo – Serão espalhados pelo espaço diversos arcos com várias cores e jogaram O Rei Manda: O adulto pedirá que as crianças se dirijam até uma determinada cor (p.e. O Rei manda todos para o azul) e todos os elementos do grupo tem de se colocar no arco. Mal o Rei dá a ordem, corre atrás das crianças e se alguma for apanhada antes de estar no arco senta-se. No final do jogo serão entregues mais duas peças do puzzle ao grupo.</p> <p>4º Jogo – Por fim, o grupo terá de procurar mais uma peça do puzzle mas desta vez será dada uma pista da zona onde está e o adulto vai dizendo se está quente ou frio quando a proximidade do local é maior ou menor. Será realizado um grupo de cada vez.</p> <p>Após o grupo ter todas as peças do puzzle, irá reunir-se e construir o mesmo.</p>
Final			Nesta parte final em que o objetivo é relaxar as crianças. A estagiária pedirá às crianças que se sentem em roda. Será colocada uma música relaxante. Seguidamente será pedido que as crianças que se deitem no chão.

Evidência 3 – Avaliação Semanal

Semana: 28 de Maio a 1 de Junho de 2012



Na segunda-feira o grupo dirigiu-se à biblioteca para a Hora do Conto. A história e os adereços utilizados cativaram bastante a atenção do grupo, que colaborou bastante durante a leitura da mesma. Acompanhavam com estos ou então contando os animais que iam aparecendo. De regresso à sala deram início ao registo. Individualmente cada criança tinha de recortar as imagens das personagens existentes na história e colá-las

no círculo correspondente de acordo com o número de elementos existentes na história (ver registo).



Na terça-feira o grupo foi dividido e distribuído por duas atividades diferentes, alternando-se entre si em diferentes momentos. Na sala foi feita a oficina de ciências com a experiência planificada e na biblioteca do polo II foi feita a segunda sessão de filosofia para crianças. Na oficina de ciências as crianças realizaram a experiência com entusiasmo, sabendo, no final, explicar o que foi feito e quais os resultados obtidos. O registo não foi feito por todos por falta de tempo. Na biblioteca a segunda sessão de filosofia contou com a presença de algumas bonecas vindas de casa. Ambos os grupos se mostraram motivados e com vontade de falar das suas bonecas, à exceção do Rodrigo que não quis falar. Algumas crianças não trouxeram boneca (T. C., T. R., T., A., D., F., R.). Este momento levantou ainda questões ligadas à morte e ao nascimento pelo que foi pedido a todas as crianças que trouxessem uma foto de quando nasceram para a próxima sessão. (ver registo vídeo). De regresso à sala, e como as sessões de filosofia se prolongaram mais do que era suposto, não foi já possível realizar a sessão de motricidade devido à falta de tempo. De tarde foi apresentada a lengalenga dos animais que as crianças receberam com grande entusiasmo e participação.





Na quarta-feira o grupo esteve a realizar o jogo da glória do nabo gigante. Os grupos estavam bastante motivados por se tratar de um jogo novo e especialmente por estar relacionado com a história que foi contada na passada segunda-feira, além de lhes ter apresentado uma nova amiga: a Bee Boot (abelha robotizada). Todas as crianças perceberam bem como deveriam fazer para moverem a abelha em cima das quadrículas do jogo, embora o adulto fosse sempre dando algumas indicações. Entretanto, noutra sala, foram feitas as gravações dos textos para a música da Festa de Final de Ano. Algumas crianças mostraram-se porém um pouco inibidas tendo inclusive preferido não participar (B. R., T. R. e R.).



Na quinta-feira de manhã o grupo saiu em visita ao Parque Molinológico de Oliveira de Azeméis. Todas as crianças compareceram a horas e a saída fez-se na hora prevista. A visita decorreu dentro da normalidade e deu oportunidade ao grupo de assistir ao que era esperado: moagem de cereais e cozedura do pão em forno tradicional. Foi ainda visitado um pequeno museu onde puderam ver alguns instrumentos utilizados na moagem. O grupo mostrou-se entusiasmado e bastante participativo. Gostaram igualmente de comprar o pão com o dinheiro que levaram numa bolsa própria para o efeito.

