



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA EFETIVA DO DOCENTE GENERALISTA

Maria Teresa Rodrigues Pinto dos Reis Palmares

Orientadores:

Mestre Irene Cortesão Costa

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto, fevereiro de 2014

RESUMO

O presente relatório surge como resultado de dois estágios profissionalizantes, nomeadamente em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, realizados ao longo de dois períodos específicos, relatando as práticas vividas em ambos os contextos, no sentido da construção da profissionalização do estagiário.

Durante as práticas pedagógicas realizadas, olhou-se a criança como um participante ativo, capaz de construir o seu conhecimento, através de experiências significativas.

Tendo como pano de fundo o pressuposto humanista de que educadores e professores estão a formar crianças para a vida, futuros cidadãos, o presente relatório pretende fazer uma reflexão sobre a ação que foi realizada nos contextos de estágio, tendo por base diversos pressupostos teóricos, que serão explorados neste documento. De entre os diversos conceitos analisados, sobressai a diferenciação pedagógica como prática fundamental do docente de habilitação conjunta. Plasma-se, também, neste trabalho uma evidente fundamentação da prática na teoria defendida, assim como uma elevada reflexão e articulação sobre a mesma.

Palavras-chave: reflexão; diferenciação pedagógica; criança; ativo.

ABSTRACT

The present paper is the outcome of two professional internships in Preschool Education and in 1st Cycle of Basic Education, held over two different periods, describing the practices lived in both contexts, in order to accomplish the professionalization of the trainee.

During the teaching practices, child was seen as an active participant, able to build its knowledge through meaningful experiences.

Based on the humanistic assumption that educators and teachers are training children for life, as well as future citizens, this paper aims to reflect on the various actions performed within both internships, based on different theoretical assumptions, which will be explored in this document. Among these assumptions, pedagogical differentiation stands out as the fundamental practice for dual qualification for teaching. This document will also enhance a clear link between practice and the presented theory, as well as an in-depth self-reflection and articulation on this practical work.

Keywords: reflective teaching; pedagogical differentiation; child; active.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, antes de qualquer outra pessoa, me formou e que sempre caminhou ao meu lado.

Às minhas orientadoras, Mestre Irene Cortesão e Mestre Maria dos Reis, pelo saber partilhado, disponibilidade, dedicação e incentivo que me deram durante esta caminhada.

Ao meu marido, por sempre ter acreditado em mim e na minha vocação. Por todo o apoio que me deu durante esta longa caminhada.

Às instituições que me abriram as portas para o mundo das crianças e que apoiaram a minha prática, permitindo que eu fizesse parte integrante da instituição.

À educadora cooperante, Lurdes Ferreira, por ter acreditado em mim e pela abertura e apoio que me deu para que pudesse realizar um estágio tão completo.

À professora cooperante, Benedita Coimbra, que mais que um exemplo, um modelo excepcional, foi um importante apoio, que me orientou, partilhando comigo os seus saberes e estando sempre disponível para ouvir as minhas dúvidas e as minhas ideias.

Às crianças pertencentes aos grupos onde realizei o estágio que, cada uma à sua maneira, contribuíram para o meu desenvolvimento como educadora e professora.

À minha família e amigos pelo apoio e paciência que tiveram comigo, mesmo que este projeto me tenha tornado mais ausente e por me terem acompanhado em todas as mudanças que este percurso me trouxe.

Às minhas primas e sobrinhos que me fizeram sorrir e ver a vocação que estava escondida em mim.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por tudo o que me ensinaram ao longo desta caminhada, e por todas as vezes que estiveram disponíveis para me ajudar durante a prática profissional.

ÍNDICE

Introdução	7
I – Equadramento Teórico	9
Educação e suas Concepções	9
Modelos Pedagógicos	11
Reggio Emilia	12
High-Scope.....	13
Modelo da Escola Ativa	16
Modelo da Escola Construtivista	16
MEM	17
Metodologia de Projeto.....	18
O Papel do Educador e do Professor	21
Diferenciação Pedagógica	26
II – Metodologia de Investigação	28
Tipo de Estudo	29
Participantes do Estudo.....	30
Técnicas, Instrumentos e Procedimentos	31
III – Intervenção.....	34
Caracterização dos Contextos	34
Caracterização das Instituições	34
Caracterização dos Grupos	38
Intervenção no Contexto.....	46
Observar/Preparar	46
Planear/Planificar.....	48
Agir/Intervir	49
Avaliar	57
Considerações Finais	60
Bibliografia	66

Bibliografia <i>On-Line</i>	71
Legislação	72
Documentos Consultados.....	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Caracterizações e Descrições

- 1 – Caracterização Aprofundada do Grupo I
- 2 – Descrição do Projeto “Avós contem-me como foi...”

Anexo 2 – Reflexões

- 1 – Reflexão sobre a Dinamização da Biblioteca

Anexo 3 – Registos

- 1 – Relatório Síntese de Observação Individual
- 2 – Registo de Observação, 19/2/2013
- 3 – Registo de Incidente Crítico, 18/2/2013
- 4 – Registo de Frequência da Área da Biblioteca
- 5 – Registo de Observação, 18/2/2013
- 6 – Lista de Verificação da Capacidade de Divisão Silábica, 15/5/2013
- 7 – Nota de Campo, 23/9/2013

Anexo 4 – Planificações

- 1 – Planificação Semanal, 11/11/2013
- 2 – Planificação Semanal, 3/6/2013
- 3 – Planificação Semanal, 9/12/2013
- 4 – Planificação Semanal, 28/10/2013
- 5 – Planificação Semanal, 25/11/2013
- 6 – Planificação Semanal, 16/12/2013
- 7 – Planificação Diária, 8/10/2013
- 8 – Planificação da Atividade da Solubilidade dos Materiais

Anexo 5 – Avaliações

- 1 – Grelha de Avaliação da Leitura
- 2 – Grelha de Avaliação do Projeto “Avós contem-me como foi...”
- 3 – Grelha de Avaliação do Projeto “Dinamização da Biblioteca”

4 – Avaliação Semanal, 25/11/2013

5 – Avaliação Semanal, 9/12/2013

Anexo 6 – Registos Fotográficos

1 – Registo Fotográfico dos Livros das Crianças

2 – Registo Fotográfico da Caracterização do Grupo elaborada pelas crianças

3 – Registo Fotográfico das Crianças a jogarem “Jogo dos Parentescos”

4 – Registo Fotográfico das Tabelas de Pontos

Anexo 7 – Outros

1 – Mapa das Localizações das Residências das Crianças e da Escola

LISTA DE ABREVIATURAS

- 1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico;
- AEC – Área de Enriquecimento Curricular;
- AGD – Atraso Global do Desenvolvimento;
- CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres;
- CEOTL – Centro de Estudos e Ocupação dos Tempos Livres;
- CSMP – Comprehensive School Mathematics Program;
- DL – Decreto-Lei;
- EB – Ensino Básico;
- EE – Encarregado de Educação;
- EPE – Educação Pré-Escolar;
- ES – Ensino Secundário;
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social;
- JI – jardim-de-Infância;
- LP – Língua Portuguesa;
- ME – Ministério da Educação;
- MEC – Ministério de Educação e Ciência;
- MEM – Movimento da Escola Moderna;
- NEE – Necessidades Educativas Especiais;
- OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- OCP – Organização Curricular e Programas;
- OT – Orientação Tutorial;
- PAA – Plano Anual de Atividades;
- PCG – Projeto Curricular de Grupo;
- PCT – Projeto Curricular de Turma;
- PDI – Plano de Desenvolvimento Individual;
- PE – Projeto Educativo;
- RI – Regulamento Interno;
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação.

INTRODUÇÃO

Com a elaboração do presente relatório com o título “A Diferenciação Pedagógica como Prática Efetiva do Docente Generalista”, pretende-se dar a conhecer os percursos educativos efetuados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de Mestre.

Os estágios que aqui se relatam têm como objetivos definidos para o estudante: caracterizar os estabelecimentos de ensino, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, e atuar em conformidade; observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; relacionar as práticas educacionais com as teorias que as enformam; identificar a especificidade da organização do ambiente educativo de ambas as valências; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1ºCEB; comparar os contextos da EPE e 1ºCEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças; e problematizar as questões que se colocam a este profissional.

O estágio em EPE, que decorreu entre Fevereiro e Junho de 2013, foi realizado numa instituição situada no concelho do Porto. Trata-se de uma IPSS, sem fins lucrativos, ligada a uma paróquia do mesmo concelho. Esta funciona sob uma direção e o apoio de um assessor jurídico, regendo-se pelos seus estatutos e regulamento interno.

Já o estágio em 1ºCEB, que se realizou entre Setembro de 2013 e Janeiro do ano corrente, decorreu numa instituição privada, laica, também ela situada no concelho do Porto, a qual é gerida pelos próprios sócios e, também ela se rege pelos seus estatutos de autonomia.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo que no capítulo I – Enquadramento Teórico – descrevem-se as perspetivas teóricas que serviram de base para a prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências, que passaram, inicialmente, por uma abordagem à conceção de educação, pelos modelos pedagógicos Reggio Emilia, High-Scope, Escola Ativa, Escola Construtivista e MEM, pela metodologia de projeto e, por fim, mas não menos importante, o papel do

educador e professor onde se destaca a diferenciação pedagógica como uma prática que respeita e contempla as diversidades que a escola acolhe. Já no segundo capítulo, que diz respeito às Metodologias de Investigação, refere-se o tipo de estudo e abordagem do mesmo, assim como, os participantes do estudo e os instrumentos utilizados. Por último, e no que diz respeito ao capítulo da Intervenção analisa-se, não só a caracterização dos contextos dos estágios, mas também a intervenção efetuada, evidenciando o essencial do processo. Posteriormente a estes capítulos, apresentam-se as Considerações Finais, que se consideraram de capital importância, onde é elaborada uma reflexão sobre a experiência dos estágios, a construção da profissionalização na dimensão de uma habilitação conjunta, e a auto-avaliação do estagiário. Segue-se a este tópico a Bibliografia que foi utilizada para a construção do relatório e os anexos que sustentam o que vai ser referenciado ao longo do relatório nos diferentes itens.

Este relatório retrata a prática de um docente generalista, em EPE e 1ºCEB, sustentando-a com a teoria em que se revê e ilustrando a mesma com exemplos práticos.

I – EQUADRAMENTO TEÓRICO

A prática profissional implica uma constante reflexão entre os referentes teóricos adotados e o que é vivido na realidade. Esta articulação entre a teoria e a prática contribui para uma ação mais reflexiva, mais crítica e, deste modo, mais adequada à realidade educativa. Assim, é clara a importância de se perceber quais são os referentes teóricos e as práticas educativas adotadas durante os estágios profissionais que se realizaram.

É, nesta perspetiva, que se reflete o quadro concetual que aqui se apresenta.

Educação e suas Concepções

Seria quase impossível referir-se o processo de ensino-aprendizagem sem que se falasse em educação. Assim, escolheu-se o seguinte conceito, que aqui se transcreve.

Educação é um “termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.” (Marques, R.; s.d.)

Estes pressupostos vão ao encontro do considerado como sendo o mais importante na educação. Ou seja, educar vai muito para além da dimensão meramente cognitiva, caracterizada pela transmissão/aquisição de conhecimentos. Educar significa trabalhar outros domínios igualmente importantes, tais como o afetivo-emocional, o ético-moral e o psicomotor.

Assim, educar é desenvolver a criança em todos os domínios, desenvolvendo-os como um todo. É preparar a criança, mais do que para o ensino, para a vida, desenvolvendo-a de forma global, respeitando os seus ritmos, necessidades e interesses.

A primeira etapa da educação é a EPE que é considerada como sendo o alicerce do processo de educação ao longo da vida. Nela favorece-se a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, visando a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre, responsável e solidário.

Assim, “As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada.” (Oliveira-Formosinho, J.; cit. in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2007:55)

A segunda etapa formal de construção de conhecimento é o 1ºCEB. Este agrupa diversas funções, todas elas centradas no aluno, nomeadamente,

desenvolvimento da sua personalidade; estabelecimento de bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura como representação do próprio contexto na relação que os alunos mantêm com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo. (Zabalza, M.; 1994) Assim, pode dizer-se que a escola básica, adequada à atualidade, gira em torno de três eixos: pessoal, instrutivo e social.

A criança, que é, simultaneamente, o bem e o fruto da educação, deve ser vista como “...um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (Lino, D.; cit. in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2007:99)

Tal como o defendido por John Dewey, a criança é um ser vivo que deve ser desenvolvida segundo as suas capacidades e não um pedaço de barro que se possa moldar.

“O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana.” (Fortuna; 2005:21; cit in Craveiro; Ferreira; 2007:17)

É, por isto, que se pretende educar crianças críticas e ativas, para que possam participar nas sociedades e no mundo trazendo contributos para o desenvolvimento destas e para o seu próprio desenvolvimento, construído de forma ativa sempre em busca de novos conhecimentos.

O ator educativo do século XXI terá que ser capaz de criar “situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral e cívica.” (Perrenoud, 2000:142)

A Educação de qualidade será assim aquela que poderá assumir um papel fundamental na construção de “um mundo no qual todos tenham a oportunidade de aceder a uma educação e adquirir valores que fomentem práticas sociais, económicas e políticas contribuindo para um futuro que compatibilize as necessidades humanas com o uso sustentável dos recursos, implicando uma transformação positiva da sociedade.” (Unesco, 2006)

Partindo desta ideia, também no ensino do 1ºCEB, se deve colocar a criança no centro da ação educativa, capaz de construir, através dos meios que lhe são cedidos, o seu próprio conhecimento.

Assim, os princípios da ação pedagógica para este ciclo de ensino passam por aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. (ME; 2004; Organização Curricular e Programas)

Entende-se por aprendizagens ativas aquelas em que os alunos têm a oportunidade de viver situações e experiências construindo o seu conhecimento através destas.

As aprendizagens significativas estão ligadas às vivências das crianças e partem dos seus interesses e necessidades reais.

Já as aprendizagens diversificadas consistem na utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques na abordagem dos conteúdos. Entende-se, assim, aprendizagens diversificadas por estratégias interdisciplinares na abordagem de conteúdos.

Consideram-se aprendizagens integradas aquelas que partem das experiências e conhecimentos anteriores das crianças.

Por fim, as aprendizagens socializadoras são aquelas que garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes, preparando, deste modo, as crianças para a vida em sociedade.

“Por todas estas razões os dispositivos pedagógicos terão, simultaneamente de ir ao encontro de preocupações, interesses, vivências que estas crianças têm no seu quotidiano (...) e simultaneamente têm de servir também de veículo para a aquisição de saberes e capacidades curricularmente considerados como importantes. É que estes saberes são afinal outros tantos instrumentos de acesso a conhecimentos que poderão contribuir para abrir acesso e progressão no ensino e nas carreiras profissionais e que permitirão a tal intervenção/partilha, como elementos da sociedade dominante, de bens e materiais simbólicos e portanto de bens e serviços que esta pode oferecer.” (Cortesão, 1995:32)

Modelos Pedagógicos

Durante a prática pedagógica, considerou-se difícil utilizar os modelos pedagógicos de uma forma pura e encontrando-se, inclusivamente, vantagens na conjugação de diferentes modelos.

Deste modo, o estágio em EPE teve por base, em grande parte, o modelo High-Scope e, como pano de fundo, uma tentativa de concetualização do modelo de Reggio Emilia. Recorreu-se também à metodologia de projeto para dinamizar as aprendizagens neste estágio profissional.

Já o estágio em 1ºCEB teve, como base estruturante, o modelo da Escola Ativa, associando-se a outros, nomeadamente o modelo da Escola Construtivista e o MEM. Também neste contexto, se utilizou a metodologia de projeto para trabalhar conhecimentos diversos e desenvolver competências.

Assim, os modelos que sustentaram a prática aparecem, de seguida, referenciados.

Reggio Emilia

“O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (Lino, D.; in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2007:99)

Um dos princípios básicos deste modelo é a colaboração e interação dos diferentes intervenientes na educação da criança, porém este preconiza outros princípios importantes de referir.

O primeiro grande pilar deste modelo é o conceito das “cem linguagens da criança”, ou seja, a crença de que uma criança dispõe de diversas formas de expressão, diversas linguagens verbais e não-verbais, para se expressar, tais como: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático, música, entre muitas outras. Assim, ter mais linguagens significa ter diferentes formas de ver e representar o mundo. (Lino, D.; 2007)

Para Loris Malaguzzi – o fundador deste modelo, tal como para Piaget, *“...acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo.”* (Lino, D.; in Oliveira-Formosinho (org.) 2007:100), sendo crucial que se explore ao máximo as linguagens das crianças, permitindo que estas aprendam pela experimentação e que, de forma autónoma, construam significados para experiências do quotidiano. Cabendo aqui uma grande importância dada à aprendizagem ativa das crianças.

Deste modo, neste modelo é dada grande relevância à arte e às diferentes expressões e, como refere Giovanni, citado por Rabitti (1994):

“Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem de uma coisa... Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (...) mais rica a escola será.” (Lino, D.; in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2007:108).

Assim, é dada à criança liberdade para se exprimir, verbalmente ou não, e explorar as “cem” linguagens, cabendo ao educador e à equipa pedagógica contribuir para esse desenvolvimento.

As atividades artísticas, de um modo geral desenvolvem-se a partir de raciocínios divergentes. Exercitam portanto potenciais que nem sempre são estimulados ao longo das aprendizagens escolares mais tradicionais

Assim, as artes podem contribuir para a procura de soluções criativas para diferentes problemas, contribuindo também para a identificação, por parte das crianças, dos fatores chave que podem contribuir para uma vida saudável.

Outros dos princípios preconizados por Reggio Emilia, para que estas aprendizagens sejam concretizadas da melhor forma, é a organização dos espaços, dos materiais, e do tempo (rotinas).

High-Scope

Este modelo tem cinco pilares estruturantes, aos quais dedica a sua atenção para construir a aprendizagem e desenvolvimento da criança. São estes: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

O estágio em EPE realizou-se com base nestes princípios curriculares.

Assim, a aprendizagem pela ação *“...é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e (...) ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento.”* (Hohmann, M.; Weikart, D.; 2011:19)

As experiências ativas devem decorrer de atividades reais que as *“...crianças planearam e iniciaram, ou (...) iniciadas pelos adultos mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.”* (Hohmann, M.; Weikart, D.; 2011:20)

No que toca ao ambiente de aprendizagem e à rotina diária são, como já foi suprarreferido, aspetos fundamentais de ambos os modelos previamente abordados. Deste modo, e porque também foi necessário realizar algumas mudanças durante o estágio no âmbito destas temáticas, as mesmas aparecem aqui explicitadas de uma forma mais exaustiva, juntando perspetivas dos dois modelos.

O Espaço como Ambiente de Aprendizagem:

“Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança.” (Malaguzzi, 1997, p.40, cit. in Lino, D. in Formosinho (org.), 2007:104)

Para que o espaço tenha a capacidade de potenciar aprendizagens é necessário que a organização deste faça parte da intencionalidade educativa do educador, sendo assim *“...indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”* (ME; 1997:37)

Assim, tendo o espaço uma intencionalidade educativa, pode-se considerá-lo, ele próprio, um educador. *“Como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às*

mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (Lino, D. in Formosinho, J. (org.), 1996:111) Como tal, “...a organização da sala de aula deve ser flexível o suficiente para permitir uma rápida e fácil transformação do espaço...” (Zabalza, M.; 1998:258)

O ambiente educativo *“...precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).” (Zabalza, M.; 1998:50) Estes espaços bem definidos são aquilo a que comumente se chama áreas ou cantos.*

“O espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho.” (Hohmann, M.; Bannet, B. E.; Weikart, D. P.; 1990) Niños pequeños en acción, Trillas, México, p. 58; in Zabalza, M.; 1998:256, 257)

Estas áreas “...devem estar claramente delimitadas, de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma.” (Zabalza, M.; 1998:257) No entanto, os limites não devem ser impostos através de mobiliário alto, antes pelo contrário, as áreas devem ser delimitadas com mobiliário baixo, estantes baixas, ou fitas no chão. Assim, as áreas devem ser

“...organizadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços. Assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em actividade noutras áreas e, significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança.” (Hohmann, M.; Weikart, D.; 2011:170)

“... o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME; OCEPE; 1997:37) Deste modo, uma vez que os materiais condicionam as aprendizagens realizadas pelas crianças, este deve ser um dos grandes focos de reflexão do educador.

“Tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas.” (Zabalza, M.; 1998:258) Isto leva a que as crianças se possam tornar autónomas e, como tal, responsáveis pelas suas ações.

A segurança nas salas, e em todos os espaços de um JI, é um dos elementos fundamentais.

“Tanto o mobiliário como os materiais com que cada área está equipada devem garantir total segurança, ausência de riscos para as crianças até onde nós podemos prever. O mobiliário deve ser estável, sem arestas que possam produzir cortes em casos de quedas...” (Zabalza, M., 1998:258)

Rotina Diária

Pode-se considerar a rotina como um fator educativo *“...porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que*

sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (ME; 1997:40)

“Quando (...) se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias.” (Post, J.; Hohmann, M.; 2007:194)

Assim, deve-se criar um horário diário que seja tão previsível quanto flexível, e que incorpore a aprendizagem ativa, incluindo apoio do adulto em cada acontecimento e rotina.

A rotina diária deve englobar na sua estrutura momentos para satisfazer as diversas necessidades das crianças, tais como: comunicar, conversar entre si, planear, pôr em prática os seus planos, participar nas atividades de grande e pequeno grupo e rever aquilo que foi feito.

O tempo educativo também deverá contemplar, de forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividades, em diversas situações – individual, em pares, em pequeno grupo, em grande grupo – e permitir oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (ME; 1997)

De todos os segmentos temporais que constroem a rotina diária, o que mais diferencia o modelo High-Scope é o processo de planear-fazer-rever.

Este “...permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram. Os adultos põem este processo em funcionamento colocando às crianças perguntas apropriadas (...) As crianças indicam os seus planos e depois concretizam-nos.” (Hohmann, M.; Weikart, D.; 2011:8)

Após o período de “fazer” os adultos encorajam as crianças a rever as suas expectativas. Assim, *“as crianças poderão (...) falar sobre aquilo que fizeram ou expressar-se através do desenho e da «escrita».”* (Hohmann, M.; Weikart, D.; 2011:8) Este processo potencia a capacidade de organização do trabalho e sua intencionalidade, e de auto-avaliação da criança.

O modelo High-Scope tem também outra característica marcante na sua rotina diária que é o facto de esta ser focalizada nas oportunidades para a aprendizagem ativa durante todas as atividades do tempo letivo.

Por fim, é importante referir que, na organização e planificação da rotina, deve-se ter em conta que todos os momentos são educativos, mesmo os que se passam fora da sala (recreio, momentos de transição, refeições, etc.), tendo assim o educador que pensar, não só nas oportunidades que dá às suas crianças dentro da sala, mas também nos restantes momentos.

Modelo da Escola Ativa

“O filósofo Diógenes afirmava que a melhor forma de provar o movimento a quem afirma que ele não existe é andando. O método activo é, precisamente, aquele que permite aos formandos andar.” (Gouveia, J., 2007:47)

Quer-se com isto dizer que, a melhor forma de ensinar as crianças é fazendo com que estas experienciem o conhecimento. Ou seja, quando as crianças veem e testam, elas próprias, a aplicação dos conteúdos, conseguem interiorizar as aprendizagens.

O modelo da Escola Ativa surge como reação à escola tradicional e tem como base o modelo da Escola Nova, nomeadamente no privilégio dado às atividades no processo educativo.

Este modelo escolar assenta numa grande interação de todos os elementos que compõem a comunidade escolar. (Fontes, C.; s.d.), privilegiando, deste modo, a discussão entre todos os intervenientes.

Neste modelo, o professor é apenas um facilitador de um processo de aprendizagem que é da iniciativa do aluno. (Fontes, C.; s.d.) Deste modo, valores como a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual e a procura pela descoberta, têm que estar presentes no desenvolvimento das aprendizagens, pelo que o tempo letivo, mais do que aulas, são oficinas de aprendizagem.

Logo, a Escola Ativa, permite aos formandos andar, fazendo o seu próprio caminho, de forma a que estes se mantenham motivados.

Assim sendo, uma vez que todo o processo é vivido em função dos interesses e vivências dos alunos, são os próprios que constroem os recursos educativos com o apoio do professor.

Modelo da Escola Construtivista

O modelo da Escola Construtivista, nascido nos anos 60, advém da necessidade identificada de que os alunos saibam aprender, saibam construir os seus conhecimentos.

Deste modo, a Escola Construtivista privilegia o ensino do processo de aprendizagem das crianças, o que implica diversificar os conteúdos, deixando de ser importante aprender conceitos, conteúdos culturais, como unidades fechadas. (Fontes, C.; s.d.)

Assim, valorizando os procedimentos e estratégias,

“... o professor é [apenas] um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Compete-lhe programar, orientar, organizar, proporcionar recursos (...); não é um mero instrutor, nem um simples avaliador. Ele ajuda o aluno a relacionar os novos conhecimentos com os anteriores, deixando que este controle todo o processo.”
(Fontes, C.; s.d.; para. 16)

Este modelo encontra-se associado à metodologia de projeto, que será ainda referida.

Com este modelo pretende-se que as crianças aprendam a aprender, de forma a que o controlo do processo de ensino-aprendizagem passe, progressivamente, para as próprias crianças, capazes de tomar as rédeas do seu processo educativo.

MEM

O MEM foi fundado em Portugal, em 1966, pelo seu mentor, Sérgio Niza, juntamente com outras figuras de relevo na área da educação, tendo entrado, nesse mesmo ano, para a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna.

Este modelo pedagógico, fugindo à perspetiva individualista da construção do desenvolvimento, propõe uma pedagogia em que este se constrói através de práticas sociais. Segundo este modelo, o professor limita-se a orientar, acompanhar e observar a atividade das crianças, monitorizando a sua aprendizagem, promovendo a organização participativa, a cooperação, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, a autonomia, responsabilidade e as atitudes críticas dos alunos.

Entendendo a escola como o espaço onde se iniciam as práticas de cooperação e solidariedade, o MEM propõe, como finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura.

Neste modelo, o grupo é considerado como essencial para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças, sendo privilegiada a comunicação, a cooperação e a negociação. A aprendizagem é impulsionada, essencialmente, pelo grupo, e menos pelo professor ou por cada criança.

Este modelo preconiza, como estrutura base, para o 1ºCEB:

- Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa – a sala deve conter, além das mesas das crianças, áreas de desenvolvimento, tais como: biblioteca, oficina de escrita, laboratório de matemática, laboratório de ciências, atelier de artes plásticas, ficheiros de apoio ao estudo; deverá existir um planeamento das atividades, quer a nível semanal, como diário, e a avaliação desse plano de trabalho realizada pelos próprios alunos. O processo de socialização democrática deve, também ele ser estipulado e avaliado pela turma.

- Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos de Produção, de Pesquisa e de Intervenção – os projetos cooperativos que aqui se abordam têm, por base, a metodologia de projeto, tendo como grande diferença que, ao invés de toda a turma trabalhar no mesmo projeto, mesmo que em subgrupos, aqui cada grupo tem o seu próprio projeto que no fim comunica/ensina à turma.

- Circuitos de Comunicação: Formas de Difusão e Partilha dos Produtos Culturais do Trabalho – refere-se à importância de partilha com a turma de tudo o que é realizado individualmente ou em pequenos grupos, através de comunicação de projetos, apresentação de produções, apresentar os livros que leram, exposições, publicações, entre outros.

- Trabalho de Estudo Autónomo e Acompanhamento Individual (Ensino Interativo) – o estudo autónomo aqui referido não é mais do que tempo cedido aos alunos para que, usufruindo dos materiais disponíveis na sala, estudem sozinhos tentando reduzir ou eliminar as suas dúvidas e lacunas de forma autónoma, registando este trabalho. Por outro lado o acompanhamento individual do aluno consiste em estar individualmente com o aluno, ajudando-o na sua aprendizagem e na sua auto-avaliação.

- Trabalho Curricular Comparticipado pela Turma – *“Sessões colectivas de construção de conceitos, análise das dificuldades, sistematização e aprofundamento das competências curriculares.”* (Movimento da Escola Moderna no 1ºCEB; s.d.)

Em suma, neste modelo o desenvolvimento da criança não está limitado às atividades individuais, valorizando a compreensão do mundo através de contactos sociais com os seus pares e adultos que lhe apresentam a herança cultural da humanidade. A criança é considerada como um todo dentro de uma continuada experiência emocional e social. (Niza, S.; in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2007)

Este modelo preconiza uma forte articulação entre a escola, as famílias e a comunidade.

Metodologia de Projeto

Não se pode deixar de afirmar que se encontrou na metodologia de projeto pressupostos dos modelos suprarreferidos – High-Scope, Reggio Emilia, Escola Ativa, Escola Construtivista e MEM – na medida em que, todos estes modelos defendem a aprendizagem através de metodologias ativas.

Para Katz (1994) um projeto é *“... uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a*

intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência da criança.” (Mendonça, 2002:81) Segundo Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto é uma

“metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (ME, 1998:131)

Pode-se ainda dizer que a metodologia de projeto é *“...uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens...”* (Castro, Lisete, et al, 1993:12)

Conclui-se, assim, que as finalidades de um projeto são, entre outras, aprender fazendo, aquisição de novos conhecimentos/aprendizagens, investigar e resolver problemas, contribuir para a autonomia da criança e do grupo e desenvolver competências sociais.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998), um projeto deverá desenvolver-se em 4 fases: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação e divulgação.

Assim, na primeira fase, – definição do problema – o educador ou professor deve orientar as crianças, captar o seu interesse e apresentar-lhes novas temáticas, até porque, se assim não fosse, as crianças não se poderiam interessar por algo que não conhecem. No entanto, os projetos deverão ser do interesse da criança pois caso não sejam, as crianças não se vão envolver como é desejado. Nesta fase, o adulto deve ajudar na discussão *“...garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, (...) ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.”* (ME; 1998:140) Para o registo do que as crianças querem, neste momento, saber, das expectativas das crianças e das possibilidades de desenvolvimento do processo deve-se construir uma teia com as crianças. Estas teias, nas faixas etárias mais baixas, deverão ser ilustradas por imagens selecionadas pelas crianças ou mesmo por desenhos destas, já no 1ºCEB deverá ser realizada pelas próprias crianças.

Paralelamente, o educador ou professor deverá prever o curso das diversas perspetivas para ver o que é concretizável e o que não é, elaborando o seu próprio registo. Mas, esta reflexão, este papel de orientar o trabalho das crianças deverá estar presente em todas as atividades programadas pelo adulto, sejam ou não um projeto.

Na segunda fase, – Planificação e Lançamento do Trabalho – na qual as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar face aos seus interesses e curiosidades, é importante que se comece a ser mais concreto. Isto é, definir planos de ação, dividir tarefas, inventariar recursos materiais e humanos, e

organizar o tempo. Para tal pode continuar-se a utilizar teias ou linhas de pesquisa que podem ser alteradas ao longo do projeto.

Ainda nesta fase, *“o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.”* (ME; 1998:142)

Já na terceira fase – Execução – é esperado que as crianças pesquisem através de experiências diretas, como entrevistas, visitas de estudo, pesquisas em livros ou *online*, entre outras formas de pesquisa. É importante que estas pesquisas sejam registadas, optando por diversas formas de registo, para que se possa fazer um balanço do projeto e redefinir o que já se sabe e o que ainda se quer saber ou se já conseguiram dar resposta às suas dúvidas e aos seus interesses. Nesta fase de pesquisa, também se pode envolver os pais, pedindo que estes ajudem as crianças a realizar as tarefas das quais foram incumbidas ou mesmo que participem em sala, partilhando conhecimentos sobre o tema.

Por último, na quarta fase – Avaliação/Divulgação – é pressuposto que as crianças elaborem uma síntese da informação aprendida para que a possam apresentar a outros grupos. Esta deve estar adequada ao grupo ou aos diversos grupos a que vai ser apresentada e pode ser realizada em diversos suportes (dramatizações, filmes feitos pelas crianças, álbuns de fotografias e/ou imagens, maquetes, etc.). Para além de apresentarem as aprendizagens às restantes salas da instituição e à própria comunidade, poderão também envolver as famílias.

Relativamente à avaliação, esta, mais do que ser realizada pelo adulto – para compreender como correu o projeto e quais as capacidades conseguidas ou não conseguidas, deve ser realizada pelas crianças, de forma a que tomem consciência não só da avaliação do projeto mas também da sua própria auto-avaliação, o que é importante para a construção das futuras aprendizagens da criança. Com este intuito, as crianças *“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.”* (ME, T.; 1998:143)

Parece ser importante sublinhar que trabalhando com as faixas presentes, quer em EPE quer no 1ºCEB, nem sempre nos projetos realizados ou a realizar se verificam as fases tão estruturadas como se acabou de referir. Não se afastando da conceptualização do projeto, defende-se a flexibilidade da e na sua construção como uma prática.

O Papel do Educador e do Professor

Dentro das perspectivas já apresentadas pressupõe-se educadores e professores não com um papel central, pois este é, sem dúvida, da criança, mas com um papel fundamental, carregado de reflexão e, como tal, de intencionalidade educativa.

Para o 1ºCEB, espera-se que um professor: utilize processos com diferenciação pedagógica e respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno; conheça e valorize os conhecimentos prévios dos alunos; tenha consideração pelos interesses e necessidades dos alunos; estimule as interações e as trocas de experiências e saberes; promova a iniciativa e a autonomia individual, dando-lhes liberdade de escolha; valorize as aquisições e as produções dos alunos; contribua para a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. (ME; OCP; 2004)

Deste modo, para que educadores e professores possam pôr em prática a sua ação, é necessário que, após a observação do grupo, elaborem uma planificação bem pensada e bem estruturada, assim como, realizem uma avaliação após cada ação, a qual dará vida a outras atividades, tal como sugere o ME – *“A intencionalidade do processo educativo (...) passa por diferentes etapas interligadas que vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.”* (ME; OCEPE; 1997:25) Apesar de esta orientação estar direcionada para a EPE, também se adequa ao processo educativo do 1ºCEB, claro que com a adequação às especificidades de cada ciclo de estudos.

A articulação entre os momentos de observação, planificação, ação e avaliação é uma articulação forte e difícil de ser pensada separadamente porque, após se elaborar uma planificação e se agir segundo a mesma, avalia-se a ação, principalmente através da observação, e, a partir desta, cria-se uma nova planificação. Assim, observa-se para planificar de acordo com o grupo, suas necessidades e interesses, planifica-se, age-se de acordo com essa planificação e avalia-se, criando-se uma nova planificação articulada com as atividades já realizadas, dando-se assim início, novamente, ao mesmo ciclo.

Assim, deverá existir uma planificação a longo prazo que enquadre tudo aquilo que se preconizou para determinado grupo ou turma, num ano letivo, ou noutra período alargado de tempo (períodos letivos, por exemplo), para que se tenha pensada uma forma de abordar todas as áreas do currículo. Este planeamento deve ir sendo revisto, ao longo do ano, de forma a que se vá verificando se se está a cobrir *“...todos os elementos essenciais do currículo e pensar em como é que serão*

incluídos outros aspectos que são importantes para o contexto.” (Siraj-Blatchford, I.; 2004:27)

Relativamente à planificação a curto prazo, esta deve ser pensada para momentos próximos de forma a ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, pois só assim as aprendizagens se tornarão significativas.

Não só na EPE, mas também no 1ºCEB, se deve adequar e gerir o currículo para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Em ambos os ciclos de estudos referidos as crianças têm metas a atingir e só têm a ganhar se o docente as gerir de forma significativa para motivar as crianças.

“No âmbito da promoção da autonomia pedagógica e organizativa da escola (...), assume particular importância a gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola...” (MEC; DL 139/2012 de 5 de Julho; artigo 20º)

Tendo em conta as variáveis subjacentes às motivações das crianças em função do mundo que as rodeia nunca é demais afirmar que as planificações, quer a médio, quer a curto prazo, devem, obrigatoriamente, ser flexíveis. Assim, de forma a motivarem as crianças, *“...os educadores podem [e devem] aperfeiçoar o planeamento, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos pelos quais são responsáveis.”* (Siraj-Blatchford, I.; 2004:26)

É também importante que se tenha consciência que, devido a esta necessidade de moldar as planificações, por vezes se sacrificam umas atividades em prol de outras. O mais importante é que estas sejam significativas para o grupo. *“O planeamento a curto prazo – realizado no próprio dia ou no instante imediatamente anterior àquele em que o planeamento é posto em prática – significa planejar para aquela determinada criança [ou grupo].”* (Siraj-Blatchford, I.; 2004:26)

Concluída a fase da ação, perante a planificação, há uma necessidade urgente de avaliar aquilo que foi realizado e, tal como foi já referido, a avaliação é um dos pilares estruturantes do modelo High-Scope e do MEM. Assim, a avaliação prende-se, não só com aquilo que os alunos aprenderam ou não, mas também com a ação dos docentes, o que muitas vezes está interligado. *“A avaliação que é feita após o planeamento e a aprendizagem avalia não somente a aprendizagem das crianças, mas também a qualidade de ensino.”* (Siraj-Blatchford, I.; 2004:35)

“Zabalza (2000) (...) refere que, com alguma frequência, a avaliação é gradualmente reduzida à avaliação dos alunos. Por vezes, os educadores tendem a atribuir na avaliação um papel secundário ao tempo, ao espaço, à dinâmica organizacional da instituição e aos materiais, “esquecendo-se de que a acção é o resultado de diversas variáveis que interagem entre si e se influenciam mutuamente.” (Oliveira e Gaspar, 2004:476)” (Gonçalves, I, 2008:68)

Assim, educadores e mesmo professores não devem descurar a avaliação dos fatores que influenciam o desenvolvimento das aprendizagens das crianças: tempo, espaço, dinâmica organizacional da instituição e dos materiais e o próprio papel do educador e professor.

