

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Patrícia Raquel Pires Oliveira

Refletir o presente, perspetivar o futuro: caminhos para a docência

Relatório Final em Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Sofia Silva

Orientador: Prof. Doutor José Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 28 de julho de 2015

Classificação: 18 valores

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da nossa vida. A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo de diversas formas. Assim, expresso aqui o meu mais sincero e profundo agradecimento a todas as que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu desenvolvimento.

À professora orientadora Ana Coelho e ao professor orientador José Miguel Sacramento que se mostraram sempre disponíveis e incansáveis na orientação deste Relatório Final de Estágio.

À professora Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra por todos os ensinamentos que contribuíram como mais-valias para a minha formação académica e que certamente colocarei em prática no meu futuro pessoal e profissional.

A todas as educadoras e professoras cooperantes que orientaram os estágios ao longo da licenciatura e, em especial à educadora e à professora cooperantes que me acompanharam durante os dois estágios desenvolvidos durante o Mestrado.

À Joana, pela amizade e pelas palavras de incentivo.

Ao Frederico pelo carinho, dedicação e palavras de incentivo. Obrigada por estares sempre presente e por me apoiares em cada momento, sem exceção.

A toda a minha família que contribuiu de diversas formas para o meu sucesso nesta etapa, especialmente ao Duarte e à Constança, os primos mais pequenos, com quem pude e vou continuar a aprender.

E por último, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha mãe e ao meu pai que se mostraram incansáveis nesta etapa tornando-a possível, sendo sempre os meus maiores pilares e incentivando-me a fazer sempre mais e melhor.

Refletir o presente, perspetivar o futuro: caminhos para a docência

Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Corresponde à análise dos itinerários formativos e das aprendizagens concretizados em dois estágios desenvolvidos com um grupo de crianças de 5 anos de idade e crianças de uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento divide-se em três partes. A Parte I é constituída por duas secções (A e B) relativas à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Cada uma tem como objetivo a contextualização e a caracterização do itinerário formativo, iniciada pela caracterização da instituição e do grupo/turma, seguida da organização do tempo e da sala e terminada com a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio. A terceira parte apresenta a descrição e análise de seis experiências-chave que se revelaram fundamentais no decorrer dos dois estágios: “A importância do brincar no espaço exterior”, “Aprendizagem Cooperativa: aprender com os outros”, “A Abordagem de Mosaico”, “Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, “Diferenciação pedagógica: da teoria à prática” e “A interação entre a escola e a família da criança com NEE”.

Este relatório foi concebido de forma a analisar crítica e reflexivamente a iniciação à prática educativa tendo em vista o alcance de competências imprescindíveis à construção da minha formação e identidade profissionais. Ao longo de todo o documento é privilegiada a reflexão antes, durante e depois da ação, como pilar essencial à formação profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, itinerários formativos, exterior, aprendizagem cooperativa, Abordagem de Mosaico, articular, diferenciação, relação escola-família.

Reflect about present, design the future: pathways for teaching

Abstract

This Final Report was prepared under the Course of Educational Practice and aims to the degree of Master of Preschool education and teaching of first cycle of basic education. It corresponds to the analysis of training routes and learning achieved in two stages developed with a group of children 5 years old and children in a class of second year of the first cycle of basic education.

The document is divided into three parts. Part I consists of two sections (A and B) on the pre-school education and first cycle of basic education, respectively. Each aim contextualization and characterization of the formation process, initiated by the characterization of the institution and the group/class, followed by the time and room organization and finished with the description and reflective analysis of the internship experience. The third part presents a description and analysis of six key experiences that have proved essential over the two stages: "The importance of playing in exterior spaces", "Cooperative Learning: learning with other people", "Mosaic Approach", "Curricular Articulation between Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education", "Educational differentiation: from teory to the practice" and "The school-family relationship with children with SEN (Special Education Needs)".

This report was designed to analyze critically and reflectively initiation into educational practice in view of the range of skills essential to building my training and professional identity. Throughout the document is privileged reflection before, during and after the action, as an essential pillar vocational training.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, training itineraries, cooperative learning, Mosaic Approach, articulate, differentiation, relationship school-family.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS	5
SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1. Enquadramento do estágio	7
2. Caracterização da instituição	9
3. Caracterização do grupo	10
4. Organização do tempo	11
5. Organização do espaço (sala de atividades)	13
6. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio.....	14
SECÇÃO B: ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	27
1. Enquadramento do Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2. Caraterização da instituição.....	29
3. Caraterização da turma	31
4. Organização do tempo	32
5. Organização do espaço (sala de aula).....	33
6. Intervenientes na comunidade educativa e suas interações.....	34
7. Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante	36
8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio.....	37
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	49
1.A importância do brincar no espaço exterior	51

1.1. Brincar no exterior	52
2.Aprendizagem Cooperativa: aprender com os outros	56
3.A Abordagem de Mosaico (The Mosaic Approach)	63
3.1. Metodologia	63
3.2. Apresentação de dados.....	67
3.3. Triangulação de dados e conclusões	73
4.Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
5.Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática	83
6.A interação entre a escola e família da criança com NEE	89
6.2. Atitudes dos profissionais no trabalho com a família	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICES	121

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Espaços do JI	123
Apêndice 2 – Recursos humanos do JI	125
Apêndice 3 – Áreas da sala de atividades	126
Apêndice 4 – Planificação e registo fotográfico (18/04/2014)	127
Apêndice 5 – Planificação (23/04/2014).....	129
Apêndice 6 – Planificação (30/04/2014).....	131
Apêndice 7 – Planificação (8/05/2014).....	133
Apêndice 8 – Planificação e registo fotográfico (14/05/2014)	135
Apêndice 9 – Planificação e registo fotográfico (21/05/2014)	137
Apêndice 10 – Planificação e registo fotográfico (22/05/2014)	139
Apêndice 11 – Planificação e registo fotográfico (23/05/2014)	141
Apêndice 12 – Planificação e registo fotográfico (30/05/2014)	143
Apêndice 13 – Planificação e registo fotográfico (12/06/2014)	145
Apêndice 14 – Planificação e registo fotográfico (13/06)	147
Apêndice 15 – Planificação e registo fotográfico (18/06/2014)	151
Apêndice 16 – Planificação e registo fotográfico (19/06/2014)	153
Apêndice 17 – Planificação e registo fotográfico (19/06/2014)	155
Apêndice 18 – Planificação e registo fotográfico (20/06/2014)	157
Apêndice 19 – Registo fotográfico (25/06/2014).....	159
Apêndice 20 – Planta da escola.....	161

Apêndice 21 – Horário da turma	163
Apêndice 22 – Planta e fotografia da sala de aula.....	165
Apêndice 23 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (24/11/2014)	167
Apêndice 24 – Planificação e registo fotográfico (projeto)	173
Apêndice 25 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (3/12/2014)	175
Apêndice 26 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (15/12/2014)	179
Apêndice 27 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (1/12/2014)	183
Apêndice 28 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (16/12/2014)	189
Apêndice 29 – Planificações e registos fotográficos (projeto).....	193
Apêndice 30 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (13/01/2015)	199
Apêndice 31 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (19/01/2015)	205
Apêndice 32 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (26/01/2015)	211
Apêndice 33 – Planificações e registo fotográfico	217
Apêndice 34 – Mapas elaborados pelo João e pela Maria (Abordagem de Mosaico)	221
Apêndice 35 – Tabela final de categorização dos dados (Abordagem de Mosaico)	223

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Categorização dos dados fornecidos pela Maria e pelo João.	69
Tabela 2 – Categorização dos dados fornecidos pela Maria, pelo João e pelo grupo da sala dos 5 anos.....	70

Tabela 3 – Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais..... 71

Tabela 4 – Categorização dos dados fornecidos pelo avô da Maria e pela mãe do João 72

Abreviaturas

AEC – Atividade Extra Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola

CE – Componente Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GNR – Guarda Nacional Republicana

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PE – Projeto Educativo

PSP – Polícia de Segurança Pública

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi concebido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção do grau de Mestre. Este documento tem como objetivo principal apresentar o meu percurso formativo, evidenciando algumas competências profissionais desenvolvidas na prática de ensino supervisionada.

Este relatório compõe-se, assim, em três partes distintas. A secção A da Parte I diz respeito à contextualização e itinerário formativo da prática de ensino supervisionada decorrida em EPE, onde se encontram a caracterização da instituição e do grupo de crianças que integrei, a organização do tempo e da sala e a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio. A secção B da Parte I apresenta também a contextualização e itinerário formativo relativos ao 1.º CEB começando com a caracterização da instituição e da turma, a organização do tempo e do espaço, as interações estabelecidas, terminando com a descrição e análise da experiência de estágio.

Na Parte II procuro dar a conhecer seis experiências que considerei fundamentais no decorrer de todo o meu percurso formativo e, essencialmente, na prática pedagógica supervisionada. A primeira experiência-chave, intitulada “A importância do brincar no espaço exterior” tem como objetivo a compreensão da importância do brincar ao ar livre e as consequências que esta exploração traz ao desenvolvimento global da criança. A segunda, tal como o nome indica, pretende aprofundar os benefícios do trabalho a pares e em grupo em prol de uma aprendizagem cooperativa enriquecedora. Na terceira experiência-chave é apresentada uma experiência investigativa centrada na implementação da metodologia Abordagem de Mosaico, através da qual são percepcionadas as perspetivas das crianças enquanto intervenientes da ação educativa. A quarta experiência-chave diz respeito à articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB e pretende esclarecer a melhor forma de a desenvolver em função de uma transição enriquecedora para as crianças e para as famílias. O tema da diferenciação

pedagógica constitui a quinta experiência-chave e tem como finalidade a exploração de diferentes métodos que o profissional de educação deve adotar relativamente à sua turma. Por último, na sexta experiência-chave é apresentada a relação entre a escola e famílias com crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pretendendo aprofundar as fases de reação parental e as formas mais adequadas para o apoio da família em causa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde exponho e reflito sucintamente sobre as aprendizagens realizadas no decorrer do meu percurso formativo, as referências bibliográficas referentes às obras consultadas, e os apêndices que completam o documento e suportam algumas das descrições e análises realizadas ao longo do relatório.

Atribuí a este Relatório Final o título “Refletir o presente, perspetivar o futuro: caminhos para a docência” uma vez que estou convicta de que as aprendizagens realizadas ao longo da minha formação académica me permitem perspetivar o futuro. Desenvolvi competências para conceber e projetar o meu papel na docência tendo como base a reflexão crítica no sentido de uma evolução concisa que me permita crescer pessoal e profissionalmente, ao longo da vida.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Enquadramento do estágio

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro), a EPE é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Deste modo, devem ter-se em atenção os seguintes aspetos: a) destina-se a crianças com idades compreendidas entre 3 anos e a idade de entrada no Ensino Básico (EB), sendo ministrada em instituições de EPE; b) a sua frequência é facultativa, cabendo à família essa decisão; c) por estabelecimento de EPE entende-se a instituição que presta serviços direcionados para o desenvolvimento da criança proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família.

Desta forma pretende-se que a EPE promova e crie as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender, ou seja, que contribua para a “igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Não se pretende que a EPE se organize tendo em vista uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim que se projete na direção da educação ao longo da vida. Assim, esta afirmação de que a EPE não deverá ser uma preparação para o EB, remete para outros objetivos fundamentais, tais como a promoção para o desenvolvimento pessoal e social da criança; o fomento da inserção da criança em grupos sociais variados; a contribuição para a igualdade de oportunidades relativas à escola; o estímulo do desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais; o proporcionar à criança situações e momentos de bem-estar e segurança e o incentivo à participação das famílias no processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Para atingir estes objetivos, o educador/a deve considerar que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. É importante que este profissional a encare como um sujeito que tem voz e não apenas como objeto do processo educativo. A criança tem direito à palavra

e à expressão da sua opinião que a própria fundamenta com a sua forma de perceber e compreender o mundo (Ministério da Educação, 1997).

De acordo com os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto) o educador deverá conceber e desenvolver o currículo com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades e projetos tendo como objetivo a construção de aprendizagens integradas. Importa realçar que a observação é um processo contínuo que implica o conhecimento de cada criança, na sua individualidade e no grupo, com o objetivo de conhecer e compreender as suas capacidades, interesses, dificuldades, recolher informações sobre o contexto das famílias com vista à adequação do processo educativo; o planeamento deve ser realizado de acordo com os conhecimentos que o educador/a tem sobre o grupo e de cada criança procurando a criação de situações de desafio tendo sempre em atenção situações de excessiva exigência; a ação revela-se nas intenções educativas; a avaliação deverá ter em conta os processos e os efeitos envolvendo sempre as crianças e legitimando o planeamento futuro que se irá concretizar; a comunicação e articulação com os colegas, assistentes operacionais, Encarregados de Educação (EE), agentes da comunidade podem e devem ser sempre desenvolvidas com base na aposta no trabalho de equipa promovendo a continuidade educativa e a transição para a escolaridade obrigatória (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, no sentido de desenvolver as competências supracitadas que servem de base a uma boa prática profissional, a existência da UC de Prática Educativa I aliada a um estágio (componente prática de ensino supervisionado) proporcionaram um contacto com a realidade de EPE, uma oportunidade fulcral durante o Mestrado. Este estágio teve a duração de 15 semanas não consecutivas e dividiu-se em três fases: 1) observação do contexto educativo; 2) entrada gradual na atuação prática; 3) desenvolvimento e implementação de um projeto pedagógico. Estas fases serão abordadas de forma detalhada no ponto 6 do presente relatório.

2. Caracterização da instituição

O estágio foi realizado numa instituição situada na zona urbana de Coimbra que pertence à rede privada e insere-se na tipologia de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Este estabelecimento dá prioridade de frequência aos filhos dos funcionários da organização a que pertence. Possui valências de creche e jardim-de-infância (JI), tem capacidade para 184 crianças (59 em creche e 125 em JI) dos quatro meses aos cinco anos e funciona, em dias úteis, das 7h30 às 18h30.

O edifício é constituído por três pisos: o nível da cave (pisos 0) que se destina essencialmente para arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala de caldeira; o piso 1 contempla a área administrativa e serviços de apoio, refeitório, três dormitórios, entrada principal e um palco de apoio com variadas funções; no piso 2 situam-se as quatro salas de creche (ala esquerda) e as quatro salas de JI (ala direita), um pátio amplo e um gabinete. É importante realçar que anexo ao estabelecimento existe um espaço dedicado à natureza (denominado de “bosque”), apetrechado com alguns materiais próprios para brincadeiras ao ar livre, que também dá apoio ao mesmo (cf. Apêndice 1).

A diversidade de espaços e materiais que a instituição disponibiliza é facilitadora da flexibilidade nas experiências diárias das crianças. O acesso aos materiais, aliado à sua adaptação, permite às crianças a organização do seu dia e das suas atividades, em função dos seus interesses e gostos. Todo o estabelecimento está equipado com ar condicionado e aquecimento central que permite manter uma temperatura adequada, ao longo de todo o ano. A quantidade e a grande dimensão das janelas proporcionam bastante luz natural, essencial para o bem-estar e qualidade de aproveitamento dos espaços por elas iluminado. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), estes elementos no seu conjunto proporcionam excelentes oportunidades para as crianças interagirem e aprenderem.

Relativamente aos recursos humanos, e segundo o Projeto Educativo (PE) de 2013/2014, este estabelecimento emprega 44 pessoas: direção (2), pessoal docente (8), pessoal não docente (25), técnicos de apoio às Atividades Extra Curriculares (8)

e pessoal administrativo (1) (cf. Apêndice 2). Zabalza (2001, p.156) salienta que a equipa educativa deverá proporcionar às crianças “um ambiente atrativo, rico em sugestões e variado emocionalmente” que facilite a abertura da criança às experiências da EPE.

3. Caracterização do grupo

As características individuais das crianças, a dimensão do grupo, o número de crianças de cada sexo, as idades que o constituem, o nível de desenvolvimento de cada um e a interação estabelecida fazem com que cada grupo tenha características próprias e que importa conhecer.

O grupo da sala dos 5 anos é constituído por 20 crianças, 11 meninas e 9 meninos acompanhados por uma educadora e duas assistentes operacionais. Todas as crianças transitaram, mantendo-se o mesmo grupo desde a sala da creche (2 anos), o que proporciona um “contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp. 34-35). Não existem crianças sinalizadas com NEE, no entanto, uma das crianças tem semanalmente uma sessão (20 minutos) de terapia da fala.

O grupo é heterogéneo em termos de idade – incluindo crianças com 5 anos de idade (14) e crianças com 6 anos de idade (6). O nível de desempenho de cada criança é idêntico tornando o grupo homogéneo relativamente ao desenvolvimento de tarefas, facto que é enriquecido pela convivência entre crianças com diversas aprendizagens e experiências que proporciona e facilita o desenvolvimento e aprendizagem individual e conseqüentemente a aprendizagem cooperativa (Ministério da educação, 1997). A nível emocional e comportamental são crianças alegres, bem-dispostas, bastante curiosas e autónomas. Embora na idade pré-escolar, a criança tenha uma postura egocêntrica relativamente à partilha, consequência do desejo e posse de espaço e brinquedos característica desta fase, esta prática já se encontra enraizada no grupo (Candrea, 2009).

As crianças deste grupo apreciam, na maioria, o jogo simbólico e consequentemente a área da casinha, pois é o espaço especialmente dedicado ao desenvolvimento deste tipo de jogo. Contudo, não deixam de o fazer noutros espaços. Gostam de ouvir histórias, de jogar, de ouvir música e de explorar o corpo. Nas atividades orientadas, o grupo prefere realizar pinturas e recorte, valorizando sempre todos os momentos em que a exploração é feita com o corpo, no seu todo. O exterior é o espaço privilegiado pelas crianças da sala dos 5 anos, independentemente da sua localização. Consideram o bosque e a varanda, os dois locais que proporcionam melhores vivências e experiências no seu dia-a-dia.

4. Organização do tempo

A rotina diária nesta instituição, embora seja um pouco repetitiva, apresenta-se bastante flexível. A componente educativa (CE) decorre entre as 9h30 e as 16h e a Componente de Apoio à Família (CAF) no restante tempo, ou seja, entre as 7h30 e as 9h30 e entre as 16h e as 18h30.

Todas as crianças, à exceção das pertencentes ao berçário, são acolhidas no refeitório da instituição a partir das 7h30. Neste espaço podem ver televisão, interagir com pares e adultos e brincar com materiais de construção que, apesar de variados, são os mesmos ao longo de todo o ano letivo. Esta situação poderia facilmente ser alterada tendo alguns dos materiais guardados e ir fazendo a sua alternância ao longo do tempo, criando assim momentos com alguma surpresa para as crianças.

Por volta das 9h30, e de forma a iniciar a CE, a educadora reúne as crianças no tradicional comboio a pares e leva-as para a respetiva sala de atividades.

Chegadas ao local, as crianças sentam-se todas na manta e os “chefes” (um menino e uma menina) do dia anterior elegem os do dia. De seguida, os “novos chefes” assumem o cargo e marcam as presenças chamando todos os colegas e depois de obtida a resposta, colam uma tampa (de garrafa) azul na tabela para o efeito. De seguida, as crianças escolhidas realizam as restantes atividades de rotina

(marcação do tempo e do calendário) com a participação oral dos restantes elementos do grupo. Estes momentos que se repetem a cada dia são referências temporais que transmitem segurança às crianças e que servem como bases para a compreensão do tempo (Ministério da Educação, 1997).

Os momentos seguintes servem para partilhar experiências e desenvolver atividades orientadas pela educadora. Estas atividades são bastante importantes para que se consiga perceber a que nível de desenvolvimento estão as crianças e assim, poder adequar e propor atividades que tenham em vista cada criança na sua individualidade e o grupo como um todo. A meio da manhã, por volta das 11h15, as crianças estão autorizadas (caso os adultos responsáveis considerem a meteorologia adequada) a irem à varanda brincar durante cerca de meia hora. Contudo, não são obrigadas a desfrutar deste espaço, caso não queiram. A educadora permite que fiquem na sala a finalizar as atividades ou a brincar nas diferentes áreas.

O almoço inicia-se por volta das 12h, e todas as crianças almoçam na instituição. À exceção do grupo do berçário que realiza a sua refeição num espaço para o efeito, os restantes grupos estão distribuídos por cada quatro mesas. A organização de cada grupo fica a cargo da equipa educativa responsável pelo mesmo. Zabalza (1998) realça que o almoço não serve apenas para alimentar, mas também para promover e criar uma maior autonomia nas crianças, passar noções implícitas de higiene e de comportamento à mesa e até aprender a respeitar o ritmo do grupo. Durante todas as refeições e, embora tivessem entre 5 e 6 anos, as assistentes operacionais promovem a utilização correta dos talheres, da ingestão da sopa e da fruta como boas referências para uma alimentação saudável e ainda a colocação da loiça utilizada por cada um, nos carrinhos para o efeito.

Findo o almoço, segue-se a sesta. À exceção do grupo do berçário, as restantes crianças partilham este momento, tendo cada dormitório dois grupos. Depois deste momento, uma das assistentes operacionais reúne o grupo e leva-o até à sala de atividades. Aqui a educadora continua as atividades orientadas desenvolvidas da parte da manhã ou inicia novas. É importante salientar que durante a CE da tarde, as crianças só voltam a desenvolver atividades orientadas se a educadora avaliar que há

ambiente propício (necessidade de finalizar trabalhos e/ou repetição de tarefas solicitadas pelas crianças) para que tal aconteça. Caso este ambiente não se verifique, as crianças podem brincar nas diferentes áreas da sala.

Terminada a CE, por volta das 16h, as crianças são acompanhadas pelas assistentes operacionais até ao refeitório onde lancham. De seguida, e caso as condições meteorológicas se apresentem favoráveis (ausência de precipitação), o grupo pode usufruir dos espaços exteriores existentes na instituição. Se isso não acontecer, as crianças permanecem no refeitório onde podem brincar com os mesmos materiais com os quais têm contacto da parte da manhã. Contudo, algumas das crianças que frequentam as Atividades Extra Curriculares (AEC) dirigem-se, acompanhadas pelos profissionais, para o espaço destinado ao desenvolvimento das mesmas. Depois do lanche, e até às 18h30, as assistentes operacionais estão responsáveis pelas crianças e pela sua entrega às respetivas famílias.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o tempo educativo envolve de forma equilibrada vários ritmos e tipos de atividades desenvolvidos em contextos diversos e oferece oportunidades de aprendizagem diversificada que terão em conta as diferentes áreas de conteúdo. Assim, as rotinas proporcionam à criança uma apropriação do tempo que é de cada um, do grupo e do educador/a que o organiza em conjunto com estas.

5. Organização do espaço (sala de atividades)

A sala de atividades pertencente ao grupo com quem estagiei apresenta várias áreas de atividade, tais como a da biblioteca decorada com 3 pufes e uma estante com alguns livros, a do jogo simbólico apetrechada com objetos de vivência doméstica e uma caixa com elementos utilizados em ambiente hospitalar, a dos jogos e construções, a da manta (perto da tabela de presenças e da tabela do tempo) e a de trabalho composta por 6 mesas e cerca de 25 cadeiras (cf. Apêndice 3).

Além das áreas, a sala apresenta uma zona de arrumação e em anexo uma instalação sanitária adequada para crianças. Apresenta iluminação natural e artificial, sendo uma das paredes toda de vidro. Tem boa circulação e acessos diretos ao exterior sem que se interfira na dinâmica das outras salas. O pavimento interior é confortável, lavável e antiderrapante. Uma das paredes tem uma textura mole que possibilita a afixação de trabalhos com pioneses, velcro e outros materiais.

Segundo o Ministério da Educação (1997),

a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p.37).

Determinados jogos que permanecem nas prateleiras e caixas, uma vez que as crianças já não os procuram, poderiam ser substituídos por outros que lhes suscitassem desafio. A zona da leitura tem uma área pequena e a da manta está bem localizada, tendo próximo todos os materiais necessários à concretização de atividades de rotina. Uma sala de atividades deve ser um lugar onde o bem-estar, a alegria e o prazer estão bem patentes pois é “aberto a vivências e interesses plurais das crianças”, onde existe respeito por cada identidade pessoal e social tornando-se assim um local transmissor de segurança e promotor de aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2011, p.28).

6. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

6.1. Fase I – Observação do contexto educativo

O estágio teve início a 19 de março de 2014, prolongando-se a 1.^a fase até ao dia 11 de abril do mesmo ano, perfazendo um total de quatro semanas de observação do contexto educativo. Esta fase revelou-se essencial para compreender a dinâmica da instituição e do grupo com quem estagiei.

Durante estas quatro semanas pude observar e avaliar as características do contexto em questão, ou seja, o ambiente educativo e a sua organização (dinâmicas de grupo, espaço, tempo, relação com famílias e parceiros) e também a prática desenvolvida pela educadora cooperante. Esta fase, tal como o nome sugere, pretendia que se observasse o contexto educativo de forma a compreendê-lo e a interpretá-lo com o objetivo de tirar conclusões sobre a instituição em causa. Observar cada criança e o grupo de modo a conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar são práticas fulcrais para uma compreensão mais detalhada e fiel das crianças e adequação do processo educativo às necessidades constatadas.

A fase de observação mostrou-se ainda essencial para desenvolver a capacidade de refletir. É através do confronto entre o que se observa e o que se coloca em prática que poderão surgir reestruturações das práticas pedagógicas. O/A educador/a deverá aliar observação e reflexão para que o seu planeamento e a sua avaliação tenham um suporte bastante estruturado à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Schön (1990) afirma que esta capacidade de reflexão é uma ação que envolve e implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita e pratica. Desta forma, os dados observados nesta e em outras fases, relativos à caracterização da instituição e do grupo e à organização do tempo e do espaço, encontram-se detalhados na secção A da Parte I do presente relatório.

6.2. Fase II – Integração no contexto educativo

O conhecimento da ação é a perceção e compreensão que os profissionais demonstram aquando da sua execução, isto é, a “manifestação de espontaneidade com que essa ação é bem desempenhada” (Alarcão, 1996, p. 16). Esta ação pode ser refletida no momento e posteriormente, sendo o primeiro processo designado por reflexão na ação e o segundo por reflexão sobre a ação. Refletir na ação pressupõe

que o façamos de forma a não interromper a mesma, reformulando o que se está a realizar. Já refletir sobre a ação indica que se reconstrua a mesma mentalmente e se tente analisá-la em forma de retrospectiva (Alarcão, 1996).

A fase de integração gradual no contexto educativo desenvolveu-se entre 16 de abril e 16 de maio, perfazendo um total de quatro semanas. Esta fase pressupunha que fosse iniciada uma integração crescente na atuação pedagógica, sendo todos os momentos pensados e programados com a colaboração e aprovação da educadora cooperante.

Assim, todas as ações em contexto de estágio tiveram intencionalidade educativa na medida em que tentei “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

A primeira atividade realizada com o grupo dos 5 anos foi a leitura da história *O computador da Mimi* (cf. Apêndice 4). Inicialmente, no diálogo estabelecido com as crianças sobre o que possivelmente seria tratado na história, o grupo apresentou-se entusiasmado conseguindo ter uma postura correta, respeitando-se mutuamente e falando cada um na sua vez. Durante o conto da história, as crianças mantiveram-se atentas visualizando cada página fazendo comentários sobre a sequência do texto e das imagens. De seguida, ao levantarem-se da manta, as crianças pediram para realizar um desenho sobre a história. O pedido foi aceite, todas as crianças foram dispostas pelas diferentes mesas da sala e logo de seguida foram distribuídas as folhas A₄. Ao iniciarem os desenhos o grupo permaneceu tranquilo, as crianças apenas trocaram algumas ideias relativas à história ouvida. No final, cada desenho foi preenchido com as reflexões individuais (escreveu-se a descrição de cada elemento que compunha o desenho). Pretendia-se perceber o que cada um desenhou e as diferentes visões da mesma história. Penso que nesta atividade as crianças se sentiram motivadas, participando ativamente no diálogo inicial e até mesmo durante a história.

Relativamente à segunda atividade, leitura da história *Um livro* de Hervé Tullet consegui gerir a interação com o grupo de forma diferente (cf. Apêndice 5). Desta vez, e após refletir relativamente à atividade anterior, optei por levar um livro, cuja história proporcionava maior interação e, por encurtar o tempo entre o diálogo inicial e a história. A interação com o livro aconteceu página a página chamando uma criança de cada vez para o fazer (tendo sempre em conta que todos participariam). Esta metodologia resultou muito bem pois as crianças ao interagir e ao tocar no livro conseguiam “controlar” a história à sua maneira, isto é, fazer com que tivessem influência no conteúdo da página seguinte. Nesta atividade, a entrega das crianças foi extremamente positiva sentiram-se realizadas e completamente implicadas pois, tratando-se de um livro extremamente interativo, foi oferecida a cada criança a possibilidade de “mandar” na história.

Depois de uma conversa com outras duas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, que se encontravam a desenvolver o estágio na mesma altura, decidimos realizar uma atividade em comum. A história escolhida tem o tema de *A minha mãe é professora* (cf. Apêndice 6). Inicialmente explicou-se aos grupos, ainda nas respetivas salas, como iria decorrer a atividade e qual seria a sua tarefa. Quando se falou na junção dos dois grupos, na sala dos 5 anos, notou-se por parte das crianças desta sala uma euforia natural em receberem os colegas. De seguida e depois de todos instalados na manta, iniciou-se a leitura da história acompanhada da sua dramatização. No final e como se falava em profissões fez-se um diálogo com todas as crianças questionando-as sobre a profissão da sua mãe (ou figura feminina de referência).

A história estava adequada às crianças dos 5/6 anos, mas não às crianças dos 3 anos pois, a sua atenção não se manteve durante toda a história. Assim, penso que numa próxima atividade conjunta terá que existir uma maior preocupação em escolher uma história que suscite interesse às duas faixas etárias ou em adequá-la para que seja apelativa ao leque de idades.

O momento que se seguiu teve como cenário a leitura do livro *É um livro* de Lane Smith e de seguida um debate sobre as vantagens e desvantagens das novas

tecnologias (cf. Apêndice 7). O grupo manteve-se atento e a personagem que interpretei (o macaco) conseguiu passar a mensagem mostrando os sentimentos que a autora transmitia no livro. No final, procedeu-se à realização de um debate, com a intenção de perceber os diferentes acontecimentos da história, intimamente relacionados com as novas tecnologias, que a maioria das crianças conhece. Foi um debate criativo pois começou com as crianças a dialogarem sobre as vantagens do computador em relação ao livro e acabou com as mesmas a decidir como seria um livro no futuro que, segundo as suas ideias, seria um livro com possibilidade de ser carregado e de escolher personagens.

Outra das atividades, sugerida pela educadora cooperante e a última a ser desenvolvida nesta fase, foi a construção de uma tabela de presenças para renovar a existente na sala (cf. Apêndice 8). Inicialmente tentou perceber-se as vantagens e desvantagens da tabela existente através de um diálogo com as crianças do grupo. O facto de a marcação ser realizada a caneta, que com as passagens das crianças se ia desvanecendo, foi um dos motivos mais apontados para a substituição da tabela. Assim, decidi realizar-se uma nova tabela que fizesse uso de outro sistema de marcação, neste caso tampas recicladas. A apresentação desta nova forma de registo de presenças foi recebida com euforia e entusiasmo. Fizeram comparações referindo pormenores como as novas cores, as novas fotografias e os novos números afixados. No final, cada criança e, excepcionalmente naquele dia, marcou a sua presença ficando os “chefes” apenas responsáveis pela marcação das ausências.

6.3. Fase III – Implementação e desenvolvimento do projeto

Na terceira fase deste estágio pretendia-se que fosse implementado um projeto pedagógico. Este foi desenvolvido entre os dias 21 de maio e 27 de junho de 2014, perfazendo um total de 6 semanas.

O projeto surge de um diálogo muito entusiasmante com o grupo, sobre a visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, que se iria realizar no dia 22 de Maio. Durante o

mesmo surgiram perguntas sobre que animais o habitavam, quem os tratava e se existiriam piratas que guardassem os locais onde viviam os animais. É com a pergunta “existem lá tesouros e piratas?” que se inicia o projeto. Para iniciar o projeto construímos um baú de cartão. Este baú foi sempre o elemento central ao longo de todo o processo. No dia 21 de Maio, o baú foi colocado na sala com um livro no seu interior, intitulado *Isto não é uma caixa*, de Antoinette Portis. De manhã, ao chegar à sala as crianças deparam-se com o baú coberto com um pano de cetim azul. Inicialmente a reação foi de surpresa, procurando respostas para o porquê daquele objeto estar na sala. De seguida, sentados à volta do baú e depois de este ter sido destapado, realizou-se um jogo em que o objetivo era descrever o objeto sem dizer o seu nome (baú ou caixa do tesouro). No decorrer do jogo tivemos a intervenção da educadora cooperante, com a intenção de nos orientar melhor para alcançar o nosso objetivo. Esta orientação ajudou-nos bastante para conseguirmos dar seguimento à atividade.

Durante o momento seguinte, a leitura da história, as crianças estavam dispostas em semicírculo e mantiveram-se bastante curiosas, fazendo algumas perguntas. Depois da leitura da história, apresentámos uma folha de papel cenário (75cm x 55cm) e dialogámos com o grupo sobre o que é que eles sabiam, o que queriam saber e conhecer de novo, relativamente ao baú. Esta segunda parte da atividade correu muito bem pois conseguimos que todos dessem pelo menos um contributo sobre o tema (cf. Apêndice 9).

No dia seguinte (22 de Maio) realizou-se a tão esperada visita ao Oceanário e ao Pavilhão do Conhecimento (cf. Apêndice 10). No primeiro local de visita, o grupo foi orientado por um guia e pelo Vasco (mascote do Oceanário), sendo sempre acompanhado pela educadora, pelas duas assistentes operacionais e por nós. No segundo local, o Pavilhão do Conhecimento, a visita foi realizada de forma livre, excetuando algumas atividades em que estavam presentes monitores. Ao longo do dia foram realizadas duas paragens para refeições que proporcionaram alguns momentos divertidos e descontraídos em interação com as crianças. Relativamente à

organização do grupo penso que foi interessante comparar comportamentos de determinadas crianças em contexto dentro e fora do jardim-de-infância.

Para consolidar algumas aprendizagens do Oceanário, no dia 23 de Maio deslocámo-nos ao gabinete de trabalho das educadoras e projetamos fotografias e vídeos do dia anterior (cf. Apêndice 11). Durante o visionamento dos mesmos dialogámos com as crianças relembrando aprendizagens adquiridas. Além disto, respondemos também às perguntas das crianças sobre como se processavam algumas das experiências do Pavilhão do Conhecimento.