Na sexta-feira de manhã o grupo participou nas comemorações do dia mundial da criança. Estavam bastante entusiasmados e a manhã decorreu dentro da normalidade.



Evidência 4 – Planificação Semanal do Estágio II

CONTEÚDOS*	SUMÁRIO DE ATIVIDADES DIÁRIAS		MATERIAL	AVALIAÇÃO
<p>PORTUGUÊS</p> <p>Compreensão do Oral e Expressão Oral*</p> <p>Leitura e Escrita*</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua: [Plano Discursivo e Textual - DT C]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo formal e informal (tipos de texto); 	SEGUNDA-FEIRA – 19 DE NOVEMBRO DE 2012			
	<p>Iniciação ao estudo do Registo Formal e Registo Informal (PowerPoint e Gramática pág. 109, 110 e 111) Identificação de tipos de registos através de jornais, revistas e publicidade. (PowerPoint)</p> <p>Resolução de exercícios de consolidação: ficha de trabalho.</p> <p>Revisão dos conteúdos matemáticos trabalhados anteriormente: ficha de trabalho.</p> <p>Realização do Campeonato da Tabuada.</p> <p>Introdução ao estudo do Passado Nacional: A República (PowerPoint, Manual Pág. 54)</p> <p>Resolução de exercícios de consolidação (Palavras Cruzadas e Manual Pág. 56 e 57)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Quadro Interativo; - Computador; - Ficha de Trabalho; - PowerPoint; - Suporte Papel (jornais e revistas) - Palavras Cruzadas; - Manuais; - Gramática. 	<p>Observação direta;</p> <p>Trabalhos Individuais e de grupo;</p> <p>Registos de observação.</p>	

MATEMÁTICA

Números e Operações:

- A divisão (algoritmo)
- Uso da calculadora

Organização e tratamento de dados:

- Pictogramas
- Tabelas
- Gráficos de pontos e gráficos de barras
- Diagramas de caule e folhas
- Gráficos circulares
- Situações aleatórias

Geometria e Medidas:

- Sólidos geométricos (poliedros e não poliedros)
- Círculo e circunferência
- Círculo e circunferência (raio, diâmetro e centro)

Capacidades Transversais nos Temas Matemáticos:

- Resolução de problemas
- Raciocínio matemático
- Comunicação matemática

TERÇA-FEIRA – 20 DE NOVEMBRO DE 2012

Iniciação ao estudo dos Tipos de Texto: Prosa, Poesia, Texto Dramático e Banda Desenhada. (Manual pág. 48) Apresentação de exemplos de tipos de texto através de um PowerPoint.

Resolução de exercícios de consolidação: produção de textos.

Revisões dos conteúdos matemáticos trabalhados anteriormente: ficha de trabalho.

Realização do Campeonato da Tabuada.

Continuação da sessão anterior de filosofia: novela Kiko e Gui – conceito do meu.

- Projetor;
- Quadro
- Interativo;
- Computador;
- Ficha de Trabalho;
- PowerPoint;
- Manuais;
- Folhas brancas.

Observação direta;

Fichas de Trabalho;

Trabalhos Individuais e de grupo;

Registos de observação.

<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O passado nacional: <ul style="list-style-type: none"> - República 	QUARTA-FEIRA – 21 DE NOVEMBRO DE 2012		
<p>Revisão dos conteúdos matemáticos trabalhados anteriormente (ficha de trabalho, manual pág. 82 e livro de fichas pág. 34, 37 e 38)</p> <p>Realização do Campeonato da Tabuada.</p> <p>Continuação do estudo de Tipos de Texto: Convite, Aviso e Carta (PowerPoint).</p> <p>Elaboração de exercícios de consolidação: realização de textos segundo os modelos apresentados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Quadro Interativo; - Computador; - Ficha de Trabalho; - PowerPoint; - Manuais. 	<p>Observação direta;</p> <p>Fichas de Trabalho;</p> <p>Trabalhos Individuais e de grupo;</p> <p>Registos de observação.</p>	
<p>NOTA 1: O aluno com pedagogia diferenciada está abrangido na aprendizagem dos conteúdos enunciados, tendo um grau de dificuldade adequada à sua situação.</p>			
<p>NOTA 2: As atividades referidas encontram-se descritas pormenorizadamente nas tabelas seguintes (ver as páginas seguintes).</p>			