É de salientar que não será porque as crianças passaram para a primeira etapa do ensino formal que o ambiente deixa de ser um educador, uma fonte de motivação para a aprendizagem, assim como o tempo e a dinâmica da própria instituição.

Relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças, esta pode ser feita em três modalidades – diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica fornece *“...ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar.”* (Cortesão, L.; in ME; 2002:39) Esta modalidade de avaliação é importante em qualquer ciclo de estudos, pois educadores e professores deverão motivar a criança para novas aprendizagens, criando-lhe o gosto pelo saber, e partir dos conhecimentos que a criança já possui de forma a que haja uma articulação, uma sequência lógica entre as aprendizagens. Esta avaliação deve ser realizada, não só para que se possa trabalhar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, motivando-as para novas aprendizagens, mas também para se ir ao encontro das suas necessidades e interesses, articulando as aprendizagens com temas do interesse das crianças. É de notar que esta avaliação tem um carácter temporário que o professor deverá ter em conta não “colando rótulos” nas crianças.

“A avaliação (...) não deverá traduzir-se em juízos prematuros e definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar.” (ME; Organização Curricular e Programas; 2004:24)

A avaliação formativa, que é utilizada continuando o processo da avaliação diagnóstica, consiste em avaliar para progredir, avaliar o que está ou não adquirido para que se evolua no sentido da apropriação das aprendizagens em falta da forma mais adequada. Assim, pode-se dizer que a avaliação formativa é *“uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual o educador observa aquilo que as crianças sabem, compreendem, e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir”* (Siraj-Blatchford, I.; 2004:35) Pode-se aqui comprovar que, de facto, o processo entre planificação e avaliação é quase como que um ciclo vicioso.

Deste modo, a avaliação formativa

“...tem como função principal o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação.” (Pinto e Santos; 2006:103, cit. in Gonçalves, I, 2008:69),

assegurando que “... os processos se vão adequando às características dos alunos permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais.” (Pais e Monteiro; 2004:44, cit. in. Gonçalves, I, 2008:69)

Numa ótica de avaliação formativa, podem-se utilizar instrumentos de registo de observação, avaliações semanais nas quais também se inserem as aprendizagens das crianças, o portfólio da criança (na EPE), entre outros. Sendo que a observação e a análise das produções das crianças será a base para esta avaliação. (Ver Metodologia de Investigação)

Aliados a estes instrumentos de avaliação utilizados por educadores e professores, deve haver sempre a preocupação de se fazer uma constante reflexão, pois, aliado a um processo de avaliação, tem que existir um processo de reflexão.

“Na educação (...) a avaliação tem que expressar o sentido fundamental de apoio à reflexão sistemática acerca da acção das crianças no dia-a-dia, “como elo na continuidade da acção pedagógica” (Hoffmann, 1996:48)” (Gonçalves, I, 2008:68)

Perante todos os elementos de avaliação, os educadores devem reuni-los numa ficha de informação, de forma sintetizada para que possam informar as famílias. Para estas, a informação não precisa, nem deve, ser tão detalhada e específica. Deverá utilizar-se uma linguagem menos teórica e mais acessível à comunidade. Deste modo, dá-se aos EE uma ajuda para que, também eles, trabalhem com as crianças as competências que ainda não estão adquiridas. Entende-se aqui o processo de aprendizagem da criança como sendo um processo contínuo entre a escola e a família, e quanto maior e melhor for a comunicação entre estas instituições, mais condições haverá para que a criança possa progredir. *“A família e a instituição (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME; 1997:43).*

Relativamente à avaliação sumativa, esta está presente apenas a partir do 1ºCEB, podendo ser encarada como uma avaliação que é feita para o exterior, a qual pretende informar outras pessoas, não havendo, assim, a necessidade de relatórios tão extensos relativos à avaliação da criança. No fundo, uma avaliação sumativa avalia a *“...capacidade das crianças relativamente a uma série de itens bem definida e geralmente limitada.”* (Siraj-Blatchford, I.; 2004:35) Esta lista é, por norma, construída a partir do exterior, ajudando o professor a elaborar a sua planificação a longo prazo, uma vez que é lá que se encontram os objetivos que o professor propõe para determinado grupo ao longo de um ano. Esta avaliação é quantitativa e apresenta um carácter decisivo na avaliação das crianças. Esta avaliação é cedida aos EE, de forma a que estes estejam a par do processo de aprendizagem dos seus educandos e que possam ajudá-los na sua caminhada. Claro está que também a avaliação formativa

deve ser cedida aos EE durante os períodos letivos, embora de forma não tão formal (reuniões individuais, conversas informais, etc.).

A avaliação sumativa não é praticada na EPE, pois, neste ciclo, vê-se a avaliação unicamente como uma ferramenta que ajuda os pais e educadores a ajudar a criança a progredir, no sentido de colmatar lacunas. Deste modo, os três anos de jardim-de-infância são vistos como um só caminho, uma caminho a percorrer, em que umas crianças andam mais rápido do que outras, não se estabelecendo barreiras para quem não atingiu as metas no período de tempo que tinha sido pensado para que as crianças atingissem determinadas capacidades. No entanto, já no 1ºCEB, pode ser determinante se a criança atingiu ou não um determinado grupo de aprendizagens que dela se esperam, havendo assim a necessidade de uma avaliação sumativa que diga se a criança está, ou não, apta a progredir na sua caminhada. *“A avaliação sumativa dá [assim] origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.”* (MEC; DL 139/2012 de 5 de Julho; artigo 25ª)

De acordo com os modelos apresentados, acredita-se que educadores e professores têm um papel fulcral, o qual se centraliza na *“...provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.”* (Edwards, C.; et.al; 1999:161)

Isto é, o trabalho do docente, através da promoção do diálogo, desenvolve a discussão e comunicação entre crianças, e entre crianças e equipa pedagógica. Este deve, assim, ouvir o que as crianças partilham, aproveitando o que elas dizem para lhes proporcionar momentos diversos de aprendizagens, explorando ao máximo o potencial de cada criança, dando-lhes espaço e liberdade para desenvolverem as “cem linguagens” e para se desenvolverem, individualmente e em grupo, a elas próprias na busca pelo conhecimento. Desta forma, pode-se concluir que o papel do adulto é essencial, sendo ele visto como o promotor da aprendizagem cognitiva, social, física e afetiva da criança.

Além do que já se referiu, e focando o último pilar do modelo High-Scope – interação adulto-criança, o educador deve brincar com as crianças, para, além de as observar melhor, de uma forma participante, as ajudar a realizar as suas aprendizagens. O *“...brincar pode ser expandido por meio da intervenção direta do adulto com mínimas mudanças qualitativas na atividade, mas com diferenças muito significativas no potencial da aprendizagem para a criança.”* (Moyles, J.; 2006:108)

Assim, “o papel do adulto é fornecer uma estrutura dentro da qual as crianças possam interagir – é contestar, definir problemas a serem resolvidos, incentivar as

crianças a testarem ideias e, talvez o mais importante, mostrar às crianças estratégias pessoais de aprendizagem.” (Moyles, J.; 2006:108)

Isto quer dizer que o educador, ao intervir nas brincadeiras das crianças, pode ajudá-las a constituir aprendizagens, a trabalhar áreas que as crianças sozinhas não se lembrem e, mais importante ainda, ajudá-las a trabalhar na sua zona de desenvolvimento proximal.

Ainda constituindo um dever, não só dos educadores, como também dos professores, dentro das conceções já apresentadas, estes devem aplicar na sua sala uma diferenciação pedagógica entre as crianças, tentando, deste modo, que cada uma alcance o maior sucesso possível e nunca utilizar estratégias homogêneas para todo o grupo.

Diferenciação Pedagógica

Acreditou-se, desde início, que há uma necessidade crescente do uso de uma pedagogia de diferenciação tanto nas salas da EPE, como no ensino de 1ºCEB, constituindo, assim, um foco importante no papel do educador e do professor.

Esta necessidade tornou-se mais evidente durante a prática pedagógica, por se compreender que, de facto, o que resultava com uma criança não resultava com outras e também pelo facto de estar inserida no grupo de EPE uma criança com AGD.

Fala-se em diferenciação pedagógica em diversos contextos escolares. Mas será que se pratica, de facto, uma diferenciação pedagógica? Será que todos os que referem a diferenciação pedagógica sabem o que isto implica na prática?

“... a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes.” (Tomlinson, 2002)

A prática da diferenciação pedagógica pressupõe o conhecimento do grupo em geral e de cada criança em particular, conhecimento este baseado numa observação crítica e constante do grupo e dos indivíduos em questão. Só depois deste conhecimento se pode fazer a adaptação dos conteúdos referidos quer nas OCEPE, quer no programa do 1ºCEB, quer ao nível do grupo, quer ao nível de cada criança individualmente.

A diferenciação pedagógica, apesar de ser referida frequentemente em contextos de 1ºCEB, inclusivamente a nível de legislação, deve ser praticada desde a EPE. Esta pode ser um fator determinante para a diminuição do insucesso escolar, da discriminação social e cultural, e da exclusão social.

Sérgio Niza, após expor que parte do insucesso escolar é fruto da *“indiferença à diferença”* (Bourdieu, 1966) considera fundamental que professores e educadores rompam esta indiferença à diferença e adotem ações de diferenciação do ensino, isto é, *“... atividades pedagógicas diferenciadas no trabalho dos professores e dos alunos, com vista a obter maior êxito no trabalho de todos e tendo como referência o currículo nacional, oficial e obrigatório para todos os alunos e professores...”* (Niza; 2012:455)

Estas ações de diferenciação do ensino assentam na estratégia de gestão diferenciada das aprendizagens curriculares no seio de uma turma. Assim, *“...diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens aprendidas.”* (Roldão, 1999:52) Diferenciar é, de facto, estabelecer diferentes vias para cada discente, mas não é definir diferentes metas. É acreditar que os diferentes meios que se utilizam com cada aluno vão motivá-lo (pois estão adaptados às suas dificuldades, aos seus interesses, etc.) e que estes o farão chegar às metas estabelecidas para cada turma. Assim, o objetivo da diferenciação pedagógica é *“...que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social.”* (Roldão, 1999:53) Sabendo, à partida, que o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças, nem a chegada é na mesma direção.

Como apoio a esta prática, o Ministério da Educação e Ciência no Decreto-Lei nº 139/2012, pressupõe que os professores façam uma avaliação diagnóstica aos seus alunos, no início do ano e sempre que se considere conveniente, para que esta fundamente estratégias de diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica engloba, não só esta questão de diferenciar os meios para atingir os mesmos fins, mas também a questão da inclusão de todas as crianças no mesmo contexto, independentemente das suas diferenças, chamando-se assim diferenciação pedagógica inclusiva. O conceito de escola inclusiva *“...pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades.”* (Sanches, I.; 2005:132 in Revista Lusófona de Educação, 2005, 5, 127-142) A escola inclusiva centra-se, assim, na busca de *“...estratégias capazes de facilitar a aprendizagem a grupos de alunos em que a inevitável diversidade é considerada como um factor de enriquecimento e um motor de desenvolvimento.”* (Costa, A. in Ainscow, M.; et al; 1997:9)

Deste modo, a escola inclusiva defende que *“...todos os alunos podem atingir o objectivo do ensino básico, desde que sejam apoiados de forma adequada. Se, por qualquer razão, os alunos não conseguirem atingir um determinado conjunto de objectivos do programa, devem ter o tempo adicional e o apoio educativo necessários para que tal aconteça.”* (Wang, M.; in Ainscow, M.; et al; 1997:63)

Espera-se assim, que os professores aprendam a “... *trabalhar com a heterogeneidade, porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana.*” (Niza, 2012:461)

A diferenciação pedagógica é, então, uma necessidade constante para qualquer grupo e para qualquer criança, devendo todas as crianças ser olhadas como seres únicos em todas as suas dimensões. No entanto, no caso das crianças com NEE esta necessidade torna-se ainda mais premente sob pena de se poder comprometer o trabalho realizado não só com a referida criança, mas com o grupo em geral.

Esta intervenção requer um trabalho organizado entre todos os intervenientes no processo educativo. A equipa multidisciplinar que se responsabiliza pelo trabalho realizado deve fazê-lo em rede e com objetivos bem definidos.

Neste sentido, acredita-se que a inclusão é um “... *modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE.*” (Correia, L.; 2013:22) Tendo este modelo como objetivo “...*proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE...*” (Correia, L.; 2013:23)

Educadores e professores deverão ter o cuidado de olhar cada criança com as suas individualidades mas não lhe negar oportunidades de descoberta como pessoa. “*Frequentemente, a compreensão das atitudes e interesses da criança é procurada a partir da sua deficiência ou diferença e há tendência para se dar um pouco ou mesmo nenhum enfoque à influência do contexto no seu modo de ser.*” (Gabinete de Estudos e Planeamento do ME; 1990:76) Isto é, o adulto deverá ver a criança com AGD ou NEE com os mesmos olhos que vê as restantes para que possa compreender os interesses que também esta criança tem.

É ainda fundamental que os educadores e professores que trabalham com estas crianças integrem uma equipa com especialista em educação especial, eventualmente psicólogos e outros técnicos, por forma a que o trabalho seja estruturado em rede, planeado e avaliado, potenciando a intervenção de forma eficaz e continuada.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“*Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.*” (Quivy, R.; Campenhoudt, L; 1992:29).

Para que a prática pedagógica se regesse pelas linhas orientadoras, assim como, pelos ideais e valores das instituições e para que esta fosse adequada aos grupos de crianças, às suas necessidades e interesses, recorreu-se a uma série de processos que permitiram conhecer em profundidade as realidades em questão e, deste modo, adequar a intervenção da melhor forma possível aos contextos.

Tipo de Estudo

Realizou-se, então, o que pode ser visto como uma investigação do tipo qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa é caracterizada por cinco pressupostos, os quais se explicam, de forma breve, seguidamente.

O primeiro pilar desta investigação é o facto de o ambiente natural ser a fonte direta de dados, pelo que, o investigador só poderá executar uma investigação consistente quando se encontra inserido no próprio contexto, compreendendo as suas componentes.

Outro pressuposto da investigação qualitativa é a natureza descritiva que esta tem, sendo *“os dados recolhidos (...) em forma de palavras ou imagens e não de números.”* (Bogdan; Biklen; 1994:48) Assim, *“os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.”* (ibidem) Tal como acontece no presente relatório, comprovando, mais uma vez, a natureza da investigação realizada.

A terceira característica da investigação é um interesse acrescido pelo processo ao invés dos resultados e produtos, ou seja, é mais relevante, por exemplo, a forma como as crianças participam na construção do conhecimento do que os resultados que obtêm quando testados.

Outro elemento de suporte deste tipo de investigação é a análise dos dados de forma indutiva, isto é, os investigadores *“não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.”* (idem:50)

Por fim, mas não menos importante, o quinto pilar da investigação qualitativa passa pela importância vital do significado, ou seja, por exemplo, a mesma ação realizada por pessoas diferentes poderá ter significados diferentes e interessa compreender quais são.

A utilização deste conjunto de instrumentos garante um maior rigor e confere uma maior credibilidade numa investigação de carácter qualitativo o que é aqui entendido como sendo a “triangulação dos dados”. Robert Stake explica que a triangulação é um procedimento complexo que era utilizado à noite, pelos marinheiros, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. (Robert Stake; 2006 in Barba, J.J.; Março 2013) Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa também é necessário olhar para diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. É, deste modo, que se torna essencial a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados que validem os mesmos através das informações recolhidas com os participantes do estudo, através da revisão de documentos sobre a realidade, etc..

Conclui-se, assim, que *“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”* (Alarcão, I.; 2001:6)

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão; 2001:)

Participantes do Estudo

Apesar de ser referida a importância do conhecimento e compreensão do contexto das instituições, assim como das próprias, o alvo da investigação realizada foram as crianças de ambas as valências onde foram realizados os estágios, nomeadamente EPE e 1ºCEB.

Na valência de EPE, o grupo era constituído por 22 crianças, 11 rapazes e 11 raparigas, com as idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Já no 1ºCEB, a turma era, também ela, formada por 22 crianças, sendo que 15 eram rapazes e apenas 7 eram raparigas. As idades destas crianças estavam compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

As características de ambos os grupos e o seu desenvolvimento serão explorados no capítulo III – Intervenção.

Técnicas, Instrumentos e Procedimentos

Por forma a construir a caracterização dos contextos das instituições e dos grupos, realizou-se uma análise documental, sendo esta *um “...procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.”* (Sousa; 2009:88) Desta forma de observação indireta, constaram os seguintes documentos de cada instituição: PE; PAA e RI.

A caracterização do grupo I, por sua vez, teve uma componente inicial de análise documental do PCG e das fichas de acolhimento das crianças, já no grupo II, uma vez que ainda não têm o PCT concretizado, apenas se analisaram as fichas de inscrição dos alunos. Ainda dentro da observação indireta, realizaram-se, em ambas as práticas pedagógicas, algumas conversas informais com os pais e com a equipa pedagógica da sala, com o objetivo de se conhecer os grupos por diferentes perspetivas.

Também como forma de análise documental, não para conhecer os grupos, mas antes para construir a evolução da prática pedagógica, utilizaram-se técnicas como a pesquisa bibliográfica e momentos de troca e partilha realizados em seminários e OT's.

A caracterização de ambos os grupos teve uma grande componente de observação direta com o intuito de se conhecer melhor o grupo, os seus interesses e necessidades, e confrontar essas evidências com as recolhidas na observação indireta. A observação direta realizada albergou duas componentes, a observação direta participante e a observação direta não participante.

“Só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (Parente, C.; in Formosinho, J. (org.); 2002:168)

É necessário que se conheça o grupo para que se possa ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e conhecimentos, planificando a prática pedagógica nesse sentido, e avaliar se a prática está adequada, e se as crianças adquiriram ou não as aprendizagens. Deste modo, há uma nova observação que conduz novamente à planificação de novas aprendizagens.

“Observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento,

desenvolvimento e aprendizagem.” (Seefeldt, 1990, cit in Parente, C.; in Oliveira-Formosinho, J. (org.); 2002:169)

Para além da observação não participante, incluiu-se, no estágio I, momentos de observação participante. Esta é um tipo de observação direta “...em que o investigador se integra mais na vida desse grupo ou espaço social...” (Oliveira, M^a da Luz; Pais, M^a João; et al; 2006:34) É importante que o observador e, mais do que isso, o educador ou professor se insira nas brincadeiras das crianças, pois é uma forma de estar mais próximo delas e, também, de elas o sentirem mais próximo, mais ao nível delas, mantendo-se o distanciamento mínimo para que se mantenha a questão do respeito entre adulto-criança. Brincando com o grupo, fazendo uma observação participante, inserida nas suas brincadeiras, é possível conhecer melhor o grupo e criar mais proximidade com eles (dentro da relação adulto-criança) o que é importante para que falem, conversem e desabafem com os adultos.

Para documentar a observação direta suprarreferida, utilizaram-se diversos instrumentos. A saber:

Registos de observação – descrições narrativas de situações que se demonstrem importantes de registar (Anexo 3:5 – Registo de Observação);

Registos de incidentes críticos – “...breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva...” (Parente, C.; in Oliveira-Formosinho, J.; (org.); 2002:181) (Anexo 3:3 – Registo de Incidente Crítico);

Amostragens temporais – “...observação de um comportamento específico de uma criança ou grupo e o registo da presença ou ausência desse comportamento durante intervalos de tempo de tamanho uniforme.” (Idem:185) (Anexo 3:4 – Amostragem Temporal);

Listas de verificação – “...listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento...” (Idem:187) (Anexo 3:6 – Lista de Verificação);

Notas de campo – são registos reunidos durante a observação, representando um instrumento de recolha de dados para uma pesquisa qualitativa, que devem conter uma parte descritiva e uma reflexiva (Bogdan, R.; Biklen S.;1994) (Anexo 3:6 – Nota de Campo);

Registos fotográficos – “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e (...) dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan, R.; Biklen S.;1994:183) (Anexo 6 – Registos Fotográficos);

Portfólios da criança – “os portfolios são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos de alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte,

registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas". (Vavrus, cit. in Gullo; 1994:82) Estes portfólios são, então, descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo. (Waterman, 1991, cit. in. Alvarenga, G.; 2006) Este instrumento foi utilizado apenas no estágio em EPE pois, acredita-se que os portfólios da criança têm uma função relevante nesta valência uma vez que, através deles, os educadores podem mais facilmente focar a sua observação em determinados aspetos, podem-se consciencializar e ter uma melhor perspectiva, uma perspectiva mais refletida, sobre as aprendizagens das crianças, os seus progressos e recuos.

Relatório Síntese de Observação Individual – este consiste na descrição da observação cuidada de uma criança nas áreas: autonomia, linguagem, motricidade, cognição e socialização, por forma a organizar uma intervenção multifacetada respondendo aos problemas identificados. Por isso, o mesmo, para além do constado na observação, e após a análise global, elenca um conjunto de recomendações por forma a operacionalizar a intervenção. Este relatório realiza-se quando há uma preocupação acrescida com a criança por se considerar que algumas das suas ações estão desajustadas e tem como objetivo ajudar o professor a consciencializar-se de todos os aspetos da criança e envolvência direta, de forma a que a ajude a ultrapassar as suas dificuldades. Deste modo, este instrumento foi utilizado no estágio em 1ºCEB. (Anexo 3:1 – Relatório Síntese de Observação Individual)

Aliada a todos estes instrumentos deve existir um processo de reflexão sobre a informação que estes contêm.

“A reflexão é um processo fundamental no desenvolvimento profissional e começa normalmente com experiências pessoais, pequenos incidentes, interações e fases que fomentam a reflexividade.” (Vierira, R.; 1999:81)

III – INTERVENÇÃO

Caracterização dos Contextos

Pretende-se, neste tópico, proceder à caracterização dos contextos. Para tal recorreu-se à consulta de documentos elaborados especificamente por cada instituição onde decorreram os estágios. Cumprindo a legislação, mas respeitando a sua especificidade, os documentos têm a mesma designação: PE, RI e PAA.

Caracterização das Instituições

Para se efetuar a caracterização da realidade das instituições onde decorreu a intervenção educativa, recorreu-se à análise dos seguintes documentos reguladores da atividade dos estabelecimentos de ensino: PE, PAA e RI, os quais serão citados sempre que se justificar.

Entende-se por PE o “...documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (ME; DL 75/2008, de 22 de Abril, Artigo 9º)

Ou seja, é o documento regulador de toda a atividade do centro educativo, assim como das suas práticas. Este pretende identificar a instituição e seus atributos, divulgar os princípios da mesma, nomear os objetivos e metas a atingir durante o período de tempo que é estipulado e definir uma linha de ação para os alcançar. Só sendo conhecidos estes parâmetros é que a lecionação e o comportamento dos alunos que, facultativamente, frequentam a instituição podem ir ao encontro dos valores e expectativas pré-estipulados.

Compreende-se por PAA o “...documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (ME; DL 75/2008, de 22 de Abril, Artigo 9º)

Assim, o PAA “... procura concretizar e traduzir em acções práticas e concretas o conjunto de princípios e directrizes que constam dos documentos enquadradores da acção da Escola.” (PAA II; 2013: 2)

O RI é o “...documento que define o regime de funcionamento (...) da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (ME, DL 75/2008, Artigo 9º)

Assim, os instrumentos supra mencionados revelam uma elevada importância para qualquer instituição, uma vez que é através deles que estas orientam a sua ação educativa, numa perspetiva de gestão adequada a cada estabelecimento, tendo como objetivo máximo o sucesso escolar.

Apesar de os estabelecimentos educativos onde foram realizados os estágios serem distintos, ambas as instituições se situam numa zona privilegiada do Porto, tendo nas suas imediações diversas atividades económicas, assim como centros culturais e sociais tais como a Casa da Música, o Parque da Cidade e a Fundação de Serralves.

Na análise documental efetuada, verificou-se que ambas as instituições se orientam pelos documentos referenciados. Pela lógica cronológica dos estágios, falar-se-á em primeiro lugar na instituição I.

A instituição onde decorreu o estágio em EPE, mais à frente referida como Instituição I, é uma IPSS, sem fins lucrativos, a qual funciona sob uma direção, constituída por dois elementos, e o apoio de um assessor jurídico, regendo-se pelos seus estatutos. Esta instituição é de cariz católico, tendo uma capela a integrar as instalações da instituição, as quais datam de 1972. Esta insere-se numa freguesia que *“...era até há bem pouco tempo essencialmente agrícola, como que se verifica ainda hoje pelas extensões de terrenos cultivados...”* (PE I; 2013:6)

A instituição é detentora de uma grande área exterior, embora não haja qualquer tipo de cultivo.

A instituição comporta, atualmente, 288 crianças que se encontram distribuídas pelos serviços de Creche, JI, CATL e CEOTL onde se faz apoio ao estudo do EB e do ES).

A Creche é frequentada por 82 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos; o JI é constituído por 102 crianças com idades entre os 3 e 5 anos de idade. O CATL/CEOTL abrangem 136 crianças com idades entre os 6 e os 14 anos, sendo este o setor com maior número de alunos.

O espaço exterior da Instituição I é amplo, com dois parques desportivos (um de futebol e outro de basquete e ténis), uma zona com algumas representações de animais em ponto grande para as crianças brincarem e uma zona de relvado irregular, o que não prejudica a brincadeira das crianças, havendo, no entanto, a necessidade de alguma supervisão acrescida. O PE e o RI da IPSS referenciam que pretendem oferecer um espaço com condições de segurança necessárias para ser utilizado pelas crianças, conforme a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Despacho Conjunto nº 268/97 (2ª série) de 25 de Agosto, que diz *“...que o espaço exterior deve ser organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de*

atividades lúdicas e educativas (...) e que o espaço deve ser delimitado de forma não agressiva, mas que garanta a segurança das crianças". O espaço exterior é, então, cercado por um muro com uma rede, o que impede o acesso à rua, mostrando a preocupação com a segurança das crianças. Existe uma grande área envolvente destinada à livre expressão motora, contudo esta é desprovida de baloiços, escorregas, labirintos, etc..

Relativamente ao material didático, é referido no PE que este se encontra adequado às faixas etárias, existindo jogos diversos, material de desenho, recorte, modelagem, colagem e pintura, material de desperdício e material desportivo como bolas, arcos, cordas e blocos de construção.

Através da observação realizada, concluiu-se que as salas da instituição, nomeadamente do JI, são pequenas para o número de alunos que albergam, que são cerca de 26 crianças por sala.

Crê-se que a sua organização foi pensada no intuito de tirar o melhor partido do espaço, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças. No que diz respeito ao material didático, as salas poderiam estar mais apetrechadas. Relativamente à área da leitura, o centro não dispõe de biblioteca e as pequenas áreas existentes nas salas não têm livros suficientes, nem apelativos, por forma a que as crianças se possam envolver neste espaço, tendo sido este um dos motivos que levou ao trabalho executado na área da biblioteca. (Anexo 2:1 – Reflexão Dinamização da Biblioteca)

Já a escola onde se realizou o estágio em ensino do 1ºCEB, adiante referida como Instituição II, é um estabelecimento educativo de ensino privado, laico, que surgiu a partir da

"...iniciativa de um grupo de pais que, após uma experiência educativa inovadora, se associou a um grupo de profissionais e se movimentou no sentido de apoiar uma criação de uma instituição que proporcionasse aos seus filhos um ensino com características mais criativas e inovadoras." (PE II; 2013:3)

Ainda hoje, esse mesmo grupo de cinco profissionais leva a cabo um trabalho com estas características, juntamente com uma excelente equipa pedagógica.

Os cinco sócios da instituição, que levaram avante este projeto, são, simultaneamente, professores ou educadores da instituição. Um dos sócios é também o diretor pedagógico da instituição e responsável pedagógico por todas as valências asseguradas pela instituição. Neste estabelecimento de ensino, não se distinguem órgãos diretivos, acreditando-se, no entanto, que a autonomia administrativa existente nesta instituição constitui um benefício para a escola que, respeitando sempre as normas do MEC, produz um excelente trabalho crivado de mudança, criatividade e originalidade.

Esta autonomia institucional está presente nos instrumentos reguladores da atividade escolar os quais se apresentam coerentes e complementares, tendo uma linha orientadora comum, uma vez que a filosofia proposta no PE e RI se plasma nas atividades propostas no PAA.

A instituição II é uma escola pequena, frequentada por 170 alunos nas valências que assegura: EPE, 1ºCEB e atividades extra-curriculares, tendo, em média, 22 alunos por sala.

Esta detém uma dinâmica familiar onde todas as responsabilidades são repartidas entre professores, pessoal não docente e alunos. A instituição II funciona, hoje, numa vivenda adaptada e está organizada de forma a tentar maximizar a entrada do sol, o que permite uma boa iluminação e aquecimento, assim como um maior contacto com a natureza.

As AEC previstas para o 1ºCiclo, que se inserem na implementação do conceito de escola a tempo inteiro, previsto pelo ME e pela própria instituição, contemplam a Expressão Motora, a Expressão Musical e o Inglês. Os professores destas áreas, juntamente com os professores titulares funcionam como equipa efetuando a articulação de conteúdos, objetivos e expectativas em vários momentos formais e informais, trocando informações sobre os alunos e sobre o trabalho que está a ser desenvolvido.

As salas da instituição, nomeadamente as do 1ºCEB não são grandes, tendo, no entanto, uma organização que permite tirar o máximo partido das mesmas contemplando não só as secretárias de cada criança mas também diversos espaços com material didático das diferentes áreas do saber onde as crianças podem brincar e aprender brincando.

A escola não tem refeitório, pelo que as crianças almoçam na própria sala. O almoço pode vir de casa, sendo aquecido pela instituição, ou confeccionado na cozinha da instituição. Nesta dinâmica do almoço em sala, há crianças responsáveis por ir buscar os utensílios para o almoço, que mudam todas as semanas. Cabe a cada um colocar o seu próprio lugar, o que é favorável ao desenvolvimento da autonomia. Podendo parecer estranho, é, no entanto, uma boa forma de diminuir o ruído e a confusão que habitualmente está presente nos refeitórios. Este é, assim, um espaço educativo. O PE refere *“...reclama-se da escola um papel decisivo na preparação pessoal e profissional das novas gerações (...) A Escola deverá ser o local privilegiado de socialização, de instrução, de promoção do desenvolvimento das nossas crianças e jovens.”* (PE; 2013:4)

Esta instituição não tem recreio coberto, pelo que quando chove as crianças têm que passar os intervalos na sala, onde brincam com os colegas e exploram os

“cantinhos” da sala. É claro que o facto de tantas crianças ficarem confinadas a um espaço pequeno e não poderem correr nem falar alto as deixa mais agitadas, o que se pode observar durante as aulas que decorrem nestes dias. No entanto, esta lacuna é contrabalançada pelas inúmeras vantagens que a escola oferece.

Quando não chove, mesmo que esteja frio, as crianças, com os agasalhos devidos, passam os intervalos no recreio exterior, o que é saudável para as crianças. Segundo o pediatra Mário Cordeiro *“As crianças podem e devem brincar ao ar livre, apanhar chuva e frio...”* (Cordeiro, M.; 2009:347)

Caracterização dos Grupos

Para que se possa trabalhar com um grupo é necessário conhecê-lo de forma a se ir ao encontro das suas necessidades, dos seus interesses e, ainda, para que se possa trabalhar na zona proximal de cada criança, de forma a maximizar o sucesso escolar.

Grupo I

A sala de EPE onde foi realizado o estágio alberga um grupo de 22 crianças, das quais 11 são rapazes e 11 são raparigas. As idades destas crianças estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo, assim, uma sala relativamente homogénea no que toca ao desenvolvimento global das crianças. À exceção de uma, todas as crianças frequentaram a creche, pelo que se envolvem de forma natural e espontânea nas rotinas e situações de aprendizagem.

Neste grupo está integrada uma criança, do sexo masculino, com AGD, que, segundo um relatório médico, advém dos danos cerebrais que foram causados à criança por convulsões associadas a crises de epilepsia. Estas começaram aos três meses de idade e têm vindo a ser controladas com medicação e uma alimentação rígida que ajuda na prevenção das crises. Após estes episódios a criança já foi submetida a diversas cirurgias, nomeadamente fora do país. Fora das aulas a criança faz terapia de equitação que, associada ao controlo da alimentação e a todos os esforços que têm sido reunidos para a sua progressão, está a surtir efeitos positivos.

Pretende-se que esta integre a tempo inteiro a sala de atividades e que participe ativamente nas tarefas escolares que lhe proporcionem a educação diferenciada de que necessita, com apoio nas adaptações e meios pertinentes.

“A atenção às diferenças e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado

de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.” (PCG; 2013)

Por forma a se conhecer melhor as crianças é necessário perceber-se as famílias em que se inserem, a qualidade de vida de que dispõem, e qual o acesso à cultura que lhes é proporcionado.

“O crescimento das crianças está condicionado por duas ordens de factores: o «programa» genético, que lhe foi transmitido na altura da concepção e o ambiente – (...) ambiente familiar, local, escolar ou social.” (Cordeiro, 2009:453,454)

Assim, após a investigação realizada neste sentido através de conversas informais com os pais, a educadora e o pessoal não docente, e da análise das fichas de inscrição das crianças, pode dizer-se relativamente ao primeiro grupo em observação que os pais se inserem numa classe média ou média-alta tendo uma situação económica confortável, salvo raras exceções. A maioria dos pais possui habilitações de nível superior, casa e carro próprio. Deste modo, o grupo tem, em geral, uma boa qualidade de vida.

Analisando todos os dados disponíveis verificou-se que os tempos livres eram passados, maioritariamente, em locais fechados e apenas uma criança tinha jardim. Acredita-se, assim, que estas crianças têm um contacto reduzido com a natureza e espaços ao ar livre. Este dado deve ser considerado pela equipa pedagógica aquando da planificação das atividades estipuladas para o grupo.

Relativamente ao tipo de famílias, há cinco crianças com os pais separados ou divorciados, sendo que duas moram com a mãe e as outras três encontram-se numa situação de guarda partilhada entre os pais. Há ainda dois casos em que os pais estão casados mas que muitas vezes as crianças estão só com a mãe, pois os pais vão para fora do país trabalhar durante grandes temporadas. As restantes vivem com ambos os progenitores. É necessário ter algumas preocupações acrescidas relativamente às crianças que se encontram em situações de mono-parentalidade e de guarda partilhada porque as situações vividas em casa têm reflexos nas atitudes e comportamentos das crianças, sendo que algumas evidenciaram a necessidade de uma maior atenção e acompanhamento. *“... os estudos científicos indicam que 85% das crianças com perturbações emocionais e do comportamento são provenientes de lares sem pai...”* (Cordeiro, M., 2009:514) (Anexo 1:1 – Caracterização Aprofundada do Grupo I)

Também os aspetos do desenvolvimento do grupo revelam uma grande necessidade de serem analisados, pois só se tem a possibilidade de delimitar o caminho que se pretende construir com as crianças conhecendo as suas características e tendo-as como ponto de partida para esta caminhada.

Assim, para se analisar as características do desenvolvimento deste grupo, agruparam-se estas segundo quatro domínios: linguagem, cognitivo, socio-afetivo e psicomotor. Apesar da sua transversalidade, tentou-se reunir o máximo de observações e evidências para se construir a caracterização neste sentido.

Deste modo, no domínio da linguagem, considerou-se que na linguagem oral era necessário dar mais espaço às crianças mais introvertidas para poderem partilhar as suas ideias e mesmo discutir as dos outros. No que toca ao interesse pela leitura era importante que, através de diversas estratégias, se conseguisse promover este interesse para que se tornassem crianças próximas dos livros, soubessem manuseá-los e respeitá-los e, principalmente, para que ganhassem o desejo de aprender a ler. Dada a identificação desta necessidade, implementaram-se diversas atividades ao nível da dinamização da biblioteca que focalizou aspetos, não só ao nível da organização da área, mas também a criação da hora do conto e de um dispositivo de leitura que privilegiava a interação com as famílias, uma vez que ia para casa de todas as crianças e que trazia registos feitos pelos pais e pelas próprias crianças sobre as histórias lidas com o dispositivo. Após o período de intervenção, acredita-se que estas capacidades foram desenvolvidas da melhor maneira possível. *“...importante referir que o êxito desta dinamização deve-se ao facto de esta ter partido das necessidades e interesses das crianças o que só foi possível devido a uma observação cuidada que me permitiu conhecer melhor o grupo.”* (Anexo 2:1 – Reflexão Dinamização da Biblioteca)

Já na abordagem à escrita, uma vez que há duas crianças que não conseguiam ainda escrever o seu nome, era necessário que se trabalhasse com estas individualmente para que estas atingissem este objetivo. Após o período de estágio, apenas uma criança não consegue escrever o seu nome, tendo demonstrado na mesma alguns progressos.

Ainda neste domínio foi necessário agir no sentido do reconhecimento do nome dos colegas trabalhando-se a comparação de letras, sílabas e sons.

Já no domínio cognitivo, é fundamental que se aproveite as capacidades já desenvolvidas pelo grupo. No caso do conceito de número, que já estava adquirido por todos, trabalhou-se o cálculo mental através de simples problemas orais ou escritos.

Também no domínio cognitivo considerou-se importante a promoção de jogos dramáticos livres, dada a importância que têm na compreensão da realidade e na gestão de angústias e momentos difíceis para as crianças. Este papel tem ainda mais relevo dado o número de casos de pais separados, divorciados ou com situações complicadas, uma vez que é uma excelente forma de exteriorizarem sentimentos que, por vezes, não conseguem fazê-lo através de palavras.