No dia seguinte, dia 29 de Maio, realizaram-se os ensaios e alguns preparativos para a festa de final de ano, que viria a acontecer dia 5 de Junho. Após uma conversa prévia com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que não seria possível planificar para este dia e para os dias 3 e 4 de Junho. No entanto, durante estes dias não deixámos de intervir, tendo sempre um papel ativo nos ensaios, dando também uma ajuda na realização dos fatos necessários às atuações dos finalistas. Assim, o projeto teve um momento de pausa que considero ter quebrado um pouco o nosso ritmo e o envolvimento das crianças, pois para regressar ao projeto tivemos que relembrar às crianças quase tudo o que já tínhamos realizado.

Depois do aparecimento do baú que iniciou o projeto, as crianças quiseram pintá-lo e decorá-lo para que ficasse do seu agrado (cf. Apêndice 12). O dia 30 de Maio iniciou-se com a pintura e a decoração do baú que decorreram simultaneamente, e terminou com as pesquisas sobre os animais marinhos que cada criança escolheu. Durante as primeiras atividades, que foram orientadas de forma alternada, foi bastante fácil controlar cada pequeno grupo (formados para as atividades em simultâneo). Comecei com o grupo da pintura, distribuindo trinchas e exemplificando como deveriam pintar o baú. Depois, ao passar para o grupo que estava responsável pelas decorações senti mais dificuldade ao orientá-los pois, era um grupo com mais duas crianças e isso refletiu-se quando alguns precisaram de alguma ajuda para recortar e a minha resposta não era tão imediata como gostaria. No entanto, faço um balanço positivo porque consegui atuar de diferentes formas nos dois grupos adequando-me à atividade, às necessidades e ao número de crianças.

Neste mesmo dia foram realizadas as pesquisas sobre os animais marinhos (cf. Apêndice 12) que cada criança escolheu. Esta atividade foi realizada em pares, isto é, cada estagiária levava duas crianças de cada vez para realizar a pesquisa no computador (localizado no gabinete das educadoras). Esta atividade permitiu a partilha de informações de forma triangular, isto é, entre as duas crianças e entre as duas crianças e a estagiária. A educadora cooperante e as assistentes operacionais fizeram o acompanhamento dos restantes elementos do grupo, durante este tempo. Os elementos, quer do grupo das pinturas quer do da decoração, cooperaram entreajudando-se. Nos pares que saíram da sala, para efetuar a pesquisa, houve competitividade na escolha do animal marinho.

Já com vista à divulgação realizámos um diálogo com as crianças do grupo, de forma a perceber como queriam mostrar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Algumas sugeriram desenhar a sua cara mas não sabiam como o poderiam fazer nem em que material. Depois de conversar decidiu-se que se fariam círculos de cartão que representariam o rosto de cada um e que cada uma delas desenharia com têmperas, os seus olhos, cabelo, nariz, boca e alguns adereços (cf. Apêndice 13). Começaram por pintar a base, da cor correspondente à cor da sua pele e só depois de seca é que puderam desenhar o autorretrato. O decorrer desta atividade revelou-se bastante divertido, pois as perguntas realizadas entre pares foram bastante curiosas: “Oh João, de que cor é o meu cabelo? E os meus olhos?”. Como alguns não obtinham a resposta que mais lhes agradava colocavam as mesmas perguntas às estagiárias. Atendendo a que durante a atividade algumas crianças não sabiam a cor dos próprios olhos ou do cabelo decidimos, no decorrer da mesma, colocá-los em frente a um espelho. Penso que foi uma decisão coerente e ajustada às respostas que as crianças queriam obter pois, apesar de originar vários risos e comentários divertidos, foi um método que resultou para que os autorretratos saíssem fiáveis. Durante a secagem dos círculos, e para que não houvesse um tempo “morto” realizou-se um jogo de educação físico-motora. O jogo do lençinho com algumas alterações. Em vez de se atribuírem os tradicionais números, atribuíram-se nomes de animais marinhos. Ao longo do jogo constatei a existência de espírito de equipa e

respeito mútuo. Além disso, tentei que algumas crianças, que já conheciam o jogo, explicassem as regras aos restantes colegas.

Ainda tendo em vista a divulgação à família, à comunidade e à instituição, as crianças quiseram também, representar os seus animais marinhos frisando que não queriam fazer apenas um desenho. Em diálogo com o grupo sugerimos que realizassem o seu animal com têmperas, em pedras pretas do rio. Depois de falarmos sobre as pedras e de aceite a ideia, uma das crianças sugeriu que também se utilizasse um material denominado *Pysla* (missangas) que depois de colocadas numa base e passadas a ferro resultam num só objeto, previamente moldado pela criança, numa placa criada para o efeito (cf. Apêndice 14). As ideias das crianças foram aceites dando-se seguimento às mesmas. Durante esta atividade, que decorreu em pequenos grupos (cerca de 8 crianças cada), as crianças mostraram-se bastante ativas e implicadas na mesma.

Penso que toda esta dedicação advém do facto de a ideia ter partido delas e de conseguirem realizar algo do seu agrado e vontade. Malavasi & Zoccatelli (2013, p.8) defendem que “[...] a tarefa do adulto é criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura”.

No dia 18 de Junho realizou-se uma atividade que aumentou o nível de implicação do grupo – a construção do barco de piratas (cf. Apêndice 15). Antes de se proceder ao corte do cartão para formar as várias partes do barco, o grupo deslocou-se de novo ao gabinete das educadoras e projetaram-se algumas imagens de diferentes barcos de piratas. De seguida, cada uma das crianças deu a sua opinião sobre o barco que mais gostava e as cores que preferia. De regresso à sala, enquanto as estagiárias recortaram as diferentes partes do barco (casco, mastro e cesto), segundo a escolha efetuada, as crianças forraram o chão de jornal para que se pudesse proceder à pintura das mesmas. De seguida, todas as partes foram colocadas no chão e foram entregues rolos de pintor a cada uma das crianças. Depois de uma breve explicação sobre a forma de utilização do material escolhido, iniciou-se a pintura. A atividade decorreu de uma forma bastante descontraída tendo sido apenas

necessária alguma intervenção dos adultos na rotação das peças, para facilitar o acesso a partes não pintadas. Mantive uma atitude ativa, desafiando-os a tentar, ajudando apenas quando era expressamente necessário.

Na caminhada de divulgação do projeto, num dos dias da penúltima semana, depois de concretizar algumas atividades de rotina, realizou-se outro diálogo com as crianças para perceber mais formas que o grupo poderia utilizar para mostrar o seu trabalho aos pais, à comunidade e à instituição. Decidiram que seria interessante fazer um museu com os animais que escolheram, afixando-os na parede, com os respetivos Cartões de Identificação (semelhantes ao Cartão de Cidadão), apelidados de “Quem sou eu?”. No decorrer desta conversa, duas crianças explicaram que quando visitamos os museus há sempre molduras à volta do que está a ser exposto, e foi assim que surgiu a atividade do dia – molduras com areia (cf. Apêndice 16). Ao início foi complicado organizar o grupo porque a partir do momento em que se abriu o caixote, com a areia, houve vários comportamentos que dificultaram o desenvolvimento tranquilo da atividade. Ao verificar que os comportamentos aconteciam pela curiosidade e vontade que cada criança tinha em sentir a areia coloquei outro recipiente com areia, para que, enquanto algumas crianças realizavam as molduras, as outras pudessem sentir e desfrutar dessa sensação. A atividade tinha sido mais rentabilizada se tivéssemos trabalhado com grupos mais pequenos de modo a facilitar o controlo da atividade dando mais tempo a cada elemento do grupo.

Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013),

na oferta de diferentes propostas às crianças, deve ser privilegiado o trabalho em pequenos grupos (máximo 4 ou 5 crianças), uma vez que o contexto numericamente mais reduzido na presença de um educador favorece as trocas entre crianças, as relações e as comunicações. (p.11).

A atividade seguinte decorreu ainda no mesmo dia – o meu barco de piratas (cf. Apêndice 17). As crianças foram distribuídas de forma equitativa pelas 4 mesas (5 crianças em cada uma) e de seguida foi dada a cada um delas uma folha A₃, branca. Antes de a atividade se iniciar é realizado um jogo de lateralidade que pressupõe o

levantamento das mãos quando é dito “mão esquerda no ar” ou “mão direita no ar”. Este pequeno exercício foi realizado momentos antes de iniciar a atividade, pois percebi que a atividade seguinte se tornaria mais fácil, uma vez que determinados conceitos eram lembrados.

De seguida e com a nossa ajuda, cada criança molhou as suas mãos (representação de um barco) numa cor à sua escolha e imprimiu-as de forma cruzada na respetiva folha. Após lavagem das mãos e já com a impressão seca foi entregue a cada criança uma cola *stick* utilizada para a colagem dos quadrados de sacos de plástico, às cores. Esta colagem é representativa do mar. Durante esta fase de colagem houve algumas crianças que mostraram alguma dificuldade na colocação da cola. Foram dadas indicações no sentido de colocarem a cola na folha de trabalho colando assim mais facilmente cada quadrado de papel. Numa fase seguinte, cada criança decorou o seu barco, conforme quis, utilizando lápis de cor, de cera e canetas de feltro.

Até à penúltima atividade existiu sempre “[...] um escutar ativo e participante que coloca o adulto numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.8). Assim, a última atividade do projeto não aconteceu de maneira diferente pois, as crianças foram sempre ouvidas. Desta vez, perguntámos-lhe como queriam convidar as famílias, a comunidade e os pais a visitarem o seu espaço de divulgação do projeto. Todas elas deram ideias e através de uma votação foram escolhidas duas. Este processo decorreu de forma tranquila sem grandes atropelamentos na exposição oral das ideias. Mantive o papel de moderador não condicionando nenhuma das decisões tomadas. Depois de analisados os resultados da votação foram selecionados: um barco de papel em origami para entregar às famílias e pedras do rio pintadas para presentear a instituição (cf. Apêndice 18). Durante esta atividade houve alguma agitação que facilmente foi controlada depois de distribuídas as tarefas. Primeiro, as crianças foram distribuídas pelas mesas, mantendo-se a organização de quase todas as atividades (5 crianças por mesa) e cada uma das estagiárias explicou passo a

passo, a construção do barco usando a técnica japonesa – origami, ficando cada uma responsável por duas mesas. É importante salientar que nenhum passo era dado sem que todas as crianças tivessem realizado o anterior. De seguida, cada uma delas decora o seu barco utilizando diversos materiais. Depois de finalizados foram entregues a uma das assistentes operacionais que os entregaria aos EE, aquando da entrega das crianças. Durante esta fase da atividade, as crianças partilharam ideias sobre o que já tinham aprendido. Esta conversa foi alvo de atenção da minha parte pois aproveitei para recolher ideias e registar factos sobre a forma como estavam envolvidas no projeto.

Relativamente às pedras, o processo foi idêntico ao realizado para os animais marinhos. A base foi pintada com uma cor e depois uma das estagiárias escreveu o texto do convite. Neste mesmo dia, organizámos pares para fazerem a entrega dos convites (pedra escrita), às respetivas educadoras e assistentes operacionais, funcionárias da cozinha, diretora e restante pessoal da instituição. À vez, cada par saía da sala acompanhado por uma de nós para fazer a entrega do convite. Foram dadas instruções para baterem à porta e explicar o motivo da entrega.

Chegada a fase final do projeto, a divulgação nos dias 25, 26 e 27 de junho, reunimos todos os materiais realizados pelas crianças e dialogámos com elas sobre como os iríamos expor. Relativamente aos animais marinhos, a ideia de fazer um museu com as pedras, os animais em *pysla*, as molduras e os cartões de cidadão manteve-se. O barco de piratas foi erguido e colado com a nossa ajuda. As crianças escolheram o local onde poderia ser colocado e explicaram que fazia sentido que os autorretratos ficassem junto ao mesmo. Durante a conversa uma das crianças sugeriu que “era divertido ter areia no chão” (frase de uma das crianças do grupo). Todos pensamos como colocá-la de forma a proporcionar uma experiência sensorial diferente. Ficou decidido dispô-la dentro de um saco grande onde as crianças se pudessem sentar. Esta ideia foi concretizada e muito apreciada, principalmente pelos mais novos.

Já quase no final do diálogo surgem duas sugestões bastante interessantes: realizar uma experiência e ter uma zona de sensações. A primeira teve a nossa ajuda

e acabou por se traduzir na experiência denominada “Flutua ou não flutua?”, a segunda concretizou-se através da reunião dos elementos (areia, água salgada e doce, ouriços do mar, conchas e búzios) que as crianças escolheram para estar na mesa das sensações. O tema escolhido foi “A aventura dos Alforrecos à procura dos piratas!”, sendo a palavra Alforrecos a que definia as crianças do grupo, pois eram estas que procuravam os piratas. O espaço foi construído pelas crianças com a nossa ajuda. A nosso cargo ficaram apenas as tarefas que, de algum modo poderiam ser sinónimo de perigo para estas. Penso que foi uma semana de muita dedicação, com aprendizagens significativas para todos os intervenientes.

Durante os três dias referidos, e depois de concluída a montagem do espaço dedicado ao projeto (cf. Apêndice 19), os EE, os outros grupos de crianças e os membros da instituição puderam frequentá-lo livremente apreciando as atividades desenvolvidas.

SECÇÃO B: ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Enquadramento do Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As alterações introduzidas no sistema educativo, nomeadamente no alargamento da escolaridade obrigatória provocaram uma mudança na situação do ensino primário que passou a denominar-se de 1.º ciclo. Não se trata apenas de uma modificação do nome, pois, devido à sua integração no EB, o 1.º Ciclo deixou de ser perspetivado como um grau de ensino com características próprias e passou a ser englobado pelas orientações e normas de toda a escolaridade obrigatória (Silva, 2002).

Como é sabido, em Portugal, o EB estrutura-se em três ciclos de ensino, cada um subdividido em anos de escolaridade. Constitui uma etapa da escolaridade que contribui para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, promovendo uma realização individual de cada cidadão e uma intervenção responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 46/86), os objetivos preconizados no Ensino Básico têm por base três aspetos fundamentais: a criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso dos indivíduos que possibilita a descoberta de interesses e capacidades; a criação de condições que facilitem escolhas escolares e profissionais devidamente esclarecidas; a promoção da construção de valores de cidadania através de atitudes e práticas democráticas.

Para que os objetivos supracitados possam ser atingidos, o mesmo Decreto-Lei caracteriza o EB de carácter obrigatório, universal e gratuito e intencionaliza-o com base na ação em dimensões do desenvolvimento global e integral dos indivíduos: a dimensão pessoal da formação, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e a dimensão da cidadania. Estas dimensões atravessam os três ciclos do EB de forma progressiva e sem compartimentações para que o processo de formação dos indivíduos seja integrador. Contudo, o Ministério da Educação (2004) afirma que existem etapas psicopedagógicas distintas e que correspondem a cada um

dos ciclos, sendo assim necessário adequar a intervenção da escola aos diferentes estádios de desenvolvimento dos alunos.

A ideia fundamental é a de que o currículo da escola básica não é uma mera junção de disciplinas, sendo preciso promovê-lo em sentido integrado, diversificando as ofertas e as experiências de aprendizagem. Deve por isso ser concebido nos diferentes níveis de escolaridade, procurando respostas adequadas a diferentes necessidades e características e aproveitando os recursos disponíveis em cada contexto (Marchão, 2012).

No que se refere ao 1.º CEB, nomeadamente na sua abordagem curricular integradora, é de salientar a importância da abordagem de temas transversais quer de natureza interdisciplinar (desenvolvimento de projetos), quer de natureza mais específica e disciplinar, isto é, o trajeto escolar dos alunos centra-se não só na aprendizagem de conhecimentos, mas também na sua utilização quotidiana que contribuem para “o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, num contexto de sociedades tecnologicamente desenvolvidas e que se querem abertas e democráticas” (Cachapuz, 2001, p.46).

Assim, é essencial que o professor titular de turma assegure uma gestão integrada do currículo e que não assuma a fragmentação curricular de forma desarticulada. É também importante que o faça com sentido, perspetivando a formação global dos alunos e procurando responder adequadamente à diferenciação e necessidades características de cada aluno como individual e como turma.

No sentido de desenvolver as competências supracitadas que servem de base a uma boa prática profissional, a existência da UC de Prática Educativa II aliada ao estágio (componente prática de ensino supervisionado) proporcionaram um contacto com a realidade do 1.º CEB que se revelou uma oportunidade excelente, durante o Mestrado. Este estágio teve a duração de 13 semanas não consecutivas e dividiu-se em duas fases: 1) Observação do contexto educativo; 2) Intervenção (lecionação) e implementação de um projeto pedagógico. Teve início no dia 27 de outubro de 2014,

prolongando-se a 1.ª fase, até dia 12 de novembro do mesmo ano, perfazendo um total de 3 semanas de observação do contexto educativo.

A observação tem sido uma estratégia essencial na medida em que se lhe atribui um papel fulcral no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994). Durante estas 3 semanas pude observar e avaliar as características do contexto em questão, ou seja, o ambiente educativo e a sua organização (dinâmicas da turma, tempo, interações, parceiros) e também a prática da professora cooperante.

Esta fase revelou-se essencial na medida em que através da observação e reflexão, posteriormente adequiei as intervenções, em função dos interesses e necessidades da turma e de cada aluno na sua individualidade. Esta capacidade de reflexão é referida por John Dewey (1993) como uma forma especializada de pensar que, se busca na vontade e em atitudes de questionamento e curiosidade.

Desta forma, os dados observados nesta e noutras fases relativos à caracterização da instituição, da turma e da organização do espaço e do tempo encontram-se detalhados nesta secção (B, do ponto 2 ao ponto 7) de Parte I do presente relatório.

A segunda fase do estágio decorreu entre os dias 17 de novembro de 2014 e 28 de janeiro de 2015, perfazendo um total de 9 semanas.

Nas primeiras 6 semanas distribuímos as aulas diárias de forma a não lecionarmos um dia completo. Além de ter sido uma sugestão da professora cooperante e do professor responsável pela UC a decorrer no Mestrado, concordámos que seria a melhor forma de iniciar gradualmente o estágio. Deste modo, as últimas 3 semanas foram lecionadas em dias completos e alternados (ex.: segunda-feira – Patrícia; terça-feira – J.; quarta-feira – Patrícia).

2. Caracterização da instituição

O estágio foi realizado numa instituição situada na zona urbana de Coimbra, integrada num Agrupamento de escolas constituído por sete escolas distribuídas por

Jardins de Infância (dois), Escolas Básicas do 1.º Ciclo (quatro) e Escolas Básicas dos 2.º e 3.º Ciclo (uma, a sede). Está inserida numa zona com boa acessibilidade a serviços públicos de saúde, educação e lazer e a transportes públicos.

A escola básica em questão pertence à rede pública e possui capacidade para cerca de 224 crianças distribuídas pelos 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano. Funciona desde as 7h30 às 19h30, sendo o horário das 9h às 12h30 e das 14h às 16h relativo à parte letiva, das 16h30 às 17h30 referente às AEC e o restante tempo à CAF.

A estrutura desta instituição divide-se em dois edifícios (A e B) com dois pisos cada. O edifício A tem o piso 0 ocupado por três salas de aula, serviços de apoio, sala de professores e gabinetes; o piso 1 possui três salas de aula e gabinetes de trabalho para alunos com NEE. No piso 0 do edifício B ficam a biblioteca, alguns gabinetes, uma arrecadação, a Sala de Psicologia e Orientação (SPO) e duas salas de aula; o piso 1 do mesmo edifício é ocupado por três salas de aula e duas arrecadações. A entrada exterior de cada um dos blocos é seguida por um alpendre coberto onde, além da porta de acesso aos blocos se localizam duas casas de banho, uma para meninos e outra para meninas. Entre os dois edifícios existe o refeitório que está instalado num espaço anexo a uma Escola Superior e tem capacidade para cerca de 100 alunos. Relativamente ao exterior, a instituição apresenta um campo de futebol com uma dimensão razoável, várias tabelas de basquetebol e duas zonas cobertas (cf. Apêndice 20).

A população discente deste estabelecimento distribui-se pelos quatro anos que compõem o 1.ºCEB da seguinte forma: 1.º ano (69 alunos – 3 turmas); 2.º ano (45 alunos – 2 turmas); 3.º ano (43 alunos – 2 turmas); 4.º ano (62 alunos – 3 turmas).

No geral, esta escola básica está bem equipada em relação a materiais didáticos, informáticos e literários que se encontram adequados e que apoiam experiências de interesse pedagógico e propostas de atividades valorizando, assim, a prática pedagógica. A biblioteca encontra-se apetrechada com uma grande variedade de livros adequados à população discente desta escola, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. Existe também um projetor portátil, um computador

portátil e dois quadros interativos. No exterior existe um espaço preparado e adequado a atividades físicas e desportivas livres ou orientadas. Os materiais utilizados nestes momentos são disponibilizados pelo Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE) – centro que promove as AEC e que contrata os técnicos que as dinamizam.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição conta com a colaboração de 19 profissionais, distribuídos por docentes titulares de turma (10), docentes de apoio educativo (dois), docentes de Educação Especial (dois), assistentes operacionais (quatro) e psicólogos (um).

3. Caracterização da turma

A turma com que estagiei é constituída por 21 alunos, oito meninas e treze meninos do 2.º ano do EB. Todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância e são provenientes de um meio socioeconómico médio/baixo. Desde o 1.º ano do EB que a turma se mantém com os mesmos alunos e é acompanhada pela mesma professora titular.

Relativamente ao nível e ritmo de aprendizagem, a turma é heterogénea. Nove dos 21 alunos apresentam grande capacidade de concentração e de trabalho, no entanto, os restantes necessitam de mais tempo na execução de algumas tarefas e de algum acompanhamento e incentivo. Alguns alunos apresentam problemas de comportamento, falhas ao nível do cumprimento de regras de conduta e maior dificuldade em respeitar e cumprir as normas instituídas na sala (esperar pela sua vez para participar, ouvir os outros colegas, ...). Três dos alunos demonstram dificuldades a nível da leitura e da escrita, bem como no domínio da matemática e por isso usufruem do apoio educativo semanal.

Existem duas crianças com NEE, uma com hiperatividade e outra com Síndrome

de Klinefelter¹. A professora titular referenciou estes dois alunos que, posteriormente, foram avaliados pelo SPO do agrupamento. Esta avaliação resultou na aplicação do Decreto-Lei 3/2008 que proporciona aos alunos a aplicação de medidas educativas adequadas às suas necessidades.

Os alunos da turma, na sua maioria, frequentam todas as AEC (Atividades Lúdicas e de Animação, Inglês, Atividade Físico-Desportiva e Música), contudo, duas crianças não frequentam nenhuma destas atividades. Os Encarregados de Educação de cinco alunos selecionaram apenas duas AEC para os seus educandos participarem, tendo preferência pela música e pela atividade físico-desportiva.

4. Organização do tempo

As rotinas desta instituição mostram-se estanques, podendo apenas ser modificadas com alguma antecipação. A CAF tem início às 7h30 e desenvolve-se num espaço onde as crianças podem realizar algumas atividades de expressão plástica, ver televisão e conviver com adultos e colegas. De manhã, a parte letiva decorre entre as 9h e as 12h30, existindo um intervalo das 10h30 às 11h. Esta pausa é utilizada pelas crianças para lancharem e brincarem com os seus pares.

O almoço é servido às 12h30 para os alunos do 1.º e do 2.º anos e às 13h para os alunos de 3.º e 4.º anos. Esta diferença de meia hora justifica-se pelo facto do refeitório apenas comportar, de cada vez, os alunos de 5 turmas. Durante este momento existem dois técnicos (contratados pelo CASPAE) que acompanham os alunos. De tarde, o horário letivo decorre entre as 14h e as 16h. É seguido de um intervalo até às 16h30, hora a que se iniciam as AEC. Estas são lecionadas pelos técnicos contratados e podem ou não decorrer dentro da sala de aula habitual.

¹A Síndrome de Klinefelter ocorre quando uma pessoa do sexo masculino apresenta um cromossoma X a mais. A alteração da genética clássica desses indivíduos, que é formada por um cromossoma X e um Y, pode levar a alguns problemas mais complexos e que acompanham a pessoa por toda a vida. Esta doença pode originar, a nível escolar, dificuldades de aprendizagem (Araújo, s.d.).

A turma onde realizei o meu estágio rege-se por um horário (cf. Apêndice 21) que contempla as áreas curriculares distribuídas pelo seguinte horário semanal: Português (8h); Matemática (8h); Estudo do Meio (3h30); Expressões Artísticas (3h); Educação para a Cidadania (1h) e Apoio ao Estudo (1h30). Todas as segundas-feiras de manhã, os alunos dedicavam cerca de 20 minutos à devolução e requisição de livros da biblioteca, 15 minutos para a exposição oral e escrita de uma novidade sobre o fim de semana e marcação do tempo na respetiva tabela. A hora dedicada à Expressão Físico-Motora decorre em formato de coadjuvação, ou seja, uma professora de Educação Física, pertencente à escola sede do mesmo agrupamento, leciona-a em coordenação com a professora titular de turma.

A professora titular organiza o seu tempo com a turma, tentando sempre respeitar o horário que foi definido inicialmente. Contudo, em relação à organização que eu e a minha colega estabelecíamos com a turma, sempre se mostrou flexível. Depois de fornecer as suas planificações semanais, ofereceu-nos liberdade para que lecionássemos todos os conteúdos programados utilizando os métodos, estratégias e recursos materiais/humanos que considerássemos mais enriquecedores.

5. Organização do espaço (sala de aula)

A organização do espaço pedagógico é essencial na medida em que a escola é um lugar onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento sendo, por isso, necessário que a organização do ambiente educativo aconteça desde a escola (nível macro) até à sala (nível micro). Esta organização deve proporcionar aos alunos, o trabalho em grupo e o acesso aos materiais necessários para que lhes seja possível, através da orientação da professora, usufruir de experiências integradas (Grossi, 1993).

A sala de aula tem boa iluminação natural, uma vez que uma das paredes é preenchida com janelas. Está apetrechada com mesas (16), secretárias (1), projetores vídeo (1), quadros (2, interativo e de ardósia) e vários armários para arrumação de

materiais manipuláveis (multibásico, cuisenaire, ábacos, blocos lógicos, tangrans, etc.) e de expressão plástica (cartolinas, folhas de cor, massa de modelagem, tintas, etc.) (cf. Apêndice 22). Embora a sala se encontre bem equipada, a nível de materiais didáticos e informáticos, o seu estado de conservação não é o melhor. O chão está pouco cuidado, provocando por vezes algum incómodo, aquando da circulação na sala e o quadro de cortiça, que ocupa uma parede da sala, apresenta-se com bastante humidade, o que impossibilita a exposição de cartazes informativos e trabalhos dos alunos.

É de salientar que a professora posiciona os alunos pelas mesas, tendo em conta a sua altura e as suas dificuldades de aprendizagem. Os alunos mais altos estão sentados nas mesas de trás e os alunos com dificuldades sentam-se na fila da frente. A docente tem também a preocupação de sentar os alunos, com um nível de aprendizagem superior ao esperado para a idade em questão, ao lado de alunos com dificuldades. Este cuidado, e segundo a profissional, deve-se ao facto de estar convicta de que a aprendizagem cooperativa proporciona uma aprendizagem ativa que organiza e assimila a experiência em grupo através da interação com o ambiente e ajuda a desenvolver o pensamento lógico e as competências de comunicação verbal de ordem superior (Slavin, 1983). Esta disposição dos alunos previamente pensada e idealizada pela professora cooperante reflete-se posteriormente no desempenho de todos os alunos que vivenciam aprendizagens e cooperam entre si no sentido de uma melhor compreensão dos conteúdos. Este tema – aprendizagem cooperativa – será desenvolvido mais à frente numa experiência-chave.

6. Intervenientes na comunidade educativa e suas interações

Os profissionais desta escola demonstram eficiência, profissionalismo e competência que se refletem em todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. É possível verificar que existe partilha de materiais didáticos e de documentos entre alguns docentes, no entanto, tal não acontece de igual forma entre todos os profissionais da instituição.

Relativamente à relação entre professores e assistentes operacionais, esta é positiva, na medida em que ambas as partes fazem questão de salientar a importância das mesmas para um bom funcionamento do estabelecimento e desempenho nas atividades escolares. A interação entre os profissionais referidos mostra que os docentes que lecionam as AEC estabelecem relações de profissionalismo, tanto com os restantes professores, como com os assistentes operacionais.

Ao longo do estágio fomos recebidas e apoiadas por todos os profissionais, de forma bastante acolhedora e eficiente. Esta postura manifestada por todos os membros da instituição fez com que me sentisse parte da mesma. É de salientar que nunca foi feita distinção entre estagiários e professores afetos à instituição e que isso se refletiu na disponibilidade com que nos receberam e acompanharam ao longo do tempo de estágio e no fornecimento de materiais que íamos solicitando para o desenvolvimento de matérias.

As relações que se vivenciam na turma são claramente positivas, pois, além de se estabelecerem ligações fortes entre alunos e a professora cooperante, também é notória a partilha de experiências com colegas de outros anos de escolaridade. O clima relacional entre os profissionais da instituição e o dos alunos reflete confiança, proximidade e conhecimento mútuo. O diálogo estabelecido entre as duas partes revela empatia e transmissão de segurança às famílias.

Em suma, o papel de cada profissional influencia um contexto educativo e implica a criação de coesão, integração social, solidariedade e reconhecimento interpessoal (Ferreira, 2004). É fundamental que seja promovida uma educação de qualidade a todos os níveis, assegurando a equidade de acesso e a aprendizagem ao longo da vida. Quanto maior for a integração dentro de uma sociedade, maior será o nível de concordância entre os seus membros e maior será a estabilidade social na comunidade. O ser humano é um ser de afectos. As relações que mantemos com os outros, a forma como correspondemos aos seus estímulos e o modo como eles reagem aos nossos revela que fazemos parte de um sistema complexo de troca de estímulos afectivos. Perceber a diferença, compreendê-la e respeitá-la é um dos caminhos para uma boa relação interpessoal. Todas as circunstâncias referidas

desempenham um papel fundamental para que diariamente o papel da escola se torne significativo na vida de cada e de todos os intervenientes.

7. Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante

A professora cooperante não recorre à utilização de um método de ensino com características específicas. Constatei que a professora cooperante coloca essencialmente em prática, estratégias que privilegiam a transmissão de conteúdos de forma expositiva. No entanto, sempre que os alunos demonstram necessidade de intervir, a docente aborda o currículo com base em novas metodologias (metodologias participativas). Esta constatação tem por base as observações feitas relativamente à disposição das mesas, à postura da docente em aula, ao nível da participação dos alunos e da comunidade, à abertura da sala de aula aos encarregados de educação, ao privilegiar o manual como recurso essencial, etc.

A docente tem como estratégias de base, para as suas aulas, a tomada de atenção para a transversalidade dos saberes, os programas das áreas disciplinares e as metas curriculares de aprendizagem. O objetivo principal da profissional é associar estas duas componentes ao longo de todo o programa que se pretende atingir. Atendendo a que a utilização do manual é o recurso privilegiado, a pedagogia transmissiva assume um papel de relevo, ou seja, a frequente utilização do manual escolar não permite ao aluno, um trabalho e uma partilha em grupo nem uma aprendizagem por investigação.

A docente utiliza, também como estratégias, a diferenciação pedagógica que permite uma individualização do ensino, respeitadora dos ritmos, das dificuldades e das experiências anteriores de cada aluno. Acredito que a profissional tem esta postura, pois, o facto de ser formada em Educação Especial permite-lhe, mais facilmente, adequar tarefas e estratégias de aula para cada aluno. Para colmatar as dificuldades, especificamente dos alunos com NEE, a docente opta por promover o respeito pelo ritmo de cada um; implementar as medidas educativas definidas ao nível dos Apoios Especializados (Decreto-Lei n.º3/2008) e valorizar a participação oral, realçando-a em relação à escrita.

A professora cooperante usa também o reforço positivo de forma sistemática que se traduz em palavras de estímulo, motivação e aprovação (muito bem! bom trabalho! continua assim!); o trabalho a pares, como forma de entreaajuda e estímulo para os elementos da turma e a utilização de materiais manipuláveis disponíveis que facilitam a concretização e consolidação de aprendizagens, essencialmente na área curricular de Matemática.

Contrariamente ao observado em realidade de estágio considero que ensinar é um processo em que se apoiam os alunos a confrontar-se com “informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação” (Trindade, 2002, p.8) e que se devem concretizar momentos de ensino tendo por base a pedagogia participativa, a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e responder”, pois “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.14).

8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

8.1. Implementação (lecionação) e implementação do projeto pedagógico

Este itinerário formativo encontra-se descrito e organizado de forma diferente ao itinerário escrito na secção A, relativo à EPE. Apresento o percurso no 1.ºCEB explorado por meses, salientando a(s) aula(s) que penso terem desenvolvido um nível mais elevado de implicação por parte dos alunos, e os momentos dedicados ao projeto.

Durante o último dia de observação, a professora cooperante transmitiu-nos algumas estratégias e posturas que deveríamos adotar ao iniciar a fase de intervenção. Realçou que a colocação correta da voz e as variações de tom são essenciais para a motivação dos alunos e que a organização no quadro, respeitando as cores habitualmente usadas para a escrita da data, de títulos e de definições é bastante importante para um bom encaminhamento da aula. Além disso referiu que a

circulação pela sala em diversos momentos é um apoio bastante importante para os alunos, pois proporciona a possibilidade de esclarecimento de dúvidas individuais. Neste mesmo dia forneceu-nos as suas planificações mensais que serviram de base às nossas planificações semanais. Solicitou que todos os conteúdos fossem abordados, contudo, permitiu que os mesmos fossem trabalhados no formato de aula que desejássemos.

Durante o mês de novembro foram abordados os seguintes conteúdos: o formato do recado; a escrita e decomposição de números até 200; a higiene alimentar; linhas poligonais e não poligonais e os cuidados a ter com a visão e a audição.

Saliento a aula dedicada ao conceito de linha poligonal e linha não poligonal (cf. Apêndice 23) que se iniciou com a utilização de um power point (utilizado na aula de introdução do conteúdo) onde constavam as definições de linha poligonal, linha não poligonal e de polígono. O suporte foi explorado de novo com as crianças mas, desta vez, mostrando apenas as imagens (imagens de linhas poligonais, linhas não poligonais, polígonos) de cada conceito e pedindo aos mesmos que as designassem e caracterizassem. Esta forma de revisão e consolidação de conhecimentos mostrou-se bastante motivadora para os alunos pois, a participação das crianças potencia as suas capacidades e competências no processo de aprendizagem e de desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997). De seguida distribuí um geoplano por cada dois alunos e pedi que cada par construísse um polígono utilizando os elásticos. Durante a construção dos polígonos, os alunos demonstraram ter capacidade de trabalho em grupo, respeitando, na maioria das vezes, o seu par.