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	Materiais	Metas Curriculares:	
TERÇA-FEIRA – 20 DE NOVEMBRO DE 2012			
<p style="text-align: center;">PORTUGUÊS</p>	<p>Iniciação ao estudo dos Tipos de Texto: Prosa, Poesia, Texto Dramático e Banda Desenhada. (Manual pág. 48)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Começar por perguntar aos alunos se conhecem diferentes tipos de texto; 2. Se disserem que sim, pedir para enunciarem alguns; 3. Caso digam que não, a estagiária irá enunciar os tipos de texto e escreverá no quadro para que posteriormente os alunos passem no caderno diário; 4. Pedir aos alunos que abram o manual na página 48 e façam uma primeira leitura; 5. Posteriormente pedir, aleatoriamente, a um aluno que leia em voz alta; 6. Pedir aos alunos que enunciem então as características dos quatro tipos de textos. <p>Apresentação de exemplos de tipos de texto através de um PowerPoint.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar quatro exemplos de texto; 2. Pedir aos alunos que identifiquem o tipo de texto presente e enunciem as características verificadas para chegarem a essa conclusão. <p>Resolução de exercícios de consolidação: produção de textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir aos alunos que se juntem em grupos de quatro elementos; 2. Explicar aos alunos que em grupo irão escolher um tema e cada um deles irá elaborar um tipo de texto sobre esse tema; ou seja um aluno faz em prosa, outro em poema, outro em texto dramático e outro em banda desenhada; 3. Os alunos que vão fazer banda desenhada dar uma folha branca; 4. Depois de cada um fazer a sua parte, os outros elementos leem os 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Quadro Interativo; - Computador; - PowerPoint; - Manual; - Cadernos Diários; - Material de escrita; - Folhas brancas. 	<p>Gramática</p> <p><i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria. - Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo. <p><i>Escrever textos dialogais.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho. <p><i>Escrever textos diversos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada

	<p>textos dos outros e dão a sua opinião relativamente a alterações que possam ser feitas e a erros;</p> <p>5. Ir circulando pelos alunos para corrigir o texto elaborado.</p>		
MATEMÁTICA	<p>Revisões dos conteúdos matemáticos dados anteriormente: realização de uma ficha de trabalho.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perguntar aos alunos se têm dúvidas sobre os temas que serão tratados; 2. Pedir a um outro aluno que tente explicar para que a transmissão de conhecimentos seja feita dentro da mesma faixa etária; 3. Caso a dúvida persista, a estagiária explica o conteúdo; 4. Pedir aos alunos que se juntem em grupos conforme o que a estagiária vai indicando; 5. Informar os alunos que irão trabalhar com esses grupos 2ª feira e 3ª feira e competindo entre eles; 6. Explicar como irá funcionar dizendo: <ol style="list-style-type: none"> 1º As fichas primeiramente serão resolvidas individualmente em 40 minutos; 2º No final, comparam as respostas entre o grupo e quando chegarem a um acordo passam a caneta na ficha de grupo. Terão que elaborar este procedimento em 15 minutos; 3º Elegem um porta-voz de grupo que irá dizer em voz alta ou resolver no quadro a resposta do grupo; 4º Caso a resposta esteja errada, a estagiária pede a outro aluno que corrija; 8º À medida que a ficha vai sendo corrigida, os alunos terão que corrigir na sua ficha individual; 9º A estagiária irá recolher as fichas e corrigirá em casa, dando ao mesmo tempo a pontuação: <ul style="list-style-type: none"> • Resposta certa – 1 ponto; • Resposta errada – 0 pontos. 	<p>- Projetor;</p> <p>- Quadro Interativo;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Ficha de Trabalho;</p> <p>- Cronometro;</p> <p>- Tabela das pontuações dos grupos;</p> <p>- Tabela dos grupos e da distribuição da correção.</p>	<p>Números e Operações</p> <p><i>Números naturais (cf. MCM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões inteiras - Representar números racionais por dízimas - Resolver problemas <p>Organização e tratamento de dados:</p> <p><i>Tratamento de dados (cf. MCM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar conjuntos de dados - Tratar conjuntos de dados - Utilizar frequências relativas e percentagens. - Resolver problemas <p>Geometria e Medida</p> <p><i>Figuras Geométricas (cf. MCM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer propriedades geométricas