No que toca ao domínio socio-afetivo, acreditou-se que o plano de ação para este grupo deveria passar pela exploração de sentimentos – que é um ponto fulcral nesta fase do crescimento das crianças, pelo que se incentivou a brincadeira e o trabalho em grupo. Aproveitou-se, ainda, o brio manifestado, o desejo de fazer melhor e a necessidade de reforços positivos demonstrados pelo grupo, para as estimular a melhorar os seus trabalhos e a atingirem novos objetivos. Estas estratégias foram aproveitadas para que pensassem sobre o seu trabalho, fazendo assim uma auto-avaliação do mesmo, partilhando-a com o grupo. Inicialmente foi preciso ajuda para se consciencializarem do que realmente fizeram, do que eram ou não progressos no processo de aprendizagem, mas com a prática tornou-se um bom exercício de auto-conhecimento e auto-avaliação. A título de exemplo, utilizou-se a eleição do melhor desenho do dia.

No domínio psicomotor, só foi possível desenvolver a ação na área da motricidade fina, uma vez que a motricidade global era trabalhada por outros professores em tempo letivo. Assim, pode-se dizer que, apesar de todas as crianças terem estas capacidades já bastante desenvolvidas, dado o que seria esperado nesta faixa etária, foi ainda necessário manter um trabalho contínuo nesta área uma vez que esta se revela fundamental para a autonomia das crianças e para a iniciação à escrita. Nesta área foi também necessário desenvolver um trabalho individualizado com a criança com AGD. (Anexo 1:1 – Caracterização Aprofundada do Grupo I)

Grupo II

A turma de 2º ano do 1ºCEB onde foi realizado o estágio alberga um grupo de 22 crianças, das quais 15 são rapazes e apenas 7 são raparigas. As idades destas crianças estão compreendidas entre os 6 e os 8 anos, uma vez que algumas crianças foram matriculadas no 1º ano do 1ºCEB com 5 anos, completando os 6 até 31 de Dezembro e a criança que tem oito anos teve que repetir um ano devido à mudança de colégio e de sistema de ensino. Apesar da amplitude de idades, a turma demonstra um desenvolvimento relativamente homogéneo. Claro que cada criança é única e possui um ritmo único o qual deve ser respeitado, ainda que deva ser trabalhado, não para se tornar um ritmo de trabalho de um aluno médio, mas para que a criança se vá desenvolvendo, colocando a si própria novos desafios com o intuito de progredir no seu processo de aprendizagem. À exceção de quatro crianças, as restantes frequentaram o jardim-de-infância da própria instituição, pelo que já estão habituadas ao funcionamento da mesma, envolvendo-se de forma natural e espontânea nas rotinas e situações de aprendizagem próprias da instituição que focam claramente a responsabilidade e autonomia das crianças.

Apesar de nenhum aluno apresentar NEE, um dos alunos que completa os 7 anos apenas em meados de Dezembro, manifesta a necessidade de um acompanhamento mais individualizado, ao qual nos referiremos na intervenção. Esta necessidade levou à realização de uma observação mais aprofundada, a qual conduziu à elaboração de um relatório síntese de desempenho com um conjunto de recomendações que serão abordadas na intervenção. (Anexo 3:1 – Relatório de Síntese de Observação Individual) A necessidade de assinalar esta situação passa pela necessidade de dar uma atenção individualizada a esta criança no decorrer das atividades para que esta não desmotive e consiga progredir da melhor forma na construção do seu conhecimento.

Relativamente a este grupo, os pais inserem-se numa classe média-alta ou alta, tendo uma situação económica confortável a qual se reflete numa boa qualidade de vida da turma. Segundo os dados disponíveis, apenas 3 pais não têm curso superior, o que se traduz numa probabilidade bastante elevada de acesso a atividades culturais de variada índole por parte dos alunos, nomeadamente a visita a museus, espetáculos, atividades educativas, etc..

A grande maioria das crianças mora nas imediações da escola e nenhuma criança utiliza os transportes públicos para se deslocar para a instituição, conforme consta no mapa elaborado para o efeito. (Anexo 7:1 – Mapa das Localizações das Residências das Crianças e da Escola)

É de assinalar que, num grupo de pais em que a média das idades é de aproximadamente 41 anos, há dois pais com mais de 50 anos. Não há nenhum caso de pais divorciados e apenas um pai trabalha noutra cidade regressando aos fins-de-semana. Apenas uma criança da turma não tem irmãos, tendo as restantes entre um a três irmãos. *“Os filhos únicos beneficiam de atenção por inteiro por parte dos pais (...) o lado problemático está no facto de a atenção alimentar um número de características que podem afectar desfavoravelmente as suas relações com os outros no presente ou no futuro.”* (Pickhardt, C.;2010:26)

No que toca ao desenvolvimento deste grupo, observaram-se os mesmos domínios, não esquecendo os estádios de desenvolvimento segundo Piaget, mas considerando como referência as diferentes inteligências definidas por Howard Gardner, segundo o qual *“... o ser humano seria proprietário de (...) pontos diferentes do seu cérebro onde se abrigariam diferentes inteligências.”* (Antunes; 2005:21)

Gardner definiu inicialmente sete inteligências básicas, vindo mais tarde a acrescentar uma oitava e, posteriormente, a aceitar uma nona. Assim, neste momento, constam como inteligências: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial,

a musical, a cinestésica corporal, a pictórica, a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal.

Assim, no que toca à inteligência linguística – *“Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem.”* (Armstrong; 2001:16) – deve-se observar esta inteligência em ambas as suas formas – oral e escrita. No que toca à oralidade, é uma turma que se expressa bem, havendo crianças mais expressivas do que outras o que se deve ter em conta aquando das atividades (pedir-lhes que respondam para a turma, ajudando essas crianças com o posicionamento da voz, etc.), e tendo o cuidado de as motivar para falar em público, por forma a que estas acreditem nas suas capacidades. O grupo tem um vocabulário adequado à faixa etária, o qual deve ser desenvolvido. Quando constroem frases compridas, textos ou descrições utilizam palavras excessivamente repetidas, dando ao professor a tarefa de os incentivar a utilizarem novas palavras, diminuindo as repetições. Ainda dentro da oralidade deve-se considerar a leitura. Este grupo apresenta-se predisposto a ler havendo, no entanto, diferentes níveis de leitura, conforme se pode verificar através da grelha de avaliação da leitura elaborada para o efeito. (Anexo 5:1 – Grelha de Avaliação da Leitura) Assim, dever-se-á trabalhar na implementação de hábitos de leitura dentro e fora das aulas, estimulando os leitores que revelam mais dificuldades.

Também na escrita, as crianças revelam diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, todas conseguem escrever frases e breves textos, revelando a necessária imaginação para isso. As regras relativas à escrita começam a ser tidas em consideração na construção dos textos, havendo, para isso, um esforço por parte do professor neste sentido. Há um grupo de crianças que revela ainda algumas dificuldades a nível da ortografia, pelo que a equipa pedagógica tem desenvolvido estratégias que as combatam, nomeadamente o uso do “caderno das palavras difíceis” onde as crianças escrevem três vezes as palavras que erram, o concurso de ortografia, e o livro de histórias de cada criança o qual é construído por histórias feitas pelas crianças, e trocado entre os alunos a cada 15 dias, entre outros. (Anexo 6:1 – Registo Fotográfico dos Livros das Crianças) A promoção da escrita e da leitura são também estratégias de combate às dificuldades da ortografia.

Relativamente à inteligência lógico-matemática – *“Facilidade para o cálculo e para a percepção da geometria espacial. Prazer específico em resolver problemas...”* (Antunes; 2000:111) – a qual se encontra diretamente ligada à área curricular de matemática, assume uma elevada importância nesta instituição uma vez que esta adota um programa diferente nesta área – CSMP – Comprehensive School Mathematics Program, não deixando de cumprir os normativos impostos pelo MEC. Especificamente nesta turma, a matemática representa também um papel de relevo,

uma vez que foi considerada a disciplina preferida por uma grande parte da turma, aquando a caracterização da turma efetuada pelos próprios alunos. (Anexo 6:2 – Registo Fotográfico da Caracterização do Grupo Elaborada pelas Crianças) Ainda assim, é nesta área curricular que se apresentam as maiores disparidades a nível da aprendizagem. Deste modo, o professor deverá ter um cuidado acrescido com as crianças com mais dificuldades tanto durante a introdução da matéria, como nas atividades e realização de exercícios. No entanto, o professor tem o apoio do programa de matemática utilizado na instituição, o qual está preparado para que todas as crianças consigam atingir os conhecimentos que lhes são pedidos, uma vez que funciona em espiral, isto é, vai repetindo as várias matérias de forma a que as crianças com mais dificuldades tenham novas oportunidades de interiorizar a matéria e trabalhando ao longo de todo o ano todos os temas, por forma a que não caiam no esquecimento.

A inteligência espacial – *“Capacidade de perceber com exatidão o mundo visoespacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais.”* (Armstrong; 2001:16) – está diretamente ligada à geometria. Nem todas as crianças têm ainda esta capacidade desenvolvida. No entanto, ao lecionar-se os conteúdos de geometria que têm vindo a ser abordados há uma grande compreensão por parte das crianças. Acredita-se que esta adesão decorre do facto de estas atividades serem realizadas de forma ativa o que se torna fundamental nesta fase das operações concretas, pelo que se pretende continuar a utilizar estas estratégias.

No que toca à inteligência cinestésica corporal – *“Capacidade de usar o próprio corpo de maneira diferenciada e hábil para propósitos expressivos. Capacidade de trabalhar com objetos, tanto os que envolvem motricidade específica quanto os que exploram uso integral do corpo.”* (Antunes; 2000:112) – pode-se analisar a capacidade expressiva das crianças, a qual neste ciclo de estudos não é muito trabalhado em sala de aula, a motricidade global e fina. Relativamente à motricidade global todas as crianças apresentam um desenvolvimento adequado à faixa etária e grande parte da turma pratica natação como atividade extra-curricular, atividade que *“...ajuda a tomar decisões, a organizar o corpo de uma forma integral e integrada (...) e a coordenar os movimentos dos vários sectores do corpo.”* (Cordeiro; 2009:434) Já no que toca às capacidades a nível da motricidade fina, estas demonstraram-se aquém daquilo que seria espectável nesta faixa etária, sendo que as maiores dificuldades se revelam na técnica do recorte. Como tal, esta é uma preocupação que tem sido tida em consideração na planificação das atividades. “O facto de os quadrados não irem cortados é com o intuito de promover o recorte, uma vez que foi observado que é uma

área em que esta turma necessita de ser estimulada.” (Anexo 4:1 – Planificação de 11/11/2013)

A inteligência musical – *“Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical.”* (Armstrong; 2001:16) – pode ser observada quase exclusivamente nas aulas de expressão musical as quais se lecionam como AEC. Deste modo, a observação desta inteligência é reduzida. No entanto, foi constatado, nas observações realizadas, que apenas um pequeno grupo de alunos revela uma sensibilidade elevada aos sons. É no sentido de se incrementar esta capacidade que se tem realizado atividades de atenção auditiva.

A inteligência pictórica – *“Capacidade de expressão por traço, desenho ou caricatura. Sensibilidade para dar movimento e beleza a desenhos e pinturas, autonomia, para captar e retransmitir as cores da natureza, movimentar-se com facilidade em diferentes níveis de computação gráfica.”* (Antunes; 2000:112) – está diretamente relacionada com a expressão plástica a qual se tem trabalhado principalmente, e com bastante regularidade, como constituinte interdisciplinar das outras áreas. Crê-se que a utilização desta área associada às restantes não é um desmérito para a própria, mas sim uma promoção da mesma e da sua utilidade. O grupo encontra-se nos padrões esperados, havendo um pequeno grupo de crianças que tem revelado uma aptidão extraordinária para a expressão plástica, talvez desenvolvida pela aposta que o estabelecimento de ensino faz nesta área e mesmo do facto de os pais estarem sensibilizados para as artes.

Já a inteligência naturalista – *“Atração pelo mundo natural e sensibilidade em relação a ele, capacidade de êxtase diante da paisagem humanizada ou não.”* (Antunes; 2000:113) – está ligada à área do estudo do meio. Esta área tem sido desenvolvida maioritariamente, numa ótica interdisciplinar, a par de outras, nomeadamente do português. No entanto, começou-se, desde cedo, a introduzir o estudo do meio através do estudo experimental das ciências, por forma a que as crianças se envolvam no processo e aprendam através da manipulação das experiências. As crianças apresentam um desenvolvimento e uma curiosidade natural no que toca a esta inteligência.

Relativamente às capacidades próprias da inteligência interpessoal – *“Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas.”* (Armstrong; 2001:16) – estas mostram-se importantes nas relações entre pares as quais são fundamentais nos trabalhos de grupo provenientes de um ensino cooperativo, o qual se pratica com regularidade. Salvo breves exceções, todas as crianças se relacionam da melhor forma, já mantendo uma postura de respeito pelas opiniões divergentes das suas e

sabendo negociar soluções a nível de trabalho. De forma a tentar envolver todas as crianças, mesmo as que ainda não participam tão ativamente nestas dinâmicas de grupo, continuar-se-á a praticar estratégias de aprendizagem cooperativa.

Por fim, mas não menos importante, a nível da inteligência intrapessoal – *“Capacidade de auto-estima, automotivação, de formação de um modelo coerente e verídico de si mesmo e do uso desse modelo para operacionalizar a construção da felicidade pessoal e social.”* (Antunes; 2000:113) – há apenas uma criança, como já foi referido, que aparenta não ter esta capacidade. (Anexo 3:1 – Relatório Síntese de Observação Individual) No entanto, têm-se movido esforços no sentido de ajudar o aluno a ultrapassar este problema, nomeadamente reforços positivos e frases de incentivo.

Intervenção no Contexto

Observar/Preparar

De acordo com o que foi defendido no enquadramento teórico e na metodologia de investigação, durante a prática pedagógica observaram-se, primeiramente os contextos e os grupos para que se conhecesse, com algum grau de profundidade, a realidade com que se iria trabalhar. Esta observação foi realizada de forma direta e indireta.

No entanto, é importante lembrar que o conhecimento de um grupo nunca está completo. Como tal, observaram-se sempre os grupos para planificar de acordo com as crianças, o seu desenvolvimento, as suas capacidades, os seus interesses e necessidades.

Como se referiu no enquadramento teórico, o ciclo entre a observação, a planificação, a ação e a avaliação funciona quase como um ciclo fechado. Deste modo, as avaliações, muitas vezes feitas através da observação, deram origem a novas planificações.

É necessário compreender que a observação do grupo vai para além das próprias crianças e suas interações entre pares e com os adultos. A observação tem em conta aspetos do contexto envolvente que importem ser registados. Assim, durante o estágio, observou-se também aspetos relacionados com o espaço e com os materiais. Assim, a nível de espaço observou-se que a sala era pequena para o número de alunos que albergava e que continha móveis altos para dividir as áreas, os

quais não podiam sair da sala, pelo que foi necessário alterar a sua disposição, o que se descreve mais à frente. Já no que toca aos materiais, tanto a nível da área do desenho, como da matemática, estes encontravam-se desadaptados ao grupo e às suas necessidades. A título de exemplo, pode-se analisar um incidente crítico *“Perguntei-lhe onde estavam os aguçãs e ele disse-me que não tinham aguçãs ao acesso deles.”* (Anexo 3:1 – Registo de Observação 19/2/2013)

A observação direta realizada foi constituída por uma parte participante e outra não participante. Ambas são importantes e permitem observar a realidade segundo diferentes perspetivas, porque as crianças comportam-se de forma diferente quando estão sozinhas ou quando estão a interagir com um adulto. Considerou-se fundamental, nomeadamente a nível da EPE, inserir momentos de observação participante para que melhor se compreendesse as crianças, as suas atitudes e comportamentos.

Já a nível do 1ºCEB, uma vez que a grande parte da observação é participante, considerou-se fundamental que houvesse também uma componente, ainda que reduzida, de observação não participante, pelo que se optou por se entrar mais cedo, tendo, assim, a oportunidade de observar as crianças nas suas interações com os pares e as suas brincadeiras. Também nos intervalos se realizaram estas observações.

É ainda relevante referir que, durante ambos os estágios, houve uma progressão na educação do olhar. Isto é, educou-se o olhar de forma a que este soubesse o que observar mais rapidamente e, também, de forma a que este fosse mais atento, tendo a capacidade de observar mais do que uma situação ao mesmo tempo e, sobretudo, com intencionalidade.

Para registar a observação estruturada utilizaram-se os instrumentos referidos na metodologia de investigação. Para o registo breve e informal, que mais tarde ajudou na construção dos instrumentos de registo de observação, considerou-se fundamental ter sempre um bloco de notas e uma máquina fotográfica, a qual se torna muito útil quando se descreve a situação, uma vez que desperta a memória visual.

Todos os registos de observação, ou todas as observações, devem ser alvo de breves reflexões para que o educador ou professor coloque intencionalidade educativa nas suas ações e para que, ao pensar sobre o que observou, consiga tirar mais frutos da própria observação. Estas reflexões ajudam ainda a educar o olhar do observador.

Deste modo, pode-se dizer que toda a ação pedagógica, realizada em ambos os contextos, teve por base uma observação cuidada.

Planear/Planificar

Em concordância com o que foi referido no enquadramento teórico sobre planificação, durante o estágio em EPE, planificou-se semanalmente em rede, utilizando cores para definir as intenções pedagógicas que cada atividade promovia de forma a facilitar a leitura ao educador. A título de exemplo, coloca-se uma planificação em anexo, que aborda diversas dinâmicas. (Anexo 4:2 – Planificação Semanal, Semana 3/6/2013) Apesar de se achar que estas planificações foram fundamentais para que a equipa pedagógica se orientasse e, principalmente, para se ir tendo noção das áreas que se estavam ou não a trabalhar, sentiu-se a necessidade de completar estas planificações com outras bastante mais breves divididas por dias da semana as quais se foram fazendo como se fossem um rascunho. Nestas apenas se colocava os nomes das atividades nos dias em que estas se iam realizar e, caso fosse necessário acrescentar alguma informação, como por exemplo, dos materiais que eram necessários levar, escrevendo-se na parte de trás da folha onde tinha um espaço para se colocar notas subjacentes à planificação.

Relativamente às planificações por atividade fez-se apenas as que se sentiu necessidade, as que eram úteis para estruturar as atividades. Pensando sobre quais os passos que se iriam realizar, de que forma, com que intencionalidade, com que articulação entre eles e qual a organização dos materiais necessários.

Deste modo, houve um crescimento a nível da planificação, tendo sempre em conta que esta tem que ser útil sobretudo para o educador, que tem que conseguir lê-la seja no momento anterior a concretizar determinada atividade, seja posteriormente ao analisar o que foi feito e o que foi deixado por fazer.

Ainda na EPE, também no projeto da biblioteca, se planificou com as crianças aquilo que se pretendia fazer para dinamizar a biblioteca. As soluções apontadas pelo próprio grupo, ainda que houvesse algumas sugestões por parte da equipa pedagógica, foram ilustradas com imagens selecionadas pelas crianças, de forma a que estas conseguissem ler a teia e ver o que já se tinha realizado e o que ainda faltava realizar. Uma vez que o projeto se concentra na criança e deve partir dos seus interesses e necessidades, a co-planificação é uma parte fundamental da planificação no desenvolvimento do projeto e assim permite que as crianças participem ativamente na planificação das suas próprias aprendizagens, tornando-se, desta forma, aprendizagens realmente significativas.

Já no estágio em 1ºCEB, planificou-se em grelha. Nesta cabiam os seguintes parâmetros: dia e horas, conteúdos trabalhados, metas curriculares correspondentes,

objetivos propostos para cada atividade, a descrição da própria atividade, tempo disponível, recursos necessários e forma de avaliação dos objetivos.

Esta grelha de planificação era acompanhada por um guião de atividade que descrevia de forma bastante pormenorizada o curso de cada atividade e todos os detalhes relevantes à aprendizagem dos alunos. A título de exemplo coloca-se, em anexo, uma planificação de um dia de estágio onde foram trabalhadas as áreas de Matemática e LP. (Anexo 4:3 – Planificação dia 10/12/2013)

Para se estruturar a planificação, definiu-se previamente os conteúdos a trabalhar e os objetivos que se pretendia atingir, e, posteriormente, discutiu-se em conjunto com a equipa pedagógica, as atividades que se iriam realizar para se atingir os objetivos pré-estipulados. As planificações elaboradas foram de curta duração, visto que em cada semana se planificam exaustivamente as atividades para a semana seguinte, sempre ancoradas no programa que diz respeito a este ciclo de escolaridade.

Considerou-se, ainda, importante que a grelha de planificação contemplasse um espaço onde se referencia o material necessário para cada atividade. Assim, o docente, antes de cada aula, pode verificar se está tudo em ordem.

Comprovou-se que, apesar do aumento da especificidade das planificações para 1ºCEB, estas, tais como as da EPE, deverão ser estruturadas de modo a que possam ser lidas facilmente, seja para organizar as aulas, ou mesmo durante a prática da aula que se leciona para que o docente possa verificar se está a cumprir a estrutura definida. As planificações devem, assim, ter todos os dados úteis ao professor que as vai utilizar. Na elaboração das planificações, pensou-se que estas deveriam ser estruturadas de forma a que qualquer professor, mesmo sem conhecer a turma, as conseguisse interpretar para que pudesse, ao ler a planificação, lecionar a aula planificada.

Agir/Intervir

A intervenção de educadores e professores num contexto educativo é única. Não só pela individualidade do educador ou professor, como também pela especificidade do próprio contexto educativo. No entanto, esta deve sempre basear-se nos pressupostos que o educador ou professor defende e deve sempre ter intencionalidade, isto é, não deverá ser feita sem ser previamente pensada e estruturada.

Assim, a ação de ambos os estágios foi desenvolvida em concordância com o que foi defendido no enquadramento teórico deste relatório.

Agir/Intervir em contexto de EPE

No estágio em EPE, os modelos pedagógicos defendidos são High-Scope e Reggio Emilia (ver enquadramento teórico). Reggio Emilia funcionou, neste estágio, apenas como um pano de fundo para a prática pedagógica. Já o modelo High-Scope funcionou como modelo base, apesar de haver também bastantes limitações na sua aplicação.

O grande foco comum entre estes dois modelos é o papel ativo da criança, não só na sua aprendizagem, mas também nas rotinas e no espaço.

Durante este estágio, e de acordo com estas perspetivas, realizaram-se atividades em que foi dado espaço às crianças para que cada uma delas participasse na atividade. A título de exemplo refere-se uma atividade sobre a solubilidade dos materiais. (Anexo 4:8 – Planificação da Atividade da Solubilidade dos Materiais) É claro que nem sempre é fácil que todas as crianças participem até porque todas as crianças intervêm de formas diferentes. De qualquer modo, este é um dos fatores que mais contribui para que as crianças aprendam de forma integrada e é também uma forma de cativar o seu interesse, fazendo com que estejam atentas e interessadas, aprendendo melhor e favorecendo comportamentos adequados.

No que toca ao ambiente educativo, realizaram-se algumas mudanças na própria sala. Estas mudanças foram realizadas devido ao facto de se ter sentido essa necessidade, como já se referenciou na observação, e foram feitas de acordo com os pressupostos defendidos sobre o espaço (ver enquadramento teórico).

Assim, apesar de se ter tentado seguir os modelos suprarreferidos como base para redefinir os espaços, nem sempre foi fácil, uma vez que a sala comporta mobiliário alto para dividir as poucas áreas da sala e o material disponível nem sempre estava adequado à faixa etária das crianças e não se encontrava organizado da melhor forma.

Durante o estágio procedeu-se à colocação da grande parte do material acessível às crianças para que o possam utilizar de forma autónoma. A título de exemplo, temos um incidente crítico que ilustra uma situação proveniente da falta de organização de um espaço, nomeadamente do baú da matemática. Este incidente crítico foi exposto ao grupo e, juntamente com o grupo, arranjam-se soluções para reestruturar a disposição destes materiais. Esta reorganização foi positiva, tendo-se constatado um aumento do número de crianças nessa área. (Anexo 3:3 – Registo de Incidente Crítico, 18/2/2013) Para alguns materiais foi necessário criar regras para que

as crianças compreendessem quais as responsabilidades necessárias para a utilização dos mesmos. Estas regras foram sempre criadas e seleccionadas pelas crianças, assim como as imagens ilustrativas de cada regra.

Também numa ótica de dinamizar o espaço de acordo com estes modelos, alterou-se o espaço da área da biblioteca. Esta dinamização surgiu, não só devido à observação do espaço e conseqüente constatação de que as crianças não frequentavam esta área, mas também por se considerar, após a observação, que as crianças necessitavam de ser desenvolvidas neste sentido. No entanto, esta dinamização partiu, principalmente, do facto de as próprias crianças considerarem importante o contacto com os livros e de elas próprias quererem dar mais vida à área da biblioteca. (Anexo 3:4 – Registo de Frequência da Área da Biblioteca; Anexo 3:5 – Registo de Observação) Assim, na dinamização desta área, realizada ao longo do estágio, aumentou-se o espaço, tornou-se o mesmo mais confortável, incluiu-se mais livros na biblioteca e, devido a todas estas mudanças, alteraram-se as regras de funcionamento da área, tarefa que foi elaborada pelas crianças, como já foi referido, o que pode ser constatado nas fotografias presentes no em anexo. (Anexo 2:1 – Reflexão sobre Dinamização da Biblioteca)

No que toca à rotina diária, tentou-se que esta fosse sempre o mais estruturada possível e que as crianças compreendessem a sucessão das atividades. Para tal, utilizou-se um quadro das rotinas, em forma de meio círculo para dar a ideia da metade do dia que se passa na escola, com a sequência das rotinas, ilustradas por imagens, que tinha uma seta móvel para marcar os vários momentos do dia, tarefa que era realizada pelo responsável do dia.

No entanto, relativamente à grande característica da rotina diária do modelo High-Scope, a rotina de planear-fazer-rever, tentou-se implementar esta rotina, dando tempo adequado para cada momento. Mas, foi difícil pois não era hábito do grupo – nem de planear nem de rever. O momento de rever foi mais fácil de implementar uma vez que havia um momento para as crianças acalmarem antes de irem lavar as mãos para irem para o refeitório. Por outro lado, o planear foi complicado, não só porque as crianças não compreendiam a necessidade da realização deste momento, mas também porque, funcionando a área dos jogos, da garagem, dos animais, das construções e dos brinquedos no sítio do acolhimento, era difícil manter a ordem pois as crianças acabavam por ficar ali, tornando-se confuso questioná-las sobre o que iriam fazer naquela zona. Por vezes, acabam até por brincar nas diversas áreas ao mesmo tempo, sem definirem o que iam fazer.

No que diz respeito à ação do grupo há, por vezes, crianças na sala sem fazer nada – só a brincar/conversar sentadas no tapete. Tentou-se sempre que nestas

situações se encaminhasse as crianças para alguma área, tentando explicar-lhes que a sala é um lugar para trabalhar e não apenas para brincar e que é necessário darem uma intencionalidade àquilo que vão fazer.

No momento de rever o que foi realizado durante o tempo de trabalho conseguiu-se chegar à apresentação de alguns trabalhos e a conversas estruturadas sobre o que as crianças fizeram nas diversas áreas, tendo sido uma caminhada difícil, mas muito realizadora devido a todos os proveitos que dela advieram. Concluiu-se que para o grupo, mas especialmente para as crianças mais introvertidas este momento funcionou como um reforço positivo para os seus trabalhos.

A diferenciação pedagógica é parte constituinte do papel do educador e é fundamental que se pratique em todas as valências. (Ver Enquadramento Teórico)

Durante este estágio, tentou-se ao máximo diversificar as estratégias com todas as crianças até porque se sentiu, desde cedo, que o que resultava com umas, não resultava com outras e sempre se quis que todos atingissem os mesmos objetivos, tentando que nenhuma ficasse para trás. Deste modo, nunca se desistiu desse pressuposto, nem mesmo com as crianças em que o processo seria mais difícil.

No entanto, grande parte dos esforços a nível da diferenciação pedagógica e de inclusão foram absorvidos pela criança com AGD.

Esta, para além do apoio que lhe é dado pela equipa pedagógica da sala, tem apoio educativo dado por uma professora de ensino especial e por uma terapeuta da fala, ambas uma manhã por semana. Seria bom que a educadora de ensino especial pudesse estar mais vezes com a criança na sala, dada a necessidade de um atendimento individualizado permanente. A criança com AGD tem um quadro onde deveria registar sempre que muda de área para que vá compreendendo espaços e rotinas. Apesar dos esforços movidos neste sentido, este registo nem sempre é realizado, devido ao facto de ser um grupo grande, o que faz com que o educador não possa abdicar de toda a turma para estar sempre com esta criança, e de haver muitas áreas a funcionar em simultâneo, pelo que a criança não se apercebe que vai mudar de área. Também na hora do conto se tem uma preocupação acrescida em envolver esta criança, tirando partido da sua demonstração de interesse perante esta atividade.

Acredita-se que esta criança teve as mesmas possibilidades de aprendizagem que as outras e que não lhe foi negligenciada uma atenção individualizada. No entanto, acha-se que esta poderia ter mais progressos, alcançar mais metas, se tivesse um atendimento personalizado mais do que uma manhã por semana ou se estivesse inserida num grupo mais pequeno para conseguir dar resposta a todas as crianças e, ainda assim, conseguir dar a ajuda necessária àquela criança, por exemplo, no que toca à marcação das rotinas/espacos.

Para o restante grupo, é positivo ter esta criança inserida no grupo pois aprendem, não só a respeitar, como a aceitar as diferenças dos outros e a inseri-las no seu cotidiano que é uma preocupação, não só do ME, mas também da própria educadora do grupo que definiu estas capacidades como prioridades para o seu grupo. Esta preocupação é generalizada porque mais do que ensinar crianças a saber, envolve ensinar crianças a saber ser, a saber ser cidadãos inclusivos, o que é fundamental quando se tem a consciência de que estamos a formar cidadãos que serão o futuro das nossas sociedades.

Perante modelos que defendem como ponto-chave a utilização de metodologias ativas, tais como os que foram explorados ao longo deste relatório, utilizou-se, neste estágio profissionalizante, a metodologia de projeto. Durante o estágio houve dois projetos em execução. Um que já se encontrava a decorrer desde o início do ano, intitulado de “Avós contem-me como foi...” e tratava de ensinar às crianças como era a vida dos avós quando tinham a idade do grupo. Considerou-se um bom instrumento de envolvimento familiar, uma vez que levava os avós até à sala para conversarem com as crianças. Acredita-se que este poderia ter tido mais frutos caso se tivesse sugerido aos avós que, para além de falarem com as crianças, fizessem alguma atividade do tempo deles. No entanto, esta dinâmica não foi possível. (Anexo 1:2 – Descrição do projeto “Avós contem-me como foi...”; Anexo 5:2 – Avaliação do mesmo)

A dinamização da biblioteca que, por ser a dinamização de uma área para a qual as crianças não iam mas que consideravam importante, acabou por se tornar num projeto dado a implicação das crianças, a sua participação ativa e, principalmente, a sua vontade de dinamizar aquela área com as suas próprias ideias. (Anexo 5:3 – Grelha de Avaliação do Projeto “Dinamização da Biblioteca”; Anexo 2:1 - Reflexão sobre Dinamização da Área da Biblioteca)

Agir/Intervir em contexto de 1ªCEB

Os modelos defendidos para 1ªCEB foram, tal como consta no enquadramento teórico, o Modelo da Escola Ativa, o Modelo da Escola Construtivista e o MEM.

A defesa do Modelo da Escola Ativa vem em congruência com os modelos defendidos para a EPE e os pressupostos que estes preconizam, nomeadamente o papel ativo da criança na sua própria aprendizagem. Não é fácil e, provavelmente, não se tem experiência suficiente para a implementação dos modelos puros, no entanto, procurou-se fazer emergir na prática algumas linhas orientadoras dos mesmos.

Assim, todas as atividades foram pensadas para que se desse às crianças um papel ativo nas suas aprendizagens de modo a que estas interiorizassem os

conhecimentos. Para os conteúdos abordados, tentou-se que estes viessem sempre acompanhados de atividades em que as crianças pudessem testar a sua aplicação. A título de exemplo, extrai-se da planificação da semana de 9 de Dezembro, do guião da atividade que aborda as medidas de capacidade, o seguinte momento “...o professor deverá escrever no quadro *“Quantas garrafas são precisas para encher o garrafão?”* e apresentar aos alunos as garrafas que vão utilizar (...) De seguida, deverá pedir aos alunos que, em grupo e funcionando cooperativamente entre eles, testem quantas garrafas...” (Anexo 4:3 – Planificação dia 10/12/2013) Considerou-se, assim, que, de facto, quando as crianças têm a oportunidade de experienciar os conhecimentos, estes tornam-se significativos.

Outro modelo que foi também defendido para este ciclo de estudos foi o Modelo da Escola Construtivista no qual se espera que as crianças *aprendam a aprender*, isto é, aprendam a desenvolver o seu processo de aprendizagem sozinhas. Para tal, o professor deverá deixar ao acesso das crianças materiais que desenvolvam capacidades, explicando-lhes como e para que é que os pode utilizar. Desta forma, o material das atividades realizadas durante a aula ficava disponível para as crianças testarem e utilizarem nos tempos livres. Como exemplo, tem-se a aula em que se introduziu a pesquisa no dicionário, em que este ficou disponível para as crianças a partir desse dia, de forma a que estas aprendessem a procurar e a conhecer novas palavras. Ainda nesta perspetiva, foram deixados na sala, ao alcance das crianças, dois jogos sobre os conteúdos abordados. Nomeadamente, um jogo de perguntas sobre os parentescos familiares para que as crianças possam questionar-se entre elas, tendo a resposta correta por trás do cartão de forma a irem interiorizando a mesma. O outro jogo aborda o conteúdo dos “casos especiais de leitura”, ao que as crianças chamam de “segredos das palavras”, apresentando a palavra com um espaço para completar e, por trás do cartão, duas alternativas que quem está a perguntar deve dizer ao questionado e, por baixo, a palavra escrita corretamente. As crianças aderiram a estes jogos, ficando muitas vezes a jogá-los no intervalo, demonstrando entusiasmo e vontade de aprender. *“Nesta semana, pude ainda notar que as crianças se interessaram mesmo do “Jogo dos Parentescos” e que o têm jogado nos intervalos, uma vez que está disponível para eles, mostrando interesse em saber.”* (Anexo 5:5 – Avaliação Semana 9/12/2013; Anexo 6:3 – Registo Fotográfico “Jogo dos Parentescos)

Ainda como modelo, defendeu-se o MEM. Este modelo preconiza, como a sua própria base, o trabalho cooperativo. Durante o estágio programaram-se atividades que pressupunham o trabalho cooperativo e tentou-se que as crianças aprendessem a funcionar como uma equipa, respeitando todos os seus elementos e tirando partido

das diferentes capacidades de cada um. Tal como se pode ler na avaliação semanal de 25 de Novembro *“Organizei as crianças em equipas e pedi-lhes que escolhessem um porta-voz, explicando-lhes que tinham todos que dar a sua opinião e discuti-la antes de o porta-voz dar a resposta final”* (Anexo 5:4 – Avaliação Semana 25/11/2013)

Tal como foi referenciado no capítulo do enquadramento teórico deste relatório, este modelo tem cinco pilares estruturantes. Deste modo, considerou-se oportuno rever o que foi dito a nível teórico, fazendo o paralelismo com a prática educativa realizada no estágio.

O primeiro pilar é a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, que passa pela organização da sala e estruturação das rotinas. A sala, tal como sugere este modelo, tinha para além das mesas das crianças, a área da LP, da matemática, da natureza e da biblioteca. Todas estas áreas tinham materiais relacionados com os conteúdos lecionados. Por norma, os materiais presentes nestas áreas são lúdicos de forma a cativar as crianças para os utilizar. A biblioteca é munida de diversos livros que as crianças podem requisitar e levar para casa. As rotinas desta turma, não tinham as características propostas pelo MEM, o que comprova o que já foi referenciado que nenhum modelo é utilizado de forma pura.

Outro elemento fundamental do MEM é o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, o qual se assemelha à metodologia de projeto, também ela abordada no enquadramento teórico do presente relatório. Esta metodologia foi aplicada na turma onde foi realizado o estágio tendo, no entanto, sido trabalhada nos dias que não havia estágio, pelo que não foi possível a observação da mesma. No entanto, houve uma das grandes características da metodologia de projeto que esteve sempre presente constituindo uma preocupação durante o estágio – a interdisciplinaridade das atividades. A preocupação de que uma atividade trabalhasse, de forma integrada, as diversas áreas do saber. A título de exemplo, pode-se observar a atividade de exploração dos cinco sentidos em que as crianças, ao experimentarem diferentes sensações através de cada sentido, tinham que descrever a sensação com um adjetivo – matéria previamente lecionada nas aulas de LP, ou o exercício proposto para a categorização dos animais, segundo seres vivos ou seres não vivos, através de um diagrama de Venn. (Anexo 4:4 – Planificação Semana 28/10/2013; Anexo 4:5 – Planificação Semana 25/11/2013)

Outra característica deste modelo é a presença de circuitos de comunicação definidos como formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho. Como exemplo de algo que é realizado individualmente e, posteriormente, apresentado à turma, pode-se falar dos livros que as crianças leem em casa e depois apresentam ao

grupo, ou os textos que escrevem no seu livro de histórias e que depois trocam com os colegas para que todos conheçam as histórias de todos.