Concluído o polígono, cada par questionou outro par, sobre as características do polígono construído (classificação do polígono quanto ao número de lados; quantos pontos tem na parte externa, interna e na fronteira do polígono; etc). Esta dinâmica proporcionou grande envolvimento na tarefa levando os alunos a responder de uma forma muito minuciosa aos aspetos pedidos. O jogo pretendia que os alunos angariassem pontos para o seu par acertando nas características do polígono escolhido, originando um espírito de competitividade saudável e levando a uma boa exploração dos conceitos. Para Kamii (1991, p.281) “o dever do professor não é

evitar jogos competitivos, mas guiar as crianças quanto a esse desenvolvimento, para que elas se tornem jogadoras justas e capazes de comandar a si próprias”.

O projeto teve início na última quarta-feira do referido mês (dia 26 de novembro) e foi desenvolvido ao longo das semanas de estágio, perfazendo um total de 8 semanas. Surgiu a partir de um projeto pedagógico relativo à Educação Financeira que se encontrava a ser desenvolvido pela professora cooperante desde o início do ano letivo. Considerámos que continuar a explorar o tema abordado seria a solução mais coerente, na medida em que dispúnhamos de um bloco (1 hora) semanal predefinido para o desenvolver. Na última quarta-feira do mês iniciámos o projeto com uma atividade – um peddy paper (cf. Apêndice 24). Este jogo tinha como objetivo a resposta a várias pistas fornecidas, que indicavam aos alunos o local da pista seguinte. Todas as perguntas eram relativas a aspetos já abordados pela docente (reconhecimento de notas e moedas em euro; distinção de bens necessários e supérfluos; estratégias para poupar dinheiro, etc).

Com este jogo pretendíamos perceber quais os conhecimentos que os alunos já tinham adquirido. Concluída a atividade dirigimo-nos à sala de aulas com o objetivo de verificar, em conversa com a turma, as respostas corretas e esclarecer as erradas. Estas serviram posteriormente para a construção da teia de ideias, referente ao projeto.

Para o mês de dezembro estavam planificados conteúdos novos (formato da carta; regras e sinais de trânsito; regras na piscina, na praia e no rio) e continuação de outros (escrita e decomposição de números até 300; tabuada do 3 e conceito de triplo). Durante o referido mês destaco cinco aulas que penso terem sido as que mais envolveram os alunos. Começo por descrever e refletir sobre a aula na qual explorámos uma canção, utilizada posteriormente na festa de Natal (cf. Apêndice 25). Após distribuição, de uma folha com a letra da canção, a cada aluno realizei a leitura modelar. De seguida pedi a quatro alunos que lessem a letra da canção (leitura do poema) e a outros quatro que explicassem o sentido de cada quadra. Depois de explorada a letra e esclarecidas palavras desconhecidas, reproduzi a música no computador e pedi aos alunos que seguissem o texto em silêncio. A aula seguiu com

o ensaio da música, a sua repetição (vezes necessárias para a memorização) e com a criação de uma coreografia sugerida pelos alunos.

É de realçar que esta foi uma das aulas em que o nível de implicação dos alunos esteve mais elevado, pois penso que a educação artística ajuda a desenvolver a concentração, a motivação e a desinibição culminando num currículo de excelência através do qual as crianças encaram as artes, não como entretenimento, mas como uma disciplina de formação (Unesco, 1994).

A aula seguinte decorreu no dia 10 e veio na continuidade da descrita anteriormente. Esta foi dedicada à construção da árvore de Natal (cf. Apêndice 26) para a sala de aula. Começámos por distribuir planificações com figuras geométricas que depois de dobradas e coladas originaram sólidos geométricos. De seguida, cada aluno recortou a planificação e vinçou as dobras. Durante esta fase da atividade, circulámos mais tempo pela sala de forma a orientar e a ajudar os alunos nos dois processos (recorte e dobragem). Realizados estes passos, pedimos aos alunos que decorassem a sua planificação como desejassem. Para isso, além dos lápis de cor/cera, canetas de feltro e tintas, distribuámos papel de lustro, plástico de cor, plástico de rolo de fotografia e furadores decorativos. Depois de decorados, os alunos construíram os seus sólidos geométricos utilizando nas dobras cola para o efeito. Este processo mostrou ser um pouco difícil para crianças entre os 7 e os 8 anos de idade. Notámos que a motricidade fina não se encontrava desenvolvida suficientemente para que esta tarefa pudesse ser desenvolvida de uma forma mais autónoma. É fundamental que o recurso às expressões seja mais significativo ao nível destas idades. Finalizados os sólidos distribuámos cilindros de cartão (parte interior de um rolo de papel higiénico) previamente furados e pintados de verde, nos quais as crianças tiveram de passar um fio de *nylon* e fazer um nó. Mais uma vez, este processo foi realizado com bastantes dificuldades, no entanto, a nossa postura atenta e de ajuda tornou a finalização da atividade possível e com sucesso. De seguida pedimos aos alunos que passassem o fio que estava a prender o cilindro, pelo furo do sólido geométrico, para que este ficasse suspenso. A árvore de Natal ficou finalizada quando se colaram os cilindros em filas. A fila da base era composta por 9 cilindros e

nas restantes foram colocados sempre menos um. Esta aula decorreu de forma bastante fluida, e proporcionou de novo o contacto com as artes, conjugada com a criatividade.

Outro dos momentos que destaco, decorreu no mesmo dia. Nesta aula foram abordadas as regras e os sinais de trânsito no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio (cf. Apêndice 27). Previamente desenhámos e pintámos alguns sinais de trânsito (os sinais utilizados no manual). Estes foram utilizados para iniciar a aula tendo sido colocados em locais estratégicos, para que os alunos os respeitassem como peões e como condutores. Neste momento conseguimos constatar que aprender os conteúdos a brincar poderá ser uma das melhores formas para desenvolver uma aula pois, o jogo não deve ser visto apenas como divertimento para libertação de energia mas, também como forma de favorecimento do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral (Montagner, 1993). Além disso, as atividades lúdicas possibilitam ao aluno, vivenciar diferentes sentimentos, proporcionam interação, competição e estímulo que podem culminar na interdisciplinaridade e no envolvimento não só dos alunos mas, também dos docentes (Martinez, 2006).

Depois de reunidos no quadro, os sinais de trânsito utilizados, questionámos as crianças sobre as regras, obrigações, perigos e informações que os mesmos transmitem. Um aluno escolheu um sinal de trânsito e de seguida outros três alunos referiram a categoria, o formato, a cor e a regra ditada pelo mesmo. A aula finalizou com as respostas às perguntas do manual que, também devido à utilização do jogo inicial, possibilitando-os experimentar diferentes sensações, foi resolvida rapidamente e com facilidade.

A última manhã de aulas antes das férias de Natal culminou numa pequena aventura pelo mundo da culinária. Iniciámos a aula a finalizar uma ficha do livro de fichas de trabalho de Português que abordava o calendário do advento. Na aula anterior tínhamos realizado uma pesquisa on-line sobre o significado deste símbolo natalício mas faltou resolver a ficha que se prendia, com questões sobre o mesmo. Para esta aula levámos um calendário do advento (comercializado com janelas que oferecem um chocolate) e aproveitámos para fazer corresponder as 25 perguntas da

ficha de trabalho às 25 janelas do calendário comprado. Durante o jogo, todos os alunos poderiam utilizar, caso quisessem, a “ajuda da turma”, ou seja, a questão era feita a todos os alunos e se algum deles soubesse responder, a criança a quem a pergunta tinha sido feita inicialmente teria direito à recompensa. Cada aluno respondeu a uma questão, tendo como recompensa, o chocolate da janela correspondente ao número da pergunta. Apesar de ter sido feita uma pesquisa anteriormente, na ficha de trabalho existiam perguntas bastante pormenorizadas. Contudo, como estabelecemos a ajuda da turma, todos os alunos tiveram acesso à recompensa.

Na semana anterior, a professora cooperante explicou que, quando recebia os pais no dia das avaliações dos seus educando, oferecia um “miminho” de Natal a cada EE. Deste modo pensámos em realizar uma atividade relacionada com culinária. A segunda atividade da manhã foi concretizada na cozinha de uma escola anexa, que nos foi gentilmente cedida para este momento (cf. Apêndice 28). Começamos por colocar taças com uma amostra de todos os ingredientes que iríamos usar e questionar os alunos sobre de que alimento se tratava. Depois de descobertos os ingredientes, partimos para a análise da receita, passo a passo. Cada um dos dez alunos leu um passo para a confecção da receita e, os outros 10 executaram os passos lidos. Concluída a receita distribuámos as bolachas por 4 tabuleiros e colocámos no forno. A pedido dos alunos, e enquanto as bolachas cozinhavam, regressamos à sala de aula e escrevemos a receita no quadro para que a pudessem copiar para os cadernos diários. Aproveitámos ainda para esclarecer alguns detalhes da receita (o significado de kg e de ml) sobre os quais os alunos fizeram questões. Esta manhã foi essencial para perceber que planificar não significa programar, nem o professor nem a aula pois, esta não deve ser uma espécie de filme pré-gravado do que vai acontecer (Zabalza, 1994). Neste caso, significou o pensamento prévio do professor que se planificou sobre o que poderia suceder, tornando esta manhã improvisada.

Ainda durante o mês de dezembro desenvolvemos quatro atividades relativas ao projeto: 1) a construção da teia de ideias; 2) Exploração de uma forma de pagamento: transferência bancária; 3) Jogo “Quem quer ser poupadinho”; 4) Construção de um

presente sem recursos monetários (cf. Apêndice 29). A primeira atividade decorreu no dia 3 de dezembro e para esta levámos um porco mealheiro desenhado em papel cenário. De seguida, relembramos o peddy paper realizado na semana anterior escrevendo (a azul escuro) o que a turma já sabia, relativamente ao tema da Educação Financeira. Após esta conversa conseguimos, com alguma facilidade, que os alunos nos dissessem o que gostariam de aprender e escrevemos também na teia mas, desta vez, noutra cor (azul claro). Finalizada a teia de ideias, começámos por realizar uma atividade que esclarecesse uma das questões que os alunos nos transmitiram – o que é uma transferência bancária. Esta explicação foi transmitida através de uma simulação em que foram utilizadas duas caixas, tendo uma 100€ e a outra 50€ em notas fictícias de diferentes valores.

Cada caixa representava uma conta no banco. Antes de explicarmos este conceito questionámos os elementos da turma para que o pudessem fazer exemplificando-o através da utilização das caixas existentes. De seguida, um aluno quis participar e retirou uma nota de 20€ da primeira caixa e colocou-a na segunda caixa, justificando que o movimento realizado era uma transferência bancária. É importante proporcionarmos estes momentos em que as explicações sobre determinado assunto acontecem entre pares, pois a criança deve ser vista como uma pessoa que organiza a sua recolha de informação, que age, que comunica, que aprende, que pensa segundo a sua iniciativa e os seus ritmos (Montagner, 1993).

A quarta atividade foi a reprodução e realização de um jogo, com base no formato do concurso televisivo “Quem quer ser milionário”. O jogo decorreu com algumas adaptações: jogado em equipas de 4 elementos, não existiram as ajudas (público, casa e 50/50) e o dinheiro foi substituído por pontos que foram usados na atividade seguinte. A última pergunta deste desafio abordava a possibilidade de oferecer à família, um presente sem gastar dinheiro e reaproveitando materiais. Depois de respondida, esta serviu de ponte para a quinta e última atividade – a construção de um presente sem gastos monetários. Inicialmente pensámos ouvir as sugestões dos alunos de possíveis ofertas. Contudo, a professora cooperante

aconselhou-nos a idealizar três presentes (uma moldura, um pisa papéis e um porta-lápis) para apresentar à turma que, após contagem de votos, elegeria um.

Os pontos angariados na atividade anterior proporcionaram às equipas a multiplicação dos seus votos, para eleger o presente que iria ser construído. Nesse mesmo dia, o objeto eleito foi a moldura. Na sessão seguinte começámos por distribuir a planificação com as duas partes da mesma, desenhada em caixas de cereais (previamente pedidas) e pedimos a cada aluno para as cortarem pelo tracejado. De seguida, entregámos a cola a cada criança e explicamos de uma forma geral onde a deveriam colocar e como juntar as duas partes de cartão. Para decorarem as molduras tinham uma mesa com vários materiais à disposição (canetas de feltro, lápis de cor/cera, pedaços de tecido, recortes de papel de embrulho, negativos de fotografia impresso, furadores com formas, etc) podendo utilizar os que mais desejassem.

O mês de janeiro foi dedicado sobretudo, à revisão de conteúdos (sinais de pontuação; características dos polígonos; aplicação de regras de convivência em sociedade) e à introdução de três conteúdos novos (Tabuada da multiplicação do 4; direções e movimentos; instituições e serviços existentes na comunidade).

Desta forma irei destacar as três aulas destinadas à introdução e exploração destes temas (duas da área disciplinar de Matemática e uma da área disciplinar de Estudo do Meio). Na área disciplinar de Matemática, começámos por lecionar a tabuada da multiplicação do 4 de uma forma não tradicional (habitualmente utilizada pela professora cooperante). Depois de algumas pesquisas, decidimos introduzir este conteúdo recorrendo à reta numérica (cf. Apêndice 30). Previamente construímos este instrumento, em papel cenário, tendo nos seus extremos os números 0 e 45 estando dividida de 5 em 5. Cada intervalo de 5 tinha por baixo cinco círculos que, poderiam ou não ser pintados pelas crianças, à medida que estas iam construindo a tabuada, ou seja, depois da reta colada no quadro é chamado um aluno que terá de explicar na reta numérica o processamento da operação $4 \times 1 = 4$ (teria de pintar os primeiros 4 círculos, que representam a repetição do 4 apenas uma vez). Com esta explicação pretendíamos que os alunos construíssem a tabuada da multiplicação do 4

autonomamente vendo-nos apenas com a função de orientar. Durante este momento, discutiram ideias entre si, chegando a acordo de forma a construir e a responder corretamente aos conteúdos pedidos. O professor deve recorrer, cada vez mais, a pedagogias e estratégias diferenciadas que possibilitem aos alunos mostrarem a sua curiosidade e o seu desejo de saber satisfazendo-os com os desafios que as aprendizagens escolares implicam, não os perspetivando como penosos mas sim, como significativos para a sua vida futura (Not, 1992).

Destaco também a aula referente à introdução de um conteúdo presente no Programa de Estudo do Meio, porque a mesma levou um rumo que superou as expectativas iniciais (cf. Apêndice 31). Por sugestão da professora cooperante, planificámos esta aula, sobre as instituições e serviços da comunidade, apenas com a exploração das páginas do manual. Contudo, ao iniciar a aula percebi que a poderia tornar mais dinâmica e, com um nível de implicação dos alunos mais elevado. Deste modo, mantive a exploração das páginas do manual, destinadas a este conteúdo mas, fazendo-a paralelamente com uma pesquisa na internet, das instituições e serviços da comunidade de Coimbra (na qual a maioria das crianças estava inserida). Por exemplo, quando falámos nos serviços de segurança das pessoas pesquisámos os estabelecimentos da Polícia de Segurança Pública (PSP) e da Guarda Nacional Republicana (GNR) e a sua localização; nos serviços públicos referimos a própria escola, o centro comercial próximo, o centro de saúde da zona; nas coletividades explorámos a Estudantina como símbolo musical de Coimbra (tendo oportunidade para ouvir uma música), a Associação Académica de Coimbra como clube desportivo e o Rancho Folclórico de Penacova. O facto de pudermos relacionar os conteúdos do manual com uma realidade conhecida fê-los estar mais próximos da aprendizagem.

As direções e os movimentos foram os conteúdos que se seguiram. Esta aula desenvolveu-se em dois momentos: aprendizagens dos conceitos e registo no caderno diário e experimentação no espaço exterior da escola (cf. Apêndice 32). Inicialmente explorámos as páginas do manual resolvendo os exercícios coletivamente. Estes foram sempre explicados de uma forma prática, ou seja, concretizando os exemplos

enunciados em cada exercício, com os alunos (ex.: “A Carochinha está de costas para ti, como vês na imagem. Deu meia volta para a esquerda. Ficou virada em direção a que objeto?”). Neste caso concreto pedimos a um aluno que se colocasse, em frente aos elementos da turma, de costas para os mesmos e fizesse o movimento pedido. De seguida discutimos sobre o movimento em si e como o mesmo se tinha processado. Realizados os exercícios registámos, no caderno diário, alguns esquemas e definições.

A segunda parte da aula decorreu no espaço exterior da escola, com a realização de um jogo relacionado com os conteúdos aprendidos. Foram distribuídas folhas A₅, com um texto onde eram definidas as orientações a respeitar para a execução de um percurso que teria que ser respeitado pelos alunos. Era pedido que aplicassem determinadas noções: frente, trás, direita, esquerda, uma volta inteira, meia volta e um quarto de volta. Dois a dois teriam de realizar um percurso de ida e volta onde os papéis seriam alternados, ou seja, na ida um dos alunos teria de observar a folha e guiar o par e na volta as funções invertiam-se. Durante esta aula, essencialmente no segundo momento, as crianças mostraram-se empenhadas, com motivação para aprender e para colocar em práticas os conhecimentos aprendidos na parte inicial da aula. Deste modo, a realização do jogo que pressupunha a aplicação e confirmação dos conceitos foi uma estratégia que resultou, uma vez que o “objetivo do ensino não é produzir aprendizagem mas produzir condições para aprender” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.34).

Relativamente ao projeto, no mês de janeiro, realizámos uma atividade e as restantes duas sessões foram dedicadas à preparação e à sua divulgação (cf. Apêndice 33). A última atividade desenvolvida para o projeto foi a deslocação a um hipermercado local para participar num jogo relacionado com a poupança de dinheiro. Neste jogo, os alunos distribuídos por equipas de 4 elementos, receberam uma lista de compras com os ingredientes necessários para a preparação de um bolo. O objetivo a cumprir seria o de despender o mínimo possível de dinheiro, comprando sempre os produtos mais baratos existentes na loja. O desafio não teve limite de tempo nem um orçamento a respeitar, uma vez que para os alunos desta faixa etária é

apenas sugerido que comecem a ter contacto com moedas, notas e contagem, que comparem e ordenem valores e que façam algumas estimativas e era também fundamental que a circulação no hipermercado se fizesse de uma forma tranquila. Desta forma, a eleição da equipa vencedora tinha de obter o valor mais baixo aquando da soma dos preços dos produtos comprados. Esta sessão relativa ao projeto foi bastante apreciada pelas crianças, não só por lhes proporcionar uma saída da escola mas também pelas vivências que puderam experienciar.

No final do dia, o feedback foi muito positivo e constatámos que a promoção deste tipo de saídas, que não é muito habitual na escola, é sempre uma mais-valia para as crianças enquanto elementos pertencentes a uma turma. Nestas experiências, a aprendizagem é ativa, envolve espírito crítico, envolve um processo ativo de assimilação orgânica provando que devemos partir da criança e das ideias por ela sugeridas para lhe pudermos proporcionar quantidade e qualidade de aprendizagens (Welchman, 1995).

A penúltima sessão serviu para a preparação da divulgação do projeto. Durante a mesma começámos por relembrar todas as atividades realizadas até ao momento, utilizando como suporte digital um power point com os registos fotográficos de cada uma. A cada fotografia, os alunos vão comentando e descrevendo o que foi realizado. Aproveitámos este momento para registarmos fidedignamente as frases proferidas pelas crianças que depois foram utilizadas no método de divulgação. De seguida e em conversa com os alunos decidimos realizar um cartaz com algumas frases e fotografias de cada uma das atividades desenvolvidas e ainda com algumas sugestões sobre como poupar em família. Cada aluno teve oportunidade de escrever, pelo menos uma vez, no cartaz e de deixar uma “marca” da sua vivência do projeto.

A última a ser desenvolvida em prol do projeto foi, como a lógica impõe, a divulgação do mesmo. No último dia de estágio e com a nossa companhia, a turma deslocou-se às restantes salas do 2.º ano com o objetivo de apresentar o projeto e de oferecer o cartaz construído. A apresentação contou com a intervenção de alguns alunos eleitos previamente, que entregaram um cartaz a todas as turmas visitadas.

Este período de estágio revelou-se bastante gratificante. O convívio diário entre todos passa a tornar-se uma necessidade. Aquando da nossa chegada foi essencial a forma como nos receberam. Contámos com uma boa receção e também com a antecipação de algumas informações de carácter prático. Conhecemos todos os intervenientes no processo educativo e o espaço físico. Ao longo das semanas de observação a educadora cooperante esteve sempre muito receptiva à nossa presença transmitindo-nos alguns procedimentos que só a experiência lhe trouxe. Diariamente, no fim das atividades letivas, refletimos em conjunto, momentos que se tornaram fundamentais à nossa aprendizagem e atuação. Com o tempo a decorrer pude melhorar a forma como escrevia no quadro organizando de uma forma mais correta a informação que queria transmitir e a letra usada. O processo de planificação, apesar de o considerar excessivo, tornou-se mais fácil de desenvolver após alguma prática e compreensão do mesmo. A preparação e exploração dos conteúdos e das páginas do manual previamente à aula, também se tornaram cada vez mais motivadoras, uma vez que os alunos estiveram sempre muito receptivos.

A nossa motivação levou-nos à exploração e utilização de tecnologias e suportes digitais adequados e a uma boa preparação de materiais assim como a uma correta apresentação dos materiais elaborados.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. A importância do brincar no espaço exterior

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, a Organização das Nações Unidas (ONU) (1959) reconhece que a criança beneficia de uma ampla oportunidade para brincar e de se divertir, tendo em vista os propósitos da sua educação e devendo a sociedade e toda a autoridade pública (política, económica e financeira) empenhar-se para a promoção do usufruo deste direito. Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas (UNICEF, 1989) reconhece que brincar é um direito essencial e reconhece à criança, esse mesmo direito; direito ao repouso e a tempos livres; direito na participação em jogos e atividades específicas para a sua idade.

Desta forma, torna-se essencial a compreensão da importância a atribuir ao brincar no desenvolvimento da criança e nomeadamente ao nível da EPE. As perspetivas acerca do brincar têm vindo a evoluir, pois inicialmente, o brincar era compreendido pelos investigadores apenas como a libertação do excesso de energia da criança (Chateau, 1961). Contudo, os estudos sobre o brincar têm merecido, nas últimas décadas, maior interesse entre a comunidade científica. Ferland (2005) afirma que brincar é um motor do desenvolvimento da criança, considerando-o ainda como um conjunto de atividades caracterizadas pela diversão e prazer.

Ao brincar a criança aprende regras, valores e costumes que orientam o seu ambiente, isto é, descobre o mundo em que está inserida. O mesmo autor refere que é durante a brincadeira que a criança tem a oportunidade de descobrir e de testar os limites do seu corpo, manipulando objetos e experimentando as diferentes possibilidades de os usar. Neste sentido, a criança desenvolve aptidões e atitudes que utiliza na sua vida diária, tendo assim a brincadeira um papel essencial para a simulação da vida real.

A brincadeira torna-se a linguagem primária da criança, na medida em que possibilita que esta solte o seu mundo interior e as suas emoções, em conjunto com o seu mundo imaginário.

O brincar é essencialmente, sentir prazer, sensação que está associada às características da brincadeira em questão: a novidade, a incerteza e o desafio. É uma das atividades mais importantes na formação global das crianças, pois através da atividade lúdica, estas estão expostas a situações que permitem a integração no mundo da personalidade, que estimula condições propícias à autonomia das características da criança (Gill, 2010).

No seguimento da linha de pensamento de Piaget² (1983) em que a criança realiza a sua aprendizagem pelo contacto que estabelece com o seu mundo exterior (meios familiar, escolar e social), valoriza-se não só o meio ou a pessoa em si, mas a importância da interação entre ambos, para a construção do conhecimento. Neste sentido, o comportamento e a interação que a criança revela durante o brincar é mais importante que o seu resultado (Ferland, 2005).

1.1. Brincar no exterior

Em Portugal é cada vez menos frequente vermos uma criança a brincar no exterior. Nas últimas décadas, os estilos e as mudanças na vida dos portugueses têm vindo a refletir-se no fenómeno do brincar (Neto, 1997). Atualmente, o mundo materialista em que vivemos caracteriza-se pela agressividade, consumismo e sedentarismo, que cada vez mais, está a ocupar o tempo no quotidiano das crianças, não as deixando brincar.

O brincar espontâneo, na rua e com outras crianças, tão habitual até há pouco tempo, quase deixou de existir. De acordo com Ferland (2005), o grande número de atividades que as crianças fazem por dia contribui também para a diminuição dos momentos de brincadeira livre. Estas atividades consomem o tempo a que criança tem direito e, quando existe tempo para brincar livremente, estas optam por

² Segundo Piaget (1983), todo o ser humano apresenta dois aspetos de desenvolvimento cognitivo: o aspeto psicológico e o aspeto psicossocial. O ser humano, como um ser vivo, lança a mão de recursos orgânicos inatos para conhecer o mundo, porém não se limita a eles, construindo o seu desenvolvimento na relação com o ambiente e com os outros seres humanos. A criança aprende por si mesma na sua relação com o ambiente e utiliza os seus sentidos inatos para estabelecer relações com o mundo à sua volta.

tecnologias e jogos electrónicos onde as interações sociais e a liberdade para imaginar ficam limitadas a esses instrumentos (Pereira, 2011).

A estes fatores acresce a insegurança dos pais perante os perigos a que as crianças estão expostas, que os leva a exercer maior proteção sobre os seus filhos, retirando-lhes as atividades de rua e colocando-os em atividades institucionalizadas. Este aumento de proteção por parte dos pais leva a que os níveis de autonomia e de exploração do meio envolvente reduzam, originando a diminuição do número de oportunidades para as crianças experimentarem mecanismos e estratégias que são extremamente importantes para a vida adulta (Bento, 2012).

Rebatendo esta afirmação, Neto (1997, p.17) afirma que “uma criança saudável é aquela que tem os joelhos esfolados. É uma criança ativa e saudável que espreita constantemente o lado imprevisto do jogo, colocando uma margem de risco muito acima dos critérios dos adultos”.

O espaço exterior é um local que pode também proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças. Aqui, o educador pode tomar duas posições, a de observador ou de interação com as crianças enriquecendo sempre as suas iniciativas (Ministério da Educação, 1997). Importa referir que este espaço também oferece às crianças a possibilidade de se relacionarem com pares e com adultos (Ministério da Educação, 1997).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem-se aos espaços exteriores, durante todo o documento, salientando os seus pontos positivos. O espaço exterior de qualquer estabelecimento de educação é um espaço educativo com potencialidades e oportunidades educativas e deve ter a mesma atenção por parte do educador quando comparado com o espaço interior. Este deve ser utilizado depois de uma planificação com intencionalidade educativa, devendo sempre incluir também atividades informais. Estas duas valências exigem alguma organização, pois os equipamentos e os materiais devem seguir os critérios de qualidade e as questões de segurança devem ser cumpridas com atenção (Ministério da Educação, 1997).

Os espaços exteriores “devem, quando possível, incluir área coberta, ponto de água e pequena arrecadação (material de exterior, de jardinagem, lenha, etc)”, ser de fácil acesso às salas de atividades e delimitado de forma a garantir as condições de segurança necessárias (Ministério da Educação, 1997)

Para que a criança possa brincar no exterior da melhor forma é essencial que seja ela a gerir as atividades do seu agrado e a decidir as suas regras. Esta oportunidade origina não só o desenvolvimento de competências fulcrais para a sua vida adulta, como promove o conhecimento da sua personalidade e a exploração de capacidades novas (Bento, 2012). Através de atividades ao ar livre a criança “exprime a sua motivação intrínseca [...] testando e experienciando possibilidades de ação” (Neto, 1997). Esta motivação mostrada nas atividades físicas leva à compreensão das relações equilíbrio e desequilíbrio entre os sistemas biológico e social.

As crianças com quem estagiei valorizavam bastante os momentos no exterior. A educadora cooperante proporcionava diariamente um contacto com o mesmo para que experienciassem níveis mais elevados de desenvolvimento e tivessem a oportunidade de desencadear processos mais profundos implícitos na aprendizagem e no desenvolvimento de cada um (Laevers, 2005). Como foi referido no capítulo da caracterização da instituição, o espaço exterior destinado a todas as sala do JI encontrava-se desprovido de materiais, não possibilitando às crianças o desenvolvimento da sua capacidade de recriação e exploração de vários materiais. Desta forma, e segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o equipamento, os materiais existentes e a disposição dos mesmos condicionam, em larga escala, o que as crianças podem realizar e aprender.

Contudo, quando as crianças eram informadas de que o momento do recreio iria acontecer brevemente, o entusiasmo era bastante visível. O grupo mesmo tendo acesso a poucos recursos tornava essas vivências únicas, usando a sua imaginação e criando novas brincadeiras.

Além desta área ampla e rodeada de muros, existia também uma zona relvada e uma horta pedagógica a que as crianças não tinham acesso. Este espaço, considerado

pelas educadoras cooperantes como perigoso, possuía algumas potencialidades para um melhor aproveitamento. Segundo Albuquerque (2007, p.22), “o espaço a ser concebido nunca poderá ser apresentado como acabado”, pois a criança terá a oportunidade de o recriar de forma a manter o interesse a curiosidade por ele.

Outro dos espaços exteriores existentes na instituição era designado de “bosque”. Este espaço tem um parque infantil com vários materiais (escorrega, baloiços, etc) e ainda algumas infraestruturas em madeira, como casinhas e bancos. O “bosque” é uma zona com alguns metros quadrados preenchida com árvores, plantas rasteiras e ainda um riacho. Descobrir o mundo real ao ar livre é essencial na medida em que traz ganhos para a saúde: fortalecimento do sistema imunitário; a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina; o desenvolvimento da visão, do equilíbrio e da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neuronais (Bento, 2012). Ao contactarem com a natureza e com ambientes naturais, as crianças têm uma maior compreensão do clima e das mudanças de estação (Norfolk Country Council, 2009).

Em conclusão, o contexto de exterior é um bom motor de desenvolvimento global que traz benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças. Ao abordarmos o espaço exterior não estamos a descurar a importância do contexto de interior, mas sim a compreendê-lo, como uma extensão para aprender conteúdos (Miller Tichota & White, 2009).

2. Aprendizagem Cooperativa: aprender com os outros

Na base da aprendizagem cooperativa encontram-se várias teorias de orientação pedagógica podendo afirmar-se que a sua origem reside na Grécia Antiga. No entanto, alguns pedagogos e psicólogos dos Estados Unidos da América foram os impulsionadores desta orientação cooperativa utilizada nos processos de ensino e aprendizagem (Marchão, 2012). Dewey, um dos pedagogos, releva a conceção de educação focada numa “sociedade de ‘laboratório’ para aprendizagens da vida real que exige aos professores a criação de ambientes de aprendizagem caracterizados por processos científicos e democráticos” (Dewey, 2002, p.74).

Na primeira metade do século XX surge um contributo, de um psicólogo que afirma que quando as crianças trabalham em grupo cooperativo conseguem melhores resultados nas aprendizagens do que crianças que trabalham num grupo sem um líder (Marchão, 2012). O ambiente individualista e competitivo, segundo Diaz-Aguado (1988), é, em parte, responsável pela elevada percentagem de fracassos que se produzem ao nível da aprendizagem, uma vez que as diferenças existentes entre as crianças fazem com que na maioria dos grupos exista um pequeno grupo de crianças que protagoniza quase todas as interações e êxitos e outro grupo de alunos que nunca intervém, nem obtém qualquer reconhecimento ao nível das aprendizagens.

Segundo Diaz-Aguado (1988), os procedimentos da aprendizagem cooperativa permitem proporcionar a todas as crianças um ótimo nível de êxito e reconhecimento, que lhes permitirá experimentar a própria competência em atividades mais ou menos formais. Deste modo, a ansiedade e a rejeição que sentem quando fracassam começa a transformar-se em satisfação e sentido de autoeficácia. Esta conceção de aprendizagem exige que os educadores promovam um sistema social, caracterizado por procedimentos democráticos – nomeadamente a organização de pequenos grupos, que permitam às crianças a procura das próprias respostas e a aprendizagem dos princípios democráticos, através da interação diária umas com as outras.

A educadora cooperante elegia diariamente, no grupo de crianças, dois novos “chefes”. Durante a fase de observação constatei que a opção por duas crianças e não por apenas uma, para essa função, tinha uma justificação prática. Todos os dias de manhã, antes de se realizarem as atividades de rotina (marcação de presenças, dia, mês e tempo), eram eleitos os novos “chefes” (uma menina e um menino), escolhidos pelas duas crianças anteriores. Este cargo, bastante apreciado por todas as crianças do grupo, implicava a realização das atividades de rotina e a orientação diária do grupo, com apoio da educadora e das assistentes operacionais. O facto de existirem dois “chefes” devia-se à implementação de uma prática que a educadora cooperante defendia ser essencial na EPE – a aprendizagem cooperativa. Este confronto de ideias ajudava-os a tomar decisões que teriam de ser partilhadas entre as duas crianças e muitas vezes em conjunto com o grupo. Estas decisões revelavam-se em pequenas situações que teriam que ser resolvidas em prol do bem-estar do grupo: escolher a primeira atividade do dia; organizar o grupo, em pares ou em fila, para se dirigirem ao refeitório; escolher a história que iria ser lida conforme os seus gostos e o gosto das restantes crianças do grupo. O facto de serem duas crianças permitia que aprendessem a escutar-se, a respeitar a opinião de cada um e a fazer opções em conjunto, em benefício do grupo.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.15) referem como objetivo pedagógico geral, a importância de “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”. Ao encontro desta ideia, Kugelmass (1993) afirma que a cooperação incrementa o nível de aprendizagem das crianças e ajuda-as na retenção e transferência das aprendizagens, promovendo o desenvolvimento social, assim como relações mais positivas e maior compreensão da diversidade.

A concretização do objetivo preconizado pelas OCEPE podia ser constatada neste grupo pois, existia uma criança guiada por outra religião (Testemunhas de Jeová), que não a católica e, que era aceite. Contudo, embora fosse notório o espanto pela não celebração do seu dia de anos, todo o grupo respeitava a sua cultura e

religião fazendo-lhe perguntas, às quais a criança em questão respondia com naturalidade.