	<p>Realização do Campeonato da Tabuada. (Tabuada do 7 e do 8)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar aos alunos o que será o Campeonato da Tabuada (recordar o que a professora titular elaborou com os alunos anteriormente); 2. Definir qual será a sequência de resposta dos alunos; 3. Indicar quais são as tabuadas; 4. Depois de todos responderem, perguntar aleatoriamente. 		
<p>FILOSOFIA PARA CRIANÇAS</p>	<p>Continuação da sessão anterior de filosofia: novela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Quadro Interativo; - Computador. 	<p>Educação para a Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar na vida da turma, do colégio e da comunidade. - Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. - Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio. - Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações.
<p>NOTA: No final do dia, distribuir uma grelha de autoavaliação do comportamento a cada aluno e solicitar o preenchimento da mesma.</p>			

Anexo 6

Documentos da Sala

dos 3 anos e do 4º Ano

Evidência 1 – Horário Pluridimensional e Rotina Diária

Horário Pluridimensional 3B 2011/2012

	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Exp. Musical				9:15 / 10:05 10:10 / 11:00	
Biblioteca	9:15 / 10:15				
Exp. Motora		10:45 / 11:30			10:30 / 11:15
Ciências		11:00			
Exp. Dramática			9:30 / 10:15		
Informática			11:00		

Rotina Diária

- ⇒ Acolhimento
- ⇒ Atividades livres
- ⇒ Atividades Orientadas
- ⇒ Higiene
- ⇒ Almoço e se possível recreio
- ⇒ Dormir
- ⇒ Atividades orientadas ou livres
- ⇒ Lanche/Recreio
- ⇒ Tempo de partida

Evidência 2 – Horário dos dias de intervenção

	2ª-Feira	3ª-Feira	4ª-Feira
9h – 10h30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
11h – 12h	Matemática	EART	Português
12h – 12h30		Matemática	
12h30 – 12h45			
14h15 – 15h	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
15h – 15h45		Inglês	Educação Físico-Motora
15h45 – 16h30	Inglês	Filosofia para Crianças	Inglês