Outro elemento que faz parte da estrutura deste modelo é o trabalho de estudo autónomo e acompanhamento individual. Este tempo de estudo autónomo dos alunos não foi possível ser-lhes cedido por falta de tempo e também porque se acreditou que estes ainda não tinham desenvolvido a autonomia e maturidade suficiente para tal. No entanto, como quando chove, os intervalos são passados na sala, as crianças têm a oportunidade de utilizar os materiais de escrita que lá estão para autonomamente treinarem determinados conteúdos onde sintam mais dificuldade. As crianças são, ainda, incentivadas a aproveitarem este tempo para ajudarem os colegas com mais dificuldades a estudar através dos materiais que lhes são disponibilizados.

Por fim, outra característica fundamental é o trabalho curricular participado pela turma, isto é, a construção do conhecimento deverá ser feita em conjunto. Na abordagem de conteúdos, novos ou de sistematização, houve sempre um momento de partilha com o grupo, um momento em que se questionava o grupo sobre o que achavam que se ia abordar e o que já sabiam sobre cada tema. Esta partilha era feita por todos e registada pelo professor. *“Comecei por questioná-los sobre o que eles achavam que eram os seres vivos e os seres não vivos e escrevi, de forma esquemática, tudo o que eles diziam.”* (Anexo 5:4 – Avaliação Semanal 25/11/2013)

A diferenciação pedagógica é parte constituinte do papel do professor e, tal como foi suprarreferido, é fundamental que esta se pratique em todas as valências.

No caso do estágio em 1ºCEB, tentou-se sempre diferenciar os meios para que todas as crianças compreendessem os conteúdos, participassem e se inteirassem nas atividades, à sua maneira.

Para que se pratique diferenciação pedagógica considerou-se necessário que se conheça bem o grupo, pelo que esta estratégia não foi colocada em prática logo no primeiro dia de estágio. Claro que há necessidades que se identificam mais rapidamente que outras e que, perante estas, se deu uma resposta imediata. No entanto, houve crianças às quais, só mais tarde se conseguiu adaptar as estratégias.

Considera-se que as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas neste estágio passaram por adaptar o tipo de perguntas que se colocava a cada criança, a disposição e alteração dos lugares da sala, e o acompanhamento dado a cada aluno no decorrer das atividades.

A criança que, apesar de não ter NEE, se destacou por falta de empenho nas atividades, constituiu uma grande preocupação, sendo que, sempre que os outros alunos realizavam alguma tarefa, esta criança precisava que o professor a

acompanhasse para que fizesse a mesma tarefa. Considerou-se que, também esta atitude do professor constituiu uma estratégia de diferenciação pedagógica.

Considera-se importante referir, ainda, algumas práticas realizadas nas diferentes áreas estipuladas pelo programa para o 1ºCEB.

Assim, no que toca à LP trabalhou-se o texto poético e o narrativo, assim como diferentes textos funcionais, tal como se pode ver no guião de atividades para a leção do programa como texto funcional: “...*deve questionar os alunos sobre quais os textos funcionais que já aprenderam, porque se chamam funcionais e quais são as suas funções, esquematizando esta matéria no quadro.*” (Anexo 4:6 – Planificação Semana 16/12/2013)

Ainda na LP também se trabalhou a divisão silábica e a translineação, os adjetivos, entre outros, tentando utilizar estratégias lúdicas, particularmente jogos. “...*iniciará este segmento da aula com um jogo. Este consiste em levar algumas palavras impressas dentro de um pequeno saco e pedir a cada aluno que tire uma palavra e que (...) esta tarefa valerá pontos.*” (Anexo 4:7 – Planificação dia 8/10/2013)

Na matemática, tanto se realizaram aulas através do programa estipulado pela instituição, CSPM, como se abordaram outras temáticas propostas pelo programa nacional de matemática e as correspondentes metas curriculares, adaptando, por vezes, o currículo ao grupo, como aconteceu relativamente às medidas de comprimento, de massa e de capacidade, que eram propostas pelo currículo apresentado apenas para o terceiro período mas que se considerou que era do interesse das crianças que estas fossem trabalhadas no 1º período, tal como aconteceu.

Avaliar

De acordo com os pressupostos apresentados no enquadramento teórico no que toca à avaliação no estágio em EPE, avaliaram-se, inicialmente, as planificações por atividade. Mais tarde, compreendeu-se que as avaliações tanto do que se fazia, como do que acontecia – alterações a nível de espaço, de organização de materiais, etc. – estavam a ficar aquém daquilo que se tinha necessidade de exprimir, havendo inclusivamente situações que nem eram registadas pois aconteciam em momentos fora das atividades. Havia, também, áreas que eram mais trabalhadas em momentos lúdicos ou de transição e, não sendo planificados, não ficavam registados parecendo que essas áreas estavam a ser negligenciadas, quando apenas funcionavam num carácter mais lúdico. Mesmo outras atividades, como o cálculo mental, não ficavam

registadas pois eram planeadas no momento e eram feitas para aproveitar breves pausas ou tempos de espera.

Assim, passou-se a fazer avaliações semanais nas quais se incluiu, para além da avaliação de todas as atividades que eram preparadas para essa semana, a avaliação dos tempos de brincadeira livre e dos momentos de transição.

Já no estágio em 1ºCEB, após a experiência em EPE, fez-se, desde o início do estágio, avaliações semanais que abordavam, não só a avaliação da prática pedagógica, relativamente ao decorrer das atividades, mas também o comportamento e as interações das crianças.

Em ambos os estágios, para realizar a avaliação diagnóstica dos grupos, fez-se, inicialmente, uma caracterização do grupo, tanto a nível socioeconómico, como a nível teórico-real, para se poder compreender quais as capacidades adquiridas e em aquisição de cada grupo.

É claro que esta avaliação é fundamental em ambos os ciclos, inclusivamente para se motivar as crianças. No entanto tem mais relevo na EPE, uma vez que não há orientações específicas para cada faixa etária e é necessário localizar os grupos no seu desenvolvimento, podendo este variar muito, nomeadamente com o seu percurso até entrar no JI. Assim, analisaram-se as capacidades esperadas de um grupo de 4/5 anos segundo os estádios de desenvolvimento, verificando-se que algumas crianças estavam ainda aquém do que era esperado em alguns aspetos. Desta forma procurou-se que a prática incidisse mais sobre lacunas, não esquecendo simultaneamente aquelas crianças cujo desenvolvimento era pertinente estimular.

Com o intuito de realizar uma avaliação formativa, utilizaram-se, em ambas as valências, instrumentos de registo de observação, grelhas de verificação e avaliações semanais, nas quais também se referiram as aprendizagens das crianças.

Aliada a estes instrumentos de registo, houve sempre uma reflexão, por exemplo, em cada registo de observação ou em cada observação de registos das crianças havia um espaço para a reflexão sobre o mesmo, e, após a descrição da situação, refletiu-se sempre sobre o que tinha acontecido e quais as aprendizagens conseguidas.

Na EPE, usaram-se, para além destes, grelhas de avaliação de projetos lúdicos, o portfólio da criança e um PDI que foi preenchido com a avaliação da criança com quem se realizou o portfólio. Ao realizar este processo sentiu-se que este é simples, quando se tem a avaliação da criança bem estruturada e refletida.

Ainda neste ciclo de estudos, efetuou-se uma co-avaliação do projeto da biblioteca com o grupo, onde se observou a teia construída e o grupo verificou que

todas as soluções tinham sido realizadas, marcando-as como já realizadas com o símbolo por eles escolhido.

No 1ºCEB, utilizaram-se, ainda, tabelas de pontos e grelhas de avaliação da leitura que contemplavam o tipo, o ritmo e a audibilidade da leitura realizada, com espaços para se colocar observações, ao invés de se colocar apenas cruces, tornando, assim, a avaliação mais correta. (Anexo 6:4 – Registo Fotográfico Tabelas de Pontos; Anexo 5:1 – Grelha de Avaliação da leitura)

Relativamente à avaliação sumativa, esta, tal como foi suprarreferido, não é utilizada na EPE. No 1ºCEB, apesar de ser utilizada, esta ficou a cargo da professora titular da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que, após um período de vivências tão diferentes, tão novas e que fizeram crescer tanto, se reflita sobre a própria avaliação, não só sobre aquilo que se fez nos centros de estágio, mas também sobre aquilo que os centros de estágio provocaram em nós. Esta reflexão é importante para se ter consciência relativamente à construção da profissionalização.

Faz-se, assim, uma auto-avaliação relativamente à intervenção pedagógica e aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, onde se reflete sobre as experiências vividas em ambos os contextos, enquanto palcos de ação.

Ao nível da intervenção nas instituições e na comunidade, elaborou-se, desde logo, uma caracterização reflexiva das instituições, onde foram analisados o PE, o PAA e o RI, tentando compreender o fio condutor entre os três documentos de gestão da autonomia da instituição. Tal facto ajudou, de algum modo, a adequar a prática pedagógica aos objetivos pré-estabelecidos por cada uma das instituições.

Crê-se que a intervenção a nível da instituição foi positiva em ambos os contextos, tendo-se tentado ser o mais participativa possível, sendo que no contexto da EPE se teve um papel mais ativo na preparação dos momentos ao nível da instituição, uma vez que se participava nas reuniões de planificação destes momentos, propondo soluções e ideias para momentos dinamizados a este nível. Em 1ºCEB, apesar de não se ter participado na planificação destas atividades, participou-se na organização dos espaços e nas próprias atividades, nomeadamente no almoço e na festa de Natal, eventos que envolveram, para além da comunidade pedagógica, os pais e famílias das crianças.

No contexto da EPE, houve um envolvimento da comunidade pedagógica ao preparar duas manhãs recreativas, a manhã comemorativa do Dia do Ambiente com o grupo de estagiárias, e a manhã comemorativa do Dia Mundial da Criança, não só com o grupo de estagiárias, mas também com o grupo de educadoras, onde se fizeram diversos jogos tradicionais.

Caso o estágio em EPE fosse um pouco mais longo, ficou a vontade de desenvolver uma atividade com a comunidade, juntando, não só os pais mas também as famílias e a comunidade em geral. Teve-se, apenas, oportunidade de se estar presente e ajudar a planear a o “Dia da Mãe”, o “Dia do Pai” e o “Arraial de S. João”.

Relativamente ao envolvimento parental, desde sempre, esta questão mostrou ser fundamental para a conceção de prática educativa, principalmente na EPE, onde

se começou por enviar uma circular aos encarregados de educação pedindo autorização para fotografar as crianças. Aproveitou-se a mesma para se fazer uma apresentação. Foi importante esta apresentação aos pais/encarregados de educação para que compreendessem quem se era, para que, deste modo, se pudesse contar com a ajuda deles. Houve pais que inclusivamente foram desejar boa sorte para o estágio criando-se assim, desde início, uma maior empatia. Depois, numa perspetiva de estar mais perto e acessível aos pais, criando-se uma relação saudável entre a escola e a família, optou-se por entrar, na EPE às 8h30 e no 1ºCEB às 8h40, podendo, deste modo, contactar com os pais, saber se as crianças estavam bem-dispostas ou se tinham tido uma má noite, etc.. Claro está que no 1ºCEB o contacto com os pais é muito menor até porque há alguns pais que deixam as crianças na entrada do colégio, promovendo a autonomia das crianças.

Na EPE, esta aproximação dos pais e EE foi útil para tentar trazer mais pais à sala para falarem da infância dos avós e para lhes pedir que não trouxessem as crianças tão tarde, valorizando a rotina deste ciclo da sua vida.

Procurou-se também, em ambas as valências, conversar com os pais sobre as aprendizagens das crianças.

Ainda no sentido do envolvimento parental, na EPE, na dinamização que se criou da biblioteca, foi sugerido às crianças a introdução da “Manta que conta Histórias” que foi um elemento que, desde início, promoveu a participação dos pais. Inicialmente porque foram os pais ou EE que tiveram que trazer retalhos significativos para as crianças, feitos de roupa destas e, posteriormente, quando a “Manta que conta Histórias” ficou pronta, ia e vinha para casa das crianças, onde os pais deveriam, com as crianças, registar a história que lhes tinham contado e, caso tivessem possibilidade, registar a criança a dormir com a manta. Assim, a “Manta que conta Histórias” tornou-se um elemento de partilha entre a família e a escola, envolvendo os pais na dinamização que estava a decorrer na sala. Este foi um processo ativamente vivido pelas famílias.

Ainda sobre a intervenção no contexto local e comunitário da instituição de EPE, organizou-se uma visita de estudo ao museu dos transportes e comunicações, à exposição do automóvel no espaço e no tempo, que se insere no edifício da alfândega do Porto. Esta visita surgiu no seguimento do projeto “Avós contem-me como foi...”.

Ao nível da intervenção no grupo de crianças da EPE, tentou-se, desde logo, organizar e reorganizar o ambiente, tendo em conta os recursos e as limitações existentes. Já no que toca ao ambiente educativo do 1ºCEB, as alterações efetuadas foram a nível dos lugares das crianças e tentando sempre aumentar o material disponível nas diferentes áreas da sala.

Ao nível da organização do ambiente educativo, da gestão do tempo e no planeamento houve sempre, em ambos os contextos, um grande cuidado em diferenciar as estratégias entre as crianças pois, desde cedo, se sentiu que o que funciona com uma criança não funcionaria com outra.

Apesar de a diferenciação pedagógica ser sempre importante, esta necessidade torna-se mais evidente quando se tem crianças com AGD ou NEE inseridas na sala, como foi o caso do grupo de EPE. Assim, por muitos esforços que se tenha feito para lidar com a criança com AGD e para a manter inserida em todas as atividades, tendo até pesquisado sobre o assunto, sentiu-se que não se teve capacidades suficientes para gerir o grupo e manter aquela criança integrada e interessada ao mesmo tempo. Considerou-se, assim, que para se desenvolver um melhor trabalho com aquela criança, seria necessário que o grupo fosse menor ou que o apoio por parte da equipa de educação especial fosse maior do que apenas uma manhã por semana. Relativamente aos princípios da aprendizagem ativa da criança, defendidos tanto para EPE como para 1ºCEB, tentou-se que as crianças participassem de forma ativa em todas as atividades propostas em ambos os ciclos de estudos, pois só assim as aprendizagens se tornam significativas, sendo, de facto, aprendizagens.

Relativamente à planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa em ambos os contextos, planificou-se sempre tendo em conta a observação realizada, com o intuito de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e motivá-las para as aprendizagens. A planificação foi também sempre flexível de maneira a incluir sempre o currículo emergente e a dar prioridade a atividades que, através da observação, se considerasse mais pertinentes naquele momento.

Agiu-se sempre com intencionalidade, pensando nas capacidades que, desde cedo, foram estipuladas tanto para o grupo de pré-escolar, como para a turma de 2º ano, tanto por se observar que ainda não estavam totalmente desenvolvidas, como por se acreditar que eram capazes de se aperfeiçoar. Como exemplos tem-se, na EPE, a escrita do próprio nome e da data, e, no 1ºCEB, o recorte, o trabalho cooperativo e a autonomia de estudo.

Teve-se sempre em conta que a avaliação é o ponto de partida para uma nova ação educativa, uma melhor ação, e procurou-se sempre aliar a esta um processo de reflexão. No entanto, no que toca à EPE, inicialmente, como só se avaliava registos de observação, de incidentes críticos e atividades maiores, acabou por se deixar para trás algumas reflexões/avaliações importantes. Apesar de não ter sido feito desde o início, houve a oportunidade de corrigir esta lacuna, detetada na avaliação intermédia, passando a realizar avaliações semanais. Dada esta experiência, no 1ºCEB

praticaram-se avaliações/reflexões semanais, desde logo, para que nada ficasse por refletir. Também se teve um cuidado em verificar que se observava a turma em busca de avaliar os objetivos propostos nas atividades. Ficou claro que esta avaliação raramente é momentânea, uma vez que as capacidades propostas se vão desenvolvendo e nem sempre é possível registar a avaliação.

Nesta perspetiva, considerou-se que grande parte das avaliações eram realizadas aquando as aulas lecionadas pelo par pedagógico, uma vez que assim se podia observar de forma mais cuidada e registar de imediato.

Para compreender e analisar as práticas educativas, utilizaram-se técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (registos de observação, de incidentes críticos, de frequência, notas de campo descritivas e reflexivas, grelhas de verificação, grelhas de avaliação de leitura, avaliações por atividade e semanais, portfólio de criança e PDI's). Aliado a estas técnicas e instrumentos há sempre um espaço de reflexão que permite pensar sobre o que está documentado, tanto a nível do desenvolvimento pessoal como profissional. A reflexão esteve sempre muito presente em ambos os estágios, uma vez que foi uma característica já muito demarcada desde o início.

Por fim, avaliando o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1ºCEB, reconhece-se a importância desta articulação entre estes, e outros ciclos de estudo, sendo que se considera que esta continuidade seja mais importante nesta transição, uma vez que é uma mudança acentuada e que uma transição muito brusca de ciclo de estudos pode trazer consequências negativas para a criança. Há, inclusivamente, quem considere a EPE como uma preparação de entrada para o ensino obrigatório, mas, a EPE é isso, mas também é muito mais do que isso.

Assim sendo, foram realizadas atividades no estágio da EPE que se acredita que os preparem para o 1ºCEB, tendo sempre presente o programa deste ciclo de estudos, por forma a que se tornasse possível que as atividades fossem desenvolvendo capacidades facilitadoras da aprendizagem no 1ºCEB (cálculo mental, divisão silábica, reconhecimento de letras e palavras, escrever o nome e a data, etc.). Já no estágio em 1ºCEB não se realizaram atividades de ponte entre a EPE e este ciclo de estudos, uma vez que o estágio decorreu já no 2ºano deste ciclo.

Em relação ao espaço, não se procurou que o espaço da EPE se tornasse parecido com o espaço das salas do ensino público do 1ºCEB, uma vez que se acredita que mais rapidamente uma sala de 1ºCEB se deveria assemelhar às salas da EPE do que ao contrário. No 1ºCEB atuou-se numa sala que, estando organizada

segundo o modelo MEM, tinha uma estrutura base que contemplava, além das mesas das crianças, algumas áreas com materiais didáticos, pelo que tinha uma estrutura semelhante a uma sala de EPE.

A relação com a equipa pedagógica da EPE foi favorável no ponto em que a educadora apoiou todas as mudanças que foram propostas. No entanto, os modelos e metodologias em vigor até ao estágio não eram os mesmos que se preconizou para este, pelo que houve necessidade de se falar e tentar mudar, dando outro rumo ao grupo, segundo a conceção de educação na EPE defendida. No entanto, a educadora apoiou sempre todas as mudanças, havendo assim uma boa convivência, gerindo-se os interesses do grupo conjuntamente, o que é fundamental para o maior interesse do grupo.

Já a relação com a equipa pedagógica do 1ºCEB foi extremamente positiva, houve um bom entendimento entre a estagiária e a professora titular, havendo uma grande partilha de saberes e de ideias aquando a planificação das atividades.

É, ainda, importante referir que durante os estágios se considerou fundamental efetuar constantemente uma reflexão sobre a aplicação da teoria na prática, isto é, para além da procura por diversas teorias, modelos e metodologias, verificar se a prática estava de acordo com a teoria defendida e os modelos propostos, e de que formas esta se poderia aplicar.

Já lá vai muito tempo desde que se fez a primeira reflexão sobre os estágios. Fez-se, antes mesmo, do estágio em EPE. Não se tinha, ainda, começado o primeiro estágio e a ansiedade era muita. Longe se estava de chegar onde se está hoje. Olhando para trás, sente-se que a caminhada foi longa, mesmo longa e que não foi um caminho fácil, mas que se chegou onde se queria e que se aprendeu muito mais do que aquilo que se estava à espera. Olhando para trás, pode-se ver o “pouco” que se sabia e tanto que se sabe hoje. Na verdade, esta evolução não foi tanto a nível teórico, uma vez que se considera ter uma boa bagagem a este nível. O que realmente se aprendeu foi o que é, de facto, a teoria. Isto é, o que é que toda a teoria, todos os livros que se lê, representam para a prática, como pode ser utilizada, dando-lhe vida e conduzindo a prática pedagógica de acordo com aquilo em que se acredita. Compreendeu-se também que, apesar de no início dos estágios se ver estes como uma prova das capacidades do estagiário como educador e professor, os estágios foram muito mais do que uma prova e que o objetivo destes não era que se provasse o que já se era capaz, mas antes que se aprendesse para que, no fim destes, se fosse capaz de muito mais.

E passada esta etapa, olhando para trás, reconhece-se que se foi branda nas palavras. Sentiu-se, mais do que receio, medo. Medo da desilusão, medo de não se

conseguir, medo de não se ser capaz de conciliar tudo, medo, medo, medo. A preocupação em conseguir era tanta que, no início, nem se conseguiu o envolvimento pretendido com os grupos. Mas, felizmente, passado pouco tempo, a paixão venceu o medo, e acredita-se que se deu o melhor. Foram noites em branco, foram corridas para as lojas para tratar de uma nova atividade, muito tempo aplicado em rever teorias e modelos, foi muito cansaço à mistura, mas sobretudo, muita felicidade.

Hoje, como educadora e professora, pretende-se começar a trabalhar e dar continuidade à construção da “profissionalidade”, a qual está sempre em construção pois é, e sempre será, um processo ilimitado. Já na prática pretende-se manter um profissional reflexivo com as características que se plasmaram e que se aprenderam nestes estágios, e nunca deixar de investigar novas e as mesmas perspectivas, estando sempre aberta à mudança.

Por fim, mas não menos importante, quer-se referir que muitas questões se colocam a um profissional de habilitação conjunta, mas também muitas delas não têm, ainda, resposta. No entanto, considerou-se que a maior vantagem que esta profissionalização apresenta, não é o facto de o mesmo profissional poder acompanhar o mesmo grupo desde os três anos até ao 4º ano do 1ºCEB até porque se considera que este aspeto traz vantagens e desvantagens, mas antes o facto de um educador com esta formação compreender o que vai acontecer no ciclo seguinte e preparar as crianças para tal, assim como o professor que possui esta formação compreender o que foi realizado e de que forma se trabalhou no ciclo de estudos anterior, dando um maior apoio aos alunos na transição de ciclo.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P.; et al; Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas; Lisboa; Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica; Março de 2002; ISBN: 972-742-165-2;
- Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M; *Caminhos Para Escolas Inclusivas*; 1ª Edição; Lisboa; Instituto de Inovação Educacional; Junho de 1997; ISBN: 972-8353-35-9;
- Alarcão, I. (org.); *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; Dezembro 2005; ISBN: 972-0-34721-X;
- Alvarenga, G. M; Araújo, Z. R. *Portfólio: Conceitos Básicos e Indicações para Utilização*; São Paulo, v. 17, n. 33, p. 137-148, Jan./Abr., 2006.
- Antunes, C.; *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*; 1ª Edição; Porto; Edições ASA; Janeiro de 2005; ISBN: 972-41-4106-3;
- Barba, J.J.; *La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI*, in Diaz, M, Giraldez, A. (coords) *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó, Março 2013;
- Barbier, J.; *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*; Porto; Porto Editora; 1996; ISBN: 972-0-34106-8;
- Bautista, R.; *Necessidades Educativas Especiais*; 1ª Edição; Lisboa; Dinalivro; Fevereiro de 1997; ISBN: 972-576-107-3;
- Bell, J.; (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*; 1ª edição; Lisboa; Editora Gradiva; 1997; ISBN: 972-662-524-6;
- Benavente, A. (coord.); *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*; Lisboa; Escolar Editora; Setembro de 1993; ISBN: 972-592-067-8;
- Biklen; S.; Bogdan, R.; *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; 1997; ISBN: 972-0-34112-2;
- Cadima, A.; et al; Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico, Alguns Itinerários; 1ª Edição; Lisboa; Instituto de Inovação Educacional; Dezembro de 1997; ISBN: 972-8353-38-3;
- Campos, L.; Veríssimo, L. (org.); *Aprender a Educar – Guia para Pais e Educadores*, 1ª Edição, V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão, 2010; ISBN: 978-989-8151-16-2;

- Castro, L.; et al; *Gerir o Trabalho de Projecto: Um Manual para Professores e Formadores*; 2ª Edição; Lisboa; Texto Editora; 1993; ISBN: 972-47-0396-7; ,
- Chapman, G.; Campbell, R.; *As Cinco Linguagens do Amor das Crianças*, 1ª Edição, Lisboa, SmartBook, Junho 2010; ISBN: 978-989-8297-12-9;
- Cordeiro, M.; *O Livro da Criança – do 1 aos 5 Anos*; 4ª Edição; Lisboa; Esfera dos Livros; Janeiro de 2009; ISBN: 978-989-626-071-2;
- Correia, Luís de Miranda; *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; Janeiro 1997; ISBN: 972-0-34501-2;
- Correia, Luís de Miranda; *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*; 2ª Edição; Porto; Porto Editora; Janeiro 2013; ISBN: 978-972-0-01402-3;
- Cortesão, L.; *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? – Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no limiar do século XXI*; Porto; Edições Afrontamento; Abril de 2000; ISBN: 972-36-0528-7;
- Cortesão, L.; *Reflexões Críticas sobre a Educação de Crianças Ciganas, O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos Implícitos e Explícitos de Exclusão*, Porto, Edições Afrontamento; 1995;
- Costa, J. A.; *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais – Discursos e Práticas*; 1ª Edição; Aveiro; Universidade de Aveiro; 1997; ISBN: 972-8021-26-7;
- Diogo, F.; Vilar, A.; *Gestão Flexível do Currículo*; 1ª Edição; Lisboa; Edições ASA; Junho de 1998; ISBN: 972-41-1984;
- Duarte, I.; Rothes, Luís A.; Pinto, José M.; *Construir uma Escola Inclusiva*; 1ª Edição; Santa Maria da Feira; Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã; 1999; ISBN: 972-97704-1-7;
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G.; *As Cem Linguagens da Criança*, 1ª Edição, Porto Alegre, Artmed, 1999, ISBN: 978-85-7307-506-9;
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, et al, *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999, ISBN:978-85-7307-506-9;
- Freitas, C.; et al; *Gestão Flexível do Currículo – Novos Currículos Para o Sucesso Educativo*; Lisboa; Texto Editora; 2000;
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação; *A Criança Diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do*

- Ensino Básico*; 1ª Edição; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação; Novembro 1990; ISBN: 972-614-139-7;
- Gonçalves, Isabel M.; *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*, Penafiel, Editorial Novembro, 2008; ISBN: 978-989-8136-26-8;
 - Gouveia, J. (coord.); *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didáctico para Formadores*; 1ª Edição; Braga; Expoente; 2007; ISBN 978-972-97645-4-7;
 - Helm, J.; Beneke, S.; *O Poder dos Projectos – Novas Estratégias e Soluções para a Educação Infantil*; 1ª Edição; Porto Alegre; Artmed; 2005; ISBN: 85-363-0513-4;
 - Hohmann, M.; Weikart, D.; *Educar a Criança*, 6ª Edição, Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, Junho 2011; ISBN: 978-972-31-0797-5;
 - Katz, L.; Chard, S; *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*; 1ª Edição; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian; 1997; ISBN: 972-31-0753-8;
 - Leite, C.; et al; *Avaliar a Avaliação*; 1ª Edição; Porto; Edições ASA; 1993; ISBN: 972-41-1318-3;
 - Lemos, V.; et al; *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*; Lisboa; Texto Editora; 1993; ISBN: 972-47-0436-X;
 - Malpique, C.; *A Ausência do Pai*; 3ª Edição; Porto; Edições Afrontamento; Novembro de 1998; ISBN: 972-36-0246-6;
 - Marques, R.; *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*; Porto; Porto Editora; 1998; ISBN: 972-0-34413-X;
 - Mendonça, M.; *Ensinar e Aprender por Projectos*; 1ª Edição; Porto; Edições ASA; 2002; ISBN: 9789724128474;
 - Mialaret, G.; *As Ciências da Educação*; 2ª Edição; Lisboa; Moraes Editores; Agosto de 1980;
 - Ministério da Educação, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; 1ª Edição; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação; Setembro 1997; ISBN: 972-742-087-7;
 - Ministério da Educação; *Legislação – Educação Pré-Escolar*, 1ª Edição; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação; Novembro 1997; ISBN: 972-742-091-5;
 - Ministério da Educação; *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*; 4ª Edição; Lisboa; Editorial Ministério da Educação; Janeiro de 2004; ISBN: 972-742-169-5;

- Ministério da Educação; Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar; 1ª Edição; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação; Outubro 1998; ISBN: 972-742-113-X;
- Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica; *Currículos Alternativos no Ensino Básico, Guia Prático*; Lisboa; Editorial do Ministério de Educação; Março de 1997; ISBN: 972-742-081-8;
- Moreira, A.; et al; *A Autonomia das Escolas*; 2ª Edição; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian; Outubro de 2009; ISBN: 978-972-31-1167-5;
- Moreira, J.; *Portefólio do Professor – O Portefólio Reflexivo no Desenvolvimento Profissional*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; Abril 2010; ISBN: 978-972-0-06141-6;
- Moyles, Janet R., et al; *A Excelência do Brincar*; Porto Alegre; Artmed; 2006; ISBN: 85-363-0516-9;
- Niza, S.; *Escritos sobre a Educação*; Lisboa; Editora Tinta da China; 2012;
- Nóvoa, A. (coord.); *As Organizações Escolares em Análise*; 2ª Edição; Lisboa; Publicações Dom Quixote; Janeiro de 1995; ISBN: 972-20-1004-2;
- Nóvoa, A. (org.); *Profissão Professor*; 2ª Edição; Porto; Porto Editora; 1995; ISBN: 972-0-34103-3;
- Nóvoa, A. (org.); *Vidas de Professores*; 2ª Edição; Porto; Porto Editora; 1995; ISBN: 972-0-34104-1;
- Oliveira, Mª da Luz; et al; *Sociologia 12º ano*; 1ª Edição; Lisboa; Texto Editora; 2001; ISBN: 972-47-1734-8-1;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); *A Escola Vista pelas Crianças*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; Janeiro 2008; ISBN: 978-972-0-344-62-5;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*, 1ª Edição, Porto, Porto Editora, 2002, ISBN: 972-0-34457-1;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); Lino, Dalila; Niza, Sérgio; *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de Participação*, 3ª Edição, Porto, Porto Editora, 2007, ISBN: 978-972-0-01345-3;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); Lino, Dalila; Niza, Sérgio; *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de Participação*, 1ª Edição, Porto, Porto Editora, 1996, ISBN: 972-0-34451-2;
- Pacheco, J; *Currículo: Teoria e Práxis*; Porto; Porto Editora; Dezembro de 1996; ISBN: 972-0-34122-X;
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R; *O Mundo da Criança*; 11ª Edição; São Paulo; McGraw-Hill; 2009; ISBN: 978-85-7726-041-6;

- Perrenoud, P.; *10 Novas Competências para Ensinar*; São Paulo; Artmed Editora; 1999; ISBN: 85-7307-637-2;
- Pickhardt, C.; *Filhos Únicos – Prós e Contras de uma Vida sem Irmãos*; 1ª Edição; Casal de Cambra; Caleidoscópio; Fevereiro 2010; ISBN: 978-989-658-055-1;
- Post, J; Hohmann, M; *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*; 3ª Edição; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian; 2007; ISBN: 972-31-1018-0;
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.; *Manual de Investigação em Ciências Sociais*; 1ª Edição; Lisboa; Gradiva; 1992; ISBN: 972-662-275-1;
- Rangel, M; Coimbra, B.; *Matemática no Dia a Dia*; Porto; Porto Editora; Junho de 2012; ISBN: 978-972-0-34280-5;
- Roldão, M. C., *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*; 1ª Edição; Porto; Porto Editora; 1999; ISBN: 972-0-34729-5;
- Roldão, M. C.; *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*; Lisboa; Ministério da Educação; Outubro de 1999;
- Sá-Chaves; I.; *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*; 4ª Edição; Aveiro; Universidade de Aveiro; Maio 2009; ISBN: 978-972-789-294-5;
- Sim-sim, I.; Silva; A. C.; Nunes, C.; *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de infância*; Lisboa; Ministério de Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; 2008;
- Siraj-Blatchford, I.; *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora; 2004; ISBN: 972-47-24-71-9;
- Sousa, A.; *Investigação em Educação*; Lisboa; Livros Horizonte; 2009.
- Spodek, B.; Saracho, O; *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*; 1ª Edição; Porto Alegre, Artmed; 1998; ISBN: 0-205-15281-3;
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D.; *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*; Porto, Edições ASA; 2002; ISBN: 972-41-2743-5;
- Tran-Thong; *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea – 1ºVolume*; 2ªEdição; Porto; Edições Afrontamento; 1987;
- Vieira, R.; *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*; 1ªEdição; Porto; Profedições; Outubro de 1999; ISBN: 972-8562-01-2;

- Woods, P; *Investigar a Arte de Ensinar*; Porto; Porto Editora; Junho de 1999; ISBN: 972-0-34151-3;
- Zabalza, M.; *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*; 2ª Edição; Rio Tinto; Edições ASA; 1994; ISBN: 972-41-0933-X;
- Zabalza, M.; *Qualidade em Educação Infantil*; 1ª Edição; Porto Alegre; Artmed; 1998; ISBN: 85-7307-462-0;

Bibliografia *On-Line*

- Craveiro, M. C.; Ferreira, I.; *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*; in *Cadernos de Estudos*, nº 6, p. 15 – 21; 2007; disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/113>;
- Dewey, J.; *My Pedagogic Creed*, in *School Journal*, vol. 54 (January 1897), pp. 77-80; disponível em <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>; consultado em 1 de Julho de 2013.
- Fontes, C.; *Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos*; disponível em <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>; consultado em 27 de Novembro de 2013;
- Marques, R.; *Dicionário Breve da Pedagogia*; 2ª Edição; in http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf; consultado em 25 de Junho de 2013;
- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (MEVRH) – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário; *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; Cabo Verde; in https://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=440; consultado em 25 de Junho de 2013;
- Movimento da Escola Moderna; disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>, consultado a 29 de Novembro de 2013;
- Ponte, J. P.; *Estudos de Caso em Educação Matemática*. *Bolema*, 25, 105-132; 2006; versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994) *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização); disponível em

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/1880/1657>; a 30 de Junho de 2013;

- *Revista Lusófona de Educação*; 2005; disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/issue/archive>; consultado a 20 de Junho de 2013;
- Unesco, Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014); disponível em <http://docs.com/K5SX>; consultado a 3 de fevereiro 2014.

Legislação

- Assembleia da República; Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro;
- Lei-Quadro EPE – Despacho Conjunto nº 268/97 (2ª série), de 25 de Agosto;
- ME; Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio;
- ME; Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto;
- ME; Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto;
- ME; Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril;
- ME; Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro.
- MEC; Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho;
- MEC; Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho;
- MEC; Despacho nº 15971/2012;
- MEC; Despacho nº 171169/2011;
- MEC; Despacho nº 8683/2011;
- MEC; Despacho Normativo nº 13-A/2012;
- MEC; Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 5 de Dezembro;

Documentos Consultados

- Organização Curricular e Programas para o 1ºCEB;
- Plano Anual de Atividades das Instituições;
- Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática;
- Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico de Português;
- Projeto Curricular de Grupo da sala onde se realizou o estágio em EPE;
- Projeto Educativo das Instituições;

- Regulamento Interno das Instituições;

ANEXOS

Anexo 1 – Caracterizações e Descrições

1 – Caracterização Aprofundada do Grupo I

Para podermos trabalhar com um grupo é necessário conhecê-lo de forma a irmos ao encontro das suas necessidades, dos seus interesses e, ainda, para que possamos trabalhar na zona proximal de cada criança.

Este conhecimento deve realizar-se através da pesquisa documental, análise dos documentos referentes à criança, nomeadamente o projeto curricular de grupo e as fichas de anamnese, e da observação. *“Observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem.”* (Seefeldt, 1990, *op. cit.*, em Beaty, 1994:15, cit. por Parente, C., in Formosinho, 2002:168,169)

“Só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz, (...) obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças, (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (Parente, C. in Formosinho, 2002:168)

Deste modo, para efetuar a caracterização do grupo dos 4 anos recorri ao Projeto Curricular de Grupo e às Fichas de Caracterização Individual e/ou Instrumentos do Programa de Acolhimento Inicial Individual. Para além destes instrumentos de caracterização, também foram considerados registos de observação e informações cedidas, em conversas informais, pela educadora cooperante que conhece, melhor do que ninguém, as características do grupo uma vez que já acompanha o grupo desde o berçário.

A sala dos 4 anos da instituição alberga um grupo de 22 crianças, dos quais 11 são rapazes e 11 são raparigas. As idades destas crianças estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo assim uma sala relativamente homogénea no que toca ao desenvolvimento geral/global das crianças. À exceção de uma, todas as crianças

frequentaram a creche, pelo que se envolvem de forma natural e espontânea nas rotinas e situações de aprendizagem.

Neste grupo está integrada uma criança, do sexo masculino, com Atraso Global do Desenvolvimento (mais à frente referido como AGD). Pretende-se que esta integre a tempo inteiro a sala de atividades e que participe ativamente nas tarefas escolares que lhe proporcionem a educação diferenciada de que necessita, com apoio nas adaptações e meios pertinentes. *“A atenção às diferenças e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.”* (Projeto Curricular de Grupo) Para além do apoio que é dado pela equipa pedagógica da sala, a criança com AGD tem apoio educativo, dado por uma professora de ensino especial e por uma terapeuta da fala, ambas uma manhã por semana.

Esta necessidade de uma educação especial advém, segundo um relatório médico, dos danos cerebrais que foram causados à criança por convulsões associadas a crises de epilepsia. Estas começaram aos três meses de idade e têm vindo a ser controladas com medicação e uma alimentação rígida que ajuda na prevenção das crises. Após estes episódios a criança já foi submetida a diversas cirurgias, nomeadamente fora do país. Fora das aulas a criança faz terapia de equitação que associada ao controlo da alimentação e a todos os esforços que têm sido reunidos para a sua progressão está a surtir efeitos positivos.