A aprendizagem pela experiência também contribui para a sustentação desta temática, a aprendizagem cooperativa. Segundo Johnson e Johnson (2006), este tipo de aprendizagem tem por base três ideais:

aprendemos melhor quando nos envolvemos pessoalmente na experiência de aprendizagem; o conhecimento, para ser significativo e ter efeitos no nosso comportamento, tem de ser descoberto por cada um de nós; o compromisso com a aprendizagem é maior se tivermos liberdade de definir os nossos próprios objectivos e de os seguir ativamente no âmbito de uma determinada estrutura (p.75).

A eficácia da aprendizagem cooperativa no aumento da autoestima, entre outras dimensões, é confirmada por um conjunto de investigações que é hoje referência nesta área. Os resultados de um estudo efetuado por Johnson e Johnson (2006) sobre a eficácia na aprendizagem mostram que: a) esta metodologia conduz a resultados mais eficazes, qualquer que seja o tipo de tarefa; b) a aprendizagem cooperativa, através do processo de discussão, facilita o desenvolvimento de processos mentais superiores; c) o envolvimento no trabalho de grupo produz conflito de ideias e promove troca de opiniões e de informações, aumentando significativamente os resultados de aprendizagem e a capacidade de retenção; d) a troca de ideias enriquece as experiências de aprendizagem entre crianças de diferentes níveis de aprendizagem, com ou sem dificuldades especiais; e) a solidariedade e os laços de amizade que se desenvolvem no trabalho cooperativo tendem a aumentar a motivação e o encorajamento mútuo.

Sharan e Sharan (1992, p.367) partilham a ideia de que a função do educador é a de “promover o sentido da eficácia da criança, ensinando-a a controlar melhor as suas oportunidades de aprendizagem [...]. A aprendizagem ativa que organiza e assimila a experiência através da interação com o ambiente ajudará a desenvolver o pensamento lógico e as competências de comunicação verbal de ordem superior”.

Segundo Arends (1995), a aprendizagem cooperativa possui uma base de conhecimento considerável, particularmente no campo da psicologia social. O estudo da dinâmica de pequenos grupos, a facilitação social e os efeitos do comportamento cooperativo versus competitivo fornecem um importante suporte de literatura para o conhecimento da aprendizagem cooperativa, nomeadamente no comportamento cooperativo; na cooperação interétnica; nas interações com crianças com deficiências e na aprendizagem escolar. Ainda de acordo com este autor, uma atividade cooperativa comporta três características principais: as crianças trabalham em equipa; os grupos são formados de forma heterogénea e os sistemas de recompensa são orientados para o grupo. Para além disso, os procedimentos para a utilização da aprendizagem cooperativa devem ser os seguintes:

- as tarefas prévias à instrução - existem alguns aspetos relacionados com a necessidade de preparação de materiais, que terão que ser concretizados antes da atividade ser realizada e para que as crianças consigam, posteriormente ter mais autonomia;
- a escolha de um tema relacionado com o projeto – é importante que as crianças, em conjunto com o educador, escolham um tema, se possível relacionado com o projeto que estiver a decorrer no momento, em função dos seus interesses e do conhecimento prévio que possuem;
- a formação de pequenos grupos de crianças - uma tarefa da aprendizagem cooperativa diz respeito à tomada de decisão acerca da forma como os grupos de aprendizagem são formados. Esta situação pode variar de acordo com a diversidade racial e étnica e os níveis de capacidade das crianças do grupo;
- o desenvolvimento de materiais e instruções – depois dos materiais preparados e finalizados é importante que as crianças os compreendam claramente;
- a orientação da atividade – o educador deve relembrar momentos experienciados anteriormente; recolher ideias/sugestões das crianças e

selecionar as mais significativas para o grupo; apresentar de uma forma clara o tema/assunto escolhido e transformar o grupo em equipas de aprendizagem.

Para a concretização dos pontos acima referidos existem estratégias que o educador pode utilizar: pistas visuais para ajudar os grupos; dar instruções de forma clara e pedir para serem repetidas por algumas crianças; definir um lugar para cada equipa de aprendizagem e assinalá-lo com clareza, insistindo para que as equipas se instalem no local específico que lhes foi destinado; gerir e auxiliar o trabalho das crianças durante a atividade permitindo-lhes realizá-la com o mínimo de interrupções ou ajuda por parte do educador. Assim, este não deve interferir sem que seja solicitado (Arends, 1995).

Diaz-aguado (1988) salienta que os efeitos da instrução da aprendizagem cooperativa pretendem especificamente promover a aceitação dentro do grupo, ampliar os padrões de ligação entre os pares e a autoestima. Destaca também os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa na EPE, no comportamento cooperativo e nas atitudes, face às crianças com de deficiência.

Em Portugal, um estudo quasi-experimental conduzido por Sanches (1994) combina grupos cooperativos com estratégias de resolução de problemas e conclui pelo efeito positivo de ambas no desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como por exemplo, formulação de hipóteses, elaboração de sínteses e resolução de problemas em situações novas. Quanto ao clima de grupo, as crianças do grupo cooperativo revelaram maior grau de satisfação e declararam a sua preferência por esta dinâmica de trabalho.

Freitas (1992) levou a cabo dois estudos de caso e descreveu as técnicas de cooperação usadas, nomeadamente, o tipo de atividades proposto às crianças, as estratégias de promoção de trabalho conjunto, os papéis assumidos pelas crianças e a utilização ou não de recompensas. O autor conclui que a implementação e o sucesso das estratégias de aprendizagem cooperativa implicam que o educador seja aberto, flexível, capaz de integrar as ideias do outro e, ao mesmo tempo, organizado e consciente das formas como pode contribuir para manter altos os níveis de

implicação do grupo. De acordo com o autor, na aplicação de estratégias específicas de aprendizagem, a prioridade deverá ser a de promover e construir um espírito cooperativo. Reforçando esta ideia, outro autor refere que o método de grupo mais adequado irá depender da atividade a realizar, das necessidades das crianças e dos recursos disponíveis.

No entanto, para garantir o sucesso do trabalho em grupo, o educador deverá assegurar-se que todas as crianças estão ativamente envolvidas e o seu trabalho é valorizado como parte integrante (Marvin, 2003).

Ao longo do desenvolvimento do projeto em EPE, criámos momentos de aprendizagem também em pequenos grupos ou a pares. Penso que, o facto de ser um grupo com 25 crianças e com um nível de desenvolvimento homogéneo, a distribuição das crianças da forma acima referida facilitou, na maioria das vezes, uma sequência mais organizada das atividades fundamentada na vivência e na exploração. Um exemplo desta prática é a pintura e construção do Barco “Polvo” (barco decorativo para a divulgação do projeto). Distribuámos as crianças por 4 grupos (5/6 elementos cada) e, depois de preparamos os materiais necessários, entregamos as 4 partes do barco (cartão grosso previamente cortado no formato pedido pelas crianças) aos grupos. A escolha da parte a atribuir a cada grupo foi gerida pelas crianças e depois de distribuídas, cada grupo organizou-se em função das zonas a pintar e a decorar. Esta gestão revelou-se bastante coerente e organizada, na medida em que, os conflitos que surgiram foram geridos e resolvidos entre os elementos dos quatro grupos, sem ser necessária qualquer intervenção do adulto.

Indo ao encontro do autor supracitado, as interações entre crianças em momentos diferentes do seu desenvolvimento e com conhecimentos mais ou menos aprofundados são promotoras da aprendizagem. Assim, é essencial que o trabalho em pares ou em pequenos grupos seja valorizado, pois oferece às crianças a oportunidade de confrontar as suas ideias e forma de ver o mundo, no desenrolar de uma tarefa comum (Ministério da Educação, 1997). Se o grupo for constituído por crianças de idades, culturas, etnias, capacidades diferentes, esta mesma diferença irá funcionar como factor fulcral para favorecer este processo. No entanto, cabe ao

educador apoiar o trabalho das crianças, quer seja realizado em pares ou em pequenos grupos, para que o confronto de ideias possa existir e ser desenvolvido (Ministério da Educação, 1997).

Lopes e Silva (2008, p.76) explicam a aprendizagem cooperativa, para crianças pequenas, como mais do que um trabalho de grupo comum, pois a “interdependência positiva, a responsabilidade de cada criança, as competências sociais e o feedback sobre a atividade são componentes da aprendizagem cooperativa que contribuem para criar um tipo específico de interações e que permitem distinguir as atividades cooperativas das atividades tradicionais”.

A aprendizagem cooperativa proporciona às crianças uma série de aprendizagens consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento e formação e para a sua atuação na sociedade. A estrutura desta estratégia de aprendizagem, para além do desenvolvimento de competências sociais, também permite que estas contactem e convivam entre si fazendo com que exista uma maior tolerância em relação às diferenças e às origens de cada um contribuindo para a diminuição da conflitualidade.

Em suma, a aprendizagem cooperativa traz aos alunos uma série de vantagens que se refletem no evidente sucesso no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de várias capacidades e na promoção de relações interpessoais (Bessa & Fontaine, 2002).

3. A Abordagem de Mosaico (The Mosaic Approach)

Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem implica vê-la como um sujeito e não como objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Durante muito tempo as crianças foram perspetivadas como objetos, sendo encaradas como reflexo da ação do adulto e dos seus esforços educativos. Permanecia a ideia da criança desprovida de racionalidade e sentido. Mais tarde, Dahlberg (1999) contribuiu no campo da educação de infância implementando a compreensão da criança como co-constructura de conhecimento, de identidade e de cultura. A criança passou a ser vista como possuidora de uma voz própria que deve ser considerada e ouvida, beneficiando de oportunidades de envolvimento em tomadas de decisão. Oliveira-Formosinho (2011) afirma ainda que, a criança é um ator social de direito próprio.

É a partir desta conceção que se torna pertinente ouvir as vozes das crianças num processo contínuo, com a finalidade de compreender e conhecer os seus sentimentos, ideias, interesses e necessidades. Assim, será possível conhecer o que se passa no JI e adequar as práticas às suas individualidades melhorando a qualidade educativa do estabelecimento em causa utilizando uma metodologia recente – Abordagem de Mosaico (Oliveira-Formosinho, 2011).

3.1. Metodologia

A metodologia designada Abordagem de Mosaico foi implementada por Alison Clark e Peter Moss com o objetivo de escutar crianças pequenas utilizando ferramentas que possibilitassem a descoberta das diferentes visões das crianças (Clark, 2011). Esta abordagem define-se pela forma como dá significado à voz das crianças, considerando-as co-constutoras e especialistas da sua própria vida.

A criança tem “voz” podendo expressar-se visual ou verbalmente. Os autores supracitados, fundadores desta metodologia, definiram-na como participativa (as crianças são vistas como agentes da sua própria vida), adaptável (oferece a possibilidade de ser adaptada ao grupo de crianças e ao contexto onde estas se inserem), multi-método (combina métodos diferentes que promovem a escuta da criança), reflexiva (os adultos e as crianças colaboram mutuamente para processos de reflexão acerca dos seus significados) e incorporada na prática (é sempre utilizada num clima de escuta que possibilitam à criança e ao adulto vivenciar esta metodologia através de experiências quotidianas) (Clark, 2011).

Esta metodologia, ao constituir um processo que inclui não só a linguagem verbal, mas as ações, brincadeiras e produtos constitui-se um multi-método. Este multi-método pode consistir em fotografias, passeios (*tours*), conferências, dramatizações, observações e documentações, entrevistas/conversas e num tapete mágico (*magic carpet*) – local onde se reúnem informações e produtos relevantes para o objetivo traçado e obtido a partir dos métodos mencionados acima (Clark & Moss, 2011).

A Abordagem de Mosaico é desenvolvida com base em três fases: 1) fase de recolha de informação; 2) fase de reflexão e discussão; 3) fase de decisão. A primeira fase é sempre guiada e liderada pelas crianças, pois é nesta altura que se reúnem as perspetivas das crianças. Esta recolha concretiza-se com a ajuda de vários métodos que possibilitam ao adulto uma recolha de informação mais completa e detalhada das perspetivas das crianças. Nesta fase existem procedimentos que se prendem com questões étnicas que deverão ser levadas ao pormenor, ou seja, deverá ser solicitado junto dos pais e da instituição o consentimento para que a criança possa participar. A criança deverá ter conhecimento do estudo em causa e da autorização facultada, quer pela instituição quer pelos seus progenitores (Clark, 2011).

Na segunda fase, designada de reflexão e discussão “juntam-se as peças”, criam-se momentos de diálogo e reflexão percebendo o que é que as fotografias, mapas, filmes e entrevistas revelaram acerca das perspetivas das crianças, ou seja, através do material produzido pelas crianças cria-se uma plataforma de comunicação entre a

criança e o adulto. Esta junção de diferentes peças de informação e material originou o nome de abordagem de “mosaico” pois só assim é possível criar uma imagem refletora e reflexiva dos pontos de vista das crianças. Só analisando o tapete mágico é possível partir para a fase seguinte. (Clark, 2011).

A terceira fase é concretizada sobretudo em projetos/pesquisas de cariz transformativo, implicando o envolvimento direto das crianças em processos de decisão. Estas decisões acontecem quando é dada liberdade às crianças para pensarem nas alterações, proporem a organização de espaços diferentes e tomarem decisões que promovam o seu bem-estar no jardim-de-infância (Clark, 2011). Em contextos normais, a Abordagem de Mosaico pode ser colocada em prática em qualquer altura do ano letivo e com a totalidade de crianças que integram o grupo, respeitando sempre as três fases que a constituem.

Ao longo da prática supervisionada foi proposta a implementação desta metodologia visando compreender quais as perspetivas das crianças acerca do JI.

Em contexto de estágio, esta metodologia foi aplicada durante os meses de Maio e Junho (ano de 2014) incidindo, essencialmente sobre duas crianças. Inicialmente pensámos (eu e a minha colega de estágio) na Ana (nome fictício) por ser uma criança bastante comunicadora, extrovertida e sem problemas na exposição das suas ideias e convicções, e no João (nome fictício) por se demonstrar mais retraído e envergonhado quando comunica. Contudo, ao iniciar a aplicação desta metodologia, a Ana faltou bastantes vezes nos dias que se seguiram, atrasando todo o processo. Decidimos, em conjunto com a educadora cooperante, que seria necessário escolher outra criança que substituísse a Ana. A segunda criança escolhida, a Maria (nome fictício) concordou trabalhar connosco. No par definitivo, a Maria e o João, destacamos a segunda criança referida como o maior desafio nesta abordagem pois, ela tem como objetivo dar voz às crianças, principalmente às mais tímidas e retraídas, duas características muito visíveis no João.

Escolhidas as crianças com que trabalharíamos de forma mais pormenorizada e individualizada, iniciámos a primeira fase da metodologia, transmitindo à educadora

cooperante o que iria ser desenvolvido nas semanas seguintes. Depois de explorados e explicados todos os detalhes, informámos as crianças da sala. Esta informação foi transmitida com o objetivo de perceber quem queria participar no nosso trabalho. No mesmo dia, enviámos aos EE, das crianças que queriam trabalhar connosco, um pedido de autorização que continha uma breve explicação da metodologia e os respetivos campos de preenchimento que reforçavam a ideia de que apenas participariam no estudo, as crianças que assim o desejassem.

Finalizadas estas tarefas, iniciámos, com as crianças escolhidas um passeio pela instituição, onde as mesmas puderam fotografar e conversar sobre aquilo que mais ou menos as atraía no jardim-de-infância. No dia seguinte e em contexto de sala de atividades, conversámos informalmente com a Maria e com o João com o objetivo de recordar o passeio realizado e recolher alguma informação sobre os espaços escolhidos. Para que este momento e as frases das duas crianças ficassem registados, gravamos em formato de áudio essa mesma conversa, para evitar eventuais perdas de informação.

Dias depois, já com as fotografias impressas pedimos à Maria e ao João que realizassem connosco os mapas, isto é, o produto resultante do seu passeio pela instituição. Estes mapas foram construídos pelas crianças, com a nossa ajuda. Posteriormente foram afixados no placar de cortiça, presente à entrada da sala, marcando assim o início da construção do tapete mágico. Este elemento foi finalizado com mais algumas fotografias tiradas pelas crianças, bem como frases que considerámos serem essenciais para a compreensão e consecução do objetivo do estudo desenvolvido.

Depois do tapete mágico construído, organizámos uma reunião/conferência, de forma a mostrar às crianças o que se tinha feito e quais os resultados obtidos. Com este método aproveitámos para ir questionando as crianças, em forma de conversa, com o objetivo de percebermos se alguns dos resultados obtidos coincidiam ou não, com as restantes opiniões das crianças do grupo.

De forma a finalizar todo este processo, em conjunto com a minha colega entrevistámos a equipa educativa da sala dos 5 anos (educadora cooperante e duas assistentes operacionais), o avô da Maria e a mãe do João, as crianças escolhidas para participarem no estudo de forma mais direta. A escolha destes dois EE justificase com o facto de serem as pessoas que mostravam mais ligação às duas crianças envolvidas. Estas entrevistas, tal como as conversas com as crianças foram gravadas em formato de áudio, para prevenir possíveis perdas de informação.

Embora tenha sido realizado um tratamento de dados com as crianças, através do tapete mágico, foi necessário proceder a uma análise posterior dos mesmos, que incluiu a transcrição de informação gravada em áudio, a realização da categorização (para construção das tabelas) e a triangulação de dados.

Assim, as fotografias e os desenhos foram realizados apenas com a Maria e com o João, as reuniões desenvolvidas com o grupo da sala dos 5 anos e as conversas/entrevistas realizadas inicialmente com as duas crianças escolhidas, depois com as assistentes operacionais e com a educadora cooperante e, mais tarde, com o avô da Maria e com a mãe do João. Os dados obtidos, com as entrevistas aos adultos envolvidos serviram, na sua maioria, para concretizar a triangulação de dados.

Caso este estudo tivesse sido concluído com a fase da decisão, esta abordagem serviria para averiguar, dando voz às crianças, se algum espaço, atitude ou prática educativa necessitaria de ser alterado para melhorar as experiências e vivências das crianças no JI em causa. No entanto, a mesma teve como objetivo final ser abordada no Relatório Final de cada aluno/a estagiário/a, fazendo assim com que essas alterações não se tivessem realizado.

3.2. Apresentação de dados

Os dados recolhidos através das fotografias, dos desenhos, das conversas e das conferências são qualitativos. Por este motivo, o seu cariz é subjetivo e estes podem ter outra interpretação. O resultado dos tapetes mágicos gerou-se apenas da interação das duas crianças escolhidas para participarem neste estudo. Estes elementos são

constituídos pelos mapas e pelos desenhos que a Maria e o João elaboraram. Para elaborar o mapa, a Maria optou por fotografar a área da casinha (na sala de atividades do seu grupo), o espaço dos tapetes gimnodesportivos (“Porque posso fazer ginástica e dar pinotes”), o refeitório e, neste local, a sua mesa de almoço/lanche (“Não gosto de comer aqui, mas gosto de me sentar ao pé da melhor amiga”), o bosque (“Porque tem muitos sítios para brincar”) evidenciando o escorega e as casinhas de madeira existentes e a sala de atividades (“Porque é onde aprendo coisas novas”) (cf. Apêndice 34, Figuras 1 e 2).

Da mesma forma, o João para elaborar o seu mapa decidiu tirar fotografias aos tapetes, ao refeitório e à cozinha (“Gosto muito de comer aqui porque os lanches são bons”), ao bosque, pelo qual demonstra gosto em brincar nas casinhas de madeira e, à sua sala de atividades (cf. Apêndice 34, Figuras 3 e 4). Destes dois mapas elaborados pela Maria e pelo João podemos tirar algumas conclusões relativas aos espaços da instituição que estas duas crianças mais apreciam. Os tapetes apresentam-se em grande destaque nestes mapas e são seguidos do “bosque” e da sala de atividades. Contudo, percebemos que o refeitório é uma área de interesse para as duas crianças, mas por motivos diferentes. Durante as conversas informais com estas duas crianças conseguimos recolher informações que as fotografias são incapazes de transmitir. A Maria começou por referir a área da casinha como a sua preferida, porque lhe permite simular que é a mãe “e que manda nos meninos todos”. Salientou também que gosta muito de brincar com a educadora cooperante e que adora histórias contadas por uma das assistentes operacionais. O gosto pelas histórias foi referido quando a Maria explicava também a razão de apreciar tanto a área da manta. Esta criança frisou também que gosta de “fazer fichinhas, brincar na varanda e de ir à ginástica”. Para finalizar a conversa, e em resposta à pergunta sobre o seu apreço pelo JI, a Maria respondeu: “Gosto muito de vir para a minha sala, mas não gosto de dormir aqui!”.

O João iniciou a conversa a salientar o seu gosto infindável pela aula de Judo lecionada por um técnico de apoio, contratado para o efeito. Referiu que este o ensina “a fazer truques fixos e o deixa saltar nos colchões”. Além deste momento, o

João nomeou, como bastante apreciados, os espaços aos quais tirou fotografias (bosque, refeitório, sala de atividades e tapetes), mas durante a conversa deu sempre primazia a experiências realizadas no bosque.

Através da análise dos dados fornecidos por estas duas crianças, obtemos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Categorização dos dados fornecidos pela Maria e pelo João.

Participantes	Maria	João
Gosta de jogar jogos de construção		X
Gosta de estar na área da casinha	X	
Gosta de estar na área da manta	X	X
Gosta de realizar fichas	X	
Gosta de brincar na sala de atividades	X	
Gosta de brincar na varanda	X	X
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de dormir no JI		X
Não gosta de dormir no JI	X	
Gosta de almoçar/lanchar no JI		X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI	X	
Gosta de ir à ginástica	X	
Gosta de ir ao judo		X
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X
Gosta de brincar nos tapetes	X	X
Gosta de brincar no campo de futebol		X

Aquando da concretização do tapete mágico foi necessária a realização de uma reunião com todas as crianças da sala dos 5 anos. Desta resultaram frases e ideias relativas a três âmbitos: pessoas, atividades e espaços. Relativamente às pessoas, e em resposta a perguntas sobre a relação à equipa educativa da sala, as respostas foram todas positivas. Uma das frases que saliento e que justifica a afirmação anterior é a seguinte: “Adoro a [nome da educadora cooperante] e gosto muito que a [nome da assistente operacional] e a [nome da assistente operacional] vão almoçar comigo”. Quanto às atividades orientadas obtivemos as seguintes frases: “Gosto muito de fazer fichas e gosto de pintar”, “Gosto de ser o chefe para marcar as presenças”, “Gosto de ter a luva do silêncio e mandar calar os meninos”, “Gosto

muito das histórias que a [nome da educadora cooperante] conta”. Em relação aos espaços obtivemos declarações bastante expressivas: “Gosto de estar no bosque porque posso correr muito e brincar”, “Gosto da cozinha porque é onde posso fazer o comer que é bom”, “Gosto muito do gabinete das educadoras porque vemos lá filmes e coisas bonitas”, “Gosto da casa de banho porque tem paredes com autocolantes” e “Gosto da minha sala porque é onde aprendo coisas novas”.

Assim, da construção do tapete mágico podemos retirar as seguintes informações:

Tabela 2 – Categorização dos dados fornecidos pela Maria, pelo João e pelo grupo da sala dos 5 anos.

Participantes	Maria	João	Grupo
Gosta de jogar jogos de construção		X	
Gosta de estar na área da casinha	X		
Gosta de estar na área da manta	X	X	X
Gosta de realizar fichas	X		
Gosta de brincar na sala de atividades	X		X
Gosta de brincar na varanda	X	X	
Gosta de brincar no “bosque”	X	X	X
Gosta de dormir no JI		X	
Não gosta de dormir no JI	X		
Gosta de almoçar/lanchar no JI		X	X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI	X		
Gosta de ir à ginástica	X		
Gosta de ir ao judo		X	
Gosta da equipa educativa	X	X	X
Gosta de andar no JI	X	X	X
Gosta de brincar nos tapetes	X	X	X
Gosta de brincar no campo de futebol		X	

Por fim, e de forma a ser possível a realização da triangulação de dados, foram feitas entrevistas à educadora cooperante, às duas assistentes operacionais e aos familiares das duas crianças escolhidas para desenvolver este estudo.

Começando pela educadora cooperante podemos dizer que a mesma considera que todas as crianças apreciam frequentar o JI. Ainda segundo esta profissional, as crianças quando estão na instituição gostam de ouvir histórias, de brincar no bosque

e na área da casinha, de almoçar no JI e de brincar nos tapetes. Relativamente à Maria, afirma que “ela gosta muito da aula de ginástica e de estar na casinha”. Já o João “gosta muito da aula de Judo, ficando eufórico momentos antes. Também gosta de fazer construções e de ir ao bosque”. As assistentes operacionais realçam o facto da maioria das crianças gostar de almoçar/lanchar no JI, de brincar no bosque, na varanda e nos tapetes. Contudo, referem-se ao momento da sesta como uma situação pela qual as crianças mostram menos apreço.

Como resultado da realização destas entrevistas, apresentamos os seguintes dados:

Tabela 3 – Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais.

Participantes	Educadora	Assistentes operacionais
Gosta de jogar jogos de construção		
Gosta de estar na área da casinha	X	
Gosta de estar na área da manta	X	X
Gosta de realizar fichas	X	
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de brincar na varanda		X
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de dormir no JI		X
Não gosta de dormir no JI		
Gosta de almoçar/lanchar no JI		X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI		
Gosta de ir à ginástica		
Gosta de ir ao judo		
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X
Gosta de brincar nos tapetes	X	X
Gosta de brincar no campo de futebol		

Durante a entrevista, a mãe do João começou por salientar a vontade diária que o filho mostra em frequentar ao JI. Referiu também o gosto que o João tem pela aula de Judo e pelo profissional que a leciona, o gosto pela equipa educativa, sem distinções e, pelo bosque (“Assim que entra no carro, caso tenha ido nesse dia ao bosque, conta-me todas as experiências que teve lá”). A mãe do João não fez

referência ao gosto do filho, pelos momentos de refeição no JI e pela área da construção.

O avô da Maria iniciou a entrevista a referir que “ela não gosta nada de dormir no JI” e justificou este facto com a falta da sua almofada utilizada habitualmente em casa. Outro dos pontos salientados foi o gosto que a Maria demonstra pela sala de atividades e, em especial pela área da casinha: “Todos os dias nos conta, a mim e à avó, o que fez na casinha das bonecas”. Ao finalizar a entrevista, o avô da Maria, justificou-nos ainda que, apesar de não gostar de dormir na instituição, o seu apreço pela educadora cooperante e pelo JI é enorme. O avô da Maria, ao longo das questões, nunca se referiu ao facto da neta não gostar de almoçar/lanchar no JI, o que nos leva a concluir que a criança não faz referência a esse momento, quando conversa com a família.

Em resultado da realização destas entrevistas apresentamos os seguintes dados:

Tabela 4 – Categorização dos dados fornecidos pelo avô da Maria e pela mãe do João.

Participantes	Avô da Maria	Mãe do João
Gosta de jogar jogos de construção		
Gosta de estar na área da casinha		
Gosta de estar na área da manta		
Gosta de realizar fichas		
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de brincar na varanda		
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de dormir no JI		
Não gosta de dormir no JI	X	
Gosta de almoçar/lanchar no JI		
Não gosta de almoçar/lanchar no JI	X	
Gosta de ir à ginástica		
Gosta de ir ao judo		X
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X
Gosta de brincar nos tapetes		
Gosta de brincar no campo de futebol		

3.3. Triangulação de dados e conclusões

Com este estudo procurámos sempre dar voz às crianças para que estas nos pudessem ajudar a descobrir o que deveria ou não ser alterado no JI em causa. É importante referir que as declarações das crianças e dos adultos envolvidos podem ter sido influenciados pelo ambiente onde se inseriam no momento da entrevista. O contexto onde a mesma é realizada pode influenciar a forma como o entrevistado se comporta (Oliveira-Formosinho, 2011). Para que tal não acontecesse, teria sido necessário entrevistar os envolvidos mais que uma vez, situação que não nos foi possível devido ao tempo disponibilizado.

Analisando as respostas recolhidas e o tapete mágico concebido por todos os intervenientes no estudo (cf. Apêndice 35), podemos concluir que o gosto pelo JI é global. Esta questão é justificada pelas crianças com a forte relação que estabeleceram com a educadora cooperante, com a realização de atividades orientadas que agradam às crianças e com a frequência dos espaços exteriores muito valorizados pelas crianças da sala dos 5 anos. Relativamente às atividades orientadas todos os intervenientes as consideraram apreciadas pelas crianças e que, em consequência, as faz apreciar os dias vividos no JI. As atividades lecionadas pelos técnicos de apoio contratados também são apazíveis para as crianças, no entanto, as únicas mencionadas, foram a ginástica e o judo, referidas pela Maria e pelo João respetivamente. Quanto às áreas que seccionam a sala de atividades, a da casinha é sem dúvida a mais apreciada pelas crianças. Esta foi também referida pela Maria que justifica o seu gosto pelo espaço com o facto de poder “ser tudo aquilo que não é” (frase da Maria). O restante grupo, aquando da realização da conferência, também realça este espaço como um dos mais prezados. Ainda assim, o brincar na sala de atividades, independentemente da área escolhida, representa um dos momentos mais apazíveis para as crianças.

O apreço pela equipa educativa foi igualmente referido por todos os intervenientes no estudo, concluindo-se assim, que as crianças gostam da educadora cooperante e das assistentes operacionais, valorizando sempre a sua postura e as atividades que estas desenvolvem com elas.

Passando à questão das rotinas, podemos concluir que determinados dados não coincidem, pois o João demonstra gosto por fazer refeições e sesta no JI, enquanto a Maria não aprecia nenhum destes momentos. Os restantes envolvidos, nomeadamente, as duas assistentes operacionais realçam o gosto das crianças pelas refeições no JI e o pouco apreço pelo momento da sesta, na instituição.

Em relação aos espaços exteriores, pode também concluir-se que estes são os mais apreciados pelas crianças da sala dos 5 anos. Tanto a Maria como o João, juntamente com as restantes crianças do grupo referiram o bosque como o melhor espaço exterior, por ser um local de natureza, com escorregas e casinhas de madeira. Ainda em relação a este espaço, os intervenientes envolvidos no estudo referem-se ao mesmo como o mais apreciado pelas crianças. Além deste espaço, as duas crianças escolhidas disseram também que a varanda é um local onde gostam de brincar mas referiram sempre a falta de brinquedos e infraestruturas essenciais à exploração. Este foi apenas referido pela Maria, pelo João e pelas duas assistentes operacionais, o que nos leva a pensar que este local apesar de apreciado não é, ao nível das vivências e experiências das crianças, um dos mais gratificantes. Assim, e talvez pela frescura, envolvimento com a natureza e infraestruturas existentes, pensamos que o bosque será o espaço exterior mais apreciado pelas crianças da sala dos 5 anos.

Se a aplicação desta metodologia tivesse seguido um rumo normal, ou seja, tivesse respeitado as três fases da mesma, depois deste estudo seria possível determinar e proceder às alterações necessárias que poderiam melhorar as experiências e vivências diárias das crianças neste JI. Assim, penso que relativamente à varanda, esta poderia ser reaproveitada a nível pedagógico embora não ofereça o ambiente natural do bosque. O momento da sesta poderia também ser transformado num momento mais tranquilo, na medida em que a autorização para as crianças puderem ter perto de si os seus objetos de casa, melhoraria a sua predisposição para o sono.

Em conclusão reitero que a utilização da metodologia Abordagem de Mosaico é uma mais-valia para averiguar as modificações necessárias, para que se proporcionem experiências e vivências mais enriquecedoras no JI. E é escutando a

voz das crianças que podemos fazer com que o espaço, onde passam a maioria do seu dia, seja feito para si e à sua medida.

4. Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da vida profissional, o docente vai-se deparando com alguma ansiedade demonstrada por parte das famílias aquando da entrada dos seus educandos no jardim-de-infância e posteriormente na escolaridade obrigatória (Serra, 2004). Esta situação acontece na sequência de transformações inerentes a um processo denominado de adaptação, ou seja, “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, 1998, p.17). A autora pretende salientar que as crianças podem enfrentar estas mudanças de formas diferentes, dependendo de variados fatores. Contudo, uma boa adaptação ao jardim-de-infância e ao 1.º CEB possibilita a construção de uma base mais sólida para o sucesso educativo e escolar pois “as trocas, interações e ligações particulares com os outros [...] são condições fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento” (Portugal, 1998, p.23).

Por estes motivos penso ser essencial refletir sobre a articulação curricular entre a EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, e antes da reflexão em si, importa esclarecer a definição de articulação curricular. Nas leituras que realizei relativas a este significado foi complicado encontrar uma explicação clara do mesmo. Segundo Serra (2004), que se socorreu do Dicionário de Língua Portuguesa, a definição de articulação resume-se a um “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (Costa e Sampaio e Melo, s.d., p.142). Com base nesta definição podemos analisar o sistema educativo como uma máquina e os seus níveis educativos como peças pertencentes a essa máquina, considerando estas duas componentes como os mecanismos utilizados pelos docentes para concretizar a transição entre os diferentes ciclos de ensino.

Associada à temática da articulação curricular surge o conceito de continuidade educativa que se apresenta bem distinto do abordado acima. Estes dois conceitos são de fácil compreensão quando se faz referência a Dinello (1987), pois o autor explica

que a continuidade educativa pode ser representada por um comboio que, visto ao longe, parece uma fila comprida de carruagens que se desloca de forma contínua. Contudo, quando visto com mais pormenor, podemos dar conta de um elo de ligação entre cada carruagem que representa a articulação que deverá existir para que a sua deslocação seja realizada em segurança.

A tentativa de compreensão da EPE como um seguimento antecedente ao ensino básico assenta em duas ideias bastante superficiais e simples. A visão da EPE como uma preparação para o ciclo seguinte, que faz esquecer este nível como educação e não como ensino, e a ideia de que o desenvolvimento infantil não se perspetiva como um desenvolvimento em espiral com avanços e retrocessos (Serra, 2004). Posto isto, a continuidade educativa define-se como uma “percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados” (Dinello, 1987, p.59). Na visão da continuidade aparece uma “imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona” (Dinello, 1987, p.60). Entendo que a EPE e o ensino básico sejam vistos como dois níveis diferenciados, devendo o segundo ser uma continuação do primeiro. Para que se possa concretizar este seguimento, o ensino básico dever-se-ia apoiar nos conhecimentos, aprendizagens e vivências que a criança tem, realizando sempre uma articulação que permita um crescimento sustentado baseado em atividades lúdicas e criativas características da EPE e nas aprendizagens sistematizadas presentes no EB (Serra, 2004). Implícito a esta afirmação está o reconhecimento das diferenças entre estes dois níveis. Estas acontecem relativamente aos objetivos definidos e às metodologias aplicadas e, segundo Dinello (1987) daí surge a necessidade de realizar uma articulação curricular entre a EPE e o EB que respeitem o processo evolutivo natural da criança. Assim, enquanto a “articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p.76).