Anexo 7

Atividades e Registos de Atividades

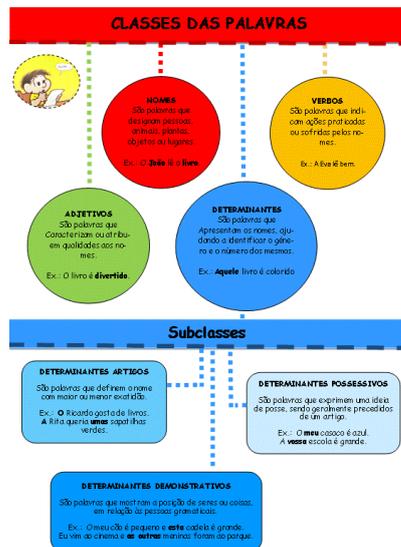
Evidência 1 – Lengalenga



Anexo 8

Atividades e Materiais realizados no Estágio II

Língua Portuguesa

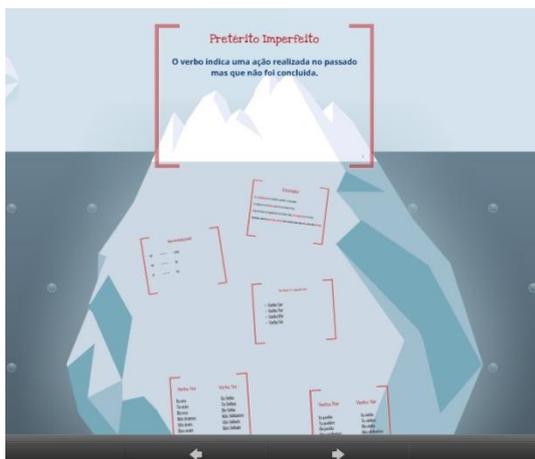


Evidência 1 – Cartaz sobre Classes das Palavras

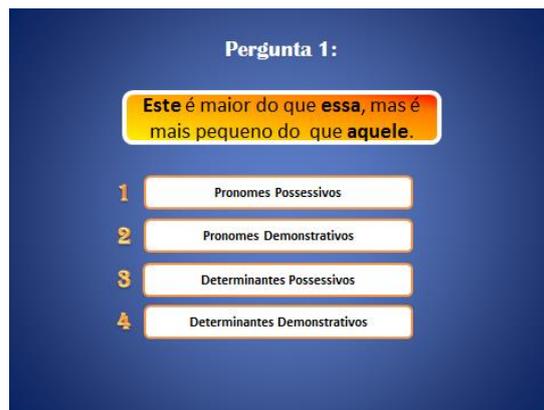
DETERMINANTES MASCULINO		DETERMINANTES FEMININO	
SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
aquele	aquelas	aquela	aquelas
o mesmo	os mesmos	a mesma	as mesmas
este	estes	esta	estas
o outro	os outros	a outra	as outras
este	esses	essa	essas
tal	tais	tal	tais

DETERMINANTES ARTIGOS			
DEFINIDOS		INDEFINIDOS	
MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
o	a	um	uma
os	as	uns	umas

Evidência 2 – Cartazes dos Determinantes e Pronomes



Evidência 3 – Apresentação dos Pronomes em Prezi



Evidência 4 – Jogo dos Determinantes em PowerPoint

Evidência 5 – Ficha de Trabalho

FICHA DE TRABALHO- Português

4º Ano – Pretérito Imperfeito

Nome: _____	Data: ____ / ____ / ____
-------------	--------------------------

FANTASIA

Na colcha antiga de chita
pássaros e flores bordados
muito **FALAVAM** e **RIAM!**
E quando a menina **ACORDAVA**
OUVIA risos e vozes,
não **SABIA** de onde **VINHAM**.

Um dia a mãe da menina
GUARDAVA essa colcha antiga
numa arca bem fechada,
e quando a menina **ACORDAVA**
de noite **SENTIA** medo
porque não **OUVIA** nada.

Maria Alberto Menéres, *Um peixe no ar*, Plátano

Nota: Os verbos estão no Pretérito Imperfeito (uma ação que aconteceu no passado e não acabou)

1. Arruma os verbos na gaveta da comoda correspondente.



2. Na ilustração, estão escondidas as terminações do PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO.

2.1. Encontra-as e preenche a tabela



Pretérito Imperfeito		
1ª Conjugação (-ar)	2ª Conjugação (-er)	3ª Conjugação (-ir)

2.2. Tira das gavetas do exercício 1. os verbos que lá guardaste e cria frases para falar da imagem. (coloca os verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Habitualmente, _____.

Todos os dias _____.

Já se sabia que _____.

2.3. Completa as seguintes frases com o verbo PÔR no PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO (verbo irregular).

- 1) Geralmente, mal chegava eu _____-me descalço.
- 2) Era mais que certo que tu te _____ a observar o veterinário.
- 3) A mãe pata _____ os patinhos a nadar no lago.
- 4) É claro que nós _____ todo o cuidado na alimentação dos animais.
- 5) Diariamente, os trabalhadores _____ a comida em diferentes recipientes, conforme os bichos.
- 6) Era certo e sabido que a Joana e tu _____ as botas para os ajudar.