Contexto Socio-Familiar

Por forma a conhecermos melhor as crianças é necessário conhecermos o seu *background*, isto é, as famílias em que se inserem, a qualidade de vida de que dispõem, e qual o acesso a atividades socio-culturais e de enriquecimento pessoal que lhes é proporcionado.

“O crescimento das crianças está condicionado por duas ordens de factores: o «programa» genético, que lhe foi transmitido na altura da concepção e o ambiente – (...) ambiente familiar, local, escolar ou social.” (Cordeiro, 2009:453,454)

Deste modo, podemos dizer que os pais deste grupo se inserem numa classe média ou média-alta, salvo raras exceções. Apenas uma mãe se encontra desempregada, encontrando-se os restantes no ativo. 67% dos pais possuem cursos de ensino superior, 21% tem o 12º ano, e os restantes 12% têm habilitações académicas reduzidas. Todas as famílias vivem em casa própria e todas as crianças vão de carro para a escola, salvo 4 crianças que vão a pé devido à proximidade das suas casas à escola.

As idades dos pais estão compreendidas entre os 31 e os 48 anos, sendo a média das suas idades de 38 anos, não havendo portanto nenhum caso de assinalar. É, a meu ver, relevante conhecer as idades dos pais, pois a nossa intervenção como educadores deverá ser moldada e até readaptada se existirem casos de parentalidade que devam ser assinalados. Tais como os de pais adolescentes, pois podem não ter capacidade de dar tanto apoio à criança, uma vez que eles próprios ainda se encontram numa fase de desenvolvimento. Pais adolescentes “...podem não ter maturidade, habilidades e apoio social para serem bons pais.” (Papalia, D., et al, 2009:482) “Pais adolescentes também tendem a ter recursos financeiros limitados, desempenho acadêmico insatisfatório e altas taxas de abandono da escola.” (Papalia, D., et al, 2009:480)

Outra situação que também deverá ser assinalada são os casos de pais já com uma idade avançada pois, por motivos diferentes, também poderão não dar às crianças um acompanhamento tão completo quanto desejável.

Relativamente ao tipo de atividades que realizam quando estão com os pais, 61% das crianças fica em casa com amigos e familiares e apenas 39% fazem atividades ao ar livre. Se juntarmos a estes dados o facto de apenas uma criança viver numa moradia e não num apartamento, podemos concluir que, na sua maioria, estas crianças não se relacionam com o meio ambiente tanto quanto seria desejável.

Nos tempos não letivos há duas crianças que frequentam aulas de música e cinco que praticam ténis. Ambas as atividades são de curta duração (uma hora por semana), não extinguindo, assim, o tempo que as crianças têm disponível para brincarem.

É também importante saber a que horas as crianças acordam para que possamos compreender qual o grau de cansaço que estas vão acumulando durante o dia e, deste modo, gerirmos as nossas atividades também consoante este dado, por exemplo nos trabalhos individuais ou de pequeno grupo fazermos primeiro com as crianças que acordam mais cedo e depois com as restantes para aproveitarmos a concentração de todas as crianças. Assim, constatou-se que cerca de 50% das crianças acordam entre as 6h30 e as 8h, por norma as que moram mais longe da escola, e as restantes a partir das 8h.

Relativamente ao tipo de famílias, há cinco crianças com os pais separados ou divorciados, sendo que duas moram com a mãe e as outras três encontram-se numa situação de guarda partilhada entre os pais. Há ainda dois casos em que os pais estão casados mas que muitas vezes as crianças estão só com a mãe, pois os pais vão para fora do país trabalhar durante grandes temporadas. As restantes vivem com ambos os progenitores. É necessário ter algumas preocupações acrescidas relativamente às

crianças que se encontram em situações de mono-parentalidade e de guarda partilhada porque as situações vividas em casa têm reflexos nas atitudes e comportamentos das crianças. “... os estudos científicos indicam que 85% das crianças com perturbações emocionais e do comportamento são provenientes de lares sem pai...” (Cordeiro, M., 2009:514)

Apenas seis crianças são filhas únicas, tendo as restantes 16 entre 1 a 3 irmãos.

“...a família com um filho único, no qual um ou ambos os pais educam um filho único biológico ou adoptado (...) o filho único não é simplesmente formado por tudo o que recebe dos seus pais. É também formado por tudo o que não recebe – irmão ciumento, comparação, competição e conflito, por exemplo. Aquilo que não é vivido pode ter efeitos na sua formação.” (Pickhardt, 2008:12)

Claro está que as características típicas de uma criança sem irmãos se notam nas mesmas, no entanto são capazes de brincar em grupo não afetando a sua dinâmica.

Em suma, e tirando pequenas exceções, as famílias deste grupo têm uma situação económica confortável, progenitores com habilitações académicas elevadas, casa e carro próprio o que proporciona às crianças uma boa qualidade de vida.

Relativamente à proximidade casa-escola, a grande maioria refere que mora perto. No entanto, quero salvaguardar que esta informação poderá não estar correta dada a elevada procura por esta instituição. O que me leva a deixar aqui presente esta minha reserva são as discrepâncias existentes entre a morada das crianças e as horas a que acordam, assim como com o tempo que demoram a chegar à escola.

Por fim, quero focar um dado que me parece relevante, que é o facto de poucas crianças terem contacto com a natureza, isto é, com espaços ao ar livre. Como futura educadora, penso que este dado deveria ter um grande peso nas atividades estipuladas para o grupo pois, a meu ver, é de grande importância o contacto com o meio ambiente.

Caracterização Teórico-Real das Crianças

Para efetuar a caracterização do desenvolvimento das crianças vou abordar os vários domínios de desenvolvimento da criança – linguagem, cognição, socio-afetivo e psicomotor.

Domínio da Linguagem

“Adquirir e desenvolver a linguagem (...) é um processo complexo (...) em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, (...) se apropria da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim, et al. 2008: 11).

“A capacidade de aprendizagem, associada ao interesse e à necessidade progressiva (...) faz com que, entre os 18 meses e os 5 anos, as crianças aprendam uma média de 9 palavras por dia.” (Cordeiro, M., 2009:315) Assim, *“entre os 3 e os 6 anos, o vocabulário, a gramática e a sintaxe evoluem muito rapidamente.”* (Papalia, D., et al, 2009:283)

“Entre os 4 e os 5 anos, as frases têm, em média, 4 a 5 palavras e podem ser declarativas, negativas, interrogativas, ou imperativas. As crianças de 4 anos (...) tendem a enfileirar frases em longas histórias.” (Papalia, D., et al, 2009:284)

Assim, de um grupo de 4 anos, uma vez que já adquiriu a linguagem básica, podemos esperar que utilizem frases cada vez mais complexas e elaboradas, de forma mais rigorosa, clara e detalhada. Podemos também contar que estas crianças brinquem com as palavras, contem histórias e comecem a interessar-se pela leitura e pela escrita, já reconhecendo o seu nome escrito.

Creio que a nível do grupo em observação quase todo o grupo denota destas capacidades, salvo duas exceções, sendo que uma é a criança com AGD e a outra criança que, de facto, ainda não apresenta este conjunto de premissas do desenvolvimento da linguagem. Crê-se que este facto estará relacionado com o desgaste provocado pelo divórcio dos pais e das mudanças da guarda legal da própria criança. No entanto, tem apresentado algumas melhorias no que toca à linguagem.

No que toca ao crescente interesse pela leitura que se deveria verificar nesta idade, noto que as crianças gostam que lhes contem histórias, mantendo-se concentradas e atentas e memorizam a história conseguindo recontá-la mais tarde. No entanto, não há procura pela “área da biblioteca”, mas parece-me que o facto não está diretamente relacionado com o interesse pela leitura, mas antes, com a (des)organização do espaço.

Tal como referi inicialmente, esta caracterização permite-nos uma reflexão sobre o que é necessário desenvolver com as crianças e foi deste modo que, juntamente com as crianças, dei início à dinamização da biblioteca.

Poderá também ser normal ver as crianças de um grupo de 4 anos a “falar sozinhas” pois *“as crianças de 4 e 5 anos usam a fala privada como forma de expressar fantasias e emoções.”* (Berk, 1992; Small, 1990) (in Papalia, D., et al,

2009:285) No entanto, é algo que não é frequente que seja observável em contexto escolar, uma vez que neste espaço as crianças privilegiam a brincadeira com pares.

Atualmente, inclui-se também neste domínio a abordagem à escrita. “*É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.*” (Ministério da Educação; OCEPE; 1997:65) Esta abordagem no jardim-de-infância permite facilitar a emergência da linguagem escrita. Para este grupo de 4 anos foi perspectivado que, no final do ano letivo, fizessem comparações entre letras e palavras, conseguissem imitar a escrita, escrevessem o seu nome, reconhecessem o seu nome e o dos colegas. (Projeto Curricular de Grupo) Em grande parte estes objetivos estão a ser atingidos, salvo o caso da criança com AGD que é nesta área que demonstra um maior desfasamento do grupo. Há também duas crianças que ainda não escrevem o nome, e grande parte do grupo não reconhece o nome das outras crianças.

Domínio Cognitivo

Segundo Piaget (cit. Papalia, D., et al, 2009:269), as crianças entre os 2 e os 7 anos encontram-se no período pré-operatório, ou período de pensamento intuitivo. Piaget defende que neste período as operações mentais da criança limitam-se aos significados imediatos do mundo infantil, isto é, a criança ainda não consegue efetuar operações de modo desenvolvido, mas utiliza a inteligência e o pensamento, exercitando o raciocínio.

Este estágio pré-operatório é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico – utilização dos símbolos para representação da realidade, ou seja, a criança já não precisa de estar em contacto com determinado objeto, pessoa, etc., para se lembrar dele. Nesta fase, a função simbólica é representada, em grande parte, nos jogos dramáticos, característicos desta idade, onde as crianças imaginam que determinados objetos, ou pessoas, têm propriedades além das que realmente têm.

O grupo tem a capacidade de descodificar símbolos por eles criados, o que acontece, por exemplo, quando vão marcar as rotinas.

Ou mesmo noutras situações inerentes à teia elaborada com as crianças para a dinamização da área da biblioteca onde elas conseguem ler a teia, devido aos símbolos por eles escolhidos, e conseguem dizer quais são as soluções que já foram realizadas, uma vez que estão marcadas com um *smile* verde escolhido por eles.

Esta expansão do pensamento simbólico é acompanhada por um “*crecente entendimento de causalidade, identidades, categorização e números.*” (Papalia, D., et al, 2009:269)

Creio que estipular um período de 5 anos para definir características das crianças é talvez demasiado extenso, uma vez que é uma fase em que as crianças alcançam muitas conquistas. Isto é, para mim, estabelecer um período desde que a criança começa a adquirir a linguagem oral até uma idade em que já escreve é demasiado extenso. No entanto, penso que as características a cima descritas se encaixam no período pré-escolar e, como tal, se encaixam no grupo em questão.

Deste modo, o grupo insere-se nestes parâmetros tendo, a maioria das crianças, já adquirido grande parte deles.

Tal como já referi, os jogos dramáticos são característicos desta idade e desempenham um papel de relevo nesta fase, pois é através deles que a criança percebe e compreende a realidade. Assim, durante o período de brincadeira livre, podemos certamente encontrar a “área da casinha” lotada, uma vez que é a área que privilegia o jogo simbólico. É lá que as crianças vivem a interpretação das vivências do seu contexto familiar e social. Assim, as crianças aproveitam os espaços de brincadeira de “faz-de-conta” para gerir as suas angústias enquanto brincam, *“simulando histórias e actos que a ajudam a ultrapassar momentos mais difíceis ou incómodos.”* (Cordeiro, M., 2009:35) Deste modo, as áreas que privilegiam o jogo dramático são de grande importância para a observação do educador.

A “área dos animais” é, também ela, muito procurada, principalmente por rapazes que “encarnando” a personagem dos próprios animais também brincam ao “faz-de-conta”.

Domínio Socio-Afetivo

“Vários estudos mostraram que o factor que provoca maior retardamento e inversão do desenvolvimento cognitivo e psicomotor é o abandono da carência afectiva.” (Cordeiro, M., 2009:190) Isto quer então dizer que todos os domínios do desenvolvimento estão interligados, sendo, deste modo, todos importantes e que para o desenvolvimento normal de qualquer domínio, os outros têm de ser estimulados da mesma forma.

“As crianças em idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com os outros colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa. Comportamentos que reflectem as suas crescentes capacidades de iniciativa e relações sociais.” (Hohmann & Weikart, 2009:570)

O grupo trabalha em cooperação em diversos momentos, inclusivamente nas responsabilidades, uma vez que diariamente há dois responsáveis pelo grupo que trabalham juntos, distribuem as tarefas entre si e ajudam-se. É, ainda, de notar que, na sua generalidade, o grupo tem capacidade de assumir responsabilidades, discutir e partilhar ideias e comunicar sobre problemas a resolver. Quando não cumprem uma

regra pré-definida já demonstram o sentimento de culpa, do mesmo modo que “fazem queixa” de outros meninos que não cumpram as regras, notando-se aqui que se preocupam com as transgressões e que já têm um raciocínio moral.

“Para a criança de 4-5 anos, um amigo é uma segurança, um recurso e um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional.” (Cordeiro, M., 2009:392) Nos quatro anos as crianças começam a tornar-se mais sociáveis, menos egocêntricas, e criam laços de amizade, escolhendo já os colegas que mais gostam e os que menos gostam. Por norma todos têm um amigo especial, com o qual costumam partilhar as suas atividades. É aqui evidente a separação entre meninos e meninas, sendo que, por norma, os “melhores amigos” são do mesmo sexo. É nesta fase que, devido ao aumento das suas capacidades socio-afetivas, as crianças começam a compreender os sentimentos próprios e das pessoas que as rodeiam, pelo que os educadores deverão explorar o tema dos sentimentos sempre que surja oportunidade, dando espaço à criança para se exprimir e, deste modo, clarificar as suas ideias, conceitos, emoções e sentimentos.

Assim, nesta idade *“a necessidade de brincar em grupo torna-se mais evidente e necessária ao desenvolvimento global da criança.”* (Projeto Curricular de Grupo)

Nesta faixa etária começa-se a notar alguns sinais de vergonha e orgulho o que é um incentivo para que se esforcem nos trabalhos a realizar – esta questão é notória principalmente na área da expressão plástica. É também próprio desta idade existirem alguns conflitos entre as crianças, mas, na verdade, é algo que não se verifica neste grupo, tirando pequenas situações pontuais.

Domínio Psicomotor

“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; OCEPE; 1997: 58)

Assim, o corpo é a base para todos os desenvolvimentos a realizar, sejam eles a nível da motricidade global ou fina. No entanto, há que ter em conta que *“...a mente e o corpo (...) actuam em conjunto, sendo o corpo o executor das ordens cerebrais...”* (Cordeiro, M., 2009:176) O que significa, mais uma vez, que o desenvolvimento de cada domínio se encontra interligado.

A nível das habilidades motoras globais, as crianças de 4 anos já deverão estar aptas para correr e conseguem parar quando lhes é pedido. É também nesta idade que começam a dominar os saltos conseguindo, até, dar alguns saltos com apenas um pé. Já conseguem, também, arremessar objetos. Todos estes parâmetros se verificam na sala em observação. Nesta altura as crianças já conseguem subir as escadas sem

ajuda e descer com ajuda, no entanto, o grupo em observação já desce sem ajuda, inclusive a criança com AGD, uma vez que é uma atividade que obrigatoriamente praticam várias vezes ao dia na escola. Os desenvolvimentos obtidos na segunda infância, a nível da motricidade grossa, são as bases para que as crianças possam praticar um desporto a começar na terceira infância.

“Os avanços nas habilidades motoras finas (...) permitem que as crianças sejam mais responsáveis por seus cuidados pessoais.” (Papalia, D., et al, 2009:258)

No que toca à motricidade fina, são estas capacidades que permitem que a criança ganhe autonomia, independência e responsabilidade. O grupo em questão mostra já estas capacidades desenvolvidas, tanto a nível da expressão artística (sabem cortar utilizando a tesoura, colar, conseguem desenhar e escrever algumas letras e números usando material de escrita, etc.) como a nível da vivência do quotidiano (comem sozinhos com faca e garfo, amarram o cabelo, vão ao quarto-de-banho sozinhos, etc.). Nestas capacidades a criança com AGD não está tão desenvolvida, embora já consiga ir sozinha ao quarto-de-banho e comer com incentivo.

Nesta faixa etária é desejável que já todas as crianças tenham selecionado a sua mão dominante, o que se verifica em todas as crianças, inclusive na criança com AGD que, apesar de já ter definido a esquerda como a sua mão dominante, está a ser treinada para utilizar ambas as mãos para o caso de algum dia ficar com uma das mãos imobilizada.

É de notar que estas capacidades dependem da dotação genética de cada criança, mas também das oportunidades que lhe são proporcionadas, e da forma como participam nas mesmas – ativa ou passivamente.

Breve Conclusão

Refletindo sobre todos os aspetos supra analisados temos a possibilidade de delimitar o caminho que pretendemos construir com o grupo de crianças.

Deste modo, no domínio da linguagem, considero que dentro da linguagem oral é necessário dar mais espaço às crianças mais introvertidas para poderem partilhar as suas ideias e mesmo discutir as dos outros. No que toca ao interesse pela leitura é necessário que, através de diversas estratégias, se consiga promover este interesse para que se tornem crianças próximas dos livros, saibam manuseá-los e respeitá-los e, principalmente, para que ganhem o desejo de aprender a ler.

Já na abordagem à escrita, uma vez que há duas crianças que não conseguem ainda escrever o seu nome é necessário que se trabalhe com elas individualmente para que atinjam este objetivo, pois nem todas as crianças são iguais o que faz com que haja a necessidade de adaptarmos as nossas práticas a cada criança, dando-lhes

um suporte para a sua aprendizagem. (Nestes casos elaborei uma linha de acção que passou por conseguirem fazer o nome deles utilizando letras já feitas, o que implica conhecerem as letras do nome deles e saberem ordená-las, depois passar à fase de com uma caneta passarem por cima do nome escrito a lápis, de seguida escreverem o nome a lápis passando por cima do tracejado e, finalmente, escreverem o nome. Este processo de escrita deverá ser repetido diversas vezes até que a criança consiga escrever o seu nome.

Ainda neste domínio é necessário trabalhar no sentido do reconhecimento do nome dos colegas e para que se atinja esse objetivo é necessário que se trabalhe mais a comparação de letras, sílabas e sons.

Já no domínio cognitivo, é fundamental que se aproveite as capacidades já desenvolvidas pelo grupo. No caso do conceito de número, que já está adquirido por todos, parece-me interessante começar a trabalhar, desde já, o cálculo mental através de simples problemas orais ou escritos. Nesta fase, tenho aproveitado os momentos de transição para lhes colocar pequenos problemas a nível da soma e da subtração. Apesar de me parecer extremamente interessante que isto se passasse para o papel, que lhes fosse colocado um problema neste género e eles pudessem recorrer ao desenho para responder, não me parece que vá ter tempo antes de terminar o estágio para o fazer. No entanto, deixo a ideia à educadora.

Também no domínio cognitivo é importante a promoção de jogos dramáticos livres, dada a importância que têm na compreensão da realidade e na gestão de angústias e momentos difíceis para as crianças. Parece-me que este papel tem ainda mais relevo dado o número de casos de pais separados, divorciados ou com situações complicadas, uma vez que é uma excelente forma de exteriorizarem sentimentos que, por vezes, não conseguem fazê-lo através de palavras. Acho que o grande foco neste sentido é mesmo o jogo simbólico livre, feito pelas crianças na “área da casinha”, até porque há coisas que elas não diriam se tivessem tanta consciência da observação do adulto. Deste modo, propus à educadora que o tempo de brincadeira na casinha fosse tão amplo como o tempo de brincadeira livre nas restantes áreas, a qual foi uma proposta sem seguimento.

No que toca ao domínio socio-afetivo, parece-me que o plano de acção para este grupo passe pela exploração de sentimentos – que é um ponto fulcral nesta fase, incentivar a brincadeira e o trabalho em grupo, e tirar partido da consciência de orgulho que o grupo já adquiriu, para os estimular a melhorar os seus trabalhos e a atingirem novos objetivos, utilizando, por exemplo a estratégia de “o que estiver melhor vai para o placar”, ou “o menino que fizer o melhor desenho/pintura/aguarela/etc., no fim apresenta aos colegas”. Aqui até poderíamos

fazer um livro dos melhores trabalhos, sendo que os melhores não serão os mais bonitos, mas sim os que a criança se esforçou de verdade, isto é, pode haver um trabalho mais bem pintado do que outro, mas de facto o que até nem está tão bom ter uma maior evolução do que o outro – premiar o esforço. Aqui também poderíamos aproveitar a oportunidade para que eles pensassem sobre o seu trabalho fazendo assim uma auto-avaliação. Creio que inicialmente seria preciso ajuda para se consciencializarem do que realmente fizeram, do que são progressos no processo de aprendizagem, mas que com a prática poderia ser um bom exercício de auto-conhecimento, auto-avaliação. Inicialmente, para que eles compreendam o que se pretende poderíamos mostrar-lhes outros desenhos deles, de uma fase anterior, para que possam ver se há ou não evolução.

No domínio psicomotor, não esquecendo que o desenvolvimento da motricidade grossa é fundamental neste período, foi opção da educadora não desenvolver especificamente esta área dentro da sala, uma vez que as crianças deste grupo já têm outras atividades que favorecem o desenvolvimento da mesma. São estas atividades: a natação, a dança criativa, e a dança ou futebol. Assim, estas atividades ocupam grandes períodos de tempo. Pessoalmente, concordo com esta opção pois acredito que estando estas atividades incluídas no currículo da sala, são feitas com intencionalidade educativa. No entanto, não tenho oportunidade de assistir a nenhum destes momentos, não podendo, deste modo, ver a interação que a educadora tem com os professores, não tendo assim perceção se estes momentos estão ou não articulados com as dinâmicas que se vivem na sala, o que é fundamental para que estes momentos tenham o devido valor e possam, deste modo, substituir o tempo de expressão motora na sala.

Abordando agora a motricidade fina, apesar de todas as crianças terem estas capacidades já bastante desenvolvidas, dado o que seria esperado nesta faixa etária, parece-me necessário manter um trabalho contínuo nesta área uma vez que esta se revela fundamental para a autonomia das crianças e para a iniciação à escrita. Nesta área será também necessário desenvolver um trabalho individualizado com a criança com AGD.

2 – Descrição do Projeto “Avós contem-me como foi...”

Para que se torne possível a descrição (ou mesmo a execução) de um projeto, é necessário que se compreenda o que é realmente um projeto, quais as suas finalidades e de que forma se pode implementar um projeto seja na educação pré-escolar, seja já no 1º ciclo do ensino básico.

Assim, para Katz (1994) um projeto é “... *uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a **intencionalidade educativa** do educador, quer para a **vivência da criança**.”* (Mendonça, 2002:81) Segundo E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1989), o trabalho de projeto é uma “*metodologia assumida em grupo que pressupõe uma **grande implicação de todos os participantes**. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas **considerados de interesse pelo grupo** e com enfoque social.*” (ME, 1998:131) Podemos ainda dizer que a metodologia de projeto é “...*uma **metodologia investigativa** centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser **pertinentes** para quem procura resolvê-los, deverão constituir **ocasião para novas aprendizagens**...*” (Castro, L., et al, 1993:12)

Daqui podemos concluir que as finalidades de um projeto são, entre outras, aprender fazendo, aquisição de novos conhecimentos/aprendizagens, investigar e resolver problemas, contribuir para a autonomia da criança e do grupo e desenvolver competências sociais.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998), um projeto deverá desenvolver-se em 4 fases: **definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação e divulgação.**

O projeto existente na sala onde estou a realizar o meu estágio chama-se “Avós contem-me como foi”. Quando iniciei o estágio ele já estava a decorrer o que não me permitiu observar as duas primeiras fases do projeto. No entanto, sei que a educadora apresentou o projeto aos pais na primeira reunião de pais, em Setembro, através de um panfleto, ao qual eu tive acesso, no qual justifica o projeto e diz quais os seus objetivos. Ao ver isto pensei que o projeto poderia ter sido estipulado pela educadora e não teria partido dos interesses das crianças. Não ponho em causa a função que o educador tem de orientar as crianças, de captar o seu interesse e de lhes apresentar novas temáticas, até porque se assim não fosse as crianças não se poderiam interessar por algo que não conhecem. No entanto, como foi suprarreferido, os projetos deverão ser do interesse da criança pois caso não seja, as crianças não se vão envolver como é desejado. Nem lhe poderemos, tão pouco, chamar projeto se não

houver um envolvimento e desejo de saber por parte das crianças. Mas, havendo interesse das crianças pelo tema é necessário que estas questionem, mostrando o seu interesse e a direção que querem dar ao projeto, e partilhem os seus saberes para que se perceba o que já sabem (do convívio com os avós) e aquilo que ainda querem saber. Aqui deveria ter sido construída uma teia com as crianças sobre aquilo que elas, neste momento, querem saber. Esta teia, dada a faixa etária das crianças, deverá ser ilustrada por imagens selecionadas pelas crianças ou mesmo por desenhos das crianças. No entanto, segundo a educadora, esta teia não foi realizada.

Paralelamente, o educador deverá prever o curso das diversas perspetivas para ver o que é concretizável e o que não é. Mas creio que esta reflexão, este papel de orientar o trabalho das crianças está presente em todas as atividades programadas pelo educador, sejam ou não um projeto.

A segunda fase – planificação e lançamento do trabalho – na qual as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar face aos seus interesses e curiosidades, aconteceu também antes de eu iniciar o meu estágio. No entanto, há exposta na sala uma teia com os avós no meio da qual saem diversos temas (onde nasceram; brincadeiras favoritas – brinquedos; usos e costumes; tradição oral; habitações; transportes; e património cultural), que é o que se pretende saber durante o desenvolvimento do projeto. Esta teia não se encontra ilustrada pelas crianças mas cada tópico tem uma imagem alusiva ao tema, de forma a que as crianças consigam efetuar a leitura da mesma.



No entanto, o tipo de linguagem utilizado nos temas de interesse, e mesmo os próprios temas, não me parece que tenham sido sugeridos pelas crianças. Coloquei esta evidência do facto de existir esta teia nesta segunda fase, mesmo sendo ela

muito básica e não havendo divisão de tarefas porque foi, de facto, a que perdurou até ao final do projeto.

É também nesta segunda fase, que se deveria dividir tarefas, organizar tempos, questionar recursos, entre outros aspetos que deveriam aqui ficar explícitos. Sei que isto não aconteceu no projeto desta sala uma vez que a estratégia inicial utilizada foi a vinda dos avós à sala falarem da sua infância, não havendo inicialmente outras fontes de pesquisa. Aqui nesta fase poderia ter-se diversificado as fontes de pesquisa. Por exemplo começar por pesquisas sobre as regiões dos avós e só depois estar com os avós, as crianças poderiam pedir ajuda aos pais para trazerem brinquedos daqueles tempos, fossem eles um pião comprado, ou uma bola de futebol feita de meias de senhora, etc., poderiam ter organizado visitas de estudo a museus, ou mesmo a localidades que preservem características do tempo dos avós, ver filmes daqueles tempos, etc. Parece-me importante que se tivesse diversificado as fontes de pesquisa até para que as crianças compreendessem que há mais formas de pesquisa sem ser a internet e a transmissão oral. Caso se tivessem diversificado as formas de pesquisa, seria importante que se dividissem tarefas, e que houvesse registo desta divisão e da organização do tempo e dos recursos.

Na terceira fase do projeto – execução – eu já tive oportunidade de presenciar as práticas realizadas. Nesta fase, era esperado que as crianças pesquisassem fosse através de entrevistas, visitas de estudo, pesquisas em livros ou *online*, entre outras formas de pesquisa que já suprarreferi. De início isto não se verificou pois a fonte de conhecimento foi sempre a mesma – as visitas dos avós à sala para falarem da sua infância, tentando ir ao encontro dos temas que tinham sido previstos inicialmente e que se encontram expostos na teia já referida. Mais para o final desta fase, verificou-se quais seriam os avós que não tinham ido à sala e organizou-se, assim, pesquisas *online* orientadas sobre as localidades desses avós, por forma a que estas crianças não ficassem “fora” do projeto. Estas pesquisas são registadas em cartolinas com imagens selecionadas pelas crianças para que possam mostrar ao restante grupo aquilo que aprenderam.

Chegada a fase da divulgação/avaliação, na qual nos encontramos neste momento será montado um amplo painel para que se afixem cartolinas sobre o que aprenderam. As crianças que realizaram pesquisas *online* vão utilizar as mesmas cartolinas, as restantes crianças serão agrupadas por áreas geográficas e irão elaborar novas cartolinas com imagens selecionadas pela educadora. Quando todas as cartolinas estiverem expostas, os restantes grupos do jardim-de-infância serão convidados para virem ouvir o nosso grupo explicar o que aprendeu. Vou tentar ajudar as crianças a adequar a sua apresentação para os meninos dos três anos e para os

dos cinco anos, pois por certo os dos três anos podem perder o interesse se a informação não for muito sucinta.

Parece-me que, depois de tanto envolvimento da família neste projeto, é uma pena que não se convide os avós e a família para que as crianças mostrem o que aprenderam. Até porque para os pais é sempre bom sentir que os filhos realmente aprenderam alguma coisa neste percurso. Principalmente, porque é certo que muitos tiveram de insistir com os avós para que eles fossem à escola, uma vez que antigamente não era tão frequente o envolvimento da família na escola.

Relativamente à avaliação, apesar de este ponto ser tão importante nos projetos lúdicos, não foi um ponto realizado pela equipa pedagógica da sala. No entanto, eu fiz uma breve avaliação do mesmo tendo como base a grelha de avaliação de projetos lúdicos construída pelas docentes Irene Cortesão e Paula Pequito.

Posto isto, e com base na grelha de avaliação do projeto que preenchi, resta-me concluir que o que foi intitulado de projeto nesta sala é uma estratégia de envolvimento parental, neste caso de envolvimento dos avós que, cada vez mais, têm um papel relevante na vida dos netos. Este papel crescente dos avós na vida dos netos nota-se na quantidade de avós que vão buscar as crianças à escola e que ficam com eles até que os pais os possam ir buscar. Acredito que isto aconteça devido à exigência crescente dos empregos dos pais e das cargas horárias dos mesmos. Não só por estes motivos, mas também porque os avós *“...vivendo mais tempo, acompanham com frequência os netos até à idade adulta (...) vivendo com mais saúde, são hoje mais autónomos e activos.”* (Fonseca, A., in Campos, L., Veríssimo, L; 20120:77)

“Os avós podem e devem transmitir aos netos ideais, ideias, ideologias, factos e argumentos. (...) Os netos poderão ouvi-los, debater com eles os pontos que acharem necessários e aprender numa conversa calma e tranquila, (...) mais do que em muitas semanas de actividade passiva e instrumentalizada.” (Cordeiro, 2009:500,501)

Parece-me que os educadores devem tentar promover ao máximo o envolvimento da família no meio escolar devido aos grandes benefícios que isso traz para a criança. No entanto, e apesar de eu ter achado esta estratégia interessante, creio que teria sido mais produtivo se se diversificasse a experiência entre os avós, isto é, em vez de irem todos os avós falar da sua infância o que, apesar de ser interessante, acaba por se tornar bastante repetitivo levando à diminuição do interesse por parte das crianças, cada avô ou avó levasse alguma coisa diferente que estivesse relacionado com a sua vida mas não necessariamente falar da infância: por exemplo a avó da B que tem muito jeito para a culinária poderia ter feito uma receita com as

crianças em vez de lhes contar que aprendeu a cozinhar com a mãe porque antigamente era assim, o avô da M que era caçador poderia ter falado da caça, a avó da S que falou muito nas histórias que os avós e as tias lhe contavam poderia ter ido ler-lhes ou contar-lhes uma história, etc.

Anexo 2 – Reflexões

1 – Reflexão sobre a Dinamização da Biblioteca

“Adquirir e desenvolver a linguagem (...) é um processo complexo (...) em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, (...) se apropria da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim, et al. 2008: 11).

Nesta faixa etária seria espectável que as crianças demonstrassem interesse pela leitura e pelos livros, mas, através da observação efetuada, constatei que ninguém ia para a área da biblioteca.

Observação de Frequência (Nº de Crianças que brincam na Área da Biblioteca)				
Semana de 4/3/2013 a 10/3/2013				
	10h – 11h	11h – 12h	14h30 – 15h	15h – 16h
2ª Feira	0	0	0	0
3ª Feira	0	0	0	0
4ª Feira	- (Não houve observação)			
5ª Feira	0	0	- (Não houve observação)	
6ª Feira	- (Não houve observação)			
Comentário: Como podemos comprovar, através desta tabela de registo de frequência, as crianças não vão para a Área da Biblioteca. Partindo deste registo senti a necessidade de tentar dinamizar a Área da Biblioteca.				

Deste modo, considerei necessário promover a área da biblioteca através de diversas estratégias, para que estas crianças ganhem interesse pela leitura e se tornem próximas dos livros, sabendo manuseá-los e respeitá-los e, principalmente, para que ganhem o desejo de aprender a ler.

Foi com esta perspetiva que lhes propus a dinamização da área da biblioteca em que, juntos, tentámos arranjar soluções para aumentar a vontade que eles têm de estar na biblioteca. Para dar início a esta dinamização aproveitei a temática do Dia Internacional do Livro Infantil durante a qual as crianças disseram que sabiam que era muito importante ler e ter contacto com os livros. Partindo daqui questionei-os se achavam esta questão importante, porque é que eles não iam para a biblioteca da sala e o que é que poderíamos fazer para que eles gostassem mais de ir para a biblioteca. Uma das soluções foi uma proposta minha e não das crianças que partiu de uma dinamização da Hora do Conto na qual eu li o livro “A Manta”, de Isabel Minhós Martins, acompanhado de uma manta aos retalhos, tal como narra a história. Vendo o deslumbre das crianças pela manta, sugeri que fizéssemos uma manta com retalhos

de cada criança, histórias de cada criança. Com estas soluções fizemos uma teia com imagens selecionadas pelas crianças, setas pintadas por eles, e cartões também recortados por eles.



Quando já algumas das soluções estavam realizadas começámos a marcá-las com *smiles* verdes para que eles conseguissem ver bem o que já estava concretizado. E questionei-os se haveria mais alguma solução que quisessem acrescentar. Acrescentámos apenas mais uma.



Entretanto a manta ficou pronta e foi introduzida com o intuito de se tornar um elemento de partilha entre a escola e a família pois veio acompanhada de um caderno, também ele com os retalhos das crianças, para que os pais possam colocar fotografias da criança com a manta e registarem a história que contarem à criança em casa – no dia seguinte a criança conta a história ao grupo.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita 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 nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)

É, não só um elemento de partilha de estratégias entre a família e a escola, mas também uma forma de incentivar os pais a contarem histórias às crianças, uma vez que as crianças se queixaram que os pais não lhes contavam histórias. Esta

dinamização encontra-se ainda em desenvolvimento, no entanto nota-se já uma grande evolução relativamente ao interesse das crianças pela área da biblioteca.

Observação de Frequência (Nº de Crianças que brincam na Área da Biblioteca)						
Semana de 20/5/2013 a 26/5/2013						
	9h30 – 10h30	10h30 – 11h	11h – 11h30	11h30 – 12h15	15h – 15h30	15h30 – 16h
2ª Feira	3	1	0	2	(Não houve observação)	
3ª Feira	2	2	0	1		
4ª Feira	1	3	3	2	(Não houve observação)	
5ª Feira	(Não foi possível estar na biblioteca – ver planificação)				(Não houve observação)	
6ª Feira	(Não houve observação)					
Comentário: Como podemos comprovar, através desta tabela de registo de frequência, as crianças já vão para a Área da Biblioteca. O que me leva a pensar que a dinamização desta está a surtir efeito.						



A educadora do grupo optou por ler, ou ouvir a criança contar, a história que a manta traz no acolhimento da tarde, o que não me dá grandes oportunidades de observar. No entanto, houve um dia em que tive oportunidade de ser eu a fazer este momento e tive a oportunidade de reparar que quase todas as crianças que já levaram a manta trouxeram a história escrita pelos pais acompanhada das fotografias, o que me faz pensar que a minha ideia de que isto se realizasse todos os dias (pois se fosse uma semana para cada criança não daria para que todas as crianças levassem a manta) não era assim tão irrealista e que os pais estão a aderir a este elemento de partilha entre a escola e a família. Houve ainda uma mãe que pessoalmente me parabenizou pela ideia da “Manta que conta Histórias” o que me deixou contente, não só como profissional concretizada, mas também por saber que, pelo menos, aquela mãe se preocupa com as estratégias que são implementadas na educação do filho, e que valoriza as estratégias de promoção do envolvimento parental.

Terminei esta dinamização já na última semana de estágio, uma vez que não queria deixar nenhuma das soluções que as crianças tinham apontado para a dinamização da biblioteca por fazer. Assim, tratei de arranjar forma de as realizar.

Sem as crianças verem, levei almofadas para a biblioteca (“coisas fofinhas”) e, após o acolhimento, ainda com eles sentados, questionei-os sobre o que faltava fazer na dinamização da biblioteca. Eles olharam para a teia e disseram logo que era as “coisas fofinhas” e “mais livros”, mostrando assim capacidade de descodificação, o que me leva a crer que a teia foi bem construída, e construída com eles de forma a ser feita para a sua leitura.