Segundo Serra (2004), os conceitos de continuidade e articulação estão também associados a duas outras noções: a de educação e a de ensino. A educação define-se

como um processo de aquisição de valores que se vão refletir essencialmente em competências pessoais. Por outro lado, o ensino refere-se a um sistema organizado que tem como objetivo a transmissão de um conjunto de conhecimentos que uma determinada sociedade vê como essenciais (num determinado momento histórico) (Dinello, 1987). O mesmo autor refere que na EPE recorre-se com mais frequência a metodologias heuréticas (processo pedagógico que leva o aluno à descoberta da verdade através do seu próprio esforço), enquanto no EB são utilizadas metodologias que se enquadram na heurística, ou seja, são utilizadas regras e métodos que levam à descoberta.

No entanto, e ainda segundo Dinello (1987) quanto mais estruturados e estanques forem os sistemas destes dois níveis, maiores serão as diferenças presentes entre si. O reconhecimento dos contrastes existentes, por parte da criança, irão fazê-la crescer enquanto aluno e que, caso não acontecessem, esta caminhada se tornava menos interessante e menos enriquecedora para este.

Destas afirmações percebe-se que estas diferenças metodológicas presentes entre estes dois níveis (a EPE e o EB) nem sempre são prejudiciais à criança e ao seu desenvolvimento, isto é, podem até trazer mais-valias ao seu desenvolvimento global, pois estas estão “sujeitas, ao longo da vida, a transições ecológicas que acontecem sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas” pelo mesmo (Portugal, 1992, p.41). É importante realizar uma articulação de modo a que a EPE e, essencialmente o 1.º Ciclo do EB, se organizem em função das diferentes fases da vida de uma criança. Para que esta articulação se concretize da forma mais coerente são necessários docentes que conduzam a um planeamento conjunto de atividades integradas e interligadas. Assim, é essencial que os professores e educadores reconheçam e compreendam as especificidades e semelhanças entre os dois níveis de forma a enriquecer o seu universo pedagógico e conseqüentemente oferecer mais oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004).

Finda a análise e compreensão dos conceitos de articulação curricular e continuidade educativa importa agora perceber como é que estes dois conceitos se

analisam a nível legal, ou seja, se na prática, existem mecanismos relativos à EPE e ao EB que permitam esta articulação curricular. Para esta reflexão tive por base dois documentos essenciais, as OCEPE e o Programa do 1.º CEB. Segundo Serra (2004), os documentos referidos apresentam uma preocupação legal pela continuidade educativa. Esta demonstra-se na mesma conceção de criança que os mesmos incluem. Além desta conceção, os documentos referidos salientam e valorizam, também, os saberes que as crianças já trazem consigo e que foram adquiridos em ambiente familiar, na EPE ou em ambos. Assim, posso concluir que ambos transparecem uma perspetiva construtivista do saber que apela a um ensino individualizado tendo cada um direito à diferença. Existe também uma forte dedicação em dar uma resposta a todas as crianças tendo em conta a construção do saber de uma forma articulada que implique a ausência de áreas estanques. Por um lado, esta preocupação leva-nos até ao fenómeno da globalização do ensino, por outro à diferenciação que vê o ser humano na sua singularidade e que recorre ao ensino individualizado para a satisfazer (Serra, 2004).

De acordo com o Despacho n.º5220/97 de 4 de agosto, o educador de infância tem responsabilidades acrescidas ao nível da articulação curricular e da continuidade educativa, pois ao mesmo “cabe promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória [...]”. Neste sentido, o educador deverá proporcionar condições para que cada criança usufrua de uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte (entrada para a escolaridade obrigatória) sendo da sua responsabilidade e em colaboração com o EE e colegas do 1.º CEB a facilitação da transição da criança para este novo nível de escolaridade (Serra, 2004). Ao longo de todo o documento é dada bastante ênfase à continuidade educativa e à articulação curricular, contudo, não são apresentados mecanismos que facilitem transição entre os dois níveis. É também referido o desconhecimento dos professores do 1.º CEB e dos educadores de infância relativamente ao trabalho de cada um, não facilitando o desenvolvimento e colocação em prática de projetos em comum. Acredito que existindo diálogo entre os profissionais responsáveis por estes dois níveis se pode originar e potenciar a

articulação curricular através da qual será possível a concretização de atividades partilhadas entre os mesmos.

Verificando-se a tendência, cada vez mais notória, da junção dos jardins-de-infância da rede pública com outras escolas, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem-se aos agrupamentos como unidades organizacionais que facilitam a continuidade educativa através da formação de professores e educadores tendo em vista o trabalho em equipa promovendo assim o desenvolvimento de atividades e projetos onde participam os diferentes níveis educativos.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997), referem ainda, relativamente à continuidade educativa e à articulação curricular da EPE e do EB, que não se pretende que o nível pré-escolar se reformule em função de uma preparação detalhada para a escolaridade obrigatória mas sim que a concretize no sentido da educação ao longo da vida, oferecendo sempre oportunidade à criança para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Contudo, antes de entrar na escolaridade obrigatória, a criança está sujeita a descontinuidades que lhe podem provocar sentimentos de stress, ansiedade e angústia bem como à sua família. A primeira grande mudança surge quando esta deixa de estar sob os cuidados da mãe e passa a frequentar a creche. Depois, vem a entrada no JI que se apresenta também como uma descontinuidade, pois para as crianças que já frequentaram o nível anterior representa uma mudança de instalações ou de educadora e para as que frequentam o JI pela primeira vez uma descontinuidade em relação ao ambiente familiar (Serra, 2004). Quando se aproxima a entrada para o 1.ºCEB surgem mais uma vez os receios e ansiedades face à mudança. É certo que a EPE e o EB assumem papéis bastante distintos no contexto da sociedade portuguesa pois as suas funções, nomeadamente ao nível da sua organização e legislação apresentam grandes diferenças. Enquanto a escola tem o aluno como sujeito e o ensino como objetivo em contexto de sala de aula, a EPE elege as relações educativas em contexto de sala de atividades como o seu objetivo primordial (Serra, 2004).

A preocupação e o cuidado demonstrados pela família aquando destas mudanças é uma tentativa de aproximação entre os dois níveis referidos que tem como objetivo preparar as crianças para as diferenças que surgem, isto é, para organização dos espaços, dos materiais e das práticas educativas.

Atualmente, e com base nas experiências de estágio que integrei, esta articulação revela-se apenas numa visita à nova escola, por uma conversa informal com o professor/a do 1.ºCEB ou a pequenos momentos de troca de ideias e vivências entre as crianças do pré-escolar e as do primeiro ciclo.

No primeiro estágio que desenvolvi, por se tratar de uma instituição apenas com as valências de creche e JI e sem ser inserida num agrupamento de escolas, a articulação curricular não existia. Esporadicamente a educadora cooperante, e visto estar a trabalhar com crianças com 5 e 6 anos de idade, esclarecia algumas questões relativas à transição para o 1.º CEB.

Relativamente ao segundo estágio que integrei, em 1.º CEB a articulação curricular existiu embora de uma forma pontual. Os alunos da turma de 2.º ano foram contar uma história ao grupo de crianças de 5 anos. Na sala de aula do 1º ciclo e ao longo do ano foram mantidas algumas atividades de rotina (tabela das presenças; marcação do tempo; regras escritas e acompanhadas de simbologia; relato, à segunda-feira, da atividade mais marcante realizada no fim de semana) habitualmente realizadas na EPE. Como já referi, penso que as tradicionais atividades pontuais não são a melhor solução para a concretização da articulação curricular que, bem executada, poderá atenuar os sentimentos negativos das crianças e das suas famílias na entrada na escolaridade obrigatória.

Assim, penso ser possível ir mais longe. O trabalho entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB tem que ser partilhado e desenvolvido cooperativamente, pois todas as vantagens que advêm desta estratégia serão refletidas nas crianças que não irão sentir tantas dificuldades na transição. É essencial a convergência curricular e esta não se pode expressar numa antecipação da escolaridade obrigatória que certamente iria retirar a EPE a sua essência. Ao conhecer o nível seguinte, o/a

educador/a deverá perspetivar esse mesmo nível como parceiro educativo, promovendo atividades conjuntas que valorizem os dois currículos, recorrendo ao trabalho cooperativo entre as crianças (Serra, 2004).

A continuidade educativa e a aproximação entre os dois níveis educativos implicam uma articulação curricular que reconheça cada um destes tendo por base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo da criança. O professor/educador tem que ser visto como pessoa e como um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar o espaço escolar. Deste modo, o diálogo tem que ser implementado para que se potenciem influências e metodologias no sentido da EPE para o EB, pois “o aluno é, antes de tudo, uma criança nas suas múltiplas dimensões” (Serra, 2004, p 121).

Para uma articulação curricular clara, a importância do trabalho com as famílias é um pilar fundamental em todo este processo de transição entre níveis educativos. É da família espera-se que diminuam os receios dos seus educandos, valorizando a nova escola como a conquista de mais uma etapa educativa.

Em suma, a formação inicial dos educadores e professores, o diálogo entre os docentes e o envolvimento das famílias são aspetos essenciais para uma articulação curricular realizada em função de uma transição tranquila para a escolaridade obrigatória.

5. Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática

Recentemente, a aprendizagem passou a ser vista como um processo complexo que envolve uma apropriação de experiências feita de uma forma pessoal. Mais do que nunca, se exige da escola uma formação bastante mais sólida e rigorosa que permita aos alunos compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo escolar, na profissão e vida pessoal futuras. Fazer um ensino conduzido a todos não é, de todo, baixar o nível de exigência perante os alunos, mas fazer uma gestão a nível curricular que englobe os alunos mesmo que não aprendam todos da mesma forma. É procurar ajustar as estratégias de ensino às características de cada aluno tirando partido das suas competências mais desenvolvidas e tentando diminuir as suas dificuldades (Santos, 2008). A diferenciação pedagógica pode incluir trabalho individualizado de professor para aluno, no entanto, o seu intuito não é apenas essa mesma individualização, pois o trabalho em equipa traz benefícios para as aprendizagens dos alunos, como também, torna mais exequível e produtiva a intervenção do próprio professor (Santos, 2008).

Nos primeiros dias de estágio, a professora cooperante apenas nos identificou os alunos da turma com NEE, deixando-nos o desafio de identificar os restantes com dificuldades ao nível do comportamento, da leitura e escrita e da matemática. Inicialmente, a utilização da diferenciação pedagógica só era notória com os dois primeiros alunos referidos e em momentos de avaliação (fichas de avaliação mensais; fichas de avaliação dos períodos). Contudo, de acordo com a literatura, e segundo Cadima (1996, p.50) “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja confrontado com situações didáticas o mais enriquecedoras para ele, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”.

Para Niza (1996), os princípios da diferenciação pedagógica poderão ser concretizados através de uma pedagogia centrada na cooperação. Quando sucedia alguma mudança de lugares de determinados alunos, a professora cooperante fazia sempre questão de nos explicar o motivo da modificação. Fiquei a perceber que a docente acredita que a diferenciação pedagógica também se pode concretizar

aplicando a aprendizagem cooperativa. Para isso, os seus alunos encontravam-se estrategicamente sentados na sala de aula, tendo crianças com mais capacidade cognitivas, de concentração e de trabalho junto de crianças cujas capacidades estavam ainda aquém do que seria esperado. Os dois alunos com NEE permaneciam sentados ao lado de duas das crianças com mais capacidade de concentração e de trabalho e que durante alguns exercícios ou explicações por parte da docente, detalham a tarefa a desenvolver, leem-na ou na repetem o que foi proferido pela professora cooperante e/ou pelas estagiárias.

A pedagogia diferenciada, segundo Landsheere (1994), define-se como um procedimento que procura empregar um conjunto de meios e processos de ensino e de aprendizagem a fim de permitir às crianças o “saber-fazer”, em grupos heterogéneos, num mesmo grande grupo, levando-os a atingir objetivos comuns por vias diferentes. Na turma existem também três alunos com dificuldades ao nível da leitura e da escrita e da matemática. Para colmatar estas necessidades e, em conjunto com o apoio educativo proporcionado a estes alunos, a professora cooperante solicita estes elementos mais vezes, pedindo-lhe para ler em voz alta, escrever no quadro e resolver exercícios matemáticos. Em função das sugestões da docente, tentei que todos os alunos participassem e estes foram solicitados ainda mais vezes para que, de uma forma interventiva pudessem minimizar as suas dificuldades. Quando questionados era feita, por parte dos adultos intervenientes, uma monitorização das dificuldades apresentadas e eram sempre lançadas algumas ajudas para que a sua participação tivesse êxito. O restante trabalho realizado com estes alunos foi concretizado pela professora de apoio educativo que desenvolveu os mesmos conteúdos, explorando-os de forma diferente.

De acordo com Bertrand (1997), o princípio base que deve presidir à concretização da pedagogia diferenciada, consiste em multiplicar os itinerários de aprendizagem em função das diferenças existentes entre as crianças, tanto no plano dos seus conhecimentos prévios, dos seus perfis pedagógicos, dos seus ritmos de assimilação como das suas próprias culturas e dos seus centros de interesse.

Nas palavras de Porter (1997, p.45), “as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais”, aplicando-se também no caso de alunos com NEE e a outros. Para o mesmo autor, o ensino com níveis diversificados exige: a identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados; a determinação duma variedade de formas através das quais as crianças possam exprimir a sua compreensão e o desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho. Deste modo o professor deve adequar as atividades para todas as crianças tendo a capacidade de definir objetivos individuais para cada uma.

Além de dois alunos com NEE e de três com dificuldades de aprendizagem, a turma tinha também uma aluna que, por possuir capacidades cognitivas acima das esperadas para a idade, quando comparada com crianças da mesma idade cronológica, necessitava de tarefas desafiantes e trabalho contínuo. Esta criança realizava os exercícios de forma rápida, acabando por ficar inativa durante algum tempo, enquanto esperava que os colegas finalizassem o trabalho definido. De forma a minimizar os tempos de paragem da aluna, a professora cooperante construiu uma pasta com tarefas (exercícios, desafios matemáticos, palavras cruzadas, sopas de letras, etc) que a aluna poderia realizar depois de finalizar o trabalho pedido.

Neste processo é indispensável uma negociação permanente entre os vários parceiros educativos, baseada no diálogo e na definição de estratégias, pois, a partilha de responsabilidades e a cooperação a nível profissional acarretam, por acréscimo, um processo de natureza formativo assente na análise comum das necessidades, planificação e avaliação conjuntas da intervenção (Vieira, 1995).

Tal como afirma Brennan (1988), a satisfação das necessidades específicas das crianças obriga à aplicação de um conjunto de princípios ao nível do 1.º CEB e da sala de aula, princípios esses que vão desde a identificação clara das necessidades específicas do aluno, à individualização dos objetivos de ensino.

Nesta linha de pensamento, segundo Sayer (1987), a articulação de todas as áreas de conteúdo requer um plano de ação de toda a equipa interveniente. É a equipa educativa que terá de encontrar as melhores soluções para cada uma das crianças através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, uma melhor rentabilização dos recursos e uma concentração de esforços por parte dos educadores na planificação e avaliação da aprendizagem. É através destes processos que os professores podem encorajar o envolvimento ativo e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar a experiência de sala de aula em função de cada aluno (Cadima, 1996).

De acordo com Rose (2003), a diferenciação potencia uma maior participação das crianças e responsabilidade na tomada de decisões que tem um certo número de benefícios diretos, podendo ser apresentados da seguinte forma: aumento da autoestima; maior ênfase nas necessidades de aprendizagem e nos resultados pessoais; melhoria do comportamento; melhoria nas capacidades de comunicação e melhoria do relacionamento adulto-criança e entre pares. Rose (2003, p.146-147) afirma que “através da concepção de programas de ensino que englobem oportunidades para que os alunos aprendam a negociar e a comunicar as suas próprias necessidades de aprendizagem, caminhando no sentido de um mais alto grau de independência e preparando-nos para uma maior inclusão.

Para Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) todas as formas de diferenciação concreta do ensino situam-se numa continuidade entre dois polos: a diferenciação espontânea e a diferenciação planeada. No primeiro polo situam-se as intervenções imediatas e espontâneas que o professor utiliza face à diversidade de atitudes, ritmos de participação e dificuldades das crianças (solicitações; conselhos; questões; ajudas; encorajamentos; felicitações e apelos à disciplina) e no segundo polo situam-se as intervenções que exigem mais tempo, que necessitam de maior controlo e de mais apoios (remediação de aspetos cognitivos; atividades para crianças mais evoluídas; apoios a projetos individuais ou de grupo). Neste caso, face a um aluno com um determinado problema, o professor esforçar-se-á por identificar os dados do problema, procurar soluções e pô-las em prática.

Segundo Jesus e Martins (2000), no que respeita às estratégias-chave a desenvolver na sala de aula, os pedagogos de diversos países destacam algumas condições facilitadoras de aprendizagem. A oportunidade de os alunos realizarem tarefas e de assumirem projetos que fomentem a curiosidade e o gosto pela descoberta revelam-se fatores fundamentais para aprender de forma coerente e participativa. Outra condição facilitadora da aprendizagem é a importância da criança assumir um papel ativo na mesma, participando na elaboração dos próprios planos de aprendizagem e na organização do trabalho em pequenos grupos. Cada criança deve ter, também, a possibilidade de partilhar com outras as suas capacidades e colaborar no trabalho do professor, tornando assim esta premissa uma condição fundamental para a aprendizagem.

Segundo Cadima (1996),

tudo isto é naturalmente difícil para o professor que não tem a sua prática alicerçada nos princípios de uma pedagogia cooperativa e diferenciada. Para além disso o professor tem que experimentar processos diferentes, encontrar-lhes sentido para que depois se possa envolver na construção de um processo que exige muito dos professores: a diferenciação pedagógica (p.51).

Assim, estabelecer uma cultura de diferenciação pedagógica de cooperação e resolução de problemas constitui um dos “resultados-chave dos escolas que proporcionam estímulo e apoio aos professores, incentivando-os a refletir sobre a sua própria prática”, encorajando-os a aprender com as próprias experiências e a vivenciar novas formas de trabalhar em conjunto com alunos e colegas (Ainscow, 1998, p. 39).

O professor, ao adequar as atividades, garante que as aprendizagens têm em conta as necessidades evidenciadas dos alunos e da turma em questão. Para Allan e Tomlinson (2002) a diferenciação das atividades educativas e a flexibilização na organização dos grupos de trabalho são essenciais para uma diferenciação coerente. A referida coerência consegue-se também através dos diferentes níveis com os quais

se pode desenvolver uma diferenciação pedagógica: 1) diferenciação institucional – acontece ao nível macro da estrutura, ao nível do sistema educativo ou mesmo das instituições educativas e de formação; 2) diferenciação externa – engloba tudo o que sejam modificações do plano de estudos em vigor e realiza-se ao nível meso da sua estrutura; 3) diferenciação interna – desenvolve-se no nível micro da estrutura ocorrendo no quotidiano da sala de atividades.

É sobre diferenciação pedagógica interna que importa agora tecer algumas considerações. Se atentarmos que todas as crianças têm, entre outras, diferentes formas de aprender, características próprias inerentes à sua personalidade e ambiente familiar e que a aprendizagem é um direito de todos, é fulcral que o professor faça girar o processo educativo, tendo em conta essas desigualdades (Santos, 2008). Têm sido demonstrados os efeitos das estratégias de diferenciação pedagógica no rendimento escolar, no entanto, existem alguns fatores que incluem metas difíceis de medir ou avaliar, tais como a autonomia da criança, a motivação intrínseca, as escolhas feitas por professores e alunos e o envolvimento dos pais.

Em jeito de síntese, durante este estágio, e em relação à diferenciação pedagógica constatei que, durante o período de observação, a professora cooperante aplicou várias estratégias que tinham esta técnica por base. A adequação que a docente preconiza não se revelou apenas relativamente a alunos com NEE mas também a alunos com dificuldades de aprendizagem e com capacidades correspondentes a uma idade superior, quando comparada com crianças da mesma idade. Além disso, a conjugação da diferenciação com a aprendizagem cooperativa mostrou-se essencial para o bom funcionamento da turma e proporcionou interações enriquecedoras para todos os alunos.

Tal como já foi referido, a aprendizagem é mais enriquecedora quando o aluno se implica na experiência de aprendizagem, em conjunto com os restantes elementos da turma e com os quais confronta ideias. Esta interação origina melhores resultados de aprendizagem e melhor capacidade de retenção e compreensão. É deste compromisso entre aprendizagem e liberdade que se torna possível aprender de uma forma sustentada e cooperativa.

6. A interação entre a escola e família da criança com NEE

Com a LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86) a escola/o sistema educativo, especialmente, a nível do ensino básico, deixou de visar, apenas, a transmissão de conhecimentos para privilegiar, também, o desenvolvimento de capacidades e aptidões, atitudes de autonomia pessoal e solidariedade. O cumprimento desta finalidade exige a aproximação da escola ao meio familiar e social em que vive. Tal como afirma Sousa (1998), deve salientar-se, no entanto, que “a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal, embora preveja e até admita a possibilidade do envolvimento parental, de facto, não o incentiva”. São alguns documentos posteriores, designadamente, o Despacho n.º5048-B/2013 (p. 147) sobre os estabelecimentos de educação e ensino não superior, que seguem uma orientação para a participação, incentivando-a.

Por outro lado, segundo Sousa (1998), o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens, relativas aos vários intervenientes: alunos, pais, professores, escolas e comunidade. Com efeito, a criança tem como principais benefícios a promoção do seu desenvolvimento e a melhoria do aproveitamento escolar; os pais sentem-se apoiados, alargam as suas competências e mantêm-se motivados; os professores têm o apoio dos pais e o acesso a mais informação sobre a criança o que lhes permite reforçar o seu desempenho no acesso e sucesso escolar de cada aluno; as escolas podem beneficiar com esta aproximação, uma vez que se descentralizam e aproximam da comunidade, atingindo padrões educativos de maior qualidade e a nível comunitário e social desenvolvem-se valores de igualdade e democracia.

Villas-Boas (s.d.) afirma que,

a escola deve estar, então, atenta às discontinuidades entre as culturas, bem como às divergências nos objectivos e nos propósitos das famílias e das comunidades, para que as várias estruturas que influenciam a aprendizagem das crianças e jovens desenvolvam uma acção conjugada no espaço que devem partilhar em conjunto (pp.42-44).

De acordo com Silva (1994), caberá à escola acolher os pais, saber cativá-los e torná-los pares igualitários no processo de crescimento da criança. Para isso, há que saber ouvir a família, conhecer as suas perspectivas e modos de atuação, os seus valores e expectativas - a sua cultura, bem como, dar-lhes a conhecer o modo de funcionamento da escola, as suas normas, os seus espaços, os seus recursos humanos e materiais, os seus projetos e objetivos e os seus métodos de trabalho e de ensino.

Um dos aspetos que se tem revelado muito importante para diversos autores, nomeadamente Villas-Boas (2001, p.135) é a necessidade dos pais conhecerem a realidade escolar. Pelo que a comunicação entre a escola e a família, deve possibilitar-lhes a familiarização com a cultura escolar, “sobretudo aqueles pais que estão afastados dessa cultura por ser, para eles, desconhecida ou por terem tido uma experiência negativa”.

De acordo com o estudo sobre a relação Escola-Família-Comunidade, feito pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (2000), a Escola e a Família são dois contextos predominantes no mundo do aluno, podendo constituir a parceria Escola-Família um poderoso instrumento para a melhoria de qualidade da aprendizagem, da imagem da escola e da dinamização da vida local. Villas-Boas (2001) defende que ocorre sucesso escolar, quando se verifica uma verdadeira relação entre o professor, o aluno e a sua família. Esta ideia é sublinhada por Villas-Boas (2001), quando justifica que duas décadas de investigação na área das Ciências da Educação mostram que a um maior envolvimento das famílias na educação escolar das crianças, corresponde um melhor desempenho escolar, tanto em termos de atitudes, como de aproveitamento.

Neste sentido, Davies (1994, p.127) chama a atenção para a importância fundamental do desenvolvimento de parcerias pais-escola, num contexto de efetiva concretização de uma estratégia de reforma do sistema educativo que promova a qualidade da educação, em condições de poder ser garantido o sucesso de todos os alunos.

Segundo Davies (1994),

os programas de sucesso devem dirigir-se à criança na sua totalidade e não apenas nos aspectos escolares específicos [...] de forma a contribuir, não só, para o desenvolvimento intelectual e académico das crianças, mas também para o seu desenvolvimento físico, social, emocional e moral, pressupondo assim uma abordagem holística da criança como pessoa, entendida como um elemento da família e esta como elemento do bairro e da comunidade. (p.128).

Defendendo que os objetivos educacionais visam a formação integral do indivíduo e não apenas o seu desenvolvimento cognitivo, Villas-Boas (2001) realça a importância que o ambiente familiar tem na formação dos valores que condicionam a relação com a aprendizagem, em geral, e com a escola, em particular, uma vez que os valores podem afectar a continuidade, ou descontinuidade, entre a cultura da família e a cultura da escola — podendo tal situação influenciar o sucesso ou insucesso escolar.

Na sequência de estudos efectuados pelo “Institute for Responsive Education” sobre as parcerias família-escola e a comunidade em geral, Davies (1994) faz a seguinte afirmação,

Ainda acredito que as atitudes e as competências adquiridas pelos pais, pelos elementos da comunidade, pelos professores e pelos administradores escolares na área do que agora chamamos parcerias família-comunidade-escola são ingredientes essenciais da cidadania democrática e, deste modo, voltou novamente o tempo em que se pode falar sem embaraço ou acanhamento acerca da democracia como um objectivo, acerca da contribuição que a escola pode dar em parceria com as famílias e comunidades que serve para a solução dos problemas difíceis com que temos de nos enfrentar. (p.123).

Embora Davies (1994) defenda que as escolas não podem resolver todos os problemas (tais como a pobreza, a degradação, a criminalidade e o conflito diversidade/unidade), constata, porém, que as escolas melhor reestruturadas e reorganizadas, onde as parcerias assumem um papel fundamental, são as que apresentam resultados mais favoráveis na solução destes problemas.

De acordo com este autor, na relação família-escola todos os parceiros saem beneficiados: as crianças aumentam as suas probabilidades de terem aproveitamento escolar e sucesso social; as famílias adquirem conhecimentos e desenvolvem capacidades que lhes permitem aumentar a sua autoestima e que as ajudam a educar os filhos; as escolas e os professores são valorizados e apoiados nos seus objectivos e reformas; as instituições comunitárias alargam o seu campo de ação, coordenam serviços, desenvolvem apoios. Sendo assim, é importante que as parcerias proporcionem um leque diferenciado de oportunidades que tenham como objetivo as necessidades das crianças, das famílias, bem como as condições da escola e da comunidade.

Se para Musgrave (1984, p.52), a família é um núcleo de importância preponderante na aprendizagem da socialização do indivíduo, “especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de actividades de rotina”, ela geralmente manifesta alguma dificuldade em cumprir a função de socialização, justificando-se, assim, a existência da escola enquanto grupo que exerce um papel importante na socialização do indivíduo.

Atualmente, a mudança social é cada vez mais rápida, implicando diversificação de papéis e funções, estabelecendo uma nova dinâmica de poderes no núcleo da família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais (Dias, 1999).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) a evolução de apoio a crianças com NEE em ambientes menos restritivos é uma tarefa compartilhada por vários agentes, nomeadamente a família. Se o sucesso da criança com NEE passa pela participação dos pais na escola, creio que é importante estudar o papel da família das crianças com NEE e a relação que estabelece com a escola.

Segundo afirma Villas-Boas (s.d., p.42-44), a aproximação entre a escola e a família para combater as dificuldades de aprendizagem tem sido objeto de vários estudos recentes, cujos resultados se revelaram muito positivos. Uma parte dessa investigação parece demonstrar ainda que, se o envolvimento parental beneficia todas as crianças, ele beneficia, sobretudo, as crianças provenientes de meios desfavorecidos. Estes resultados, nas palavras da autora, “implicam a necessidade da escola desenvolver esforços no sentido de chegar a todas as famílias e não só àquelas que se aproximam da escola”.

A autora refere, ainda, que das várias razões explicativas da falta de equidade educativa surge, com particular relevância, a das descontinuidades de vária ordem que podem existir entre a escola e a família e que se concretizam na inexistência de uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem entre as duas instituições.

6.1. A interação entre a escola e a família da criança com NEE

Sendo a família um sistema³ constituído por um elevado número de interações, em que um acontecimento que afeta qualquer um dos seus membros tem impacto sobre todos os outros, a presença de uma criança com deficiência altera, de acordo com Filomena Pereira (1996), quer direta, quer indiretamente, a natureza e a dinâmica das interações familiares.

Neste sentido, Nielsen (1999) afirma que,

os pais de crianças com necessidades educativas especiais enfrentam inúmeros desafios e situações difíceis, circunstâncias com que os outros pais nunca se depararão. É frequente que os pais sejam abalados por fortes sentimentos de culpa, podendo atribuir a si mesmos a responsabilidade pela problemática da criança. (p.29).

³ Segundo Filomena Pereira (1996) a família é um sistema governado por regras, pois os seus membros conduzem-se entre si de forma organizada e repetitiva. Esta estruturação de condutas pode ser considerada como um princípio que preside a vida familiar.

Ajuriaguerra (1986), com base em vários estudos executados com pais de crianças com deficiência, verifica a existência de quatro fases de reação dos pais: choque (o primeiro confronto com a notícia de ter um filho com NEE, caracterizado pela incapacidade de reação dos pais); a segunda, negação (os pais procuram minimizar a situação desvalorizando-a); a terceira, reação à situação (após a tomada de consciência da realidade, os pais começam a empreender esforço na tentativa de auxiliar os seus filhos); e a quarta, adaptação (os pais começam a reorganizar-se em torno das necessidades e características da criança com NEE).

Também com a família do aluno com necessidades educativas de carácter permanente (Síndrome de Klinefelter) se pode constatar este facto. No início de todo o processo, e segundo a professora cooperante, a encarregada de educação (mãe), que o trazia diariamente à escola pouco ou nada partilhava. Ao longo do 1.º ano foram então estabelecidos e melhorados os contactos entre a mãe, docentes e psicóloga, altura em que todo este processo ficou ligeiramente mais facilitado.

Outros estudos de Gayhardt, Peerenboom, Campbell (1996) sobre os sentimentos de dor ou sofrimento nos pais salientam a existência de estados emocionais que flutuam entre os sentimentos de choque, negação, culpa, ansiedade, revolta e aceitação, em diferentes períodos da vida.

Na opinião de Elsa Marques (2000), independentemente da discussão sobre a sequencialidade deste tipo de reações emocionais, a maioria dos autores concorda que existe um conjunto de padrões emocionais habitual nestes pais. As famílias de crianças com NEE manifestam-se frequentemente confusas, quanto ao que esperam da integração dos seus filhos, acabando por desenvolver baixas expectativas relativamente ao trabalho que se desenvolve na escola. Neste sentido, de acordo com Filomena Pereira (1996, p.42), é importante que os professores ajudem as famílias e os alunos a pensar acerca das decisões educacionais e das oportunidades que existem para as crianças com NEE. Diante destas considerações, e segundo a mesma autora, “para que os pais possam assumir com eficácia um papel ativo na educação dos seus filhos com deficiência, é essencial que tenham conseguido superar a situação de crise

causada pelo seu nascimento e que sejam capazes de estabelecer com eles um relacionamento tão normal quanto possível”.

Assim, esta ajuda pode assumir diversas formas e partir de diferentes fontes: apoio de familiares, de amigos, técnicos especializados, como o psicólogo ou o assistente social, mas cabe, no entanto um papel muito importante, quer ao professor de educação especial, quer à escola no seu todo (Pereira, 1996).

Perante a família do aluno com NEE foi sendo criada uma relação de confiança que se iniciou e caminhou de uma forma muito lenta. A mãe mostrou-se sempre recetiva em todo o processo de referenciação, no entanto, inicialmente a sua interação era difícil uma vez que pouco partilhava em relação ao filho. Desde o início do ano letivo que a professora cooperante, de uma forma tranquila e aberta, lhe foi transmitindo as evoluções escolares do aluno, que apesar de lentas foram acontecendo. Ao longo do estágio a mãe já se dispunha a alguma interação e já valorizava alguns dos pedidos que lhe eram feitos no sentido de esta poder dar ao aluno um apoio mais sustentado e coerente com o desenvolvido na escola. e que se relacionavam com um maior apoio em casa, estipulação de algumas regras e procedimentos e ajuda nas atividades escolares.

Segundo Dias (1999), torna-se fundamental que se efetive a mudança de mentalidades. Nas palavras do autor, “o conceito de necessidades educativas especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, [...] nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo” (p. 106).

Por outro lado ainda, Gartner e Lipsky (1993) referem que os pais de crianças com NEE, por vezes se sentem intimidados na relação com a escola, pois sentem o “rótulo” das suas crianças e sentem-se, por isso, como o ponto fulcral de todo o problema. Tendo em consideração este facto, Dias (1999) chama a atenção para a necessidade de se equacionar a problemática das NEE que podem decorrer da própria criança, mas que inevitavelmente recaem sobre os contextos familiares, nomeadamente na relação entre a família e a escola.

Neste sentido, torna-se pertinente conhecer o modo como, pais e professores, se colocam no contexto em que se inscreve a problemática da relação entre a escola e a família da criança com NEE.

6.2. Atitudes dos profissionais no trabalho com a família

A eficácia da intervenção com crianças com NEE e suas famílias é, segundo Filomena Pereira (1996), influenciada pelo grau de preparação dos profissionais, que na relação com a família devem procurar desenvolver as capacidades das famílias para responderem às necessidades específicas das crianças, de forma a evitar que se tornem dependentes dos serviços de apoio.

Uma abordagem centrada na família, deverá proporcionar às famílias autonomia e novas competências no trabalho, que desenvolvem com vista ao crescimento e desenvolvimento dos seus filhos. Esta filosofia de promoção de autonomia e da capacidade das famílias é contrária ao modelo em que os profissionais da educação especial se veem como especialistas, cujo papel principal é a programação e implementação de formas específicas de intervenção junto das crianças que os profissionais atribuem exclusivamente a si próprios. Por esta razão, “muitas famílias sentem-se numa situação de consumidores passivos de serviços, de dependência relativamente à intervenção dos profissionais e, portanto, numa situação de demissão em relação às suas possibilidades e capacidades de participação nos programas educativos dos seus filhos” (Pereira, 1996, p.47).