Evidência 6 – Elaboração de fantoches e Dramatização da História “Galinha Verde”

Matemática

ESTRATÉGIA DE CÁLCULO

ADIÇÃO e SUBTRAÇÃO

1ª Estratégia Podemos decompor os números e adicionar ordem a ordem. No final, compomos o número com os resultados obtidos.

$$426 + 248 = (400 + 200) + (20 + 40) + (6 + 8) = 600 + 60 + 14 = 674$$

2ª Estratégia Retiramos a uma parcela um número que adicionamos à outra parcela a transforma num número redondo. De seguida, aplicamos a estratégia anterior.

$$426 + 248 = 424 + 250 = 600 + 70 + 4 = 674$$

3ª Estratégia Associamos parcelas cuja soma é um múltiplo de 10, de 100, de 1000... (números redondos)

$$345 + 20 + 55 = (354 + 55) + 20 = 400 + 20 = 420$$

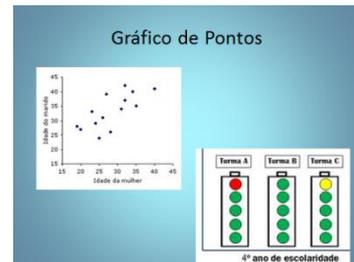
4ª Estratégia Trocamos a ordem das parcelas, de forma a facilitar o cálculo, encontrando um número redondo

$$345 + 20 + 55 = 345 + 55 + 20 = 400 + 20$$

5ª Estratégia Se retirarmos a mesma quantidade ao aditivo e ao subtrativo, o resultado não se altera. Assim, podemos ir simplificando a subtração até anular o subtrativo.

$$2128 - 1438 = 2120 - 1430 = 1120 - 430 = 1000 - 310 = 700 - 10 = 690 - 0 = 690$$

Evidência 7 – Cartaz com a Estratégias de Cálculo



Evidência 8 – PowerPoint com apresentação de conteúdo

EXERCÍCIOS DE REVISÃO

A Inês comprou 6 tabletes de chocolate. Cada tablete custou 2 euros e 27 centimos. Quanto pagou a Inês, aproximadamente?

2,30 x 6 = 13,8

O Paulo tinha 4 metros e 84 centímetros de tecido. Tinha que fazer 4 camisolas com esse tecido. Com quantos metros o Paulo fez cada camisola?

4,80 : 4 = 1,20

Evidência 9 – Exercício de Revisão através e PowerPoint



Evidência 10 – Jogo do Bingo com as Operações

55		275		16
100	670		2	
	27		302	



Evidência 11 – Jogo de Tabuleiro com revisões dos Conteúdos aprendidos



Evidência 12 – Certificado do Campeonato da Tabuada

RETAS PARALELAS

Duas retas são paralelas quando mantêm a mesma distância entre si, ou seja nunca se encontram.

 A 3D diagram of a cube. Two horizontal lines are drawn across the top face of the cube, representing parallel lines. The lines are solid and green.

Evidência 13 – Tabela Informativa

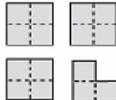
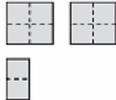
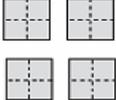
FICHA DE TRABALHO- Matemática

4º Ano – Revisões

Nome: _____ **Data:** ____ / ____ / ____

1. A tabela seguinte mostra o número de pessoas que visitaram alguns museus, no Dia Mundial dos Museus.

Visitas a museus

Museu das Aventuras	Museu das Bonecas	Museu dos Fantoques	Museu da Floresta
			

 equivale a 120 pessoas

- 1.1. Qual destes museus foi o mais visitado, nesse dia?

R.: _____

- 1.2. Quantas pessoas visitaram o Museu dos Fantoques, nesse dia?

R.: _____

2. O calendário mostra o tempo que se verificou em cada dia de um mês de Abril.

Abril

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
				1	2	3
						
4	5	6	7	8	F 9	10
						
P 11	12	13	14	15	16	17
						
18	19	20	21	22	23	24
						
F 25	26	27	28	29	30	
						

Estado do Tempo

-  com vento
-  com nuvens
-  com chuva
-  com sol

2.1. Constrói um gráfico de pontos, de modo a que represente a informação do calendário.

3. Os alunos da professora Clara representaram a peça de teatro “Estrela-do-mar, Estrela do Céu”.
No dia seguinte, construíram o seguinte quadro, onde está registado o número de pessoas que assistiram à peça.