Disse-lhes para espreitarem a biblioteca, ao que eles concluíram que havia lá almofadas e que estas eram as coisas fofinhas. Sugeri também que se colocasse a manta na biblioteca durante o período da manhã, uma vez que ela está lá no saco

neste período. Mas como há meninos que referem sentar-se em cima dela, em vez de a porem por cima deles, surgiu a necessidade de criarmos uma nova regra de tirar os sapatos antes de ir para a biblioteca. Eles gostaram da nova regra e ficou logo definido que o símbolo dessa regra seria umas sapatilhas com um X vermelho por cima. Também combinámos que eu imprimiria as sapatilhas sem cores para que um deles as pintasse, como já tínhamos feito noutras regras. Como deixámos um espaço nas regras quando as reformulámos, exatamente para o caso de surgir necessidade de novas regras, é necessário apenas imprimir e colar. No entanto, não poderei ser eu a fazê-lo, uma vez que já terminei o meu estágio, ficando assim encarregue a educadora do grupo desta tarefa.

Relativamente à outra solução que tinha ficado por fazer “mais livros”, ofereci-lhes o livro “A Manta”, o qual deu origem a esta dinamização e constatámos que já algumas crianças tinham levado livros para a biblioteca estando assim esta solução a ser realizada. Sugeri, ainda, que fossem trazendo livros na mesma para termos uma biblioteca mais completa. Assim, fui com um pequeno grupo para a biblioteca, tendo sempre cuidado de levar novas crianças, colocar *smiles* verdes nas soluções que tínhamos acabado de completar e colocar as bolinhas nos livros fazendo-os corresponder às bolinhas das prateleiras, segundo a classificação daqueles livros.



Desde essa manhã que todas as crianças querem ir para a biblioteca para poder estar a ler, descalças, na manta, o que me deixa profissionalmente realizada com esta dinamização.

Parece-me importante referir que o êxito desta dinamização deve-se ao facto de esta ter partido das necessidades e interesses das crianças o que só foi possível devido a uma **observação** cuidada que me permitiu conhecer melhor o grupo. *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”* (Ministério da

Educação; OCPEP; 1997:25) Assim, através da observação das crianças foi me possível **planificar** e **agir** de acordo com as suas reais necessidades e interesses, pois *“a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.”* (Ministério da Educação; OCEPE; 1997:25) Posteriormente à ação, a **avaliação** da intervenção efetuada deverá ser feita olhando para os pressupostos estipulados inicialmente com base nas necessidades das crianças e com o intuito de procurar que a ação seja sempre adequada e significativa, quero com isto dizer que cada avaliação é um ponto de partida para uma nova ação. O educador avalia para saber se o processo está a ir ao encontro do que realmente é necessário, se está a ter sucesso ou se tem falhas. E de qualquer avaliação que seja feita nascerá uma ação, seja esta continuar no mesmo caminho com novas propostas e novas atividades que envolvam o que já está construído ou mudar de caminho.

Neste caso, tenho pena de não poder observar o percurso desta dinamização durante mais tempo, mas neste momento só tenho pontos positivos a observar o que me faz crer que devemos ir pelo mesmo caminho, finalizando esta dinamização e dando continuidade à manta como estratégia de envolvimento parental, o que penso que será feito pela equipa pedagógica.

Anexo 3 – Registos

1 – Relatório Síntese de Observação Individual (adaptado)

Identificação

Nome: S

Data de nascimento: 15-12-2006

Ano de escolaridade: 2º ano do 1º CEB

Antecedentes Académicos

O aluno frequentou apenas dois anos de EPE noutra instituição, pelo que não temos conhecimento do tipo de trabalho desenvolvido.

No ano letivo de 2012-2013, este frequentou o 1º ano do 1º CEB, nesta instituição, tendo sido referenciado que *“O S. atingiu os objetivos mínimos para o 1º ano, tendo ficado aquém do que é expectável no final desta fase. Tem que trabalhar nas férias para que a entrada no 2º ano seja facilitada. O livro aconselhado para férias é...”*

Caracterização Genérica da Criança

O S., de 7 anos de idade, frequenta o segundo ano do 1º CEB. Vive com a mãe e com os seus dois irmãos com 8 e 12 anos. O pai encontra-se há quase um ano a trabalhar e Angola, pelo que, a criança passa grandes temporadas sem estar com o pai.

A mãe, apesar de não trabalhar, não se mostra colaborativa com a escola, pois diz não acreditar no possível sucesso do filho.

O S. chega quase sempre atrasado, pelo que perde uma parte importante das aulas, nomeadamente o acolhimento e o cálculo mental.

O aluno demonstra alguma falta de imaturidade e falta de autonomia nas tarefas e atividades realizadas na sala de aula. É uma criança que apresenta um aspeto “aluado”, como se nunca estivesse atento ao que se passa em seu redor. É caracterizado, de forma geral, a nível comportamental, por uma inércia global.

Mais do que falta de autonomia, o aluno revela falta de empenho, concentração e imaturidade, o que se reflete em todas as atividades que realiza.

Observação em Contexto de Sala e Recreio

Autonomia

Higiene

É autônomo na sua higiene, pois vai ao quarto-de-banho sozinho, não necessitando da ajuda do adulto. A mãe diz que o S. "...é muito autônomo no vestuário." (entrevista no início do 1º ano)

No entanto, é de salientar que, este só deixou a chupeta e a fralda de noite com seis anos de idade, a meio do 1º ano do 1º CEB.

Alimentação

O aluno almoça duas vezes por semana na escola e, apesar de demorar muito tempo a pôr o seu próprio lugar, vagueando pela sala, acabando por deixar tudo em ordem e almoçar de forma totalmente autônoma.

Atividades da vida diária

Não são muitos os dados disponíveis sobre as atividades do aluno. No entanto, sabe-se, através de conversas informais com o aluno e com a mãe, e de atividades realizadas nas aulas, que este não passeia, passa os fins-de-semana em casa e vê muita televisão.

Linguagem

Expressa

O S. expressa-se bem, pronunciando com clareza as palavras. Consegue, ainda, expressar-se de forma clara expondo as ideias que pretende.

Compreendida

O aluno compreende o que lhe é pedido.

Motricidade

Fina

Foi notado, a nível da motricidade fina, alguma dificuldade no recorte, na caligrafia e na pintura. No entanto, acredita-se que estas lacunas não se devem somente a um atraso do desenvolvimento desta motricidade, mas, maioritariamente, ao desinteresse e preguiça que a criança demonstra aquando a realização destas atividades. Deste modo, conclui-se que talvez não seja grave a fraca motricidade fina que o aluno demonstra nas atividades suprarreferidas, mas uma consequência do não investimento na realização das atividades.

Global

Nas aulas de Educação Física o S. mostra-se totalmente distraído, não cumprindo, assim, o que lhe é pedido. No entanto, a motricidade global não parece comprometida.

Cognição

Orientação Espacial

A criança apresenta uma fraca percepção da posição no espaço, não sabendo ainda a direita e a esquerda e revelando uma grande dificuldade em se orientar na escrita. Por exemplo, quando se pede que escreva a data no canto superior direito, esta não sabe onde a deve colocar, colocando por vezes a meio da folha, centrada.

Lateralidade

O S. tem a lateralidade definida, sendo destro.

Leitura

A criança não faz inversões nem omissões de sílabas ou fonemas. No entanto, apresenta uma leitura silabada.

Escrita

A escrita do aluno é desestruturada, sem respeitar regras de escrita, sem que haja uma sequência de ideias. As frases são muito longas, não havendo a utilização de sinais de pontuação, nem palavras enriquecedoras do texto. Quando tenta expressar uma ideia faz repetições da mesma.

Quando copia palavras ou frases do quadro, motivado pelo professor, desde que o faça com atenção, não dá erros ortográficos.

Matemática

Reconhece os números mas não domina a estrutura numérica o suficiente para conseguir fazer exercícios de cálculo mental, tão simples como $22+11$.

Estudo do Meio

Nos conteúdos abordados nesta área curricular, o aluno revelou pouco interesse e uma grande dificuldade em expressar a sua opinião nestas áreas.

Apesar de no 1º ano ter sido batalhado que todas as crianças decorassem o nome, a morada e o número de telefone de um dos pais (por questões de segurança), o S. não sabe a sua morada. No entanto, sabe o número de telefone da mãe.

Socialização

O S. não procura os pares para estabelecer relações/brincadeiras mas, quando procurado, adere aos jogos que os seus pares realizam, interagindo com eles.

Apreciação Global e Recomendações

Preocupa-nos, particularmente, a atitude do aluno quando sentado na carteira onde cruza os braços sobre os quais deita a cabeça, a falta de adesão às tarefas propostas em qualquer tipo de área do saber, a participação nas atividades exclusivamente quando muito solicitado e apoiado pelo professor, a vontade de ficar na sala nos intervalos, mesmo sozinho e a não aproximação dos colegas se os mesmos não o solicitarem. Perante este quadro e a ausência paterna por motivos laborais recomendaríamos:

- **Envolvimento Parental** – Crê-se que a grande recomendação que há a fazer para o desenvolvimento desta criança é o envolvimento dos pais no processo educativo, principalmente, da mãe uma vez que o pai não se encontra em Portugal. Com o devido envolvimento por parte da mãe, a criança deveria fazer tarefas em casa, como suporte às da escola, que desenvolvessem a capacidade de concentração e que a motivassem para a aprendizagem e para a necessidade de aprender.

Também a nível da Língua Portuguesa, a mãe do aluno poderia ajudá-lo a treinar, previamente, os textos que vão ser trabalhados em aula, de modo a que a criança não se sinta frustrada quando é convidada a ler na aula.

- **A nível de Sala de Aula** – Uma vez que o aluno não trabalha sem o acompanhamento individual e contínuo do professor, é muito complicado que este trabalhe para além das atividades que são desenvolvidas durante as aulas.

- **Atividades Extra-Curriculares** – Sugere-se que o S. frequente uma atividade extra-curricular em que seja necessário que este esteja atento para compreender a dinâmica e, principalmente, que seja uma atividade de equipa de forma a que a criança desenvolva a sua capacidade de socialização e de procura pelos pares.

As recomendações suprarreferidas, poderiam ser traduzidas em:

- Observação por parte de um psicólogo;
- Tentar compreender a dinâmica familiar, uma vez que há mais dois irmãos;
- Verificar a disponibilidade da mãe, uma vez que está a tomar conta dos filhos, tendo que lidar com a ausência do marido;
- Frequência de uma atividade extra-curricular, com envolvimento grupal;
- Ter apoio extra-curricular, por forma a colmatar as lacunas identificadas, quer a nível de LP, sobretudo na construção dos textos, quer a nível da matemática, parecendo-nos fundamental estruturar as bases destas duas áreas.

Já a nível da intervenção direta por parte da escola:

- Continuar a envolvê-lo nas atividades, tendo sempre a preocupação de chegar até ele de uma forma mais individualizada;
- Estimular todos os pequenos progressos;
- Envolvê-lo nos trabalhos de grupo e em tarefas que, à partida, já contamos que saiba executar com êxito;
- Tentar encontrar um colega que faça um papel de tutor.

Maria Palmares
Dezembro, 2013

2 – Registo de Observação, 19 Fevereiro 2013

Registo de Observação

Nome da Criança: Mi

Idade: 4 anos

Observadora: Maria Palmares

Data: 19 Fevereiro 2013

O Mi, que estava a fazer um desenho, pegou no cesto dos lápis para escolher uma nova cor. Reparei que olhou para vários lápis antes de escolher a cor com que iria pintar. Aproximei-me e apercebi-me que estes não tinham bico.



Perguntei-lhe onde estavam os aguças e ele disse-me que não tinham aguças ao acesso deles: “Nós não temos, a L [educadora] é que tem...”.

Comentário: Após me ter apercebido que não há aguças acessíveis às crianças, aguicei os diversos lápis sem bico com o aguça da educadora.

3 – Registo de Incidente Crítico, 18 Fevereiro 2013

Registo de Incidente Crítico

Nome da Criança: HA

Idade: 4 anos

Observadora: Maria Palmares

Data: 18 Fevereiro 2013

O HA foi brincar para o baú da matemática. Ele queria fazer o jogo que estava em último, no fundo do baú. Para tal, teve que tirar todos os outros jogos para o chão para poder chegar ao que ele desejava realizar. Ao tirar um dos jogos entornou-o no chão. De seguida arrumou-o, assim como aos restantes, e desistiu de jogar.

Comentário: O Baú da Matemática tem os jogos dentro de uma caixa de cartão (o baú). Estes estão dispostos em cima uns dos outros. Esta forma de arrumo não me parece prática para as crianças pois torna o acesso aos jogos difícil, podendo fazer com que as crianças se desmotivem para fazer os jogos relacionados com a matemática.

Em busca de uma solução para este problema identificado falei com eles, em grande grupo, no momento do acolhimento da tarde. Pedi ao HA que relatasse ao grupo o incidente que lhe aconteceu, nessa manhã, no Baú da Matemática. Após a sua breve narração, perguntei às crianças porque é que elas achavam que isto tinha acontecido e se o baú da matemática estava organizado da melhor forma. Eles concluíram que “... os jogos estão todos em cima uns dos outros. É por isso que não chegamos aos debaixo.” (HM). Posto isto, perguntei-lhes se queriam sugerir alguma forma de mudar o nosso Baú da Matemática. Surgiram algumas ideias. Umas mais equacionáveis do que outras, mas no fundo todas se baseavam em “... podíamos separar os jogos!” (C). Ainda os interroguei sobre formas de separarmos os jogos mas já não obtive respostas e combinamos que iríamos todos pensar para mais tarde darmos respostas.

Pensei como poderíamos solucionar o problema do espaço do Baú da Matemática e lembrei-me de algumas ideias:

- Colocar as caixas de jogos num carrinho de gavetas e manter os quadros grandes organizados no baú (uma vez que são de fácil acesso), cortando o baú de forma a que este fique mais estreito, cabendo por trás das gavetas.

- Colocar as caixas de jogos no armário do desenho (que está colocado ao lado do Baú da Matemática) e passar estes materiais para a parede (que fica no meio).

Terei de discutir estas soluções com a educadora do grupo e, caso a Educadora aprove alguma destas ideias propor a grupo, mas claro, apenas após estes dizerem se tiveram alguma ideia para solucionar o Baú da Matemática.

Falei com as crianças e apresentei-lhes o carrinho como uma forma de solução. Eles gostaram e disseram que era bom “...*porque podemos trazer para perto da mesa.* ” (por casa das rodinhas) (BC). Em pequeno grupo, conversamos sobre a melhor forma de colocar os jogos nas três prateleiras. Após distribuídos, as crianças que participaram nesta atividade apresentaram a mesma ao restante grupo, explicando as decisões da distribuição dos jogos.

Avaliação:

Após alguns dias de observação, vi que as crianças vão mais vezes para o “Baú da Matemática” mas não levam o carrinho para perto da mesa, ao contrário do que tinham sugerido. No entanto, há algumas crianças que continuam a não frequentar esta área por vontade própria. Acredito que isto já não esteja relacionado com a organização do Baú, mas sim com a vontade (ou falta desta) que certas crianças demonstram perante a área dos jogos lógico-matemáticos.

4 – Registo de Frequência da Área da Biblioteca

Observação de Frequência (Nº de Crianças que brincam na Área da Biblioteca)				
Semana de 4/3/2013 a 10/3/2013				
	10h – 11h	11h – 12h	14h30 – 15h	15h – 16h
2ª Feira	0	0	0	0
3ª Feira	0	0	0	0
4ª Feira	- (Não houve observação)			
5ª Feira	0	0	- (Não houve observação)	
6ª Feira	- (Não houve observação)			
Comentário: Como podemos comprovar, através desta tabela de registo de frequência, as crianças não vão para a Área da Biblioteca. Partindo deste registo senti a necessidade de tentar dinamizar a Área da Biblioteca.				

5 – Registo de Observação, 18 de Fevereiro 2013

Registo de Observação

Nome da Criança: C

Idade: 5 anos

Observadora: Maria Palmares

Data: 18 Fevereiro 2013

Conversa entre a estagiária e a C:

Estagiária: “C... porque é que vocês nunca vão para a área da biblioteca? Desde que cheguei aqui à nossa sala nunca vi ninguém ir para a biblioteca (...) e é muito importante lermos livros para aprendermos...”

C: “Nós não vamos para a biblioteca porque só pode ir uma menina de cada vez, e nós somos amigas e por isso não vamos sozinhas. A S pode ir.”

Estagiária: “Porque é que a S pode ir?”

C: “Porque a amiga de brincadeira dela está na natação.”

Comentário: Após observar que nenhuma criança frequenta a biblioteca tentei perceber porquê e questioneei uma das crianças do grupo. Após a nossa breve conversa concluí que um dos motivos, o motivo por ela apontado, é o facto de na área da biblioteca só poder estar uma criança de cada vez.

6 – Lista de Verificação da Capacidade de Divisão Silábica, 15 de Maio 2013

	Ainda não Consegue	Consegue com Dificuldade	Consegue	Observações
B				
B				
BC				
BM				
CL				
CT				
F				
FS				
FSO				
HA				
HM				
J				
JP				
JS				
L				
MA				
MF				
MI				
MT				
RA				
RI				
S				

7 – Nota de Campo, 23 de Setembro 2013

Nota de Campo Descritiva e Reflexiva 23/9/2013

Após o Inglês, a professora define com a turma as tarefas que devem realizar à tarde, de forma autónoma, escrevendo o plano de aula no quadro.

Esta é uma boa estratégia para responsabilizar as crianças das tarefas que têm de realizar e para que estas aprendam a gerir o seu tempo, tornando-se, assim, sujeitos ativos, capazes de construir os seus conhecimentos.

Anexo 4 – Planificações

1 – Planificação Semanal, Semana 11/11/2013

Dia	Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias ¹	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
2ª feira	Português 9h – 10h55	Leitura e Escrita: - Vocabulário; - Assunto do texto; - Ideia principal; - Leitura em voz alta; - Texto narrativo: título, autor, personagens, parágrafos.	- Ler em voz alta palavras, frases e textos (7); - Ler textos diversos (8); - Apropriar-se de novos vocábulos (9); - Organizar a informação de um texto lido (10); - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo (11); - Monitorizar a compreensão (12); - Mobilizar o conhecimento da pontuação (15).	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Identificar o sentido global do texto; - Identificar o tema central; - Responder a questões sobre o texto;	- Abertura de um novo capítulo do manual – exploração da imagem; - Exploração do título do texto; - Leitura individual e em silêncio do texto do manual “Vida de Sabonete”; - Detetar e explorar as palavras desconhecidas; - Audição da leitura dramatizada; - Leitura dramatizada do texto, em voz alta, pelas crianças. - Exploração do texto e temas adjacentes (reutilização de materiais); - Resolução de quatro	1h45	- Manual de Português; - Giz e materiais escritos; - CD do manual.	- Observação direta (intervenções dos alunos).

¹ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

2ª feira	Matemática 11h30 – 12h30	Geometria Medida: - Área.	- Medir áreas (4).	- Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área; - Comparar áreas de figuras utilizando as respectivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.	- Determinação, em grupo, da área de 4 figuras, através de uma unidade de medida (quadrado de 10x10cm); - Realização das fichas de trabalho associadas a esta aula (S57.2*, S57.2**). (Esta aula segue a sequência da aula CSPM ² nº S 57.2)	55´	- Giz; - 5 quadrados de 10x10cm feitos em cartolina branca; - Restantes 4 figuras feitas em cartolinas coloridas; - Bostique; - 22 quadrados de 3,5x3,5cm; - Tesouras.	- Observação direta (intervenção dos alunos);
2ª feira	Transversal Sistematização			- Dar feedback aos alunos dos seus erros	perguntas de interpretação do texto primeiramente em grupo de forma oral, posteriormente caderno individualmente; - Correção das questões individualmente, no caderno; - Escrita no quadro da resposta, elaborada em grupo, a duas perguntas de interpretação do texto.	1h25	- Correção dos t. p. c.;	- Observação das diretas

3ª feira	de Aprendizagens 15h – 16h30	Português 9h – 10h55	Leitura e Escrita: - Título; - Introdução, desenvolvimento e conclusão; - Personagem, espaço, tempo e ação.	- Planificar a escrita de textos (17).	para que estes os possam corrigir; - Treinar a expressão oral e promover a leitura.	- Apelo à memória da história “A Girafa que Comia Estrelas” de José Eduardo Aguilusa, trabalhada no projeto da escola. - Construção, em grupo, no quadro de um esquema sobre o que um texto tem que ter (personagens, espaço, tempo, aventura e conclusão); - Registo do esquema no caderno; - Leitura individual e em silêncio de 3 textos escritos por crianças onde os alunos deverão sublinhar os elementos suprarreferidos (personagens, espaço e tempo – verde; aventura – azul; conclusão – vermelho); - Concluir, em grande grupo, através da análise das cores sublinhadas que um texto deve ter três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e quais os elementos que cada	1h45	- Livros da biblioteca que vieram de casa. - Giz; - Material de escrita; - Livro adaptado; - Textos de crianças (3);	apresentações; - Registo em tabela exposta na sala do número de livros que cada criança leu; - Observação e registo da atividade dos textos;
-------------	------------------------------------	-------------------------	--	---	--	--	------	--	---

3ª feira	Matemática 11h30 – 12h30	Geometria Medida: - Área.	- Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área; - Comparar áreas de figuras utilizando as respectivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.	- Medição de áreas, em grupo, no quadro, através de uma unidade de medida, o dobro dessa unidade e metade dessa unidade; - Conclusão que será, respetivamente, metade e o dobro da primeira área; - Registo das áreas medidas numa ficha com as formas que vamos medir; - Medição, a pares, do tampo da mesa com uma unidade de medida cedida pelo professor; - Registo no caderno e em cartolina da medição suprarreferida.	55'	- Giz; - Material de escrita; - Formas para serem medidas; - 15 unidades de medidas (para distribuir aos pares) de 13,5x22cm.	- Observação direta das intervenções das crianças; - Observação dos registos efetuados nos cadernos.
3ª feira	Estudo do Meio 15h30 – 16h	Conhecimento do meio: - Parentescos.	- Saber a relação de parentesco entre os familiares e o próprio. - Aumentar a capacidade de concentração.	- Jogo de adivinhas sobre os parentescos familiares.	20'	- Cartões com as perguntas do jogo.	- Observação registada em grelha de observação simples.
4ª feira	Português 9h – 10h55	Leitura e Escrita: - Título; - Introdução, desenvolvimento e	- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor; - Redigir textos:	- Realização, em grupo no quadro, dos exercícios da página 93 da gramática – completar planos de texto em	1h45	- Giz; - Material de escrita;	Textos produzidos;
4ª	Português				55'		

feira	11h30 – 12h30	conclusão; - Personagem, espaço, tempo e ação.	textos (16); - Planificar a escrita de textos (17); - Redigir corretamente (18).	- de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; - evitando repetições.	que lhes falta uma das partes; - Realização do exercício 5 da página 94 da gramática (primeira parte – plano do texto – em grupo; segunda parte sozinhos)	- Gramática; - Imagens impressas em A4.	
-------	---------------	---	--	--	--	--	--

Nota¹: Os conteúdos referidos no programa e metas curriculares de português, relativos à oralidade, são trabalhados todos os dias, em todas as áreas, sendo, deste modo, transversais a todas as planificações.

Nota²: Sempre que houver algum tempo livre entre as atividades, este será ocupado com soletração de palavras e treino de cálculo mental, consoante este tempo livre seja na aula de português ou matemática, respetivamente.

Nota³: Sempre que se explora um texto, aproveita-se o mesmo para se fazer a revisão dos conteúdos gramaticais que foram abordados anteriormente.

Guião da Aula (EXCERTO)

Ao iniciar cada dia de aulas, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro tanto por extenso, como a data numérica.

Segunda-feira:

Matemática:

A aula de **matemática** planificada está planeada de acordo com o programa de matemática CSPM adotado nesta instituição. Neste caso, terá como tema principal a determinação de áreas utilizando quadrados como unidade de medida.

O docente deverá levar para a aula 5 quadrados feitos em cartolina branca de 10x10cm. Depois, em cartolina colorida, deverá levar um quadrado com a área de 4 quadrados brancos, uma cruz (5 quadrados brancos), um retângulo (4 quadrados brancos) e um L (3 quadrados brancos).

Antes de começar a aula o docente deverá questionar as crianças sobre as noções de perímetro e de área e dizer que, nesta aula, iremos aprender a medir a área.

Posto isto, o professor deverá explicar que a unidade de medida que vamos utilizar será o quadrado branco, colando-o no quadro. Depois afixando uma das figuras em cartolina colorida deverá questionar as crianças sobre quantos quadrados brancos é que serão precisos para cobrir aquela forma. Dando-lhes algum tempo para pensar, deverá seguidamente pedir a um aluno para ir ao quadro medir a forma indicada servindo-se dos quadrados necessários. Depois concluir com a turma que a área daquela forma são x quadrados brancos, uma vez que é essa a nossa unidade de medida. O docente deverá repetir o procedimento para as 4 formas.

Nota: O professor deverá apontar quais as crianças que foram ao quadro para que na sistematização da aprendizagem possa chamar outras crianças.

Por fim, deverá dar a cada criança uma folha com 10 quadrados de 3,5x3,5cm para que eles recortem os quadrados e meçam as imagens das fichas associadas a esta aula (S57.2* e S57.2**)

O facto de os quadrados não irem cortados é com o intuito de promover o recorte, uma vez que foi observado que é uma área em que esta turma necessita de ser estimulada.

2 – Planificação Semanal, Semana 3/6/2013

COMPETÊNCIAS:

■ Formação Pessoal e Social:

- Colaborar em atividades com o grupo no seu todo;
- Saber esperar pela sua vez para falar;
- Ouvir os outros;
- Ser participativo;
- Realizar tarefas em grupo;
- Contactar com o meio envolvente;

■ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Ser capaz de manter um diálogo;
- Descodificar símbolos (imagens) por eles estipulados;

■ Matemática:

- Classificar objetos de acordo com as suas propriedades; Formar conjuntos;
- Reconhecer semelhanças;

■ Conhecimento do Mundo:

- Ter capacidade de observação;
- Revelar curiosidade e desejo pelo saber;
- Questionar-se sobre o que a rodeia;
- Revelar desejo pela experimentação;
- Ter atitude crítica;
- Conhecer aspetos do ambiente natural e social;
- Conhecer aspetos relativos à biologia: 5 sentidos;
- Conhecer aspetos relativos à química: solubilidade dos materiais;
- Ter consciência ecológica;

■ Tecnologias de Informação e Comunicação:

COMPETÊNCIAS:

- Expressão e Comunicação:

Expressão Motora:

■ - Manipular corretamente lápis e canetas;

Expressão Plástica:

■ - Utilizar técnicas artísticas como o desenho;

- Representar imagens que interiormente construiu;

- Representar momentos de uma atividade;

~~Expressão Dramática:~~

■ Expressão Musical:

■ - Ser capaz de reproduzir fragmentos sonoros.

3 – Planificação Semanal, Semana 9/12/2013

Dia	Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias ³	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
3 ^a feira	Matemática 9h – 10h55	Geometria e Medida: - Medidas de Capacidade: - O litro como unidade de medida de capacidade.	- Medir volumes e capacidades (5).	- Ordenar a capacidade de recipientes; - Utilizar a transferência de líquidos para ordenar a capacidade de diversos recipientes; - Compreender o litro como unidade de medida de capacidade; - Utilizar o litro para realizar medições de capacidade.	- Conversa com os alunos sobre as medidas que já conhecem e sobre o que é que não é medível com as medidas que já conhecem (líquidos); - Conversa sobre as unidades de medidas de capacidades (kl, hl, dal, l, dl, cl, ml); - Observação de embalagens que utilizam diferentes unidades de medida; - Observação do copo graduado; - Leitura de algumas receitas onde aparecem diferentes unidades de medidas; - Proposta da experiência “Quantas garrafas são precisas para encher o garrafão?”; - Realização da experiência em pequenos grupos; - Registo da mesma em cartolina e no caderno pautado;	1h45	- Giz; - Material de escrita; - Giz; - Material de escrita; - Receitas; - Embalagem de sumo (L); - Embalagem de xarope (mL); - 3 garrafas de 5L; - 3 garrafas de 1L; - 3 garrafas de 1,5L; - 3 garrafas de 0,5L; - 3 garrafas de 2,5L;	- Observação direta (intervencções dos alunos).

³ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

3 ^a feira	Português 11h30 – 12h30	Escrita: - Cuidar da apresentação final dos textos.	- Transcrever e escrever textos (16); - Redigir corretamente (18).	- Transcrever um texto; - Cuidar da apresentação final do texto;	- Mostrando-lhes dois copos diferentes, mas com a mesma capacidade (um baixo e largo, outro alto e estreito), lançar-lhes o desafio “Qual é que acham que leva mais água?” - Transcrever o poema, previamente elaborado em grupo, para uma nova folha, dando-lhe uma apresentação cuidada.	55’	- Giz; - Material de escrita;	- 3 bacias para a água; - 3 medidores graduados; - Cartolina.	- Observação direta das intervenções das crianças.
3 ^a feira	Português 15h30 – 16h	- Ortografia.	- Desenvolver o conhecimento da ortografia (14).	- Solettar corretamente um grupo alargado de palavras utilizadas no seu quotidiano.	- Jogo de solettar palavras.	20’	- 22 a 44 palavras utilizadas no quotidiano das crianças;	- Registro de pontos na tabela de “Solettar Palavras” exposta na sala.	

Nota¹: Os conteúdos referidos no programa e metas curriculares de português, relativos à oralidade, são trabalhados todos os dias, em todas as áreas, sendo, deste modo, transversais a todas as planificações.

Nota²: Sempre que houver algum tempo livre entre as atividades, este será ocupado com solettração de palavras e treino de cálculo mental, consoante este tempo livre seja na aula de português ou matemática, respetivamente.

Guião da Aula (EXCERTO)

Ao iniciar cada dia de aulas, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro, ditado pelo aluno, tanto por extenso, como a data numérica.

Terça-feira:

Matemática:

Antes de os alunos entrarem na sala, o professor deverá colocar a sala com as mesas agrupadas em grupos de 7/8 lugares, por forma a facilitar a parte final da aula – a experiência que será realizada em grupos.

Antes de iniciar as atividades previstas, o professor deverá avisar os alunos que têm muita coisa para fazer naquela aula, sendo que a última é um desafio e que só chegarão lá se a turma mantiver um comportamento adequado e participar nas atividades ordeiramente.

Para dar início à aula de matemática, o professor deverá perguntar aos alunos quais as medidas que já aprenderam (medidas de comprimento e medidas de massa) e questioná-los sobre quais os materiais que não podem ser medidos com essas medidas. Caso os alunos não cheguem logo aos líquidos, o professor deverá perguntar-lhes “Qual é a medida que vem escrita nas vossas garrafas de água?” E concluir, com os alunos, que para medirmos líquidos temos que ter uma nova medida porque não podemos medir com copos ou garrafas uma vez que há muitos tamanhos diferentes de garrafas e de copos, tal como nas medidas de comprimento não podíamos medir com palmos porque os palmos são diferentes. Aqui o professor poderá levar dois tamanhos de copos completamente diferentes (um muito grande e um muito pequeno) para que eles compreendam bem esta ideia ao visualizar os copos.

Posto isto, o professor deverá dizer ao grupo que as medidas que se utilizam para medir os líquidos são as medidas de capacidade e explicar porque se chamam assim desmontando a palavra (para que as crianças compreendam o nome das medidas e o possam decorar). Seguidamente, deve questionar o grupo se sabem qual é a unidade de medida principal das medidas de capacidade, relembrando (questionando-os) que nas medidas de comprimento era o metro e que nas medidas de massa era o grama. Chegando ao litro como medida principal, o professor deve dizer que as unidades de medida são o litro, o decilitro, o centilitro e o mililitro, mostrando às crianças frascos de diferentes alimentos que contenham estas medidas, explicando que as medidas mais utilizadas são o l e o ml. (l: Garrafa de azeite, garrafa de sumo, garrafa de água; ml: pacote de sumo; pacotes de leite; xarope) O docente deverá questionar as crianças de quanto é que acham que é um litro em mililitros, pedindo-lhes que tenham atenção às palavras e, de seguida, em conjunto com as crianças, escrever as correspondências no quadro. Posto isto, o professor deverá questionar os alunos “Se 1l são 1000ml, 1/2l quantos ml são? E 1/4l?”

O professor deve ainda aproveitar para mostrar aos alunos um copo graduado explicando que este se encontra em mililitros e reforçando a ideia de que 500ml corresponde a 1/2l.

Posto isto, o docente deverá questionar o grupo “Quando temos uma receita de um bolo, por exemplo, que medidas estarão presentes na quantificação dos ingredientes?” Aqui se as crianças disserem apenas as medidas de massa, o professor deverá dizer “E se levar leite, água, sumo de laranja ou qualquer outro líquido?” De seguida, o professor poderá ler uma receita e dizer aos alunos que algumas receitas ficarão na sua área de lazer para que estes as possam consultar no intervalo.

Para terminar a parte teórico-prática da aula, o professor deverá, com os alunos, construir no quadro uma sistematização da matéria (a qual deve incluir o título “Medidas de Capacidade”, as unidades de medida abordadas e a equivalência entre 1l e 1000ml, e 1/2l e 500ml), a qual os alunos deverão passar para o caderno.

Passando à parte prática da aula, o professor deverá escrever no quadro “Quantas garrafas são precisas para encher o garrafão?” e apresentar aos alunos as garrafas que vão utilizar, dizendo-lhes a sua capacidade, e explicando-lhes que 0,50L significa 1/2l - 500ml; e que 2,5L significa 2L mais 500ml. De seguida, deverá pedir aos alunos que, em grupo e funcionando cooperativamente entre eles, testem quantas garrafas de 1L, de 1/2L e de 2,5L são precisas para encher um garrafão de 5L, registando numa folha cedida pelo docente.

O professor deverá distribuir os materiais e apoiar os alunos durante a realização da experiência.

Por fim, e como sistematização das aprendizagens, o professor deverá construir a cartolina da solução da experiência, registando aquilo que os alunos lhe disserem. Nota: Como há 4 respostas (4 garrafas para testar) e apenas três grupos, o docente deverá deixar que seja o grupo que se portar melhor a dar duas respostas, privilegiando o seu bom comportamento. O professor deverá ajudar o grupo a concluir que precisaram de encher as de 1l cinco vezes porque $5 \times 1l = 5L$, que encheram as de 500ml o dobro das vezes que as de 1l porque 500ml é metade de 1l, e que as de 2,5l só utilizaram duas vezes porque 2,5l é metade de 5l (a medida do garrafão).

Por fim, o docente deverá colocar um desafio à turma, mostrando-lhes dois copos diferentes, mas com a mesma capacidade (um baixo e largo, outro alto e estreito), e questioná-los “Qual é que acham que leva mais água?”, pedindo-lhes que registem a sua expectativa no caderno, debaixo do título “Qual leva mais água?”. Caso as crianças desenhem apenas um copo e não dê para compreender o que querem dizer, o professor deverá lembrar os alunos que para que se perceba devem desenhar os dois copos e assinalar qual leva mais água.

Português:

Já na aula de **português** o professor deve pedir aos alunos que passem a limpo o poema para enviar aos pais, tendo cuidado para não dar erros, de forma a que este fique com uma boa apresentação. Aqui o professor poderá aproveitar para falar brevemente da importância da boa apresentação de tudo o que eles fazem, como por exemplo, os seus cadernos e textos.

De seguida, deverá entregar as folhas aos alunos para que estes passem o poema, e dar-lhes apoio enquanto estes passam o mesmo.

Português:

O professor deverá dizer aos alunos que vão fazer o jogo do *spelling*, e que, por cada palavra que acertarem, terão pontos na tabela de soletração exposta na sala. No final, o professor deverá colocar os pontos na tabela, questionando os alunos dos seus pontos. O professor deverá levar 44 palavras para o caso de conseguir fazer esta atividade duas vezes.

4 – Planificação Semanal, Semana 28/10/2013

Dia	Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias ⁴	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
2ª feira	Português 9h – 10h55	Leitura e Escrita: - Vocabulário; - Assunto do texto; - Ideia principal; - Leitura em voz alta; - Texto: título, autor e personagens; - Texto poético: estrofes, versos, rimas.	- Ler em voz alta palavras, frases e textos (7); - Ler textos diversos (8); - Apropriar-se de novos vocábulos (9); - Organizar a informação de um texto lido (10); - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo (11); - Monitorizar a compreensão (12);	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Identificar o sentido global do texto; - Identificar o tema central; - Responder a questões sobre o texto; - Identificar rimas;	- Exploração do título do livro; - Leitura individual e em silêncio do texto do manual “Cantiga de Embalar”; - Detetar e explorar as palavras desconhecidas; - Leitura do texto, em voz alta, pelo professor; - Leitura do texto, em voz alta, pelas crianças. - Exploração do texto e temas adjacentes; - Escrita no quadro da resposta, elaborada em grupo, a quatro perguntas de interpretação do texto.	1h45	- Manual de Português; - Giz e materiais de escrita; - Cambraia; - Cetim; - Alecrim.	- Observação direta (intervenção dos alunos); - Registo na grelha de avaliação de leitura;
2ª feira	Matemática 11h30 – 12h30	Organização e Tratamento de Dados:	Operar em conjuntos (1).	- Determinar a reunião e interseção de dois conjuntos;	- Construção, em grupo, de conjuntos no quadro a partir do questionamento dos alunos, por forma a que eles pensem	55'	- Giz; - Blocos lógicos.	- Observação direta (intervenção dos alunos)

⁴ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

		- Representação de conjuntos.		- Construir e interpretar diagramas de Venn; - Classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.	sobre o posicionamento dos elementos dos conjuntos. (Esta aula segue a sequência da aula CSPM ⁵ n° S49.1)				dos alunos);
2ª feira	Transversal Sistematização de Aprendizagens 15h – 16h30			- Dar feedback aos alunos dos seus erros para que estes os possam corrigir; - Treinar a expressão oral e promover a leitura.	- Entrega e correção dos t.p.c.; - “Biblioteca de turma” – apresentação aos colegas dos livros lidos em casa.	1h25	- Correção dos t. p. c.; - Livros da biblioteca de turma que vieram de casa.	- Observação direta das apresentações; - Registo em tabela exposta na sala do número de livros que cada criança leu;	
3ª feira	Matemática 9h – 10h55	Números e Operações: - Adição e subtração: cálculo mental; - Multiplicação: Problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatorio.	- Adicionar e subtrair números naturais (5); - Resolver Problemas (8).	- Agilizar o cálculo mental; - Saber de memória a soma de quaisquer dois números de um algarismo; - Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e	- Treino do Cálculo Mental; - Proposta de um problema de multiplicação com resolução livre; - Resolução do mesmo no caderno; - Apresentação e conclusão de estratégias de resolução. (Esta aula segue a sequência da aula CSPM ⁵ n° S49.2)	1h45	- Giz; - Material de escrita;	- Cálculo mental - contagem de pontos que cada criança atinge, registados numa tabela afixada na sala; - Verificação da resolução do problema proposto (caderno).	