Há, ainda, outros aspetos, dos docentes, que podem ser limitativos da colaboração que se pretende por parte dos pais: (a) alguma tendência para adotar uma relação didática e autoritária; (b) dificuldade em ter em conta as necessidades e grau de diversidade entre as diferentes famílias; (c) tendência para exigir demasiado dos pais.

Recorde-se a este propósito o Despacho 105/97 (p.47-48), quanto às funções do professor de apoio educativo, onde se pode ler que “docente de apoio – é o docente

que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”.

Atendendo a que a generalidade dos docentes que trabalha em educação especial tem uma formação que os prepara, essencialmente, para a intervenção direta com a criança, para observar o seu comportamento, para avaliar o nível de aprendizagens, para planear e implementar Planos e Programas Educativos, não estão preparados para colaborar e partilhar com as famílias as decisões a tomar, bem como envolver os pais ativamente no processo educativo (Pereira, 1996).

Neste sentido, Macbeth (1984) refere que na formação dos professores deverá ser considerada crucial a relação com as famílias, como um dos aspectos essenciais do ensino. Saliencia também a necessidade de se organizarem cursos de formação, destinados a pais e professores em conjunto.

Muitos professores não se sentem motivados para um trabalho centrado na família, por sentirem que os pais revelam pouco interesse pela educação dos seus filhos. Num estudo realizado por Davies (1989), abrangendo 150 professores dos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, circunscrito ao pré-escolar e ao 1º ciclo, a maior parte dos professores referia o pouco interesse dos pais pela educação escolar dos filhos.

Num estudo efectuado por Baxter (1989) numa população de 131 pais de crianças com NEE, constata-se que: a) 31% dos pais imputavam aos profissionais uma atitude auxiliadora, enquanto 20,6% referiam ter sido inútil o contacto com os mesmos; b) 15,3% referiram-se aos professores como tendo pouco interesse profissional, quando estavam em causa as relações entre estes e os pais. Apenas 6,1% dos pais manifestaram uma opinião contrária; c) 9,9% dos pais sentiram-se tratados com consideração e respeito, enquanto 6,1% referiram o contrário e 5,3% referiram a falta de compromisso profissional.

Segundo Marques (1997), as queixas mais frequentes expressas pelos professores em relação à comunicação com os pais é a falta de responsabilidade que alguns pais manifestam, pois nunca contactam os professores, mesmo quando estes lhe pedem para o fazerem. Na opinião do autor, alguns pais delegam na escola uma grande parte da sua responsabilidade educativa em resultado da divisão de funções que sentem entre a escola e a família. Para este autor, a fim de alterar esta atitude, as escolas deveriam no contato com os pais, não apenas falar do progresso académico das crianças mas também ajudá-los a desenvolver o conhecimento e a capacidade que necessitam para compreenderem e apoiarem os filhos em casa.

Evidenciando-se o envolvimento parental como uma das principais estratégias do sucesso escolar, compete aos professores um papel mediador entre parceiros do processo educativo. Neste sentido, Jesus e Martins (2000, p.21) referem que o apoio dos profissionais aos pais pressupõe: (a) envolver os pais no desenvolvimento do programa da criança; (b) dar informações específicas sobre NEE da criança e sobre a melhor forma da família a apoiar; (c) ajudar os pais a avaliar os serviços de apoio da comunidade; (d) escutar as preocupações dos pais e promover a sua tranquilidade e segurança.

De acordo com Leitão (1986, p.86), “criar oportunidades, desde os primeiros contactos com os pais e partilhar com eles todo o processo educativo dos seus filhos, leva-os a uma participação mais empenhada, a uma tomada de consciência das suas competências e capacidades como primeiros educadores”.

Neste sentido, o mesmo autor sugere um “aprofundamento das relações de colaboração entre profissionais e famílias, um respeito absoluto pelas decisões dos pais, uma permanente construção de oportunidades”, para conjuntamente se definirem programas adaptados às necessidades das crianças e às prioridades e valores definidos por elas próprias (Leitão, 1986, p. 87). É nesta troca e partilha de informações que deverá ocorrer o processo educativo, permitindo aos pais uma participação efetiva nas decisões a tomar em todas as fases desse processo.

Por outro lado, na organização do atendimento aos alunos com NEE e que determinará uma transformação a nível das práticas pedagógicas, Jesus e Martins (2000, p.18) destacam a substituição de apoio direto ao aluno pela estratégia de apoio ao professor, à escola e à família”.

A relação escola-família nos casos de crianças com NEE, não envolve aspetos ou problemas diferentes dos outros alunos. No entanto, é preciso alguma atenção a determinados aspetos. Tal como refere Sousa (1998, p.173), “o uso de métodos diferentes intriga os pais e a natural preocupação com o futuro torna-os exigentes; os professores podem sentir-se frustrados com o ritmo de aprendizagem lento destes alunos; e as próprias crianças sofrem por se sentirem inferiorizadas, já que aprendem menos”.

De acordo com Almeida (2002), relativamente ao trabalho com as famílias o que se pretende é proporcionar às crianças com NEE e às suas famílias um acesso mais eficiente, flexível e individualizado, a todos os recursos formais e informais disponíveis. Tal como propõem Almeida (2002), é importante distinguir entre a prática tradicional, por norma centrada nos serviços, e a prática centrada nos recursos. Na primeira recorre-se apenas aos técnicos e aos serviços profissionais especializados, os designados recursos formais, para responder às necessidades das crianças e das famílias, ou seja, os profissionais e serviços resolvem os problemas da criança e da família corrigindo défices. A segunda tem subjacente uma perspectiva sistémica e enfatiza o apoio que a comunidade pode proporcionar às crianças e famílias, isto é, todo o tipo de recursos informais disponíveis na comunidade, ou seja, toda e qualquer fonte potencial de apoio que possa ser considerada como uma alternativa de resposta à criança e à família. Os recursos proporcionados por uma comunidade tendem igualmente a ser mais estáveis, permanentes e acessíveis às famílias, do que os prestados por serviços profissionais especializados.

Tal como afirma Sousa (1998), a relação escola-família deve ser concebida e analisada dentro do processo educativo da criança e, atendendo a que pais e professores têm necessidades próprias, espera-se, acima de tudo, que os elementos do sistema (escola, família e comunidade) sejam, por si só, capazes de reequacionar

prioridades e modos de funcionamento de forma a encontrarem as soluções adequadas, valorizando e disponibilizando os recursos de que dispõem.

Na sequência dos estudos efectuados sobre a relação entre a escola e a família, salienta-se a importância da participação dos pais na educação dos filhos e as escolas que trabalham com os pais podem atingir níveis de qualidade que seriam impossíveis de atingir sem essa cooperação. O envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos surge na literatura e na investigação envolto em diversas vantagens relativamente aos diferentes intervenientes: alunos, pais, professores, escolas e comunidade.

Sem uma colaboração estreita entre profissionais e famílias, desde os primeiros contactos, os planos e os programas educativos podem tornar-se menos significativos e pouco eficazes, mesmo quando seguem abordagens curriculares estruturadas (Leitão, 1986).

Ainda segundo a experiência enquanto estagiária e em relação à díade escola/família do aluno com NEE, só depois de estabelecidos contactos informais com alguns intervenientes educativos e só depois de experimentada uma relação de confiança é que se começa a sentir o significado do quanto é necessário trabalhar em equipa, procurando trilhar uma intervenção correta, valorizando todos os intervenientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo esta etapa do meu processo formativo chegado ao fim considero essencial e gratificante refletir sobre todo o meu percurso e sobre o desenvolvimento de competências profissionais que me foram proporcionadas. Ambos os estágios se revelaram enriquecedores enquanto futura educadora, pois, ao longo da minha formação, foram os mais longos.

O primeiro estágio, com a duração de quase quatro meses, desenvolvido em educação pré-escolar permitiu-me acompanhar o mesmo grupo de crianças durante um longo período de tempo. Pude acompanhar, praticamente sem interrupções, o desenvolvimento gradual e global das crianças, compreender a dinâmica de um JI, de forma mais aprofundada, e ainda tive a oportunidade de tomar iniciativas e colocar em prática aprendizagens adquiridas anteriormente.

À medida que ia conhecendo os interesses e as capacidades individuais das crianças, foi possível propor-lhes desafios. Compreendo agora de uma forma mais nítida e sustentada em correntes teóricas a importância de conhecer cada criança para poder planificar em função do grupo. No decurso das atividades e durante as brincadeiras foi prática habitual e planificada ouvir as crianças para assim poder compreender a forma como estas perspetivam o JI e a forma como estão e interagem nesse espaço. De acordo com Hohmann e Weikart (2001, p. 47), “as reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem”. Assim, aprendi que conhecendo e ouvindo as crianças se pode perceber se as atividades são adequadas e lhes são gratificantes e é neste e deste dinamismo que a educação se constrói envolta em diferentes iniciativas cujo pilar é a responsabilidade e a partilha com que cada um abraça este projeto.

A supervisão da educadora cooperante também se revelou essencial no meu crescimento enquanto futura educadora. Gentilmente permitiu que observasse e analisasse a sua prática enquanto profissional de educação e deu-me a oportunidade de aprender. Esta observação revelou-se um enorme desafio na medida em que, foi a partir das práticas observadas que pude, quer individualmente quer em conjunto, refletir sobre as mesmas, organizando desta forma a minha forma de atuar.

O ato de refletir é, e continuará a ser, um momento que deve ter especial atenção por parte do profissional docente, pois “a ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (Zeichner, 1993). Esta reflexão oferece um conhecimento mais detalhado da experiência de estágio em questão e de todas as componentes teóricas e práticas a ele associadas.

A segunda prática de ensino supervisionada decorreu ao longo de dez semanas (cerca de quatro meses) intensivas e enriquecedoras.

Ao iniciar esta experiência receei que as relações a estabelecer pudessem não ocorrer como desejava uma vez que perante uma nova realidade e novas pessoas, por vezes, sinto-me um pouco constrangida com aparente timidez. A primeira relação estabelecida, e que se veio a verificar a mais forte ao longo do tempo, foi com a professora cooperante. A docente esteve sempre disponível, tanto pessoalmente como via electrónica, mantendo o contacto diariamente e a qualquer altura do dia. Mostrou-se agradecida com a nossa presença querendo sempre que dessemos o nosso melhor. Esta vontade transmitia-se quer nos contactos informais ao longo do dia, quer nas reflexões diárias que trocámos oralmente. Ao final do dia, reuníamos com a professora cooperante a fim de realçar o que sucedeu de positivo e de negativo. Eram reforçados os momentos que deveriam ser prática diária e encontradas estratégias para melhorar situações em que fosse necessário contornar situações menos positivas. Os alunos da turma de 2.º ano receberam as estagiárias com entusiasmo revelando desde início vontade de aprender connosco. Ao longo dos dias consegui estabelecer interações que demonstraram afetos e respeito por cada um dos alunos.

A relação estabelecida, quer com as crianças, quer com os adultos, foram fulcrais durante todo o estágio. A interação estabelecida com a minha colega de estágio foi conseguida e o trabalho desenvolvido teve sempre como base a cooperação e a partilha de conhecimentos. O nosso principal objetivo foi desenvolver um ensino de qualidade, que tendo por base os conteúdos dos manuais fosse objetivo e diferenciado, que implicasse “não só abrir portas da comunicação entre o aluno e o

professor, mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc.” (Vasconcelos, 1997, p.19). Esta comunicação entre professor e aluno é um dos principais processos que pode influenciar a aprendizagem do último. Assim, “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.30). Os momentos de planificação e de reflexão/avaliação foram importantes, pois fizeram com que evoluíssemos na nossa prática pedagógica.

As aulas lecionadas tiveram os seus momentos positivos e negativos que, como referi acima, foram refletidos ao final do dia. Ao longo desta experiência, a professora cooperante salientou os aspetos mais relevantes de cada aula tornando-os momentos de aprendizagem quer para melhorar ou a preservar nas sucessivas intervenções.

Fazendo um balanço geral destes dois estágios, penso que desenvolvi aprendizagens essenciais para o meu futuro. Relativamente às minhas práticas, tendo em conta o *feedback* da educadora e professora cooperantes, creio que foram adequadas tentando sempre respeitar os interesses das crianças e proporcionando-lhes momentos de aprendizagem divertidos, estimulantes e prazerosos.

Findas estas duas etapas percebi que evolui quer ao nível pessoal quer ao nível profissional, pois esta “profissão constrói-se ao longo da vida e resulta de interações e reciprocidades entre fatores pessoais e contextuais que lhe conferem visibilidade resultado de um dado ‘ethos’ profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como igualmente, por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem privada e pública da profissão docente” (Cosme, 2009, p.20). Aprendia a sistematizar um conjunto de informações teóricas e práticas e a autoavaliar-me de forma a poder responder da melhor forma a contextos concretos. Adquiri e desenvolvi competências para conceber e projetar um processo de autoavaliação mais eficiente e eficaz, rumo à prossecução dos objetivos a que me proponho. Sei também que os estágios fizeram parte de uma caminhada e que agora cabe-me crescer pessoal e

profissionalmente, ao longo da vida. Concluo também citando Paulo Freire (2005, p.23): “quem nasceu para ensinar, nunca deve parar de aprender”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para formação de professores*. Instituto de Inovação educacional. UNESCO.
- Ajuriaguerra, J. (1986). *Manual de Psicopatologia Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, M. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, I. (2002). Intervenção precoce. *Revista do GEDEI – Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 4-6.
- Araújo, M. (s.d.). Síndrome de Klinefelter: Caracterização e pressupostos inclusivos (Pós-graduação, Universidade Federal de Espírito Santo, Brasil). Acedido em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/Especial%2002/artigo11.pdf>
- Arends, I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: Estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,

Portugal). Acedido em: <https://www.webqda.com/wp-content/uploads/2014/03/gabrielaBento.pdf>.

Bertrand, L. (1997). *Reflexões sobre a qualidade da integração: os pré-requisitos de uma integração escolar bem sucedida*. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Cachapuz, A. (org). (2001). *Formação de Professores – Ciências. Perspetivas de ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Lisboa: NOESIS.

Candeva, T. (2009). A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. *Pensar a prática*, 12/1, 1-11. Acedido janeiro 3, 2014, em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/4520/5350>.

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: NCB.

Clark, A. (2011). *Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Bristol: Policy Press.

- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.
- Costa, J., & Sampaio e Melo, A. (s.d.). *Dicionário de Português*. Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola. Três mensagens para professores e decisores políticos. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 7(3), 118-130.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Salamanca.
- Dewey, J. (1993). *How we Think*. Chicago: D.C. Heath.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógios D'Água Editores.
- Dias, M. (1999). *As representações de sucesso da integração de crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Diaz-Aguado, M. (1988). *Interaccion Educativa y Desvantaja Sociocultural*. Madrid: Gráficas Juma.
- Dinello, R. (1987). *Atualização na educação infantil*. Porto: Palloti Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Edições ASA.
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freitas, C. (1992). *A case study analysis of the instructional techniques used during cooperative learning activities conducted by two teachers*. Iowa: College of the University of Iowa.
- Gartner, A., & Lipsky, D. (1993). *Beyond special education: Toward a quality system for all students*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Gayhardt, V., Peerenboom, B., & Campbell, R. (1996). *Crossing Bridges: a parents perspective on coping after a child is diagnosed with autism*. New York: Publishing Foundation.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncípia.
- Grossi, E. (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios Educativos*. Porto: Coleção Cadernos CRIAP.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2006). *Joining together: group theory and group skills*. NJ: Prentice-Hall.
- Kamii, C. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.
- Kugelmass, J. (1993). *A sala de aula partilhada: um estudo de caso de interações entre crianças em idade precoce, o staff de educação especial e crianças mais velhas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições ASA.
- Leitão, F. (1986). *Intervenção educativa precoce. Um modelo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, M. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- MacBeth, A. (1984). *The Child Between: A Report on School-Family in the Countries of European Community*. Brussels: Commission of the European.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa, Edições Colibri.
- Marques, E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo. Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Martinez, A. (2006). *O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de livre escolha*. Cacoal: Linguagem e Educação.
- Marvin, C. (2003). *Ensino Individual e ensino em classe*. In C. Tilstone; L. Florian e R. Rose (Ed.) *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos. Viseu: Instituto Piaget.
- Miller, D., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *Avaliação Prospetiva e Planeamento*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Montagner, H. (1993). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, C. (1997). *Tempo & Espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9(2), 139-149.
- Norfolk Country Council (2009). *Early Years Outdoor Learning A Toolkit for Developing Early Years Outdoor Provision*. Acedido em: http://apps.rhs.org.uk/schoolgardening/uploads/documents/Norfolk%20Outdoor%20learning%20Early%20Years%20TOol%20kit_1299.pdf.
- Not, L. (1992). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (coord.) (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (coord.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista Papás & Bebés*, 5, 32-33.
- Pereira, M. (1996). As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias. *Secretariado Nacional de Reabilitação*, 8.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Espanha: Salamanca.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner - Cadernos CIDInE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Rose, R. (2003). Incluir os alunos: desenvolver uma parceria na aprendizagem. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Ed.), *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos. Viseu: Instituto Piaget.
- Salvin, R. (1983). *Cooperating learning*. New York: Longman.

- Sanches, M. (1994). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Inovação*, 10(3), 6-9.
- Santos, Leonor. (2008). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sayer, J. (1987). *Secondary schools for all? Strategies for special needs: special needs in ordinary schools*. London: Cassel.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sharan, Y., Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. London: Teachers College Press.
- Silva, M. (1994). *Escola e Família: o diálogo urgente*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Silva, I. (2002). Ser professor do 1.ºano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Revista Aprender*, 26, 17-26.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2008). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho. Lisboa: Edições do IIE.

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

Vieira, M. T. (1995). Integração Escolar uma Prática Educativa. *Revista Educação*, 10, 16-21.

Villas-Boas, M. (s.d). Parceria entre a escola e família. *Revista Enquadramento*, 42-44.

Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Welchman, J. (1995). *Dewey's ethical thought*. London: Cornell University Press.

Zabalza, M. (1994) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Madrid: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.
Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º105/97 – Prestação de Serviços de Apoio Educativo

Decreto-Lei n.º46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Despacho n.º5048-B/2013 – Portal das escolas

Decreto-Lei n.º3/2008 – Necessidades Educativas Especiais

Decreto-Lei n.º241 de 30 de Agosto – Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

ONU (Organização das Nações Unidas) – Declaração Universal dos Direitos da Criança

APÊNDICES

Apêndice 1 – Espaços do JI



Figura 1 – Refeitório da instituição



Figura 2 – Dormitório da sala dos 5 anos



Figura 3 – Pátio das salas de JI

Apêndice 2 – Recursos humanos do JI

RECURSOS HUMANOS⁴	
Direção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 elementos.
Pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 educadoras de quadro permanente; ▪ 1 educadora de apoio especializada em NEE.
Pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 assistentes operacionais de apoio às salas; ▪ 2 assistentes operacionais de apoio à copa e cozinha; ▪ 1 animadora sociocultural; ▪ 2 funcionárias de limpeza.
Técnicos de apoio às AEC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 técnicos (natação, música, judo, ballet, inglês, ginástica).
Pessoal administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 elemento.

⁴ Dados recolhidos a partir do Projeto Educativo 2013/2014

Apêndice 3 – Áreas da sala de atividades



Figura 7 – Área das mesas



Figura 8 – Área dos jogos e construção



Figura 9 – Área da leitura



Figura 10 – Área do jogo simbólico



Figura 11 – Área da manta

Apêndice 4 – Planificação e registo fotográfico (18/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Conhecimento do Mundo;
- Linguagem oral e abordagem à escrita.

RECURSOS MATERIAIS

- Livro infantil “O novo computador da bruxa Mimi” de Valerie Thomas e Korky Paul (tamanho A₃);
- Folhas de papel A₄.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Compreensão da história globalmente;
- Reconhecimento das personagens principais;
- Capacidade de transposição da história para desenho, realçando as características principais das personagens mais importantes.

ESTRATÉGIAS

Inicialmente far-se-á um diálogo com todas as crianças em conjunto, acerca do tamanho do livro, com a intenção de perceber qual a sua correspondência aos diferentes tamanhos de folhas existentes (o livro é do tamanho A₃ e é pedido às crianças que tentem encontrar uma folha que caiba mais que uma vez no tamanho do mesmo). De seguida, a história será lida pelas estagiárias de forma equilibrada e coerente. No final da história, far-se-á uma breve conversa de forma a confirmar se todas as crianças perceberam o enredo da mesma e quais as personagens principais. O grupo é dividido em 2 grupos de 8 e 10 crianças para a atividade final, a ilustração da história.

AVALIAÇÃO

- A estratégia utilizada foi a observação direta e o diálogo com as crianças. Pretende-se avaliar a sua perceção da história e das personagens principais.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Livro “O Computador da Mimi”



Figura 2 – Desenho de uma criança

Apêndice 5 – Planificação (23/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Conhecimento do Mundo;
- Linguagem oral e abordagem à escrita.

RECURSOS MATERIAIS

- Livro infantil “Um livro” de Hervé Tullet.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Compreensão da história globalmente;
- Reconhecimento das personagens principais.

ESTRATÉGIAS

Inicialmente a história “Um livro” de Hervé Tullet será lida pelas estagiárias de forma equilibrada e coerente. Ao longo do conto da história as crianças vão interagindo com cada página do livro, tendo influência no que surge na página seguinte.

AVALIAÇÃO

- O tipo de avaliação utilizado foi a observação direta e o diálogo com as crianças. Pretende-se avaliar a sua capacidade de interação com o livro.

Apêndice 6 – Planificação (30/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e comunicação;
- Domínio da linguagem oral;
- Domínio da expressão plástica;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Livro “A Minha mãe é Professora”, de Carla Jorge e Irina Melo;
- Quadro de professora e giz de cores;
- Adereços para a dramatização da história;
- Molduras impressas em papel (anexo do livro);
- Lápis e marcadores.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Ouvir atentamente a história;
- Responder a perguntas demonstrando que compreendeu a história;
- Identificar e descrever a profissão das mães de cada criança;
- Expressar gratificamente elementos característicos do local e acessórios associados à profissão.

ESTRATÉGIAS

- Leitura e dramatização da história “A minha mãe é Professora”.
- Diálogo com os dois grupos de crianças realçando as características da profissão de uma das personagens (a mãe professora) e referindo as profissões da mãe de cada uma delas.
- Explicação da atividade a elaborar na sequência da primeira.

- Com base na conversa anterior, é pedido às crianças que numa folha com uma moldura delineada, desenhem a mãe no seu local de trabalho. Os dois grupos são constituídos pelas crianças dos 3 e dos 5 anos.
- Durante a leitura da história, ambos os grupos se encontravam juntos na mesma sala.
- A elaboração do desenho na moldura foi feita nas respetivas salas.
- Os dois pares pedagógicos ficaram responsáveis pelos dois grupos durante a leitura, o diálogo sobre as características da profissão de um professor e questionamento das profissões de cada um dos seus pais.
- A explicação da atividade de desenho na moldura foi feita por ambos os pares e simultaneamente para os dois grupos. Contudo, essa explicação foi reforçada enquanto as crianças já permaneciam nas suas respetivas salas.

AVALIAÇÃO

- A estratégia utilizada é a observação direta.

Apêndice 7 – Planificação (8/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Conhecimento do Mundo;
- Linguagem oral e abordagem à escrita.

RECURSOS MATERIAIS

- Livro infantil “É um livro” de Lane Smith.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Compreensão da história globalmente;
- Reconhecimento das personagens principais;
- Capacidade de compreender as diferenças, vantagens e desvantagens das novas tecnologias.

ESTRATÉGIAS

Inicialmente a história será lida pelas estagiárias de forma equilibrada e coerente. De seguida, dialoga-se com as crianças de forma a perceber as vantagens e desvantagens das novas tecnologias, as semelhanças e diferenças entre o livro e o computador.

AVALIAÇÃO

- A estratégia utilizada foi a observação direta e o diálogo com as crianças. Pretende-se avaliar a sua capacidade de comparação dos materiais utilizados no livro.

Apêndice 8 – Planificação e registo fotográfico (14/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Conhecimento do Mundo;
- Matemática.

RECURSOS MATERIAIS

- Papel cenário (1,20m x 1,40);
- Velcro;
- Tesoura;
- Cola, Fita-cola;
- Marcadores;
- Tampas;
- Fotografias individuais das crianças.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Compreender as unidades de tempo básicas (dia, mês e ano);
- Reconhecer e compreender momentos importantes de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários, visitas de estudo e festividades).

ESTRATÉGIAS

Previamente, as estagiárias elaboram a base da tabela de presenças (Figura 1), dividindo pela quantidade de crianças (20) e por 31 dias. De seguida, apresentamos a tabela às crianças tentando que entendam como se procede à sua utilização e negociando as duas cores que devem ser atribuídas às presenças e ausências respetivamente. Nesta atividade, e excecionalmente cada criança marcou a sua presença. Os chefes ficaram com a responsabilidade de marcar as ausências.

AVALIAÇÃO

- A estratégia utilizada foi a observação direta, diálogo e registo dos acontecimentos.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Tabela de presenças



Figura 2 – Cabeçalho da tabela de presenças

Apêndice 9 – Planificação e registo fotográfico (21/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Conhecimento do mundo;
- Formação Pessoal e Social

RECURSOS MATERIAIS

- Baú de cartão;
- Livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis;
- Quadro de cortiça + folha papel cenário à medida;
- Canetas de feltro;
- Corda;
- Pioneses.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Explicar por palavras sinónimas um determinado objeto;
- Expressar de forma coerente interesses de pesquisa;
- Reforçar o respeito pelos outros.

ESTRATÉGIAS

Inicialmente, e ainda sem as crianças na sala de atividades, coloca-se o baú (Anexo) no centro da sala com o livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis dentro. De seguida, e com as crianças sentadas nos tapetes individuais realiza-se um jogo em que o objetivo é descrever um determinado objeto sem o nomear, neste caso o baú. Depois de descrito o baú sem proferir o seu nome, o livro é retirado do mesmo e é contada a história referida. Depois da leitura procede-se a um diálogo com as crianças com a intenção de saber em que locais pensam existir baús.

No seguimento das atividades anteriores é realizada uma teia de ideias que servirá de base à pesquisa do grupo. Esta teia é construída com o apoio de um quadro de cortiça (com folha de papel cenário afixada) e canetas de feltro de cores, sendo que à

medida que as crianças vão expressando as suas ideias e interesses, estes são escritos pelas estagiárias.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Baú



Figura 2 – Explicação do sinal de trânsito



Figura 3 – Descoberta do livro



Figura 4 – Leitura da história

Apêndice 10 – Planificação e registo fotográfico (22/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Matemática;
- Expressões;
- Conhecimento do Mundo.

RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS

- 2 autocarros e respetivos motoristas;
- Equipa educativa – 12 elementos;
- Almoço e lanche.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Observar atentamente os seres vivos existentes no Oceanário;
- Apreciar a biodiversidade marinha existente no Oceanário;
- Perceber as diferenças entre os animais e como cada um se alimenta;
- Compreender as diferenças entre os habitats presentes;
- Explorar experiências científicas de física e química.

ESTRATÉGIAS

- 8h00 – Reunião na Creche e Jardim-de-infância “O Caracol” a fim dar as últimas indicações quer às crianças quer aos familiares presentes;
- 11h30 – Chegada ao Parque das Nações e almoço;
- 12h30 – Visita ao Oceanário com visita guiada;
- 15h00 – Visita ao Pavilhão do Conhecimento;
- 17h00 – Lanche;
- 17h30 – Regresso a Coimbra;
- 19h45 – Chegada à Creche e Jardim-de-infância “O Caracol”.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO E DO PAR PEDAGÓGICO:

- Os três grupos (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos) foram distribuídos de forma equilibrada pelos dois autocarros. Cada grupo ficou à responsabilidade das respetivas educadoras, assistentes operacionais e estagiárias. Os pares pedagógicos colaboraram no acompanhamento dos respetivos grupos durante a visita de estudo e em todas as atividades decorridas ao longo do dia.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Início das atividades

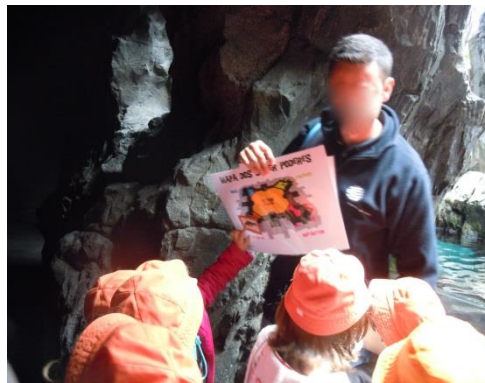


Figura 2 – Visita no Oceanário com o guia



Figura 3 – Explicação sobre pinguins



Figura 4 – Visita ao Pavilhão do Conhecimento

Apêndice 11 – Planificação e registo fotográfico (23/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressões;
- Conhecimento do Mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Fotografias e vídeos da visita;
- Projetor;
- Computador;
- Colunas;
- Folhas A4;
- Canetas de feltro.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Apreciar a biodiversidade marinha existente no oceanário;
- Compreender as diferenças entre os habitats existentes no oceano;
- Perceber as diferenças entre os animais e como cada um se alimenta;
- Expressar elementos característicos dos locais visitados;
- Explicar as atividades presentes no Pavilhão do Conhecimento.

ESTRATÉGIAS

De manhã, após a entrada na sala de atividades marcam-se as presenças e escolhem-se os chefes. As estagiárias pedem que se sentem em semicírculo nos tapetes individuais. De seguida, realiza-se um diálogo sobre o que observaram no Oceanário e as diferentes atividades experienciadas no Pavilhão do Conhecimento. Aquando deste diálogo, visualizam-se as fotografias e vídeos da visita com a intenção de perceber quais as informações que as crianças retiveram. Posteriormente e dependendo do tempo ocupado durante a manhã pede-se as crianças que,

individualmente façam um desenho do momento que mais apreciaram em cada um dos locais (Oceanário e Pavilhão do Conhecimento).

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Início da atividade

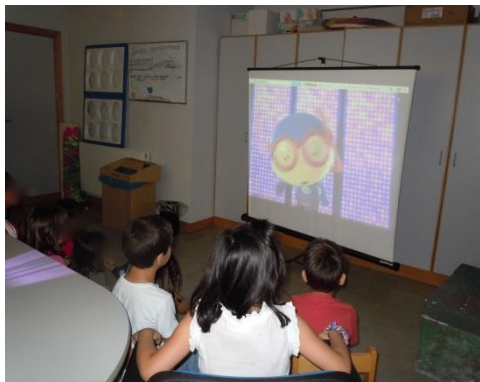


Figura 2 – Visionamento da música do Vasco



Figura 3 – Canto da música do Vasco

Figura 4 – Construção da teia de ideias

Apêndice 12 – Planificação e registo fotográfico (30/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressões;
- Conhecimento do mundo;
- Tecnologias de Informação e Comunicação

RECURSOS MATERIAIS

- Baú (realizado anteriormente);
- Papel com carta dos piratas;
- Tintas;
- Cartolina eva;
- Folhas A₄ de cores, canetas de feltro e lápis de cor;
- Computador;
- Imagens reais dos animais escolhidos.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de pintura, desenho e recorte;
- Reconhecer os diferentes elementos do fundo do mar;
- Reconhecer as diferentes espécies marinhas escolhidas;
- Iniciação à escrita no computador;
- Compreender como seleccionar informação importante.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma carta enviada pelos piratas e que dá pistas para as crianças escolherem o que vai ser feito no próprio dia.

Durante o dia irão ser realizadas duas atividades centrais em simultâneo que serão orientadas pelas estagiárias de forma alternada. A primeira consiste na pintura do baú e para esta são escolhidas quatro crianças aleatoriamente. Estas colocam-se de pé à volta de uma mesa estando o baú no centro da mesma. Depois de escolhida uma

cor com todas as crianças, a pintura é realizada com trinchas (anexo). Dentro da primeira atividade decorre uma secundária – realização de elementos e decoração do baú. Nesta atividade, as restantes crianças desenham em folha eva (vermelho, amarelo e verde) alguns elementos do fundo do mar que depois são recortados e colados no respetivo baú (anexo).

A segunda atividade central é a pesquisa sobre alguns seres do fundo do mar que as crianças escolhem com base nos livros visualizados ao longo do ano. Esta pesquisa é realizada por uma estagiária acompanhada de duas crianças de cada vez e implica a utilização do computador (orientada pela estagiária). Durante a mesma, as crianças pesquisam sobre o seu animal recolhendo as informações necessárias para preencher um Cartão de Cidadão do mesmo. Este será de tamanho A₅ (anexo) e irá conter um desenho do respetivo animal realizado pela criança, o seu nome comum copiado pela criança, o seu nome científico, a sua alimentação, o seu habitat e os seus inimigos (animais que se alimentam do que é referido).

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Pintura do baú



Figura 2 – Baú finalizado

Apêndice 13 – Planificação e registo fotográfico (12/06/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressões – motora;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Círculos de cartão;
- Têmperas e pincéis;
- Lenço;
- Rádio;
- Música – “O V.A.S.C.O. é boa onda”.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de pintura;
- Desenvolver as motricidades global e fina;
- Conhecer e identificar características pessoais, nomeadamente as físicas;
- Conhecer e identificar as características físicas dos colegas;
- Desenvolver a capacidade de memorização.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajuda as crianças a decidirem o que é realizado no próprio dia.

As estagiárias distribuem um círculo de cartão por cada criança para cada uma criar o seu autorretrato. O grupo é distribuído por quatro mesas, sendo que cada uma tem cinco crianças. Cada uma delas escolhe uma cor para pintar o círculo todo, ou seja para representar a sua cor de pele (anexo). Depois de secos, cada um desenha a sua cara tentando respeitar as cores dos seus olhos e cabelo e caso a criança tivesse dúvida podia ir ao espelho da casa de banho confirmar essas mesmas cores.

Enquanto as bases secam é realizado um jogo de educação físico-motora (variante do jogo do lencinho, atribuindo nomes de peixes ao invés da atribuição tradicional dos números) envolvendo todas as crianças e com uma música relacionada com os oceanos.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Pintura dos círculos em cartão



Figura 2 – Círculos a secar



Figura 3 – Retratos das crianças



Figura 4 – Retratos das crianças

Apêndice 14 – Planificação e registo fotográfico (13/06)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Pedras de tamanhos, pequeno e médio;
- Têmperas;
- Pincéis;
- Canetas de feltro;
- Material “Pyssla”;
- Ferro de engomar.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de pintura;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Conhecer e identificar características pessoais, nomeadamente as físicas;
- Conhecer e identificar as características físicas dos colegas;
- Desenvolver a capacidade de memorização.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajuda as crianças a decidirem o que é realizado no próprio dia.