Cada 😊 representa 10 pessoas

Alunos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Pais	😊	😊							
Professores e funcionários	😊	😊	😊	😊					

3.1. Quantos alunos assistiram à peça de teatro?

R.: _____

3.2. Lê o comentário do Raul:

Metade das pessoas que assistiram à peça eram alunos.



Será que o Raul tem razão?

3.2.1. Explica como chegaste à tua resposta. Podes fazê-lo utilizando palavras, desenhos ou operações matemáticas (contas).

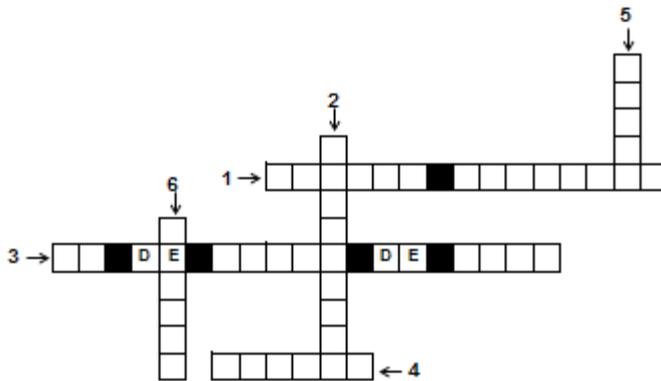
Estudo do Meio



Evidência 15 – Apresentação em Prezi sobre o Fenómeno da Condensação



Evidência 16 – Apresentação de conteúdos através de PowerPoint



Palavras Cruzadas:

1. Em 1961 deu-se a _____ que vitimou um grande número de soldados portugueses.
2. Por causa do descontentamento e falta de liberdade, o povo revoltou-se e deu-se assim a _____.
3. Em que data se deu a Revolução? Em _____ de _____ de _____.
4. A Revolução também ficou conhecida por Revolução dos _____.
5. Todos os homens eram obrigados a ir à _____.
6. Os militares para saberem quando tinham de avançar foram lançados, no ar, duas _____.

Evidência 17 – Palavras Cruzadas



Evidência 18 – Jogo de Tabuleiro

Grelhas de Avaliação

Grelha de Avaliação do Comportamento

Nome: _____ Data: _____

Sou capaz de avaliar o meu comportamento com honestidade...	SEMPRE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA
Entrei na sala com ordem.				
Não corri dentro da sala.				
Respeitei os meus colegas.				
Ajudei os meus colegas.				
Estive sempre com atenção ao que a professora dizia.				
Fiz os trabalhos e exercícios pedidos.				
Fiz os trabalhos com atenção				
Participei na aula.				
Pus o dedo no ar e esperei a minha vez para falar.				
Falei baixinho.				
Comportei-me bem pela instituição (intervalos e hora de almoço)				
Por tudo isto acho que mereço bolinha:	Verde	Azul	Amarelo	Vermelho

Professora: Concordo totalmente ___ Concordo parcialmente ___ Discordo ___

Evidência 19 – Grelha de Avaliação do Comportamento

Evidência 20 – Grelha de Avaliação do Campeonato da Tabuada

Grelha de Avaliação

Data: 19 de novembro

Atividade: Campeonato da Tabuada

Adulto em Ação / Observador: Estagiária

Orientador de Estágio: Professor Pedro Ferreira

NOME	Campeonato da Tabuada			
	Linha		Salteado	
	6	7	6	7
F	√	√	√	√
M	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
C	√	√	√	√
M	√	√	≈	√
B	√	√	≈	√

M	√	√	√	√
G	√	√	√	√
J	√	√	√	√
F	√	√	√	√
M	√	√	√	√
J	√	√	√	√
M	√	√	√	√
G	√	√	√	√
I	√	√	√	√
H	√	√	√	√
M	√	√	√	√
T	√	√	√	√
L	≈	√	√	≈
M	√	√	√	√
B	√	√	≈	√
E	√	√	√	√
D	√	√	√	√
M	√	√	√	√
L	√	√	√	√
D	≈	≈	√	≈
A	√	≈	√	√
P	√	≈	√	√