3ª feira	Português 11h30 – 12h30	Conhecimento Explícito Língua: - Adjetivos.	- Explicitar regularidades no funcionamento da língua (24).	combinatório. - Identificar adjetivos; - Utilizar os adjetivos; - Saber diferenciar características físicas de características psicológicas; - Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.	- Elaboração, em grupo, da definição de adjetivos – copiar a mesma para o caderno; - Através de duas imagens expostas no quadro (uma de um objeto, outra de uma pessoa feliz) descrevermos em conjunto as suas características; - Realização de uma ficha de trabalho ⁶	55'	- Giz; - Material de escrita; - Imagens do quadro; - 22 fichas de trabalho.	- Observação das intervenções das crianças; - Fichas de trabalho.
3ª feira	Estudo do Meio 15h30 – 16h	Conhecimento do meio: - Parentescos.	-	- Saber a relação de parentesco entre os familiares e o próprio. - Aumentar a capacidade de concentração.	- Jogo de adivinhas sobre os parentescos familiares.	20'	- Cartões com as perguntas do jogo.	- Observação registrada em grelha observação simples.
4ª feira	Estudo do Meio 9h – 10h55	5 sentidos	-	- Identificar os 5 sentidos; - Compreender a importância de cada um dos 5 sentidos; - Compreender a utilidade de cada um dos cinco sentidos.	- Atividade experimental dos cinco sentidos: as crianças serão divididas em cinco grupos cada um referente a um sentido diferente. Cada grupo será sujeito a uma experiência na qual terão de caracterizar objetos unicamente com o sentido que lhes foi determinado, sendo que os outros sentidos serão privados tanto quanto possível. As	1h45	- Nariz, boca, olho, mão e orelha impressos em A3; - Lenços; - Açúcar; - Chocolate; - Sal;	
4ª feira	Estudo do Meio 11h30 – 12h30					55'		

⁶ Ver em anexo 1.

Nota¹: Os conteúdos referidos no programa e metas curriculares de português, relativos à oralidade, são trabalhados todos os dias, em todas as áreas, sendo, deste modo, transversais a todas as planificações.

Nota²: Sempre que houver algum tempo livre entre as atividades, este será ocupado com soletração de palavras e treino de cálculo mental, consoante este tempo livre seja na aula de português ou matemática, respetivamente.

Guião da Aula (EXCERTO)

Ao iniciar cada dia de aulas, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro tanto por extenso, como a data numérica.

Quarta-feira:

Estudo do Meio:

As crianças serão divididas em 5 grupos, correspondentes aos 5 sentidos. Atendendo a que são 22 alunos, três grupos terão 4 elementos e os outros dois terão 5.

Cada grupo será chamado à frente da sala para realizar experiências sobre o seu sentido enquanto os outros observam com atenção.

- Paladar:

O grupo do paladar terá de utilizar uma venda e cada elemento irá provar açúcar, chocolate, sal e limão. A cada prova, os colegas não poderão dizer nada e, quando todos os elementos do grupo tiverem experimentado cada alimento terão de dizer adjetivos sobre o que provaram (doce, salgado, amargo ou ácido) e adivinhar qual é o alimento. O professor deverá ir colocando questões para que as crianças consigam nomear as características/adjetivos daquilo que estão a provar. Esses adjetivos serão escritos numa boca – representando o paladar – impressa em formato A3 para que depois se exponha na sala.

- Tato:

O grupo do tato terá de utilizar uma venda e cada elemento irá tocar em diversas texturas presentes nos livros de texturas. A cada toque, os colegas não poderão dizer nada e, quando todos os elementos do grupo tiverem experimentado cada textura terão de dizer adjetivos sobre o que tocaram (rugoso, áspero, fofo, macio, peludo). O professor deverá ir colocando questões para que as crianças consigam nomear as características/adjetivos daquilo que estão a experimentar. Esses adjetivos serão escritos numa mão – representando o tato – impressa em formato A3 para que depois se exponha na sala.

- Olfato:

O grupo do olfato terá de utilizar uma venda e cada elemento irá cheirar tangerina, maçã, flores, sabonete, fósforo e terra molhada. A cada 'cheiro', os colegas não poderão dizer nada e, quando todos os elementos do grupo tiverem experimentado cada 'cheiro' terão de dizer adjetivos sobre o que cheiraram (intenso, fraco, doce, agradável, mau) e adivinhar o que estão a cheirar. O professor deverá ir colocando questões para que as crianças consigam nomear as características/adjetivos daquilo que estão a cheirar. Esses adjetivos serão escritos num nariz – representando o olfato – impresso em formato A3 para que depois se exponha na sala.

- Audição:

O grupo da audição terá de utilizar uma venda e todos os elementos irão ouvir um xilofone a tocar de formas diferentes. A cada 'toque', os elementos do grupo terão de dizer adjetivos sobre esse 'toque' (forte, fraco, rápido, lento, agradável, agudo, grave, metálico). O professor deverá ir colocando questões para que as crianças consigam nomear as características/adjetivos daquilo que estão a ouvir. Esses adjetivos serão escritos numa orelha – representando a audição – impressa em formato A3 para que depois se exponha na sala.

- Visão:

O grupo da visão terá, inicialmente, de utilizar uma venda e cada elemento irá tocar primeiro num objeto e tentar descrevê-lo. De seguida, ainda com a venda, irão apalpar papéis para compreender que não é possível saberem o que está impresso em cada papel porque têm os olhos tapados. Destapar-lhes os olhos e pedir-lhes que descrevam/caracterizem, através de adjetivos, algumas imagens após a sua observação (colorido, incolor, bonito, feio, grande, pequeno, estreito, largo, magro, gordo) O professor deverá ir colocando questões para que as crianças consigam nomear as características/adjetivos daquilo que estão a cheirar. Esses adjetivos serão escritos num olho – representando a visão – impresso em formato A3 para que depois se exponha na sala. Neste sentido e como conclusão da experiência deste grupo o professor pode falar dos cegos e da forma como eles leem – Braille.

Para concluir o trabalho, o professor deverá referir que todos os sentidos são importantes, apesar de uns nos fazerem mais falta do que outros, e que quando não temos um sentido os outros se apuram.

5 – Planificação Semanal, Semana 25/11/2013

Dia	Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias ⁷	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
2ª feira	Português 9h – 10h55	Leitura e Escrita: - Vocabulário; - Assunto do texto; - Ideia principal; - Leitura em voz alta; - Texto narrativo: título, autor e personagens, parágrafos; - Ordem alfabética.	- Ler em voz alta palavras, frases e textos (7); - Ler textos diversos (8); - Apropriar-se de novos vocábulos (9); - Organizar a informação de um texto lido (10); - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo (11); - Monitorizar a compreensão (12); - Mobilizar o conhecimento da pontuação (15).	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Identificar o sentido global do texto; - Identificar o tema central; - Responder a questões sobre o texto; - Compreender regras de utilização do dicionário;	- Exploração do título do livro “Dentes doentes”; - Leitura individual e em silêncio do texto do manual; - Detetar e explorar as palavras desconhecidas; - Leitura do texto, em voz alta, pelo professor; - Leitura do texto, em voz alta, pelas crianças. - Exploração do texto e temas adjacentes; - Resolução de quatro perguntas de interpretação do texto primeiramente em grupo de forma oral, posteriormente caderno e no manual, individualmente; - Correção das questões individualmente, no caderno; - Resolução, em grande grupo,	1h45	- Manual de Português; - Giz e materiais de escrita; - imagem de uma machada.	- Observação direta (intervenção dos alunos); - Registo na grelha de avaliação de leitura;

⁷ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

2ª feira	Matemática 11h30 – 12h30	Números e Operações: - Adição e subtração: adições cuja soma seja inferior a 1000; de subtrações de números até 1000; - Adição com números negativos.	Adicionar e subtrair números naturais (5).	- Subtrair fluentemente números naturais até 20; - Adicionar números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando o raciocínio lógico-matemático; - Subtrair números naturais até 1000, privilegiando o raciocínio lógico-matemático; - Adicionar números negativos.	de uma atividade, prevista no manual, de pesquisa no dicionário.	55'	- Giz; - Material de escrita.	- Observação direta (intervenções dos alunos); - Exercícios realizados.
2ª feira	Expressão Plástica Transversal Sistematização de Aprendizagens	- Pintura livre.		- Desenvolver a motricidade fina; - Aperfeiçoar a técnica da pintura; - Desenvolver o sentido estético;	- Leitura da “aventura do Raimundo” e questionamento, em grande grupo, dos amendoins que o Raimundo apanhou; - Registo simultâneo das histórias de números correspondentes, no quadro; - Representação, feita em grupo, de uma estrada de setas – para cada história de números, uma criança deverá ir ao quadro numerar o ponto correspondente; - Resolução das fichas de exercícios correspondentes. (Esta aula segue a sequência da aula CSPM ⁸ n.º S52.1/S52.2)	1h25	- Moldes das estrelas; - Tintas; - Pinceis; - Correção dos	- Estrelas; - Observação direta das apresentações; - Registo em tabela exposta na

⁸ CSPM – Comprehensive School Mathematic Program

15h – 16h30				<ul style="list-style-type: none"> - Dar feedback aos alunos dos seus erros para que estes os possam corrigir; - Treinar a expressão oral e promover a leitura. 				t. p. c.; - Livros da biblioteca de turma que vieram de casa.	sala do número de livros que cada criança leu;
3ª feira	Português 9h – 10h55	<p>Conhecimento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordem alfabética; - Sílabas, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo; Sílabas tónica e átona; - Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão; - Adjetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regularidades no funcionamento da língua (24). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a ordem alfabética; - Identificar sílabas; - Contar sílabas; - Distinguir palavras monossilábicas, dissilábicas e polissilábicas; - Identificar sílaba átona e sílaba tónica; - Explicitar regras de pontuação; - Distinguir entre nomes e adjetivos; 	1h45	<ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Fichas de revisões; - Material de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de revisões. 		
3ª feira	Matemática 11h30 – 12h30	<p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adição e Subtração: adições 	<ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais (5); - Resolver Problemas (6). 	<ul style="list-style-type: none"> - Subtrair fluentemente números naturais até 20; - Adicionar números naturais cuja soma seja 	55'	<ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Material de escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta das intervenções das crianças. 		

		cuja soma seja inferior a 1000; subtrações de números até 1000;		inferior a 1000, privilegiando o raciocínio lógico-matemático; - Subtrair números naturais até 1000, privilegiando o raciocínio lógico-matemático; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	correspondente; - Exposição de um problema de subtração; - Exploração, em grupo, dos resultados possíveis; - Explicação do resultado; - Exposição de um novo problema; - Resolução individual recorrendo às minicalculadoras individuais; - Análise, em grupo, dos resultados. <small>(Esta aula segue a sequência da aula CSPM⁹ nº S54.1/S54.2)</small>	Minicalculadoras; - Minicalculadoras individuais;		
3ª feira	Estudo do Meio 15h30 – 16h	- Os membros da sua família - parentescos.	-	- Saber a relação de parentesco entre os familiares e o próprio. - Aumentar a capacidade de concentração.	- Jogo de adivinhas sobre os parentescos familiares.	- Cartões com as perguntas do jogo.	20'	- Observação em grelha de observação simples.
4ª feira	Estudo do Meio 9h – 10h55	- Seres vivos e seres não vivos;	-	- Diferenciar seres vivos e seres não vivos.	- Questionar os alunos sobre o que são seres vivos e seres não vivos; - Elaborar, em grupo, um esquema no quadro sobre as características dos diferentes seres;	- Giz; - Material de escrita; - 22 imagens de seres vivos e seres não	1h45 55'	- Observação das intervenções das crianças.
4ª feira	Estudo do Meio 11h30 – 12h30							

				<ul style="list-style-type: none"> - Registo do esquema no caderno; - Categorização, realizada individualmente no caderno, de imagens, através de um diagrama de Venn; - Jogo interativo de sistematização com 7 questões – as crianças deverão dividir-se em trios e um quarteto (caso não falte ninguém) e responder de forma consensual. 		<ul style="list-style-type: none"> vivos; - bostique; - Quadro interativo; - Jogo interativo. 	
--	--	--	--	--	--	---	--

Nota¹: Os conteúdos referidos no programa e metas curriculares de português, relativos à oralidade, são trabalhados todos os dias, em todas as áreas, sendo, deste modo, transversais a todas as planificações.

Nota²: Sempre que houver algum tempo livre entre as atividades, este será ocupado com soletração de palavras e treino de cálculo mental, consoante este tempo livre seja na aula de português ou matemática, respetivamente.

Guião da Aula

Ao iniciar cada dia de aulas, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro, ditado pelo aluno, tanto por extenso, como a data numérica.

Quarta-feira:

Estudo do Meio:

O Professor deverá começar a aula de estudo do meio conversando com os alunos sobre a estrutura da mesma, uma vez que a aula prevista será extensa. O docente deverá explicar aos alunos que sem a colaboração do bom comportamento deles não conseguirão chegar à parte final da aula que é um jogo sobre a matéria. E pedir-lhes a sua colaboração numa ótica de negociação do jogo.

Posto isto, o professor deverá questionar os alunos sobre o que são seres vivos e seres não vivos, escrevendo ambas as categorias no quadro. Através das sugestões dos alunos, o professor deverá ir escrevendo as características de ambas as categorias, de forma esquemática no quadro. Durante a elaboração do esquema o professor deverá acatar as sugestões da turma, ainda que os tente conduzir para a vida dos seres vivos: nascem; crescem; reproduzem-se e morrem.

De seguida, os alunos deverão passar o esquema para o caderno pautado. Este será corrigido individualmente pela equipa pedagógica.

Quando as crianças terminarem de passar, o professor, desenhando um diagrama de Venn no quadro, deve propor aos alunos que categorizem as imagens que estão coladas no quadro, ao lado do diagrama, escrevendo dentro deste o nome das imagens do quadro. (O professor deverá levar cerca de 10 imagens para que não se torne uma atividade maçadora.) Quando os alunos terminarem o docente deverá pedir-lhes que escrevam no caderno porque é que a parte central do diagrama está vazia. Posto isto, o professor deverá corrigir no quadro pedindo aos alunos que digam as suas respostas e questionar os alunos “Porque é que a interseção do conjunto se encontra vazia? Então como devemos fazer?” (Aqui espera-se que os alunos respondam que se deve riscar)

Para terminar a aprendizagem dos seres vivos e dos seres não vivos os alunos deverão unir-se em trios e um quarteto (caso não falte ninguém) para que respondam a um jogo interativo. O jogo terá 14 questões (duas para cada pequeno grupo) e reflete as questões abordadas nesta aula.

6 – Planificação Semanal, Semana 16/12/2013

Dia	Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias¹⁰	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
2ª feira	Português 9h – 10h30	Leitura e Escrita: - Vocabulário; - Assunto do texto; - Ideia principal; - Leitura em voz alta; - Texto narrativo: título, autor e personagens, parágrafos; - Texto funcional: o programa.	- Ler em voz alta palavras, frases e textos (7); - Ler textos diversos (8); - Apropriar-se de novos vocábulos (9); - Organizar a informação de um texto lido (10); - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo (11); - Monitorizar a compreensão (12); - Mobilizar o conhecimento da pontuação (15).	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Identificar o sentido global do texto; - Identificar o tema central; - Identificar o tipo de texto; - Responder a questões sobre o texto.	- Leitura individual e em silêncio do texto do manual “A festa de Natal”; - Detetar e explorar as palavras desconhecidas; - Leitura do texto, em voz alta, pelo professor; - Leitura do texto, em voz alta, pelas crianças. - Exploração do texto e temas adjacentes; - Resolução de uma pergunta de interpretação no quadro, em grupo; - Elaboração coletiva de um programa.	1h15	- Manual de Português; - Giz; - Material de escrita.	- Observação direta (intervencções dos alunos); - Registo na grelha de avaliação de leitura.

¹⁰ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

			operar com fonemas (5); - Conhecer o alfabeto e os grafemas (6); - Desenvolver o conhecimento da ortografia (14).	nas palavras; - Desenvolver a cooperação.	equipas.	palavra”;	alunos.
--	--	--	---	--	----------	-----------	---------

Nota¹: Os conteúdos referidos no programa e metas curriculares de português, relativos à oralidade, são trabalhados todos os dias, em todas as áreas, sendo, deste modo, transversais a todas as planificações.

Nota²: Sempre que houver algum tempo livre entre as atividades, este será ocupado com soletração de palavras e treino de cálculo mental, consoante este tempo livre seja na aula de português ou matemática, respetivamente.

Guião da Aula (EXCERTO)

Ao iniciar cada dia de aulas, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro, ditado pelo aluno, tanto por extenso, como a data numérica.

Segunda-feira:

Português:

O professor deverá iniciar a aula de **português**, com a exploração do texto “A festa de Natal”. Para tal, este deve questionar os alunos sobre quais os textos funcionais que já aprenderam, porque se chamam funcionais e quais são as suas funções, esquematizando esta matéria no quadro.

Posto isto, o professor deverá ler o título e questionar os alunos sobre o que eles pensam que este lhes sugere relativamente ao texto. Em conversa com os alunos deverá distinguir entre a festa de Natal associada ao próprio Natal e a festa de Natal das escolas ou outras instituições.

De seguida, o professor deverá questionar os alunos sobre que texto funcional é que eles acham que pode estar associado à festa de Natal da escola. Caso a resposta seja difícil, o professor deverá falar na necessidade de organização da festa e de quem vai assistir à festa precisar de saber quem e quando vai atuar. Abordando, deste modo, o texto funcional “programa”, o professor deverá falar das suas funções e acrescentá-lo ao esquema previamente construído no quadro.

De seguida, os alunos deverão abrir o manual e ler em silêncio o texto, sublinhando as palavras que não compreendam. Quando finalizarem a leitura, o professor deverá explorar os significados dessas palavras, isto é, primeiro ler (ou pedir que leiam) a palavra no seu contexto para ver se as crianças conseguem compreender o significado, caso não consigam o professor deverá explicar o significado da palavra, caso consigam o professor deverá pegar na explicação das crianças para que faça uma “definição-conclusão”. No caso específico deste texto as palavras de difícil compreensão poderão passar por: corrupio, azáfama, contraprovas, figurinos, cenários, afinações, aflições, atrapalhações, representação e paroquial.

Quando já todas as dúvidas estiverem explicadas, o professor deverá fazer uma leitura-modelo do texto e, de seguida, pedir a alunos que leiam o texto. Como o texto é muito curto não será possível que todos os alunos o leiam. Deste modo, o texto deverá ser lido por 4 crianças, podendo ser repetido no máximo três vezes. O docente deverá escolher as crianças para lerem premiando o bom comportamento, ao invés de chamar os que estão desatentos, uma vez que a possibilidade de ler deve ser vista como um prémio e não como uma chamada de atenção.

Já tendo trabalhado a leitura, o professor deverá explorar o texto fazendo as seguintes perguntas (entre outras que possam surgir na altura de forma pertinente): “Que tipo de textos são estes?”, “Como sabemos?”, “Quantos parágrafos tem o texto?”

Passando à exploração do programa o professor deverá colocar algumas questões, tais como: “Quando e onde se vai realizar a festa?”, “Quantas atuações haverá?”, “Se um espectador chegar atrasado, às 16h, a que atuações poderá assistir?”, “A que horas poderemos lanchar?”

Posto isto, o professor deverá, com o grupo, responder à primeira questão do manual, escrevendo-a no quadro com os alunos. Depois de estes a copiarem, o docente poderá construir com os alunos o programa da sua festa que ocorrerá no dia seguinte.

As restantes questões sobre o texto serão para trabalho de casa. Os alunos deverão copiar os t.p.c.'s para férias no caderno dos trabalhos de casa.

7 – Planificação diária 8/10/2013

Área	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/Estratégias ¹¹	Tempo Estimado	Recursos	Avaliação
Matemática	Números e Operações: - Adição e subtração: cálculo mental.	- Adicionar e subtrair números naturais (5).	- Agilizar o cálculo mental; - Saber de memória a soma de quaisquer dois números de um algarismo; - Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos.	- Treino do cálculo mental; - Conversa sobre “amigos do 10”; - Questioná-los sobre o que serão os “amigos do 6”; - Explicação do que são os “amigos do 6”; - Pedir exemplos dos amigos do 12 e do 20 (para os preparar para a resolução dos exercícios); - Resolução de exercícios individualmente.	1h40	- Giz e materiais de escrita; - Fichas de trabalho do livro de matemática;	- Cálculo mental – contagem de pontos que cada criança atinge, registados numa tabela afixada na sala; - Fichas de exercícios do programa matemática CSPM ¹² .
Português	Conhecimento Explícito da Língua: - Sílabas; - Translineação.	- Explicitar regularidades no funcionamento da língua (24).	- Identificar sílabas; - Dividir palavras em sílabas; - Dividir palavras para efeitos de translineação. - Mobilizar o saber	- Jogo de palavras; - Leitura e breve exploração do excerto do poema “Arco, barco, berço, verso”, de José Carlos de Vasconcelos. - Explicação e resolução dos exercícios do livro de exercícios de gramática.	55 min	- Giz; - Material de escrita; - Saco (para as palavras); - Palavras impressas;	- Contagem de pontos que cada criança atinge a soletrar e a dividir as palavras. Registro dos pontos numa tabela afixada na sala;

¹¹ As atividades/estratégias estão descritas no guião da aula, anexo a esta planificação.

¹² CSPM - Comprehensive School Mathematic Program

Transversal			adquirido na e expressão oral e escrita.						
			- Aumentar a capacidade de concentração; - Estimular a capacidade auditiva;	- Jogo de concentração de percussão corporal.	50 min	-	- Livro de exercícios de gramática.	- Exercícios do livro de exercícios de gramática.	Observação registrada em grelha de observação simples.

Guião da Aula (EXCERTO)

Ao iniciar a aula, o professor deverá questionar o grupo de alunos de quem é a vez de soletrar a data e escrever no quadro tanto por extenso, como a data numérica.

Alterando, agora, a área disciplinar, o professor irá abordar a divisão silábica e a translineação, na área de **português**. Assim, iniciará este segmento da aula com um jogo. Este consiste em levar algumas palavras impressas dentro de um pequeno saco e pedir a cada aluno que tire uma palavra e dê, sem ver, ao professor. Este diz a palavra em voz alta e o aluno deverá soletrá-la, dizer como se divide para efeitos de divisão silábica e translineação. O professor deverá escrever no quadro. Como motivação para o aluno e avaliação dos seus conhecimentos, esta tarefa valerá pontos para colocar na “tabela de pontos de soletração de palavras” que estará exposta na sala.

Posto isto, o professor deverá pedir aos alunos que abram o livro de exercícios de gramática e que leiam o pequeno excerto do poema “Arco, barco, berço, verso”, de José Carlos de Vasconcelos, que nos fala das sílabas e das palavras. Feita a leitura em silêncio, o professor deverá ler e questionar os discentes se há alguma “palavra difícil”, isto é, uma palavra da qual não saibam o significado. Analisar brevemente o poema com as crianças e, deduzindo do texto com a turma, fazer no quadro o seguinte esquema: “letra → sílaba → palavras → frases → textos (ou poemas)”

De seguida, o professor deverá explicar os exercícios e pedir às crianças que os resolvam. (Nota: Caso não haja tempo para terminarem os exercícios, terminarão no dia seguinte)

Relativamente ao **jogo de concentração**, o professor deve explicar aos alunos que este consiste em observarem o professor enquanto este faz uma sequência de percussão corporal e, depois, cada um terá a oportunidade de tentar repetir. Para avaliar esta atividade, o professor deverá recorrer a uma grelha de avaliação simples, isto é, uma tabela de dupla entrada em que numa entrada terá os nomes deles e na outra, quatro colunas: não conseguiu; conseguiu com dificuldade; conseguiu; observações.

8 – Planificação da Atividade da Solubilidade dos Materiais

Conteúdos	Objetivos	Atividades	Recursos	T	Avaliação
Solubilidade dos materiais.	<p><u>Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionar e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; <p><u>Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar empenho nas atividades que realiza; - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia; - Revelar interesse e gosto por aprender; - Falar na sua vez, de forma apropriada (braço no ar), respeitando os outros e as suas opiniões; <p><u>Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter capacidade de observação; - Revelar curiosidade e desejo pelo saber; - Questionar-se sobre o que a rodeia; - Revelar desejo pela experimentação; - Ter atitude crítica; - Conhecer alguns aspetos relacionados com a química: solubilidade dos materiais. 	<p><u>Motivação:</u></p> <p>Relembrar as crianças do que já observaram a nível da solubilidade dos materiais durante a confeção das gomas e questioná-las se ainda se lembram o que aconteceu e que exemplos eu tinha dado de substâncias também solúveis.</p> <p>Nota: A atividade deve ser realizada em pequenos grupos para que todos tenham a oportunidade de experimentar. Vou usar 3 materiais que se misturam na água e 3 que não se misturam.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <p>Através das imagens dos materiais numa cartolina, fazer o registo das expectativas do pequeno grupo através de uma X ou de um V à frente dos materiais.</p> <p>Testá-los com as crianças, deixando que elas próprias mexam e tentem dissolver as substâncias.</p> <p>Deixá-los provar a água com açúcar, constatando que, apesar de parecer que não tem nada, ficou doce.</p> <p>Registo da observação na mesma cartolina onde se registou as expectativas, na coluna ao lado e comparar as expectativas aos resultados.</p> <p>Nota: Aproveitar os momentos que só tenho meio grupo na sala para poder captar melhor a atenção das crianças e para que o segundo grupo não veja os resultados antecipadamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 6 taças pequenas; - 6 colheres; - água; - chocolate em pó; - açúcar; - sumo concentrado; - azeite; - arroz; - massa; 	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Registo das Expectativas e dos resultados; - Conversas posteriores com as crianças.

2 – Grelha de Avaliação do Projeto “Avós contem-me como foi...”

Grelha de Avaliação de Projectos Lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projecto. Procure fazer um texto claro, reflectido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática

Projecto: “Avós contem-me como foi...”

Instituição:

Grupo de Crianças: 4 anos

Equipa Pedagógica (a preencher a grelha avaliativa): Maria Palmares

Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.
(refira as áreas curriculares abordadas no projecto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

As crianças adquiriram competências ao nível do **conhecimento do mundo** (reconhecer diferentes formas de representação da Terra; reconhecer diferenças e semelhanças entre meios diversos e em tempos diferentes; identificar elementos do ambiente natural e social de alguns lugares; distinguir situações de épocas antigas e modernas; situar-se socialmente numa família, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural), a nível da **formação pessoal e social** (reconhecer laços de pertença que constituem elementos de identidade cultural e social; identificar algumas manifestações do património artístico e cultural; reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos; reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade), a nível da **Linguagem Oral** (fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; questionar para obter informações do seu interesse; partilhar informação oralmente através de frases coerentes) e a nível das **Tecnologias de Informação e Comunicação** (reconhecer as TIC como meio de obter informação; saber algumas regras de utilização dos recursos on-line).

Acredito que, excetuando as TIC, todos estas áreas poderiam ter sido mais explorados, principalmente a nível da **Formação Pessoal e Social**, nos domínios da **Independência/Autonomia e da Cooperação**.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Não foi promovido espaço para que as crianças tivessem uma parte autónoma neste trabalho, não podendo, deste modo, haver demonstrações de autonomia pelas crianças. Todo o processo, incluindo a gestão do espaço, do tempo, dos materiais, etc., foi programado pela docente, não havendo assim espaço para a opinião das crianças, nem para que elas se adaptassem ao processo gerindo e regulando os intervenientes de forma autónoma.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

A **cooperação** esteve presente na parte da divulgação do projeto, uma vez que as crianças foram agrupadas segundo regiões e tiveram de apresentar juntas. No entanto, apesar de três grupos terem mesmo “negociado” o que cada elemento diria, aos restantes foi-lhes dito “qual a parte da cartolina” cada membro iria dizer, o que me parece uma **falsa cooperação**.

Quando as crianças que não tiveram os avós presentes foram pesquisar sobre a infância destes, ao chegarem à sala, comunicavam sempre aos colegas aquilo que tinham aprendido, havendo assim um sentido de responsabilidade de transmissão dos conhecimentos adquiridos o que me parece que pode ser entendido como cooperação.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

A meu ver, o trabalho desenvolvido contribuiu positivamente na auto-estima das crianças que se sentem orgulhosas por terem os seus familiares na sala, pelas histórias que os seus familiares têm para contar ou mesmo por aquilo que

estes levam para a sala (material de apresentação e “miminhos” para os colegas). Parece-me que este resultado foi mais visível nas crianças mais introvertidas, levando-me a crer que o impacto de essas crianças serem o centro das atenções com o seu “porto seguro” por perto foi maior do que nas restantes.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalharam.

Não senti que fosse desenvolvida implicação por parte das crianças. Não trouxeram pesquisas e/ou objetos relacionados de casa, nem relatos que poderiam ter trazido de conversas com os avós. Além disso, os avós participaram no projeto por pedidos da equipa pedagógica, e não das crianças.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto.

Sendo um projeto pouco participativo, não surgiram situações conflituais com as quais houvesse a necessidade de lidar não havendo assim, mais uma vez, o desenvolvimento desta capacidade nas crianças.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

Uma vez que o projeto não partiu da observação do grupo, este não vai ao encontro dos seus interesses. No entanto, apesar de não abranger o foco das suas necessidades, o projeto conseguiu responder a algumas necessidades das crianças principalmente no que toca ao desenvolvimento da formação pessoal e social através da interação escola-família. Infelizmente, este projeto também falha no âmbito da participação ativa das crianças, não pressupondo a participação ativa destas devido à sua natureza expositiva.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.

Creio que a nível de efeitos previstos o mais conseguido foi o incremento da relação escola-família e de um consequente aumento da auto-estima das crianças relativo à presença dos familiares no contexto de sala. Relativamente a efeitos imprevistos foram poucos os de notar, até porque não havendo uma planificação do projeto é difícil compreender quais eram os efeitos que a educadora e/ou o grupo pretendiam com aquele projeto, isto é, quais as metas que a educadora foi prevendo e quais os conhecimentos que as crianças queriam adquirir.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.

Uma vez que não houve espaços de autonomia para as crianças e que estas não se implicaram no trabalho não apresentando materiais dos quais não estávamos à espera, também não houve grande necessidade de que este fosse flexível nas suas estratégias. Ainda assim, houve uma adaptação, a qual eu acredito que a educadora já a esperasse não havendo, no entanto, nenhuma planificação que indique isso, ou qualquer outra hipótese. Essa adaptação foi relativa às crianças que não tiveram os avós presentes e que também deveriam participar no processo, as quais em vez de trazerem os avós para falarem da sua infância, realizaram pesquisas informáticas sobre as zonas onde os avós passaram a sua infância tendo assim até uma participação mais ativa no processo.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.

Em momentos já de trabalho, no decorrer do projeto, os interesses das crianças vão variando pois com a descoberta de novos conhecimentos, novos interesses surgem, havendo, assim, a necessidade de se rever as prioridades do projeto. Neste caso, em concreto, a certa altura as crianças começaram a demonstrar mais interesse pelos brinquedos e brincadeiras daquele tempo. Infelizmente, esse interesse não alterou em nada o percurso já pré-definido pela equipa educativa.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

Desde o início da minha observação deste projeto, os poucos momentos de partilha entre as crianças, de forma cooperativa, foram aqueles que aconteceram quando as crianças que não tiveram os avós presentes foram pesquisar

sobre a infância destes e, ao chegarem à sala, comunicavam aos colegas aquilo que tinham aprendido, havendo assim um sentido de responsabilidade de partilha dos conhecimentos.
O grande meio de aprendizagem neste projeto foi a partilha de vivências dos avós, pelos próprios avós, que acabaram por estar envolvidos no projeto, como um meio de transmissão de conhecimentos.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

Tal como já referi ao longo desta avaliação, o incremento da auto-estima das crianças relativa ao espaço dado às suas famílias na sala foi o ponto forte deste projeto. No entanto, não me parece que este tenha contribuído para uma relação mais próxima entre as crianças e seus avós, uma vez que, do que me apercebi através da observação, os avós que foram à sala falar da sua infância foram aqueles que já têm uma relação próxima com os netos e que até vão buscar no final das aulas.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.

Os momentos de avaliação que observei durante o meu percurso neste projeto foram relativos a atividades. Isto é, sempre que ia lá uns avós, ou pais em substituição dos avós, em seguida questionava-se as crianças sobre o que tinham dito esses avós/pais, ou seja o que eles tinham aprendido com aquela visita. No entanto, esta conversa era feita, se possível, no mesmo dia, ou logo na manhã seguinte (para que as crianças não se esquecessem das coisas). Claro está que uma conversa logo a seguir à atividade é importante para que as crianças, ao falarem memorizem algumas coisas, mas a avaliação de impacto (feita mais tarde, por exemplo, uma semana depois) também é importante, mas esta nunca foi realizada.
Também não foi realizada nenhuma avaliação do projeto (para além desta), nem mesmo após a divulgação do mesmo, por parte da equipa pedagógica.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)

Tal como já referi na “Negociação” não foram os interesses das crianças que mudaram o que já estava pré-definido para o projeto, e, como também já suprarreferi, as crianças não se implicaram muito no projeto. Deste modo, não houve o desenvolvimento deste papel no próprio projeto.

Grelha elaborada por:
Irene Cortesão Costa
Paula Pequito

3 – Grelha de Avaliação do Projeto “Dinamização da Biblioteca”

Grelha de Avaliação de Projectos Lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projecto. Procure fazer um texto claro, reflectido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Projecto: Dinamização da Biblioteca

Instituição:

Grupo de Crianças: 4 anos

Equipa Pedagógica (a preencher a grelha): Maria Palmares

Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.
(refira as áreas curriculares abordadas no projecto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

As crianças adquiriram competências ao nível da **Formação Pessoal e Social** (organizar e arrumar materiais; utilizar espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros; colaborar em atividades/tarefas com o grupo; saber esperar a sua vez para falar; ouvir o outro; partilhar os materiais com o outro; realizar tarefas em grupo; tomar decisões; participar democraticamente na vida do grupo; definir, aceitar e cumprir regras/responsabilidades; ser responsável pelas suas decisões; cumprir tarefas combinadas; ser cooperante; ser participativo); da **Expressão Dramática** (participar em situações de jogo simbólico/dramático; interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico); da **Expressão Plástica** (utilizar técnicas de recorte, pintura e colagem); da **Linguagem Oral** (ser capaz de participar/manter um diálogo; debater regras e responsabilidades de grupo; planejar o que se pretende fazer e contar o que se realizou; partilhar oralmente vivências; adquirir novo vocabulário e utilizá-lo; construir frases corretas e complexas; descobrir o sentido estético da língua; descodificar símbolos); da **Linguagem Escrita** (distinguir a escrita do desenho; fazer comparações entre letras/palavras; compreender que o que se diz se pode escrever, com um código com regras próprias; compreender a necessidade e as funções da escrita; utilizar e explorar diferentes tipos de suportes escritos; interpretar imagens ou gravuras de um livro); da **Matemática** (classificar objetos, segundo correspondência termo-a-termo; seriar objetos segundo a sua altura; realizar contagens simples); do **Conhecimento do Mundo** (ter atitude crítica; conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social; conhecer alguns aspetos relativos à biologia) e das **TIC** (reconhecer a funcionalidades das TIC; utilizar um computador para pesquisa da informação na internet).

O pouco tempo disponível para a realização deste projeto fez com que não fosse possível desenvolver todas as áreas de conteúdo. Creio que havendo mais tempo disponível para dinamizar este projeto, o mesmo seria capaz de abranger todas as áreas do conhecimento, de uma forma mais profunda e com a implicação das crianças.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Uma vez que este projeto nasceu da dinamização de uma atividade dinamizada por parte da equipa pedagógica, a autonomia de gestão por parte das crianças, não foi tão grande quanto seria esperável. No entanto, nunca nenhuma decisão foi tomada sem a opinião e consenso deles e todas as suas opiniões foram tidas em conta, dentro dos possíveis. O tempo geriu-se a ele próprio, uma vez que sempre que havia disponibilidade não só das crianças, mas também de materiais, dava-se continuidade às tarefas predestinadas no projeto, de forma a tentar que todas fossem concluídas antes do final do ano.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

A **cooperação** esteve presente no projeto quando as atividades eram realizadas em pequeno grupo e não pelo grupo todo. Nestes casos, sentiu-se sempre a cooperação e mesmo a responsabilidade que as crianças tinham em explicar o que tinha sido feito e porque é que tinha sido feito. Por exemplo quando se decidiram as novas regras para a biblioteca em pequeno grupo e as crianças que participaram ativamente tiveram que explicar posteriormente aos colegas quais as regras que tinham sido mudadas e porquê.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

O projeto demonstrou-se eficaz devido ao desenvolvimento do gosto pela participação e ao desenvolvimento da implicação das crianças que, creio, nunca antes tinham sentido tal. Também foi eficaz no sentido de promover a relação com os familiares, a responsabilidade das crianças e mesmo a auto-estima de partilharem o que os pais ajudaram a fazer.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalharam.