O grupo é dividido em três pequenos grupos de 6 crianças e é utilizado o sistema de rotatividade de atividades. Durante o dia existem duas atividades a decorrer e que são orientadas de forma alternada pelas estagiárias. Numa das mesas está um grupo (6 crianças) a realizar os animais escolhidos na atividade do Cartão de Cidadão dos animais do mar no material *Pyssla*. Cada criança tem uma base de plástico com um desenho modelo por baixo e tem que preenchê-la com missangas que posteriormente

são passadas a ferro (anexo). O segundo grupo está também distribuído à volta de uma mesa e a sua atividade é pintar o animal marinho escolhido em pedras do rio. A pintura é feita com tinta acrílica de diferentes cores (anexo). O terceiro grupo está a brincar nas áreas escolhidas por cada um. O dia decorre todo neste sistema, pois quando o primeiro grupo (atividade em material *pyssla*) termina, avança para a atividade das pedras, o grupo que estava a pintar as pedras passa para brincar e o grupo que estava a brincar passar para a atividade com o material *pyssla*.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Pesquisa do animal marinho



Figura 2 – Escrita do nome da espécie em latim



Figura 3 – Escrita do nome da espécie



Figura 4 – Escrita do habitat natural



Figura 5 – Desenho do animal marinho branco

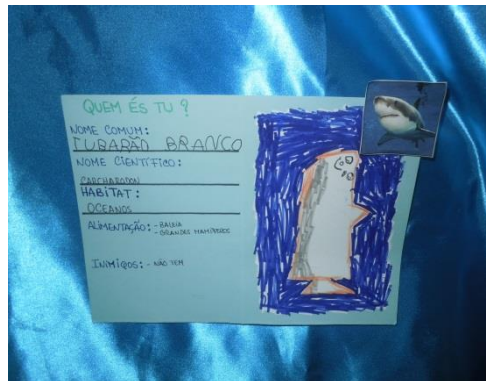


Figura 6 – Cartão de identificação do tubarão



Figura 7 – Construção dos animais em *pyslla*



Figura 8 – Construção do peixe-lua em *pyslla*

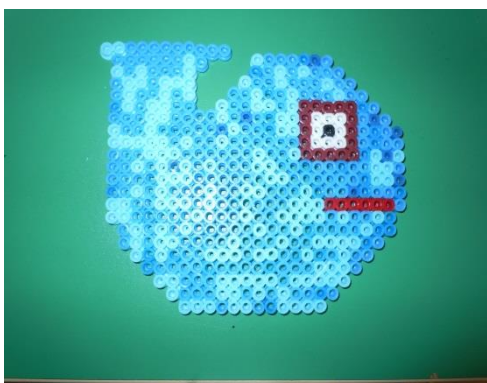


Figura 9 – Baleia em material *pyslla*



Figura 10 – Golfinho em material *pyslla*

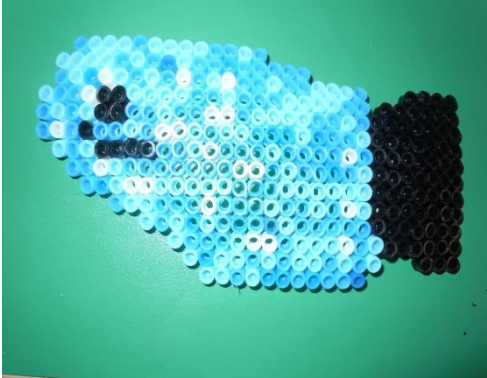


Figura 11 – Sardinha em material pyssla



Figura 12 – Cavalo-Marinho em pyssla

Apêndice 15 – Planificação e registo fotográfico (18/06/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e Comunicação - plástica;
- Formação Pessoal e Social;

RECURSOS MATERIAIS

- Cartão grande em forma de barco, mastro e cesto;
- Têmperas: vermelha, preta e castanha;
- Jornais velhos;
- Rolos de pintor e pincéis;

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de pintura;
- Desenvolver as motricidades global;
- Desenvolver capacidades de trabalho em pequeno grupo e de respeito;

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajuda as crianças a decidirem o que é realizado no próprio dia.

Em consequência do tema de maior interesse das crianças, decidiu-se com estas que iríamos construir um barco de piratas à sua altura. As estagiárias recortam as diferentes partes do barco em cartão (mastro, cesto e casco) e colocam no chão da sala previamente forrado com jornais. Formam-se grupos de 5 crianças e cada um fica responsável por pintar uma parte do barco (anexo). Depois de pintado e seco procede-se à decoração do mesmo, desta vez com pincéis mais finos. Os grupos vão rodar pelas diferentes partes do barco, por exemplo, o grupo que pintou o casco do barco não vai decorar essa mesma parte mas sim o mastro.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRAFICO



Figura 1 – Pintura do casco do barco



Figura 2 – Pintura do casco do barco



Figura 3 – Pintura do casco do barco



Figura 4 – Pintura de várias partes do barco



Figura 5 – Pintura de uma das partes



Figura 6 – Finalização do barco de piratas

Apêndice 16 – Planificação e registo fotográfico (19/06/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Molduras em cartão de diferentes formas e tamanhos;
- Areia;
- Cola;
- Têmperas;
- Esponjas.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de pintura com esponja;
- Desenvolver a motricidade global e fina;
- Desenvolver a criatividade.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia.

Depois de sentadas todas as crianças à volta das mesas, as estagiárias distribuem por cada uma as molduras de diferentes formas e tamanhos. Estas foram previamente cortadas em cartão. A primeira fase é colocar cola em todas as molduras, sendo este processo realizado com a ajuda das estagiárias. De seguida, numa segunda fase as crianças colocam a areia por cima da cola a seu gosto. Depois de secas, cada criança irá colorir a sua moldura com diferentes cores utilizando a técnica da esponja.

AValiação

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Exploração da areia



Figura 2 – Colocação da cola na moldura



Figura 4 – Molduras com areia a secar



Figura 5 – Pintura da areia



Figura 6 – Moldura pintada



Figura 7 – Molduras finalizadas a secar

Apêndice 17 – Planificação e registo fotográfico (19/06/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Folhas de papel branco A₃;
- Sacos plástico azul, verde e transparente, cortados em quadrados pequenos;
- Cola;
- Lápis de cor e cera, canetas de feltro;
- Têmperas;

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aperfeiçoar técnicas de digitinta;
- Desenvolver a motricidade global e fina;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a noção de lateralidade.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia.

Depois de sentadas todas as crianças à volta das mesas, as estagiárias distribuem uma folha A₃ por cada. Previamente é feita uma explicação de como serão colocadas as mãos em cima da folha depois de molhadas na tinta. De seguida e com a ajuda das estagiárias cada criança molha as suas mãos (representação de um barco) numa cor à sua escolha e imprime-as de forma cruzada na respetiva folha. Depois é entregue a cada criança uma cola *stick* que é utilizada para a colagem dos quadrados de saco

plástico de cor. Esta colagem é representativa do mar. Numa fase seguinte, cada criança decora o seu barco a gosto utilizando lápis de cor e cera e canetas de feltro.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Impressão das mãos (barco)



Figura 2 – Desenho de acessórios no barco



Figura 3 – Colagem de pedaços de plástico (mar)



Figura 4 – Colagem de quadrados



Figura 5 – Desenho livre

Apêndice 18 – Planificação e registo fotográfico (20/06/2014)

PLANIFICAÇÃO

ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

RECURSOS MATERIAIS

- Folha de papel em formato A4;
- Lápis de cor/cera, canetas de feltro;
- Pedras;
- Têmperas de cor
- Pincéis;
- Papel de cenário;
- Cartão.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- Aprender técnica do origami – barquinho de papel;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver a capacidade de memorização de uma sequência.

ESTRATÉGIAS

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia.

O grupo senta-se à volta das quatro mesas existentes na sala e de seguida as estagiárias distribuem por cada criança uma folha de papel branco em formato A4. Depois uma das estagiárias explica como se faz o barco origami. O processo é feito passo a passo sendo que nenhum passo é explicado sem que todas as crianças realizem o anterior. Finalizado o barco, cada criança decora o seu convite e na parte de dentro do mesmo escreve o seu nome. Este barco origami irá conter o convite para

os familiares das crianças com a informação sobre o dia e o local da divulgação do projeto realizado com as duas estagiárias. Enquanto algumas crianças pintam cinco pedras que serão os convites para entregar a todas as educadoras da instituição, outras desenham em papel de cenário (previamente pintado com a técnica da esponja) um elemento do fundo do mar que mais gostam. O objetivo deste papel de cenário é fazer um mural da sala dos 5 anos.

Durante a tarde as crianças, em pequenos grupos e acompanhadas por um das estagiárias, distribuem pelas outras salas da instituição os convites escritos nas pedras previamente pintadas.

AVALIAÇÃO

- Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Convites em pedra pintada



Figura 2 – Texto convites escrito

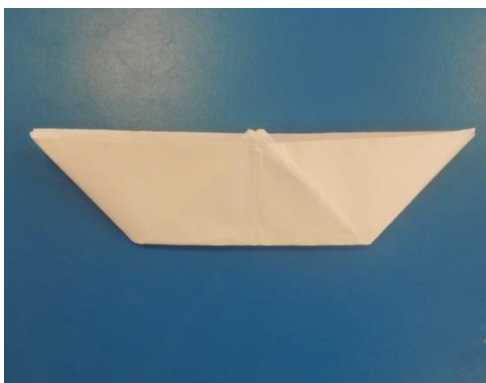


Figura 3 – Convite para família



Figura 4 – Convites para a família finalizados



Figura 7 – Mural com animais marinhos



Figura 8 – Espaço de divulgação



Figura 9 – Espaço de divulgação



Figura 10 – Espaço de divulgação

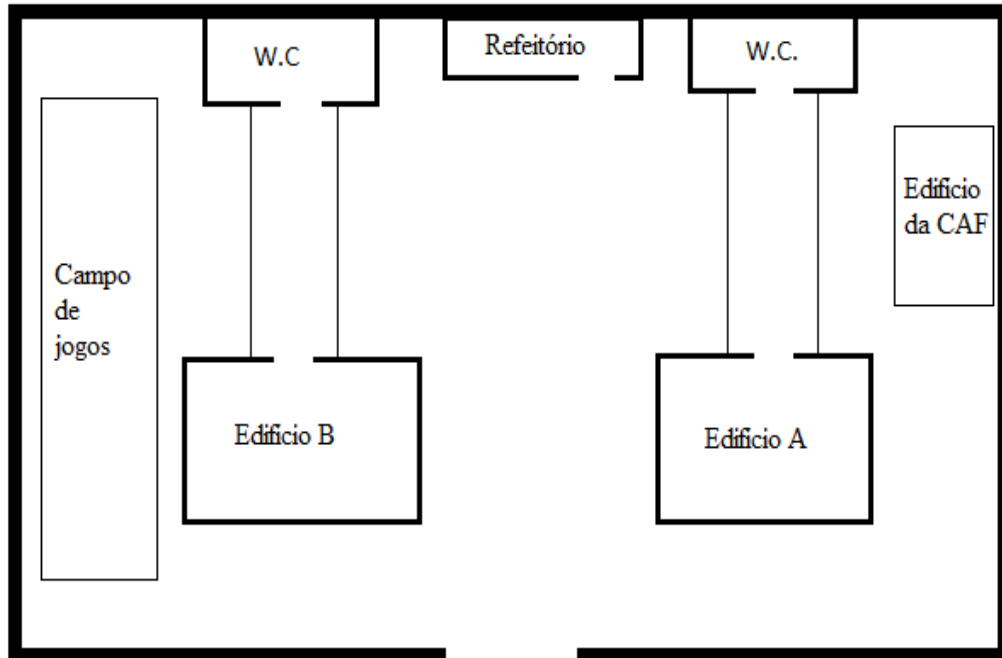


Figura 11 – Jogo “Flutua ou não?”



Figura 12 – Espaço de sensações do mar

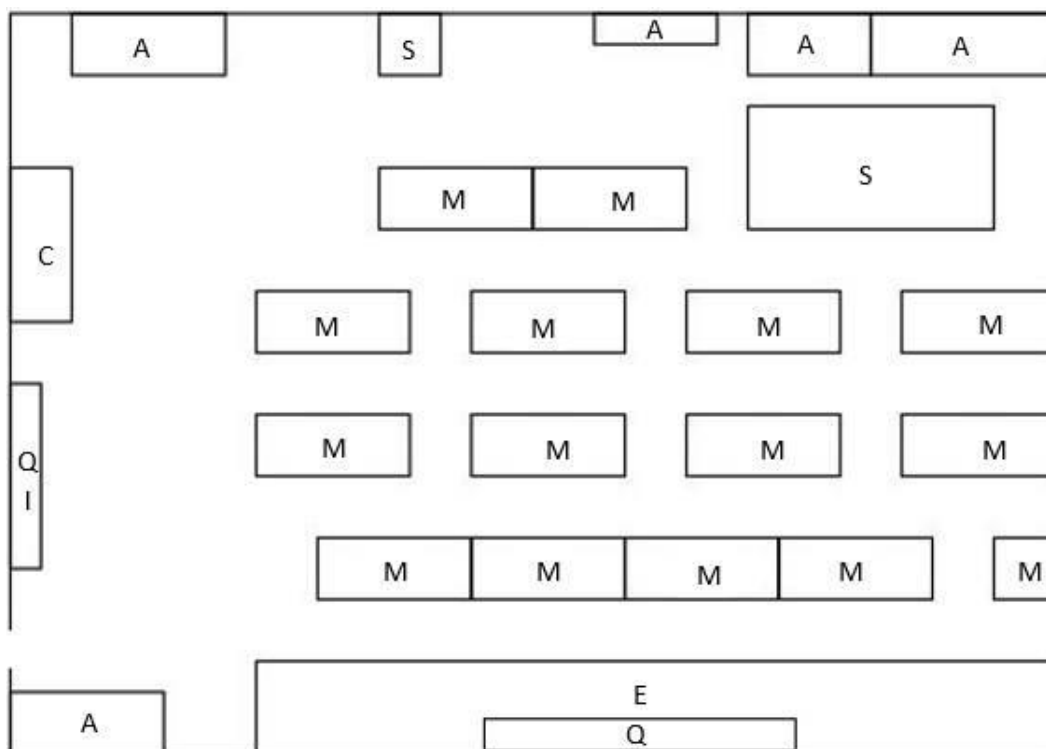
Apêndice 20 – Planta da escola



Apêndice 21 – Horário da turma

HORAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9.00 – 9.45	Português	Matemática	Português	Estudo Meio	Português
9.45 - 10.30	Português	Matemática	Português	Exp. Físico- Motora (coadj.)	Português
10.30 – 11.00	INTERVALO				
11.00 – 11.45	Matemática	Português	Estudo Meio	Matemática	Matemática
11.45 – 12.30	Matemática	Português	Estudo Meio	Matemática	Matemática
12.30 – 14.00	ALMOÇO				
14.00– 14.45	Matemática (30) / Apoio Estudo (15)	Português (30) / Apoio Estudo (15)	Matemática	Português	Educação para Cidadania/TIC
14.45 – 15.30	Exp. Artísticas	Estudo Meio	Matemática	Português	Ed. Cidadania (15) Exp. Artísticas (30)
15.30 – 16.00	Estudo Meio	Exp. Artísticas	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Exp. Artísticas
16.00 – 16.30	INTERVALO				
16.30– 17.30	ALA	Inglês	AFD	Exp. Musical	ALA

Apêndice 22 – Planta e fotografia da sala de aula



Legenda:

A – Armários; C – Computador; E – Estrado; Q – Quadro de ardósia; QI – Quadro Interativo; M – Mesas de alunos; S – Secretárias.

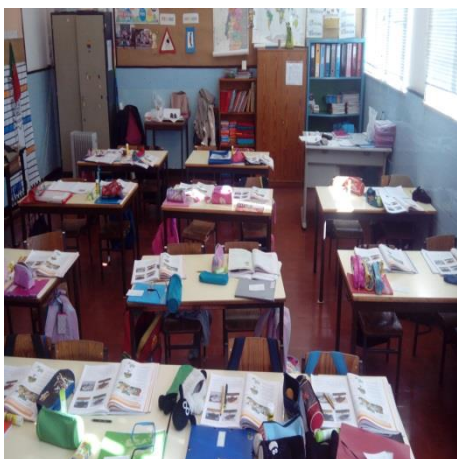


Figura 1 – Sala de aula (vista da frente)



Figura 2 – Sala de aula (vista de trás)

Apêndice 23 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (24/11/2014)

PLANO DE AULA

Atividades de rotina: presenças, estado do tempo, escrever a data no quadro, escrever o nome e a data no caderno, registo da novidade mais importante do fim de semana e respetiva ilustração.

Português

Iniciação à educação literária

- Leitura do conto “O rabo do gato” (leitura obrigatória – metas curriculares) dinamizada pela mãe de uma das alunas (no espaço da biblioteca);
- Exploração oral da história.
- Realização da ficha de leitura relativa ao mesmo conto, em conjunto com a turma.
- Planificação de um texto coletivo e construção do mesmo – reconto escrito da história ouvida.

Matemática

Geometria e Medida: linhas poligonais e linhas não poligonais, polígonos

- Introdução do conteúdo de linhas poligonais e não poligonais em suporte de powerpoint;
- Registo no quadro e no caderno de exemplos de linhas poligonais e não poligonais.
- Explicação da classificação dos polígonos quanto ao número de lados (distribuição de recortes com informação sobre triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos);
- Realização dos exercícios das páginas 44 e 45 do manual recorrendo a discussão das soluções com a turma;

TPC – ficha 9 do livro de fichas de trabalho (páginas 19 e 20).

Apoio ao estudo – Matemática

- Exercícios de consolidação relativos ao conteúdo lecionado na aula anterior;
- Exercícios de recurso – Classificação de polígonos quanto ao número de lados.

Estudo do Meio

O meu corpo: os cinco sentidos e cuidados a ter com a visão e com a audição

- Revisão oral dos sentidos utilizando o jogo “Descobre o sentido” (adaptação do Jogo do Rei Manda). Esta exploração é feita segundo instruções (ex.: toquem com o dedo no órgão que representa o sentido do olfato; qual é o sentido utilizado para ouvir sons). Variante – as instruções são dadas por um aluno de cada vez;
- Desenvolvimento do tema “Que cuidados com a visão e audição” recorrendo a uma jogo de seleção de frases verdadeiras/falsas.
- Exercícios de recurso – página 32 do manual.

Expressões Artísticas: Expressão Plástica

- Ilustração da história ouvida (O rabo do gato): atribuição de uma parte da história a cada grupo de alunos, que a ilustrará de forma individual. Como produto final resultará um leque que engloba toda a história.

Dias da semana	Áreas curriculares • Temas - Conteúdos	Objetivos gerais (metas curriculares)	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Critérios de avaliação Técnicas de avaliação
	<p>Matemática e Medida</p> <ul style="list-style-type: none"> - parte interna, parte externa e fronteira. 	<p>2. Reconhecer e representar formas geométricas. 4. Identificar em desenhos as partes interna e externa de linhas planas fechadas e utilizar o termo «fronteira» para designar as linhas.</p>	<p>Estratégias/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conteúdos abordados no dia anterior (linhas poligonais e linhas não poligonais); • Iniciação do conteúdo parte interna, parte externa e fronteira através da visualização de uma animação alusiva ao mesmo; • Reprodução de polígonos no geoplano e explicação com os contributos dos alunos; • Resolução dos exercícios da página 46 do manual (coletivo) e da página 21 (ficha 10) do livro de fichas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show, computador e tela; • Animação sobre o conteúdo; • Geoplano (material manipulável); • Manual de matemática; • Livro de fichas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Página 46 do manual; • Ficha 10 do livro de fichas de trabalho.
	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à educação literária - História "O rabo do gato" 	<p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 1. Assinalar palavras desconhecidas. 3. Referir o essencial de textos ouvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto "O rabo do gato" (página 43); • Exploração oral do texto e resolução do exercício da página 43 e da página 24 (ficha 14) do livro de fichas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual português; • Livro de fichas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Página 43 do manual; • Ficha 14 do livro de fichas de trabalho.

<p>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.</p>					
<p>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua. 1. Identificar nomes.</p>					
<p>O seu corpo Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva...)</p>	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • A descoberta de si mesmo <ul style="list-style-type: none"> - Higiene corporal - Dentição e higiene oral 		<ul style="list-style-type: none"> • Revisão oral dos conteúdos: dentição e higiene do meu corpo por meio de um "prezi" (Anexo E) alusivo ao mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show, computador e tela; • Suporte prezi sobre os conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta.
<p>Desenho de expressão livre. Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis....</p>	<p>Expressões Artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho 		<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da ilustração da história ouvida (O rabo do gato): atribuição de uma parte da história a cada grupo de alunos, que a ilustrará de forma individual. Como produto final resultará um leque que engloba toda a história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas A4 divididas em 4 partes; • Lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Polígono em geoplano

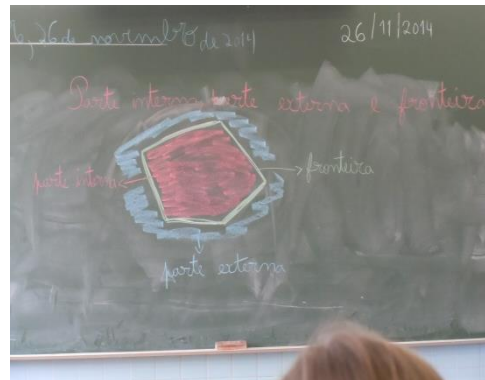


Figura 2 – Parte interna/externa e fronteira

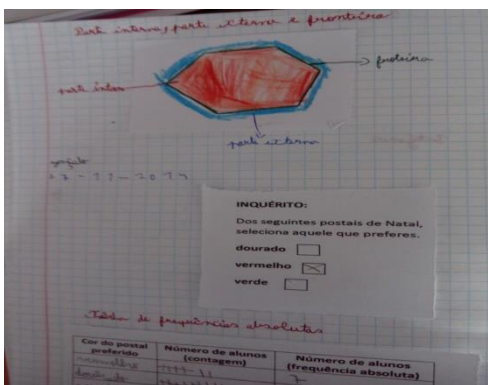


Figura 3 – Registo no caderno diário

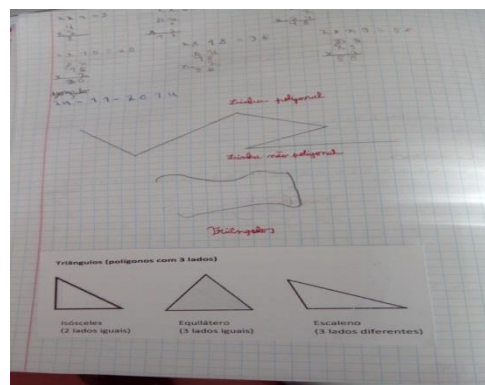


Figura 4 – Registo no caderno diário

Apêndice 24 – Planificação e registo fotográfico (projeto)

PLANIFICAÇÃO

O objetivo deste jogo é que cada grupo complete um puzzle com uma nota de 500 €, estando a mesma dividida em 6 peças, sendo este igualmente o número de perguntas do jogo, isto, porque cada pergunta dará direito a uma peça. Previamente ao jogo, as estagiárias irão esconder pela escola as várias perguntas do mesmo.

O peddy paper terá início na sala de aula (ponto de partida), local onde cada grupo terá de responder a uma pergunta. Após responderem, terão de se deslocar até uma das estagiárias para obter a pista que indica onde se encontra a próxima pergunta. Deslocar-se-ão até esse local e assim sucessivamente. Irá vencer o grupo que responder acertadamente a todas as perguntas e completar o puzzle. Caso existam grupos com o mesmo número de respostas corretas, o critério de seleção será o tempo que demoraram a chegar à meta (sala de aula), vencendo o grupo que demorar menos tempo.

Como forma de recompensa todos os alunos terão direito a uma nota ou uma moeda de chocolate, sendo que a recompensa é atribuída em função do seu lugar no pódio (ex.: Os elementos do grupo que ficar em 1.º lugar terá direito a uma nota de 500€, os elementos que chegarem em 2.º lugar terão direito a uma nota de 200€ e assim sucessivamente).

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português; ▪ Matemática; ▪ Educação para a Cidadania.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar a subtração a um pagamento que implique receber troco; ▪ Reconhecer visualmente notas e moedas; ▪ Aprender diferentes formas de pagamento; ▪ Decompor valores em dinheiro utilizando notas e moedas, representando um mesmo valor; ▪ Distinguir o necessário e o supérfluo; ▪ Saber estratégias para poupar dinheiro; ▪ Aprender alguns dos funcionamentos do Multibanco.
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão da turma em 4 grupos; ▪ As estagiárias irão acompanhar todos os grupos durante o decorrer do jogo e consoante as necessidades de cada grupo.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pistas do jogo (Anexo D); ▪ Puzzle com nota de 500 € (Anexo E); ▪ Notas e moedas de chocolate.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respostas às perguntas do jogo; ▪ Construção do puzzle

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Início do peddy paper



Figura 2 – Resposta às pistas



Figura 3 – Resposta às pistas



Figura 4 – Nota de 500€ completa

Apêndice 25 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (3/12/2014)

PLANO DE AULA

Português

- Entoação da canção de Natal, já aprendida anteriormente.
- Explicação das regras de estruturação da carta;
- Redação coletiva da carta direcionada ao Pai Natal.
- Preenchimento do envelope com os respetivos campos.
- Exercícios de gramática (consolidação) – família de palavras e área vocabular da palavra “flor” (uma das personagens da história “O Elefante Cor-de-Rosa”;

Estudo do Meio

- Visualização de uma animação relativa ao conteúdo das regras de segurança na praia, na piscina e no rio;
- Realização dos exercícios da página 44 do manual;
- Resolução da ficha 5 do livro de fichas de trabalho (página 12).

Matemática

- Revisão da tabuada da multiplicação do 3/triplo – exercícios da página 50 e 51.
- Representação e interpretação de dados – pictograma:
 - Representação e interpretação de dados através da recolha da característica relativa à cor dos olhos dos alunos da turma (construção de uma tabela de frequências) e respetivo pictograma;
 - Realização dos exercícios da página 49 do manual.

TPC – Ficha 12 do livro de fichas de trabalho (páginas 25 e 2

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem Estratégias/Atividade(s)	Recursos	Critérios de avaliação Técnicas de avaliação
	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplicação 	<p>7. Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 2. Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto». • 3. Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número de pares que se podem formar com um elemento de cada, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 4. Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0. • 5. Reconhecer a propriedade comutativa da multiplicação contando o número de objetos colocados numa malha retangular e verificando que é igual ao produto, por qualquer ordem, do número de linhas pelo número de colunas. • 6. Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. • 7. Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3 (...). • 8. Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo» (...). 	<p>Revisão dos números até 350 – exercícios de ordem crescente e decrescente e tabela de adição (Anexo E), sendo esta última para os alunos colarem no caderno;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da tabuada da multiplicação do 3/tríplo: <ul style="list-style-type: none"> – Representações gráficas (no quadro), que façam os alunos associar os conhecimentos que têm acerca da tabuada da multiplicação do 2, concluindo que neste caso se tratará da tabuada da multiplicação do 3; – Associação a adição e a multiplicação; – Construção da tabuada do 3 com recurso a uma ficha com representações gráficas (Anexo F) – Realização de uma ficha (Anexo G); – Explicação do padrão circular (Anexo H) da tabuada referida (associação ao padrão já explorado da tabuada da multiplicação do 2). Para isso, os alunos irão colar no caderno o padrão (em branco), a fim de o traçarem (Anexo I). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de adição; • Ficha da tabuada da multiplicação do 3; • Padrão circular. – Multiplica números naturais; – Utiliza corretamente o Q, símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»; – Utiliza adequadamente os termos dobro e triplo; – Relaciona a adição com a multiplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de adição; • Ficha da tabuada da multiplicação do 3; • Padrão circular. – Multiplica números naturais; – Utiliza corretamente o Q, símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»; – Utiliza adequadamente os termos dobro e triplo; – Relaciona a adição com a multiplicação.
<p>Português</p>	<p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Associar palavras desconhecidas. • 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. • 3. Refletir o essencial de textos ouvidos. <p>8. Ler textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do excerto da história "O Elefante Cor-de-Rosa" (página 49 do manual), em silêncio e em voz alta; • Resolução dos exercícios da mesma página; • Realização da ficha 16 do livro de fichas de trabalho (página 26); • Exercícios de gramática (consolidação) – nomes comuns e próprios, flexão em género e número, sinónimos e antónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro "O Elefante Cor-de-Rosa" de Luísa Dacosta; • Manual de Português; • Livro de fichas de trabalho de Português; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios do manual de Português; • Exercícios do livro de fichas de trabalho de Português; – Escuta discursos para aprender a construir conhecimento, apropriar-se de novas vocábulos e referir o essencial de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios do manual de Português; • Exercícios do livro de fichas de trabalho de Português; – Escuta discursos para aprender a construir conhecimento, apropriar-se de novos vocábulos e referir o essencial de textos

TERÇA-FEIRA

	<p>banda desceobada.</p> <p>12. Monitorizar a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses. <p>19. Ouvir ler e ler textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Praticar a leitura silenciosa. 3. Ler pequenos textos em voz alta. <p>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> 3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. 	<p>ordem alfabética e divisão silábica...</p> <p>Apoio ao estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuação da realização dos exercícios de gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler, lê e aprecia textos literários; - Compreende formas de organização do léxico; - Explicita aspetos fundamentais da fonologia do português. 	
<p>Estudo do Meio</p>	<p>5. A segurança do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível, ...); Identificar alguns cuidados na utilização: <ul style="list-style-type: none"> - Dos transportes públicos; - De passagens de nível. Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos nos, nas piscinas. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de uma animação alusiva ao conteúdo "Cuidados a ter na utilização transportes públicos"; Realização dos exercícios da página 42 do manual; Encenação dos diferentes cuidados a ter no uso dos transportes públicos, utilizando alguns adereços. 	<ul style="list-style-type: none"> • Animação alusiva ao conteúdo "Cuidados a ter na utilização transportes públicos"; • Manual de Estudo do Meio; • Adereços. 	<ul style="list-style-type: none"> • Página 42 do manual; encenação. - Conhece os sinais de trânsito; - Identifica cuidados na utilização de transportes públicos e de passagens de nível; - Conhece as regras de segurança na praia, nos nos e nas piscinas.
	<p>Linguagem verbal e gestual</p> <ul style="list-style-type: none"> Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: <ul style="list-style-type: none"> - em interação com o outro em pequeno grupo; Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações — situações recreadas ou imaginadas, a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - objetos - um local - uma ação - personagens - um tema 			<ul style="list-style-type: none"> - Improvisa ações relacionadas com as regras a ter na utilização dos transportes públicos.

Apêndice 26 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (15/12/2014)

PLANO DE AULA

Segunda-feira

Atividades de rotina: presenças, estado do tempo, escrever a data no quadro, escrever o nome e a data no caderno, registo da novidade mais importante do fim de semana e respetiva ilustração.

Português

- Leitura do texto *O presépio* e respetiva exploração oral.
- Recurso ao dicionário e discussão entre alunos, para descobrir o significado de palavras desconhecidas.
- Resolução dos exercícios de interpretação da página 52 do manual.
- Exploração da página 28 do livro de fichas de trabalho:
 - Recurso a um calendário do advento (comercializado - de chocolate) para explicar o seu significado.
 - Questionar os alunos com as perguntas referidas no calendário da página 28, sendo que, quando o aluno responde acertadamente, tem direito a um quadrado de chocolate da respetiva janela.

TPC – página 53 do manual de português.

Matemática

- Correção da Ficha de Avaliação de Matemática.

Estudo do Meio e Expressões Artísticas (Expressão Musical e Plástica)

- Finalização da construção dos sólidos geométricos.
- Construção da árvore de Natal.
- Entoção e coreografia da canção de Natal.

Dia da semana	Áreas curriculares	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Critérios de avaliação
SEGUNDA-FEIRA	<ul style="list-style-type: none"> Temas – Conteúdos 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciação da educação literária "O presépio" <ul style="list-style-type: none"> Interpretação <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Assinalar palavras desconhecidas. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Responder adequadamente a perguntas. <p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras. <p>11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico ou textual. <p>18. Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Respetar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. 2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais a partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. <p>19. Ouvir ler e ler textos literários.</p>	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto <i>O presépio</i> e respetiva exploração oral; Recurso ao dicionário e discussão entre alunos, para descobrir o significado de palavras desconhecidas; Resolução dos exercícios de interpretação da página 52 do manual; Exploração da página 28 do livro de fichas de trabalho: recurso a um calendário do advento (de chocolate). 	<ul style="list-style-type: none"> Manual de português; Calendário do advento. 	<ul style="list-style-type: none"> Critérios de avaliação <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de avaliação Ouve o texto com atenção; Reconta por palavras suas o texto; Apropria-se de novas palavras e respetivos significados. <p>- Página 52 do manual; - Página 28 do livro de fichas de trabalho.</p>
	<p>Matemática</p>		<ul style="list-style-type: none"> Correção da Ficha de Avaliação de Matemática (desenvolvido pela professora cooperante). 		<ul style="list-style-type: none"> Está atento à correção da ficha de avaliação. Ficha (corrigida); Observação direta.
	<p>Estudo do Meio e Expressões Artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> Descoberta e organização progressiva de volumes 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objectos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras... Fazer e desmanchar construções 	<ul style="list-style-type: none"> Finalização da construção dos sólidos geométricos. Construção da árvore de Natal. Entoação e coreografia da canção de Natal. 	<ul style="list-style-type: none"> Sólidos geométricos; Materiais decorativos; Rolos papel higiénico; Canção de Natal. 	<ul style="list-style-type: none"> Constrói corretamente o sólido geométrico tendo por base a sua planificação; Identifica o sólido que constitui; Decora criativamente o sólido

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Construção e decoração dos sólidos



Figura 2 – Pintura dos rolos



Figura 3 – Rolos pintados



Figura 4 – Colagem dos rolos



Figura 5 – Árvore de Natal construída



Figura 6 – Árvore de Natal finalizada

Apêndice 27 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (1/12/2014)

PLANO DE AULA

Português

- Entrega e requisição de livros na Biblioteca.
- Ilustração de um elefante, segundo os conhecimentos prévios que têm do mesmo para, posteriormente, ser feita uma comparação com o elefante da história;
- Antecipação dos acontecimentos da história bem como de algum vocabulário da mesma, a partir da observação e exploração da capa do livro, “O Elefante Cor-de-Rosa”;
- Leitura parcial da história (sem o final) “O Elefante Cor-de-Rosa” (pelas duas estagiárias), ao som de música ambiente (representação da floresta) e com suporte em powerpoint construído pelas estagiárias;
- Exploração oral da história;
- Realização da ficha de leitura da mesma;

Matemática

- Revisão dos números até 300 – decomposição de alguns números;
- Introdução dos números entre 300 e 350 – leitura e decomposição, ordem crescente e decrescente, contagens progressivas e regressivas, problemas com subtração e adição;
- Realização de uma ficha com exercícios referentes ao número até 350.