A implicação foi sentida, uma vez que todas as crianças trouxeram os retalhos para a manta e que a grande maioria trouxe a história sempre feita e com fotografias. Houve ainda algumas crianças que trouxeram livros para a biblioteca uma vez que aumentar os livros na biblioteca era uma das medidas que as crianças apontaram para dinamizar a biblioteca, não tendo, no entanto, ficado a cargo deles essa medida.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto

Apesar de não terem surgido muitas situações conflituais durante a dinamização do projeto, as que surgiram foram resolvidas pelas crianças, notando-se um desenvolvimento da atitude crítica, do respeito pelas ideias do outro e de uma capacidade de negociar soluções. Como aconteceu, por exemplo, quando, ao se elaborar as novas regras da área da biblioteca, as crianças discordaram no número de meninos que poderia estar naquela área ao mesmo tempo e tiveram que discutir os seus argumentos para concluir o número de crianças que seria permitido naquela área.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

O projeto partiu das crianças. Foi-lhes proposto após ter sido observada a necessidade de dinamizar a área da biblioteca e de serem realizadas algumas entrevistas informais a algumas crianças. Este só arrancou uma vez que as crianças consideraram importante dinamizar a biblioteca e quiseram participar no mesmo. A planificação desta dinamização – que acabou por se tornar num projeto – foi realizada com as crianças desde as soluções propostas, até às imagens que elas selecionaram para ilustrar estas.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.

Houve efeitos positivos não só ao nível do conhecimento, mas também ao nível do aumento da auto-estima das crianças, do aumento da responsabilidade e partilha das mesmas, da atitude crítica, entre outros.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.

O projeto foi flexível no momento em que se utilizou várias metodologias para atingir o mesmo fim – melhorar a qualidade da biblioteca e a vontade de as crianças estarem neste espaço. Mostrou-se flexível ao ter adaptado algumas das soluções pensadas inicialmente como por exemplo para a solução de “pôr coisas fofinhas na biblioteca”, que se previa inicialmente forrar as costas do móvel que fecha esta área, colocar almofadas e um tapete, e apenas foi possível inserir as almofadas e como alternativa às outras “coisas fofinhas” colocou-se a “manta que conta histórias” na biblioteca. Também para a solução “mais livros” não foi possível requisitar os da instituição como se tinha pensado inicialmente, tendo-se utilizado outras estratégias para se ter mais livros na biblioteca, tais como deixar os livros que eram utilizados na hora do conto na biblioteca durante esse dia, livros que as crianças trouxeram espontaneamente de casa e alguns livros oferecidos pela estagiária.

A utilização da “manta que conta histórias”, que constituiu o grande dispositivo pedagógico deste projeto e que teve a ambição de articular este com a família, reflete flexibilidade por parte da equipa em utilizar dispositivos pedagógicos diversos.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.

Houve, de facto, negociação neste projeto inicialmente quando se discutiu diversas soluções para a dinamização da biblioteca. Esta negociação foi evidente aquando a equipa pedagógica escutou as soluções das crianças, apontou outras, e todas foram pensadas, selecionando-se apenas as que se considerou terem potencial para serem realizadas. Tirando este momento, neste projeto não se sentiu grande necessidade de intervir diretamente a este nível, pois apesar de haver a participação ativa das crianças, não estávamos a tentar pesquisar nenhum conhecimento, mas sim a tentar dinamizar uma área, o que fez com que os interesses das crianças e o seu foco fosse sempre o mesmo. De qualquer modo tentou-se sempre dar vida aos interesses das crianças, por exemplo, nos temas dos livros que ilustravam a solução para a dinamização da biblioteca “contar histórias uma vez por semana”.

<p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>Sempre que as atividades relacionadas com o projeto eram elaboradas em pequenos grupos, as crianças a estes pertencentes comunicavam aos restantes aquilo que tinha sido realizado, de que forma tinha sido feito e porquê, mostrando assim uma grande responsabilidade de cooperação e partilha daquilo que foi elaborado. Também houve espaços de intervenção com as famílias, uma vez que a “manta que conta histórias” e o caderno que a acompanhava ia para casa de cada criança para que esta registasse a sua história no caderno e partilhasse com a sua família as histórias vividas pelos amigos. Houve ainda a ideia de pais ou até mesmo avós fazerem a hora do conto na escola (solução apontada pelas crianças para esta dinamização) mas não houve tempo.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Parece-me que o projeto foi pertinente porque foi, não só ao encontro dos interesses das crianças, mas também das suas necessidades e lacunas, tais como a falta de um espaço interessante e com qualidade na área da biblioteca e a necessidade de desenvolver capacidades ao nível da linguagem e da escrita nas crianças. Além disto, as crianças mostraram-se interessadas e desenvolveram inúmeras capacidades, as quais se encontram suprarreferidas.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.</p>
<p>Não houve muitos momentos de avaliação principalmente devido ao tempo escasso para a realização de todo o processo do projeto. Ainda assim, fizeram-se três avaliações que foram realizadas em grande grupo onde se questionava as crianças sobre o que faltava fazer, porque é que ainda não tinha sido feito e como deveríamos fazer para conseguir realizar o que estava em falta.</p>
<p>Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)</p>
<p>Como já referi, todas as opiniões das crianças foram tidas em conta para a realização do projeto, tendo sido as mesmas que, discutidas com o grupo, levaram o projeto a diante. A “Manta que conta histórias” foi uma forma de se divulgar à família o projeto que estava a ser vivido na sala e, mais do que isso, de fazer com que a família se tornasse parte integrante do mesmo.</p>

Grelha elaborada por:

Irene Cortesão Costa

Paula Pequito

4 – Avaliação Semanal, Semana 25/11/2013

Nesta semana de intervenção senti uma evolução positiva na minha prestação como docente. Creio que esta melhoria se deva principalmente à atitude crítica e reflexiva que tenho perante as práticas que exerço.

“Esta prática reflexiva possibilita a reestruturação do conhecimento dos professores e permite-lhes, no dizer de Pérez Gomez (1993), a par da aquisição de competências técnicas, desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua acção às singularidades dos diferentes contextos.” (Moreira; 2010:34)

Assim, a reflexão surge para mim como *“...um exercício potencialmente promotor do desenvolvimento da interpretação/intelecção dos contextos e potenciador de uma actuação mais fundamentada e consentânea com as características particulares das situações práticas, dispondo-se, nessa medida, ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores.”* (Moreira; 2010:34)

Deste modo, após ter refletido sobre as últimas semanas de prática pedagógica, dei início a esta semana. Comecei pelo português, como está estipulado no horário e fiz a exploração de um texto. Registei as sugestões dos alunos no quadro, tal como tenho o hábito de fazer, uma vez que acredito que quando eles visualizam as suas próprias ideias expostas e esquematizadas, mais facilmente interiorizam a ideia principal e a relação entre as diferentes ideias. Senti que o meu à vontade perante a turma e a minha segurança diante das crianças sofreu uma evolução positiva pelo que este esquema saiu mais fluído e mais apropriado das ideias das crianças. Acho que consegui gerir melhor o tempo dedicado às palavras difíceis e às restantes tarefas. Relativamente à leitura, continuo a achar muito difícil de avaliar durante a dinamização da mesma, no entanto, pareceu-me que há alguns alunos que têm vindo a melhorar a sua prestação e outros que começam a treinar a leitura dos textos do manual, em casa, como contorno das suas dificuldades. Pessoalmente acho que esta prática, apesar de retirar o fator surpresa do texto e de não permitir que estas crianças especulem sobre o tema – seja através do título ou de uma ilustração – demonstra preocupação e interesse por parte dos alunos, assim como uma participação dos pais no processo de aprendizagem.

As crianças têm também demonstrado uma evolução nas respostas às questões de interpretação do texto. Creio que este facto advém do treino das mesmas e da autonomia progressiva que tem vindo a ser dada aos alunos para que realizem estas questões sozinhos.



A par da ordenação de palavras por ordem alfabética pedida pelos exercícios do manual, dei a introdução ao dicionário. Esta não constituiu nenhum problema para as crianças, as quais tiveram oportunidade de pesquisar algumas palavras, tornando assim a aprendizagem ativa e significativa. É, a meu ver, importante que sejam as próprias crianças a pesquisar no dicionário, não só pela questão de tornar uma aprendizagem ativa e, deste modo, mais sólida, mas também pelo facto de serem as próprias crianças a descobrir a utilidade do dicionário e que, de facto, este tem imensas palavras que podem conhecer através dele. Por este motivo, deixei o dicionário na sala para que as crianças o explorem. (Nos dias seguintes a esta atividade, foi frequente encontrar crianças a pesquisar no dicionário com os colegas durante os intervalos, o que me leva a crer que consegui despertar a curiosidade pelo dicionário ao grupo.)



Nas aulas de matemática desta semana, senti-me mais confiante a dar as sequências do programa de matemática em vigor – CSPM. Não me senti tão presa à estrutura proposta pelo programa e, creio que pelo facto de ter dado duas “sequências de lições” em cada aula, pude aproveitar o tempo todo disponível sem ficar demasiado tempo em atividades que as crianças já compreendiam à partida. Apesar de compreender a forma de cálculo das minicalculadoras, sinto que esta não está ainda interiorizada a 100%. No entanto, parece-me que com a prática e mesmo algum treino de cálculos recorrendo a esta ferramenta irei interiorizar esta forma de calcular.

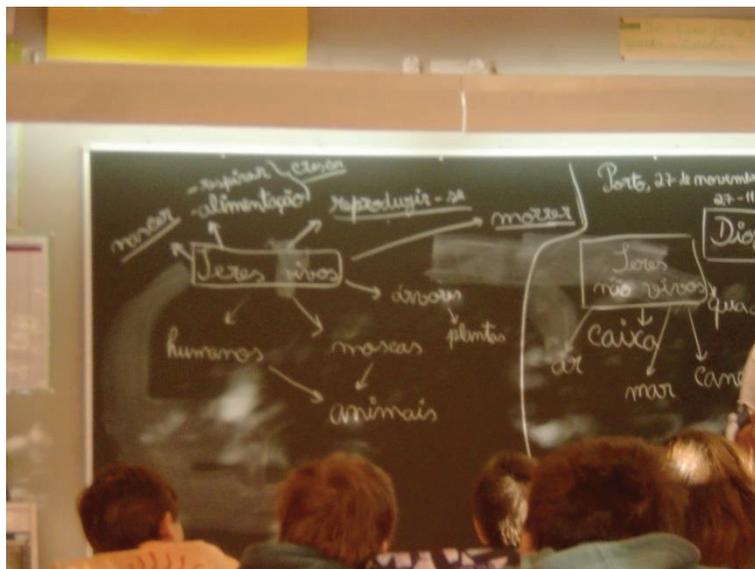


Na terça-feira, as crianças realizaram uma ficha de revisões para o teste com exercícios semelhantes aos do teste. Este correu bem, não tendo havido muitos erros. No entanto, verifica-se que há, de facto, algumas crianças que necessitam de algum incentivo para fazerem as atividades sem dispersarem a atenção.

Na terça-feira consegui fazer o jogo dos parentescos, o qual já estava preparado há três planificações mas que tinha vindo a ser substituído por outras atividades que nos pareceram mais pertinentes ou para concluir outras que estavam pendentes. Organizei as crianças em equipas e pedi-lhes que escolhessem um porta-voz, explicando-lhes que tinham todos que dar a sua opinião e discuti-la antes de o porta-voz dar a resposta final. Ao início alguns ainda punham o dedo no ar para dar a sua resposta individual e alguns porta-vozes ainda diziam a resposta sem falar com o grupo. Mas, com algumas chamadas de atenção, acabaram por ter um bom funcionamento em grupo. Quase todos os grupos acertaram nas questões que lhes calharam. No entanto, houve alguns alunos que se sobressaíram na capacidade de visualizarem os parentescos.

As crianças gostaram de trabalhar em grupos, do próprio jogo e do desafio que este pressupõe. O que se pôde verificar pelo facto de os alunos o terem realizado nos intervalos dos dias seguintes, uma vez que o jogo ficou na sala ao acesso das crianças.

Na quarta-feira, realizei a atividade sobre os seres vivos e os seres não vivos. Comecei por questioná-los sobre o que eles achavam que eram os seres vivos e os seres não vivos e escrevi, de forma esquemática, tudo o que eles diziam. Enquanto conversávamos sobre a vida dos seres vivos tentei movimentar-me pela sala, indo até ao pé das plantas para cativar a atenção das crianças. Quando demos o esquema por concluído, as crianças passaram-no para o caderno.



Posto isto, passei para a atividade de categorização de elementos. Esta consistia em que os alunos categorizassem diversas imagens através de um Diagrama de Venn, individualmente, no caderno e respondessem à questão “Porque é que a interseção dos conjuntos está vazia?”. Antes de as crianças começarem a realizar o exercício, exemplifiquei como deveriam fazer, perguntando-lhes onde colocaria a primeira imagem e escrevendo a mesma no conjunto correspondente. Creio que o exemplo é uma boa estratégia para prevenir erros.



Para consolidar a matéria, utilizei um jogo interativo, onde as crianças responderam aos pares – promovendo, mais uma vez, o trabalho cooperativo – que contemplava as mesmas imagens do exercício anterior. Os alunos acertaram em

todas as questões o que me deixou bastante satisfeita. De facto, quando o conhecimento é construído através dos conhecimentos e ideias das crianças, este torna-se efetivamente um conhecimento – aprendizagens integradas e significativas.

Posto isto, corriji o exercício realizado no caderno, pedindo aos alunos que me dissessem o lado da imagem e, como eles as escreveram no caderno, que mas soletrassem para que eu as escrevesse.



Assim, esta aula estava planificada de forma interdisciplinar, utilizando, para além do Estudo do Meio (seres vivos e seres não vivos), a Matemática (Diagrama de Venn), as Tecnologias de Informação e Comunicação (compreender a utilidade das TIC) e a Língua Portuguesa (escrever e soletrar).

5 – Avaliação Semanal, Semana 9/12/2013

Tal como refere o ditado popular, “A prática faz o mestre”. Assim, para se chegar à perfeição é necessário muita prática, pois só através desta se formam mestres. Corroborando esta afirmação, creio que a prática que tenho vindo a desenvolver tem sido fundamental para a minha evolução, a qual tenho sentido em todas as atividades.

Na segunda-feira ao início da manhã, as crianças fizeram o teste de matemática. Não sei se pela concentração que lhes foi exigida durante a tarefa suprarreferida, ou se por se sentirem quase de férias, mas, na aula seguinte, as crianças estavam bastante agitadas e desconcentradas. Tentei, o melhor que pude, captar a atenção deles, pelo que, optei por fazer as perguntas de interpretação do texto (orais e escritas) logo após a conversa sobre as palavras difíceis, deixando a leitura em voz alta para o fim.

Como já tenho vindo a referir, parece-me importante que um professor tenha a capacidade de alterar a estrutura da aula a qualquer momento, caso que ache adequado. Por muito que ache que no início deste estágio esta capacidade não estivesse ainda totalmente desenvolvida, talvez por insegurança e medo de que a turma não me respeitasse, acredito que a “prática faz o mestre” e que, de facto, esta foi uma capacidade que fui desenvolvendo ao longo deste estágio.

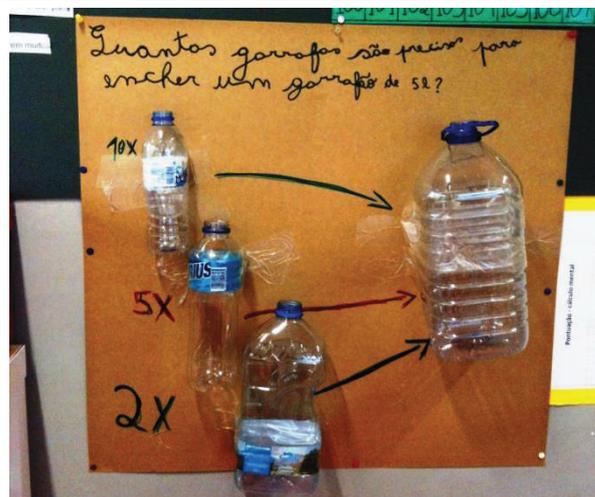
À tarde, cabia-me apresentar às crianças a técnica que iriam usar para fazer a prenda de Natal para os pais – pintura com as mãos. Estudei e treinei em casa diferentes formas de se fazer flores com as mãos para lhes mostrar, mas, de facto, não tenho jeito para a pintura e, mal comecei a tentar exemplificar algumas técnicas, as crianças aperceberam-se da minha falta de aptidão tendo comentários “O que é isso?”; “Isso é mesmo uma flor? Parece uma bolacha”. Aproveitei os comentários deles para lhes explicar que nem todos temos jeito para as mesmas coisas e que, por isso, há vantagens em trabalhar em grupo, uma vez que cada um pode contribuir com aquilo que faz melhor: ler, escrever, desenhar, pintar, cantar, etc.. Pareceu-me que esta conversa foi útil e que veio a propósito, uma vez que temos vindo a tentar que eles trabalhem em grupos de forma cooperativa.

Posto isto, apresentei um vídeo em que um indivíduo apresentava algumas formas de se utilizar diferentes partes da mão para pintar. As crianças gostaram imenso do vídeo, tendo, até, pedido para verem novamente, pelo que me pareceu uma boa estratégia. Provavelmente para a próxima opto por levar só mesmo o vídeo.

Já na terça-feira, o conteúdo para trabalhar eram as medidas de capacidade. Antes de dar início ao mesmo e, devido ao comportamento do dia anterior e à

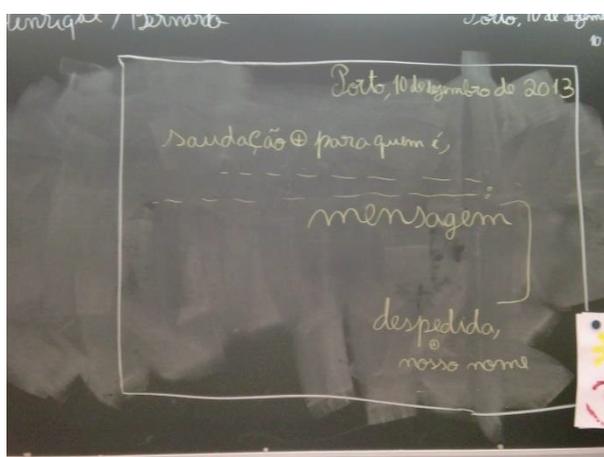
extensão das atividades programadas para a compreensão deste tema, conversei com os alunos sobre o facto de serem muitas atividades alertando-as de que a última seria um desafio e que só o faríamos se sobrasse tempo, pelo que seria necessário que as crianças participassem na aula e que não dispersassem. Creio que esta conversa surtiu um bom efeito, havendo bastante participação por parte das crianças.

Juntos e após uma conversa que nada teve de expositiva, mas antes de partilha de ideias, construímos um esquema das medidas que já tinham sido trabalhadas e das novas medidas. Foi mesmo muito bom sentir que as crianças estavam envolvidas na tarefa e que o que foi escrito partiu delas. Copiaram o esquema para o caderno e, de seguida, realizaram a experiência “Quantas garrafas são precisas para encher o garrafão?”. Correu bem, as crianças estavam interessadas, trabalharam em grupo – uns seguravam nas garrafas e no garrafão e depois trocavam. A cada garrafa diferente que utilizavam tinham que registar a solução nas folhas que foram distribuídas para este efeito. As folhas ficaram um bocado molhadas, pelo que, da próxima vez, deverá ser necessário pensar noutra forma de registo, ainda que estas não tenham ficado inutilizadas. Como motivação para que as crianças fizessem um registo cuidado, disse-lhes que seriam as crianças com os melhores registos que iriam fazer a cartolina que ficaria exposta.



De seguida, propus-lhes o desafio “Qual é que acham que leva mais água?” mostrando-lhes um copo alto e uma chávena larga. Não houve muitas crianças a acertar mas, após registarem as suas expectativas, puderam testar com o copo medidor o que foi bom para que compreendessem. Teria sido melhor se a chávena fosse transparente mas não é fácil arranjar um copo alto e estreito que tenha exatamente a mesma capacidade que um baixo e largo e, sabendo que as crianças iriam exigir precisão optei por levar esta chávena em que tinham, de facto, a mesma medida, embora não fosse a solução perfeita.

Após o intervalo, falei com eles sobre as regras de escrever uma carta pois, embora não estivesse planificado, pareceu-me importante, uma vez que eles iriam escrever a deles. Esta atividade foi, também ela, realizada em grupo, aproveitando os conhecimentos que algumas crianças já tinham sobre o tema. (**Aprendizagens Integradas**)



À tarde fizemos um breve jogo de soletrar palavras pelo qual as crianças se interessam. Este veio confirmar que há, de facto, algumas palavras nas quais os alunos têm mais dificuldades do que noutras, pelo que essas palavras serão escolhidas para integrar o jogo “Completa a palavra” a realizar para a próxima semana.

Na quarta-feira, após a aula de música as crianças fizeram as suas pinturas, de forma organizada. Mostraram-se felizes pelo tipo de atividade e revelaram preocupação em que o trabalho ficasse bom. Isto fez-me pensar se não seria bom, de vez em quando – não fazendo disto rotina – fazer alguns trabalhos para os pais, de forma a ir-se mostrando aos pais o que se faz na sala e tirando partido deste esforço extra que os alunos fazem quando é para os pais (sugestões de trabalhos para irem para casa: problema da semana, experiências, desenhos e pinturas, composições).



As crianças elaboraram esta tarefa mais rápido do que se esperava, pelo que aproveitei o tempo para realizar algo que considerava estar em falta: a sistematização das aprendizagens dos seres vivos e seres não vivos, de forma a que ficasse exposta.

Comecei por perguntar se se lembravam qual eram as características dos seres vivos e seres não vivos, escrevendo o que me disseram no quadro. Utilizando as mesmas imagens e explicando-lhes que era para ver se se lembravam voltei a fazer um diagrama de Venn para dividirmos entre seres vivos e seres não vivos. Rapidamente realizámos a tarefa, tendo ficado claro que foi um conhecimento que ficou adquirido pela maioria. Para os poucos que ainda não tinham interiorizado esta matéria, penso que será uma mais-valia ficarem com o esquema na sala.

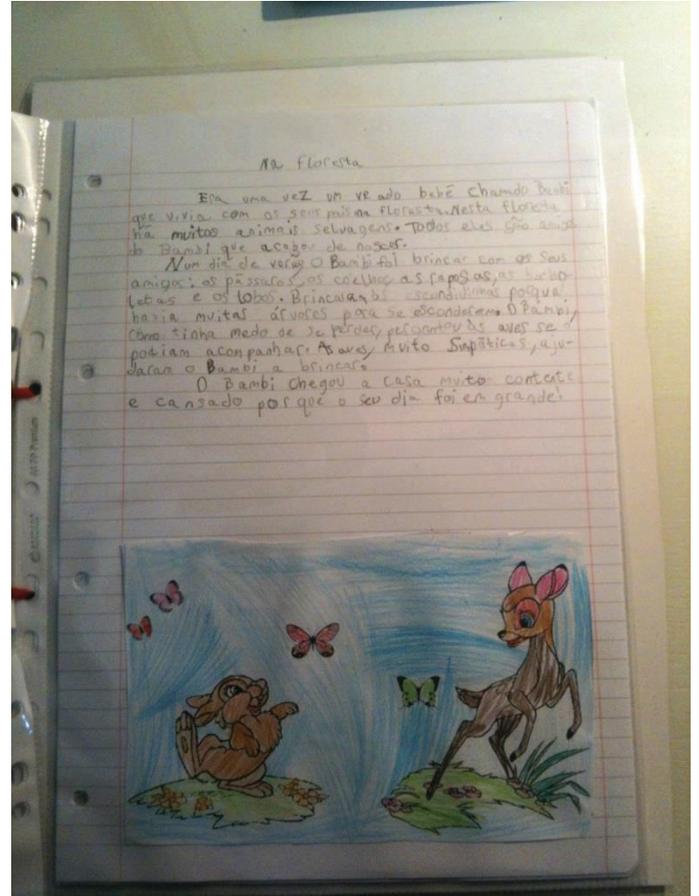


Nesta semana, pude ainda notar que as crianças gostaram mesmo do “Jogo dos Parentescos” e que o têm jogado nos intervalos, uma vez que está disponível para eles, mostrando interesse em saber.

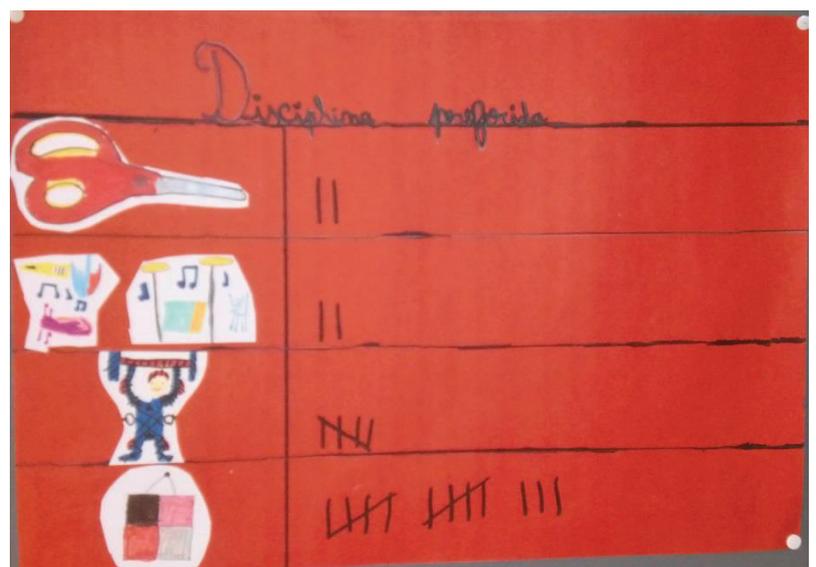
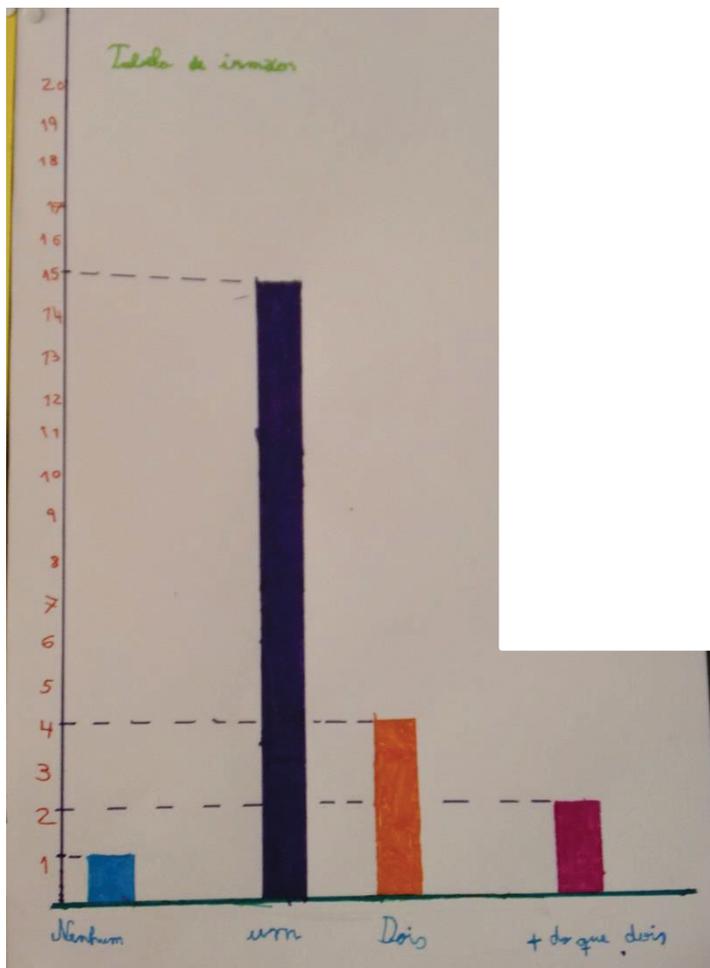
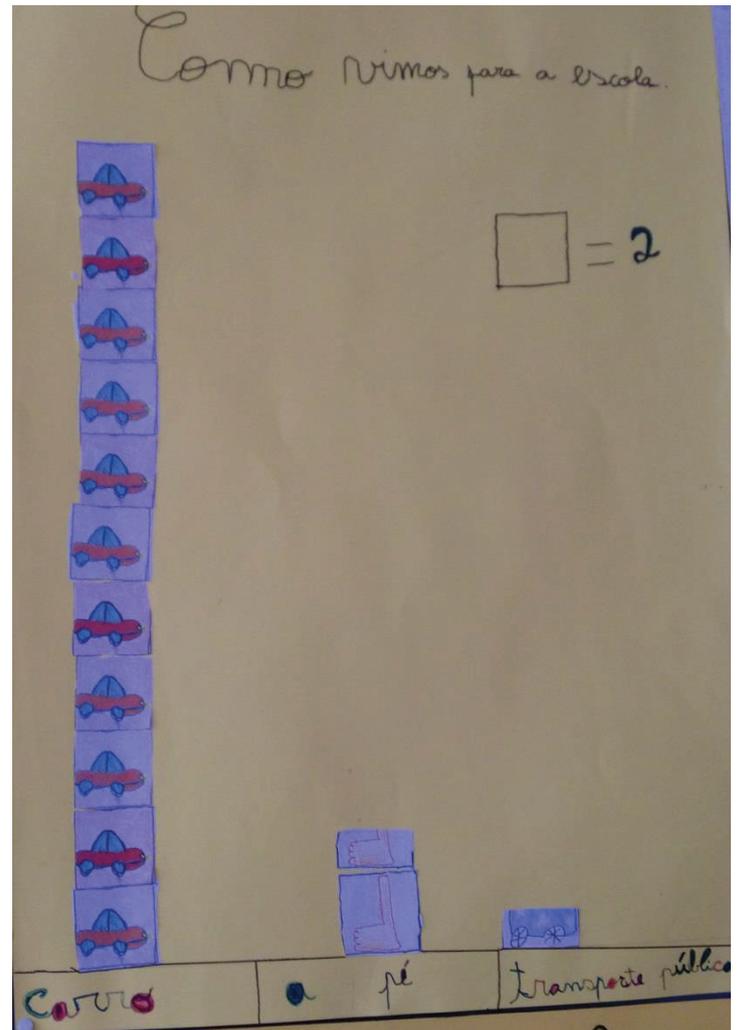
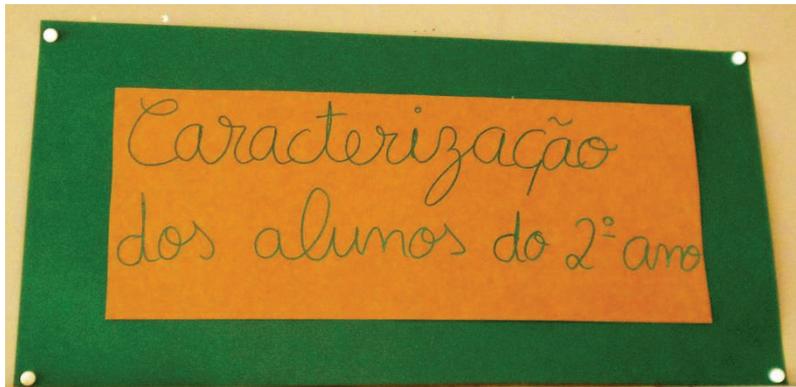


Anexo 6 – Registos Fotográficos

1 – Registo Fotográfico dos Livros das Crianças



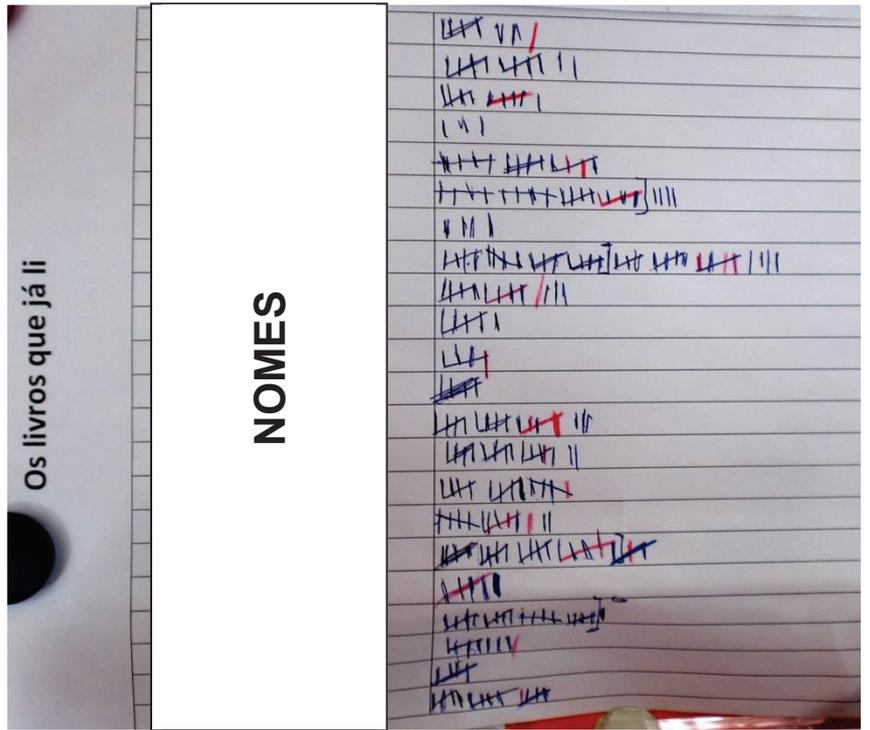
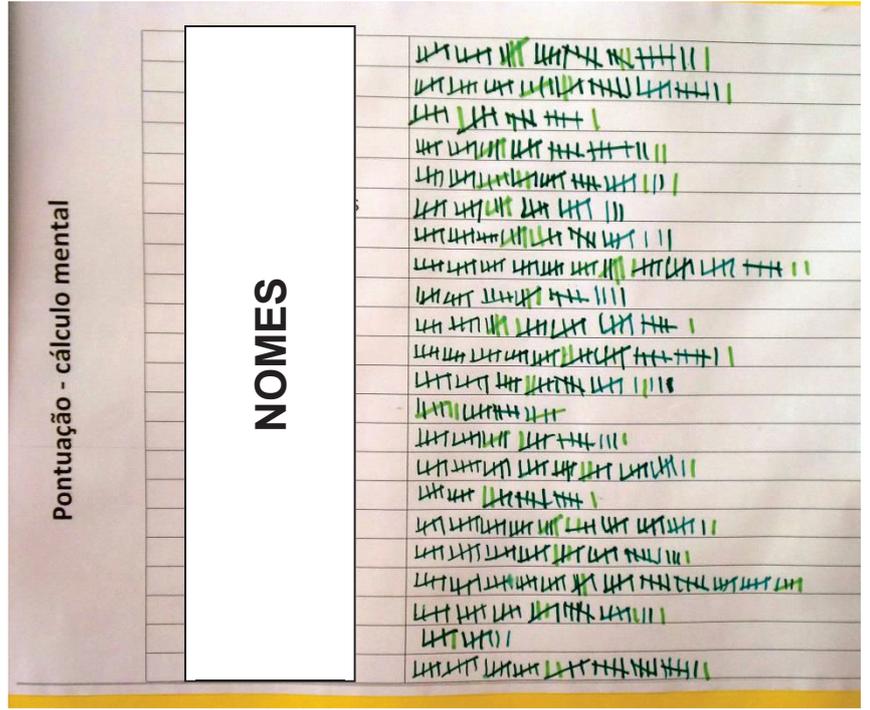
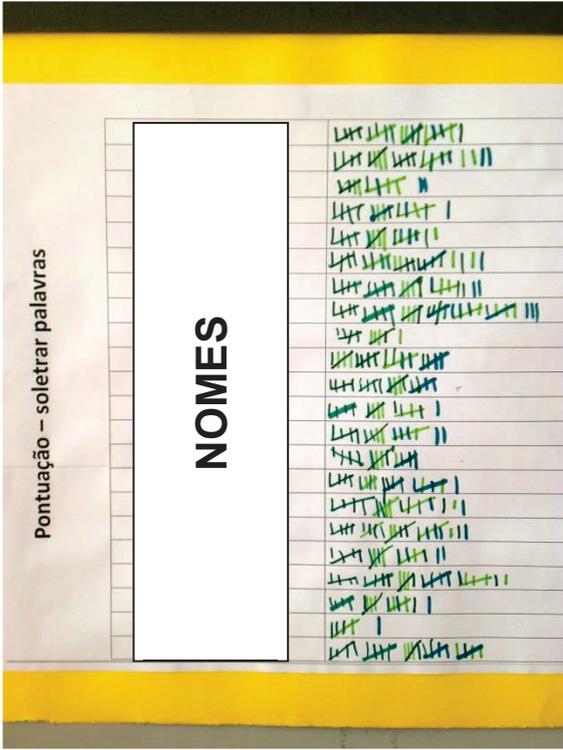
2 – Registo Fotográfico da Caracterização do Grupo Elaborada pelas Crianças



3 – Registo Fotográfico das Crianças a Jogarem “Jogo dos Parentescos”



4 – Registo Fotográfico das Tabelas de Pontos



Anexo 7 – Outros

1 – Mapa das Localizações das Residências das Crianças e da Escola