Apoio ao estudo - matemática

- Continuação da realização da ficha de matemática dos números até 350.

Estudo do Meio

- Leitura e exploração da história “Porque é que os animais não conduzem?” como forma de introdução das regras e sinais de trânsito;
- Exploração do significado e das diferentes categorias em que se inserem, utilizando como suporte visual sinais de trânsito construídos em cartão.

TPC – Ficha 5 do livro de fichas de trabalho, página 11 – regras e sinais de trânsito.

Expressões Artísticas: Expressão Plástica

- Construção de sólidos geométricos a partir das suas planificações.

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas - Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Técnicas de avaliação Critérios de avaliação
SEGUNDA-FEIRA	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à educação literária – "O elefante cor-de-rosa" 	<p>2. Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Assinalar palavras desconhecidas; • 3. Referir o essencial de textos ouvidos. <p>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, festas, clima, estações do ano, fauna e flora). <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. Recitar todo o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa. <p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente, em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras. • 2. Relacionar diferentes informações, contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, enquadramentos de causa e efeito. • 3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata). • 4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto e as intenções do autor. <p>12. Monitorizar a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Sublinhar no texto as frases, não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses. 	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustração de um elefante, segundo os conhecimentos prévios que têm do mesmo para, posteriormente, ser feita uma comparação com o elefante da história; • Antecipação dos acontecimentos da história bem como de algum vocabulário da mesma, a partir da observação e exploração da capa do livro, "O Elefante Cor-de-Rosa"; • Leitura da história "O Elefante Cor-de-Rosa" (pelas duas estagiárias), ao som de música ambiente (representação da floresta) e com suporte em powerpoint construído pelas estagiárias (Anexo A); • Exploração oral da história; • Realização da ficha de leitura da mesma (Anexo B); 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro "O Elefante Cor-de-Rosa"; • Power point (suporte visual para a história criada pelas estagiárias); • Computador, data show, tela e colunas; • Música (ambiente) https://www.youtube.com/watch?v=KTA_IKToH_uw; • Ficha de leitura 	<p>Técnicas de avaliação Critérios de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de leitura - Escuta discursos para aprender a construir conhecimento, apropriar-se de novos vocábulos e referir o essencial de textos ouvidos; - Assinala palavras desconhecidas; - Conhece o alfabeto e os grafemas; - Organiza a informação de um texto lido e monitoriza a informação; - Ouve ler, lê e aprecia textos literários; - Compreende formas de organização do léxico; - Explicita aspetos fundamentais da fonologia do português.

<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Números e operações: <ul style="list-style-type: none"> Números naturais; Sistema de numeração decimal. 	<p>19. Ouvir ler e ler textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. Ler pequenos trechos em voz alta. <p>21. Ler para apreciar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. <p>25. Compreender formas de organização do léxico.</p> <ul style="list-style-type: none"> A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. <p>26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <ul style="list-style-type: none"> Classificar palavras quanto ao número de sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos números até 300 – decomposição de alguns números; Introdução dos números entre 300 e 350 – leitura e decomposição, ordem crescente e decrescente, contagens progressivas e regressivas, problemas com subtração e adição; Realização de uma ficha com exercícios referentes ao número até 350. <p>Apelo ao Estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuação da realização da ficha de matemática dos números até 350. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual de Matemática; Ábaco e multibásico; Ficha relativa ao conteúdo números até 350. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha relativa ao conteúdo números até 350. Conta até 350, efetuando contagens de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10; Reconhece a paridade; Descodifica o sistema de numeração decimal; Resolve problemas envolvendo adição e subtração.
---	--	---	--	---

<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – A descoberta de si mesmo 	<p>5. A segurança do seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível, ...); • Identificar alguns cuidados na utilização: <ul style="list-style-type: none"> - Dos transportes públicos; - De passagens de nível. • Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração da história "Porque é que os animais não conduzem?" (Anexo C) como forma de introdução das regras e sinais de trânsito; • Exploração do significado e das diferentes categorias em que se inserem, utilizando como suporte visual sinais de trânsito construídos em cartão. <p>TPC – Ficha 5 do livro de fichas de trabalho, página 11 – regras e sinais de trânsito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livro "Porque é que os animais não conduzem?"; • Sinais de trânsito construídos em cartão; • Manual de Estudo do Meio; • Livro de fichas de trabalho de Estudo do Meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta (visualização e compreensão dos sinais de trânsito); • Manual de Estudo do Meio; • Livro de fichas de trabalho de Estudo do Meio. - Conhece os sinais de trânsito; - Identifica cuidados na utilização de transportes públicos e de passagens de nível; - Conhece as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.
<p>Expressões artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes <ul style="list-style-type: none"> - Construções. - Recorte, colagem e dobragem. 	<p>2. Fazer construções a partir de representação no plano.</p> <p>1. Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cordão, tecidos, objectos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, destacando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de sólidos geométricos em 3 dimensões, a partir das suas planificações (Anexo D). (Os respetivos sólidos geométricos serão a decoração da árvore de Natal que será construída na semana seguinte.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificações dos sólidos impressas em papel 100g; • Tesouras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta (recorte). - Faz construções a partir de representação no plano; - Utiliza corretamente a tesoura; - Explora a utilização de diferentes materiais para decorar os sólidos geométricos.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Sinais de trânsito



Figura 2 – Categorização dos sinais de trânsito



Figura 3 – Sinais de trânsito elaborados



Figura 4 – Exploração das quatro categorias

Apêndice 28 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (16/12/2014)

PLANO DE AULA

Estudo do Meio

- Confeção de biscoitos – receita com formas alusivas ao Natal (presente para oferecer aos pais e Encarregados de Educação).

Matemática

- Consolidação das tabuadas da multiplicação do 2 e do 3:
 - Recurso ao jogo do bingo, com as devidas adaptações: a estagiária irá referir aleatoriamente multiplicações, sendo que os alunos terão de assinalar no seu cartão⁵ do jogo o respetivo produto;
 - Construção de um diagrama de Venn, utilizando os múltiplos² (resultados) das tabuadas referidas, tendo como objetivo verificar os que são comuns às mesmas;
 - Pintura de um padrão com sólidos geométricos (Anexo D) que será colado no pacote onde serão colocados os biscoitos, como forma de decoração.

⁵ Antes de se iniciar o jogo será explicado que quando rodearem o número correspondente ao produto da multiplicação terão de numerar esse espaço. Isto para que no final seja possível realizar a correção das respostas. Para facilitar a estagiária irá proferir antes da multiplicação o número da jogada.

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
	<p>Estudo do Meio</p>		<p>Estratégias/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeção de bolachas – receita (Anexo A) com formas alusivas ao Natal (presente para oferecer aos pais e Encarregados de Educação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingredientes da receita; • Material de cozinha (Formas de Natal, forno, rolo da massa, batedeira, tabuleiros,...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequa o comportamento a atividades realizadas fora da sala de aula; • Manipula os ingredientes e os instrumentos de forma correta; • Participa ativamente na atividade; • Respeita o ambiente e o outro. - Observação direta (cumprimento das normas estabelecidas – saber ser/estar)
TERÇA-FEIRA	<p>Matemática e Expressões Artísticas</p>	<p>7. Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 2. Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto». • 3. Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número de pares que se podem formar com um elemento de cada, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 4. Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0. • 5. Reconhecer a propriedade comutativa da multiplicação contando o número de objetos colocados numa malha retangular e verificando que é igual ao produto, por qualquer ordem, do número de linhas pelo número de colunas. • 6. Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. • 7. Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3 (...). • 8. Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo» (...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação das tabuadas da multiplicação do 2 e do 3. - Recurso ao jogo do bingo (Anexo B), com as devidas adaptações: a estagiária irá referir aleatoriamente multiplicações, sendo que os alunos terão de assinalar no seu cartão¹ do jogo o respetivo produto; - Construção de um diagrama de Venn (Anexo C), utilizando os múltiplos² (resultados) das tabuadas referidas, tendo como objetivo verificar os que são comuns às mesmas; - Pintura de um padrão com sólidos geométricos (Anexo D) que será colado no pacote onde serão colocadas as bolachas, como forma de decoração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com o jogo do bingo; • Diagrama de Venn (para colar no caderno); • Padrões impressos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe de memória a tabuada do 2 e do 3; • Respeita as regras do jogo. - Cartões do bingo.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Colocação dos ingredientes



Figura 2 – Massa das bolachas



Figura 3 – Esticar a massa



Figura 4 – Esticar a massa



Figura 5 – Bolachas (cruas)



Figura 6 – Degustação das bolachas



Figura 7 – Bolachas confeccionadas

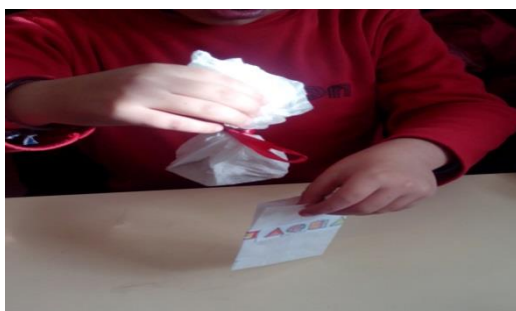


Figura 8 – Colocação na embalagem de oferta

Apêndice 29 – Planificações e registos fotográficos (projeto)**PLANIFICAÇÕES**

- Construção da teia inicial

Para procedermos à construção da teia inicial iremos recorrer a papel de cenário com um porco mealheiro desenhado pelas estagiárias, estando este colado no quadro, onde vai ser registado “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir a teia inicial; ▪ Contribuir com ideias para o desenvolvimento do projeto.
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À medida que os alunos contribuem com ideias, as estagiárias vão registando as mesmas.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porco mealheiro em papel de cenário; ▪ Canetas de feltro.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Registo das Ideias proferidas pelos alunos.

- Meio de pagamento – Transferência bancária

Introdução do conceito/meio de pagamento “transferência bancária”, através de uma simulação em que serão utilizadas duas caixas, sendo cada uma delas representativa de uma conta. Será retirado dinheiro (fictício) de uma, e transferido para a outra caixa (conta). Posteriormente, os alunos serão questionados sobre o dinheiro com que fica cada uma das contas bancárias. Explicação de como funciona o meio de pagamento “cheque” e os campos a preencher no mesmo.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática ▪ Educação para a Cidadania
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer duas formas de pagamento (transferência bancária);
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambas as explicações serão feitas para toda a turma.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duas caixas de cartão; ▪ Dinheiro fictício; ▪ Computador; ▪ Imagem com um cheque; ▪ Projetor.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta.

- Jogo “Quem quer ser poupadinho?”

Jogo com base no formato do “Quem quer ser milionário” como forma de consolidação de alguns conceitos já trabalhados com a turma.

A partir da última questão do jogo, será abordado o facto de ser possível oferecer presentes sem gastar dinheiro e, para que o mesmo seja comprovado, esta questão será o ponto de partida para a sessão seguinte. Para isso, iremos perguntar a cada criança qual o presente que preferem construir e quais os materiais que pretendem utilizar para construir os mesmos. Contudo, as estagiárias irão dar algumas sugestões aos alunos a fim de facilitar a sua escolha:

- moldura construída com cartão e papéis (reutilizados) como forma de decoração;
- pisa papéis (decoração ao gosto de aluno de uma pedra);
- porta lápis (utilizado rolos de papel higiénico, canetas, tinas e papéis reutilizados como forma de decoração).

Registo de qual a escolha dos alunos a fim de lhes pedir que levem os materiais necessários para a próxima sessão dedicada ao projeto. As estagiárias também irão

levar materiais, de forma a contornar alguma falta dos mesmos caso alguns alunos não levem o que foi pedido.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Matemática ▪ Educação para a Cidadania
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a evolução das formas de pagamento ao longo da História; ▪ Saber estratégias para poupar dinheiro; ▪ Reconhecer que não é necessário gastar dinheiro para oferecer presentes; ▪ Compreender quais as características de algumas formas de pagamento
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão da turma em 4 grupos.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo em formato digital; ▪ Computador; ▪ Projetor.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Registo das respostas dos alunos.

- Construção de um presente sem gastos monetários

Esta sessão surgiu do seguimento da questão debatida sobre o facto de não ser obrigatório ter gastos monetários para oferecer um presente, a partir do jogo “Quem quer ser poupadinho?”. Construção de uma moldura com recurso a materiais reutilizados. Primeiramente os alunos terão de recortar o molde que já se encontrará desenhado pelas estagiárias. De seguida irão decorar livremente a moldura.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão plástica
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a possibilidade de construir/oferecer um presente sem gastos financeiros; ▪ Recortar corretamente os moldes da moldura; ▪ Decorar de forma criativa a moldura
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação de qual o processo de recorte e respetivas linhas de forma da moldura; ▪ Apoio das estagiárias no recorte;
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pergunta de partida da atividade; ▪ Caixas de cereais com as bases das molduras desenhadas; ▪ Tesouras; ▪ Colas; ▪ Materiais reutilizados (papéis, rolo de tinteiro fotográfico).
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Recorte das molduras; ▪ Decoração das molduras.

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Construção da teia

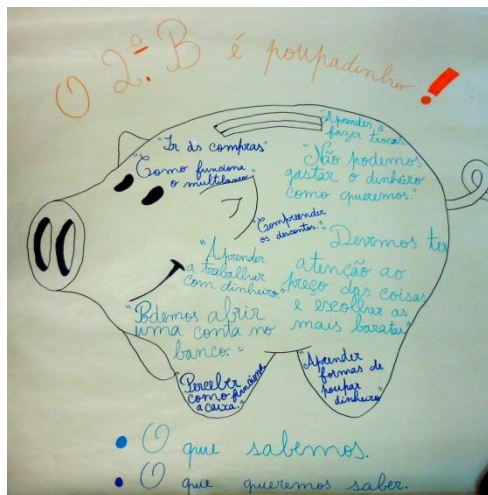


Figura 2 – Teia finalizada



Figura 3 – Transferência bancária



Figura 4 – “Quem quer ser poupadinho”

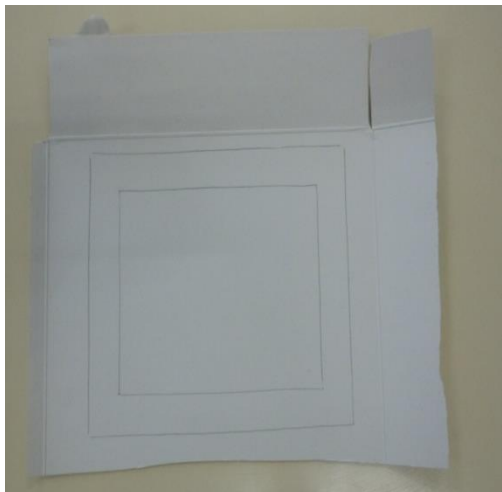


Figura 5 – Planificação da moldura

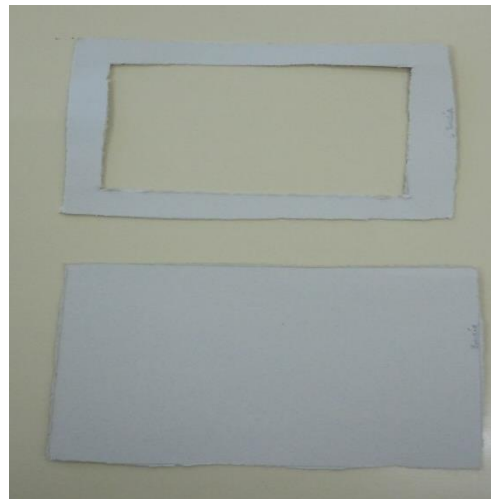


Figura 6 – Moldura recortada



Figura 7 – Decoração da moldura



Figura 8 – Moldura finalizada

Apêndice 30 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (13/01/2015)

PLANO DE AULA

Matemática

- Introdução da tabuada da multiplicação do 4 (o quádruplo):
 - Utilização da reta numérica dividida em conjuntos de quatro elementos e numerada de cinco em cinco do 0 ao 45 que irá ser colada no quadro. Os alunos terão uma reta igual, mas de menor dimensão para colarem no caderno.
 - Nos respetivos exercícios serão os alunos a preencher na reta os múltiplos de quatro para chegarem à regularidade da tabuada da multiplicação do quatro.
- Realização das páginas 65 e 66 do manual de Matemática.

Português

- Revisão dos sinais de pontuação e sua utilização recorrendo a um jogo com base num power point:
 - Enunciação de características dos sinais de pontuação, a fim de os mesmos serem adivinhados.
 - Apresentação dos sinais de pontuação para que alunos refiram de que sinal de pontuação se trata e quando o mesmo é utilizado.
 - Para este jogo a turma será dividida em 4 grupos.
- Introdução dos adjetivos:
 - Registo, no caderno, da definição de adjetivo, bem como de alguns exemplos.
 - Realização de uma ficha;
 - “Qual é o teu adjetivo?” – A cada aluno será atribuído um papel com o nome de um amigo, sendo que, posteriormente, terão de escrever, numa folha A5, um adjetivo (qualidade) que caracterize esse mesmo amigo. Cinco alunos, de cada vez, circulam pela sala a fim de ir colar nas costas do colega que caracterizaram, a folha correspondente.

Proceder-se-á do mesmo modo, até que todos os alunos tenham uma folha colada nas costas. No final, cada aluno tira a folha das costas, lê o seu adjetivo, e o aluno que o escreveu identifica-se.

Estudo do Meio

- Ação de sensibilização sobre Epilepsia

Apoio ao estudo – matemática

- Jogo de consolidação à tabuada lecionada no período da manhã:
 - A turma será dividida em 4 equipas e a estagiária refere uma multiplicação (4x3, por exemplo), e os alunos terão de dizer qual o seu produto.

TPC – página 67 do manual de Matemática

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
TERÇA-FEIRA	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7. Multiplicar números naturais • 1. Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até , por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 2. Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto». • 3. Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número de pares que se podem formar com um elemento de cada, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. • 4. Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0. • 5. Reconhecer a propriedade comutativa da multiplicação contando o número de objetos colocados numa malha retangular e verificando que é igual ao produto, por qualquer ordem, do número de linhas pelo número de colunas. • 6. Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. • 7. Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. • 8. Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quintuplo». 	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da tabuada da multiplicação do 4 (o quádruplo): <ul style="list-style-type: none"> – Utilização da reta numérica dividida em conjuntos de quatro elementos e numerada de cinco em cinco do 0 ao 45 (Anexo D) que irá ser colada no quadro. Os alunos terão uma reta igual, mas de menor dimensão para colarem no caderno. – No respetivo exercícios serão os alunos a preencher na reta os múltiplos de quatro para chegarem à regularidade da tabuada da multiplicação do quatro. • Realização das páginas 65 e 66 do manual de Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reta numérica em papel cenário; • Retas numéricas em ponto pequeno para colar no caderno; • Manual de Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o modo de construção/regularidade da tabuada do 4 • Multiplica números naturais; • Utiliza corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»; • Utiliza adequadamente o termo quádruplo; • Relaciona a adição com a multiplicação. <p>- Observação direta - Manual: páginas 65 e 66.</p>	

<p>Português</p>	<p>14. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos. <p>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar adjetivos <p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <p>15. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos sinais de pontuação e sua utilização recorrendo a um jogo com base num power point (Anexo E); • Introdução dos adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Power point com jogo sobre a pontuação. • Ficha sobre os adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e identifica as características dos sinais de pontuação; • Compreende o que é um adjetivo, definindo a respetiva palavra; • Dá exemplos de adjetivos. <p>- Observação direta;</p> <p>- Ficha de gramática: adjetivos</p>
<p>Estudo do Meio</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Ação de sensibilização para a Epilepsia. 		

REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Preenchimento da reta



Figura 2 – Explicação da tabuada do 4

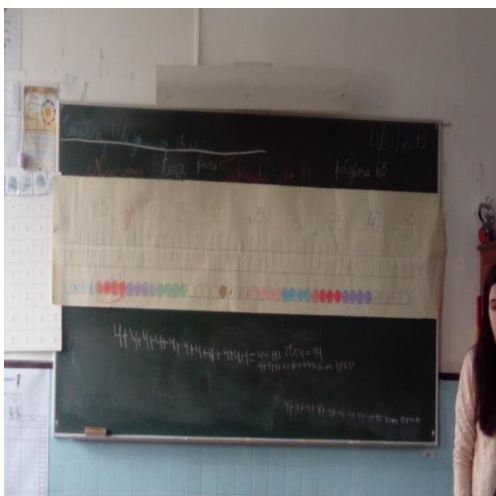


Figura 3 – Reta numérica completa

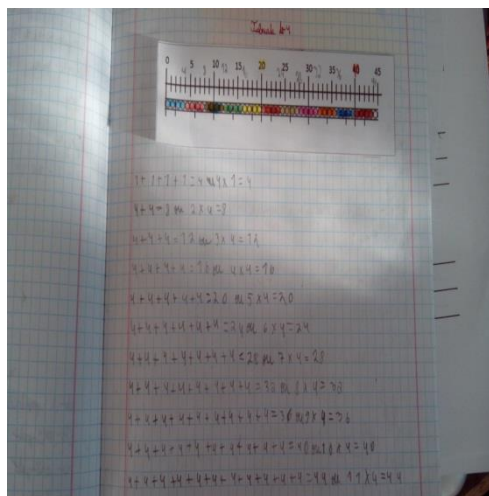


Figura 4 – Registo no caderno diário

Apêndice 31 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (19/01/2015)

PLANO DE AULA

Português

- Antecipação dos acontecimentos da história (excerto adaptado do livro *A girafa que comia estrelas* de José Eduardo Agualusa, a partir da projeção da capa do livro e dos conhecimentos adquiridos aquando da realização de uma ficha de trabalho de casa;
- Leitura do excerto “Olímpia, a girafa” da página 65 do manual;
- Recurso ao dicionário para esclarecimento dos significados de possíveis palavras desconhecidas – respetivo registo no manual (no caso de algum dos alunos conhecer o significados das palavras procuradas poderá explicar o seu significado aos colegas).
- Exploração oral da história.
- Reconto oral e coletivo da história, sendo que cada aluno acrescenta algo (excetuando o que inicia a atividade) ao que já foi recontado podendo apenas contribuir com uma palavra/expressão;
- Realização da página 66 do manual:
 - Na questão n.º1 será pedido previamente aos alunos que descrevam os quatro ambientes referidos na mesma. Após as suas explicações serão solicitados quatro alunos, um de cada vez, para pesquisarem na internet um destes ambientes;
 - As restantes questões serão respondidas e corrigidas coletivamente.
- Realização da ficha n.º21 do livro de fichas de português.
 - A correção das questões vai sendo feita, individualmente (pela estagiária que está a dar a aula) à medida que os alunos vão respondendo às mesmas.
 - Caso terminem a ficha n.21 do livro de fichas de trabalho, os alunos irão realizar dois exercícios relativos à história dada. No primeiro terão de ligar as falas às personagens e no Segundo ilustrar o final da história e completar a frase que finaliza a mesma.

Matemática

- Introdução dos números entre 450 e 500:
 - Recurso a cartões com algarismos de um a nove, cada um separadamente, do zero ao cinquenta (de dez em dez), os números quatrocentos e quinhentos e as letras representativas das centenas, das dezenas e das unidades (C, D e U). Com os respetivos cartões, serão apresentadas diferentes formas de representar os números que vão sendo anunciados pela estagiária: (1) Associação do algarismo à ordem que este representa no número 455 (por exemplo) e vice-versa; (2) Construção do respetivo número com os algarismos que os constituem; (3) Decomposição do número com a utilização de três cartões ($400+50+5$);
 - Registo no caderno dos números representados no quadro (associação do algarismo à sua posição, escrita por extenso e decomposição);
 - Resolução dos exercícios das páginas 88 e 89 do manual: a questão n.º 1. irá ser realizada com recurso a material manipulável (multibásico e ábaco). Os respetivos exercícios serão realizados coletivamente.

Apoio ao estudo matemática

- Resolução de problemas utilizando a adição e subtração de números entre 450 e 500.
 - A estagiária irá escrever o problema no quadro para que os alunos o copiem para o caderno. De seguida será dado um tempo para os mesmos poderem realizar o problema de forma individual.
 - Após a resolução do primeiro problema será concretizada a sua correção e o mesmo acontecerá com os seguintes.

Estudo do Meio

- Instituições e serviços existentes na comunidade:
 - Exploração oral das páginas 61, 62 e 63 do manual de Estudo do Meio, acompanhadas de um suporte digital (prezi) com fotografias das

instituições e serviços existentes em Coimbra. A explicação irá ser feita com base nas categorias presentes no manual (segurança das pessoas, serviços públicos, serviços de saúde e coletividades).

- Na categoria de bandas foi selecionada a Estudantina Universitária de Coimbra. Aquando da sua referência será ouvido um excerto de uma das músicas do referido grupo.

Expressão Plástica – Projeto Educação Financeira

- No seguimento da questão debatida sobre o facto se não ser obrigatória ter gastos monetários para oferecer um presente, a partir do jogo “Quem quer ser milionário?” será construída uma moldura com recurso a materiais reutilizados.

TPC – Página 67 do manual de português e treino da leitura do texto lecionado em aula (Olímpia, a girafa).

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
SEGUNDA-FEIRA	<p>Português</p>	<p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Assinalar palavras desconhecidas. • 2. Referir o essencial de textos ouvidos. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Responder adequadamente a perguntas. • 2. Partilhar ideias e sentimentos. • 3. Recontar e contar. 	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação dos acontecimentos da história (excerto adaptado do livro <i>A girafa que comia estrelas</i> de José Eduardo Agualusa, a partir da projeção da capa do livro e dos conhecimentos adquiridos aquando da realização de uma ficha de trabalho de casa (enviado na sexta-feira, dia 9 de janeiro); • Leitura do excerto "Olimpia, a girafa" da página 65 do manual; • Recurso ao dicionário para esclarecimento dos significados de possíveis palavras desconhecidas – respetivo registo no manual (no caso de algum dos alunos conhecer o significado das palavras procuradas poderá explicar o seu significado aos colegas). • Exploração oral da história. • Reconto oral e coletivo da história, sendo que cada aluno acrescenta algo (excetuando o que inicia a atividade) ao que já foi recontado podendo apenas contribuir com uma palavra/expressão; • Realização da página 66 do manual; • Realização da ficha 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual Português; • Dicionário; • Livro de fichas de trabalho Português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipa possíveis acontecimentos da história; • Refere o essencial do texto; • Responde oralmente a perguntas de interpretação do texto; • Acompanha o reconto e na sua vez contribui com uma palavra adequada. <p>- Observação direta; - Manual página 66; - Ficha n.º 21 do livro de fichas de português.</p>

<p>Matemática</p>	<p>2. Contar até mil</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Estender as regras de construção dos numerais cardinais até mil. 2. Efetuar contagens de 5 em 5, de 10 em 10, de 20 em 20 e de 100 em 100. <p>3. Reconhecer a paridade</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos. 3. Identificar um número par como uma soma de parcelas iguais a 2 e reconhecer que um número é par quando é a soma de duas parcelas iguais. 3. Reconhecer a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural e a paridade de um número através do algarismo das unidades. 	<p>Introdução dos números entre 450 e 500. Resolução de problemas utilizando a adição e subtração de números entre 450 e 500.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cartões com e de algarismos; Manual Matemática; Ficha As com problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece os números até 500; Designa 500 unidades por uma centena; Reconhece que 5 centenas é igual a 50 dezenas; Representa qualquer número até 500; Identifica no número, o algarismo representativo das centenas, as dezenas e as unidades; Faz a leitura dos números por ordens e por extenso; Compreende seqüências de números entre 450 e 500; Adiciona e subtrai números em que o resultado pode ir até 500. <p>- Manual: páginas 88 e 89; - Mini ficha com problemas.</p>
	<p>4. Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> Designar com unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas. Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem. Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<» e «>». 			
	<p>5. Adicionar e subtrair números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> 3. Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos. 			

Apêndice 32 – Plano de aula, planificação e registo fotográfico (26/01/2015)

PLANO DE AULA

Português

- Exploração oral das questões referidas no “Preparo-me para ler” da página 70 do manual de Português.
- Leitura do excerto da história *A caixa das saudades* da referida página.
- Exploração oral da história:
 - Esclarecimento dos significados de possíveis palavras desconhecidas pelos próprios alunos;
 - Reconto oral e coletivo da história;
 - Explicação mais detalhada da expressão “coração de ouro” com vista à resposta da última pergunta de interpretação do texto.
- Realização da página 71 do manual:
 - Todas as questões serão realizadas autonomamente pelos alunos;
 - Após a conclusão de todos os exercícios, as respostas dadas na questão 1.2 serão partilhadas oralmente pelos alunos.
- “A nossa caixa das saudades”:
 - Atividade relacionada com o título do texto (*A caixa das saudades*):
 - Será levada uma caixa de cartão com uma ranhura (semelhante ao mealheiro) onde serão colocados papéis que terão uma situação/objeto/refeição da qual os alunos tenham saudades;
 - Estas frases serão anónimas e partilhadas pelos alunos no final do dia (previamente ao registo do comportamento).

Matemática

- Direções e movimentos:
 - Exploração e resolução da página 78 do manual;
 - Projeção da referida página para a respetiva resolução;
 - A questão 1. (1.1 e 1.2) será resolvida com base na interpretação da imagem em diferentes fases. Começar-se-á por interpretar as posições

dos diferentes amigos em relação à Carochinha para que os alunos se apropriem do conceito de direção;

- O quadro laranja que surge a seguir ao referido exercício será explorado passo a passo com recurso ao quadro interativo. Cada aluno irá lendo as frases que se encontram dentro do quadro e essas, à medida que são lidas, são igualmente representadas no suporte indicado, tendo por base as respetivas informações (ex.: leitura da frase “Os pontos O, A e B estão na mesma direção” e de seguida um aluno irá ao quadro, utilizando a caneta inteligente, desenhar os pontos e a semirreta). Para esta exploração serão lembrados conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos (semirreta, reta e segmento de reta);
 - No segundo quadro laranja serão observadas as imagens e, em simultâneo, será realizada uma dramatização, pelos alunos, das diferentes voltas. Aquando da sua dramatização serão introduzidos os novos conceitos (um quarto de volta, meia volta e volta inteira). Para cada um dos casos será dado mais que um exemplo prático possível para a sua representação real;
 - Após esta exploração será respondida a questão 1.3 da mesma página;
 - Todas as questões serão realizadas coletivamente.
- Itinerários:
- Exploração e resolução da página 79 do manual:
 - De forma a resolver a questão n.º1 será projetada no quadro interativo a imagem² relativa ao mesmo. Pretende-se que os alunos desenhem por cima da mesma (utilizando a caneta inteligente) vários percursos possíveis da escola até ao jardim, passando pela biblioteca;
 - Para uma melhor compreensão do conceito de itinerário será pedido a um aluno que se desloque para a escola a pé diariamente, que descreva esse percurso. Posteriormente, este último será demonstrado através do *Google Earth* como curiosidade. A estagiária fará um apoio

- mais reforçado, quando mostrar a aplicação, pela dificuldade de localização espacial por parte dos alunos;
- O exercício 2 e 2.1 será resolvido tendo como recurso as diferentes sugestões dos alunos;
- Todos os exercícios serão realizados em conjunto.

Apoio ao estudo matemática

- Jogo “Segue o caminho até à meta”:
 - Este jogo tem como objetivo que os alunos realizem um percurso tendo como orientação o número de passos e as direções de forma a chegar ao local pretendido. O ponto de chegada é desconhecido por eles pois pensamos que é uma forma de cumprirem todos os passos fornecidos no itinerário definido;
 - Irão ser distribuídos diversos percursos com pontos de partida e chegada diferentes;
 - Esta atividade será realizada a pares tendo um dos alunos em função de orientar o colega (ler o percurso fornecido) e o outro de percorrer o caminho;
 - Durante a aula estarão em intervenção as duas estagiárias a fim de dar o apoio necessário para o sucesso do jogo.

Estudo do Meio e Expressão Plástica

- O meu passado próximo familiar:
 - Previamente ao jogo serão revistos oralmente os conteúdos a explorar no mesmo;
 - Construção de um friso cronológico em papel cenário tendo por base o friso da página 16 do livro de fichas de trabalho de Estudo do Meio. Serão acrescentados quadrados que posteriormente irão ser decorados com os desenhos (elaborados pelos alunos e recortados) representativos das festividades de cada mês. Nesse espaço será

deixada uma linha em branco para que os alunos escrevam o nome da festividade em questão;

- A cada dois alunos será atribuída uma celebração sendo que duas delas serão apenas elaboradas por um aluno cada.

Expressão Plástica – Projeto Educação Financeira

- Na possibilidade de a atividade de construção do friso cronológico terminar antes das 16h00 (termino das atividades letivas), preencher-se-á o tempo até à referida hora com a conclusão da construção das molduras.

TPC – Ficha 22 do livro de fichas de trabalho de português e um pequeno exercício relativo ao tema Direções e movimentos e itinerários.

Dia da semana	Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	Técnicas de avaliação • Critérios de avaliação
SEGUNDA-FEIRA	<p>Português</p>	<p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Assinalar palavras desconhecidas. • 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. • 3. Referir o essencial de textos ouvidos. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3. Partilhar ideias e sentimentos. <p>8. Ler textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada. <p>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora). <p>12. Monitorizar a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses. 	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração oral das questões referidas no "Preparo-me para ler" da página 70 do manual de Português; • Leitura do excerto da história A caixa das saudades da referida página. • Exploração oral da história; • Realização da página 71 do manual; • "A nossa caixa das saudades". 	<p>Manual de Português;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caixa de cartão; • Tiras de papel liso para escrita das saudades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frase escrita descrevendo a saudade • Interpreta o texto lido; • Escreve corretamente uma frase explicitando a saudade.

	<p>18. Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. • 3. Utilizar, com coerência, os tempos verbais. <p>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. • 6. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. • 5. Recontar uma história ouvida ou lida. 			<ul style="list-style-type: none"> • Direções e movimentos: <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e resolução da página 78 do manual. • Itinerários: <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e resolução da página 79 do manual. • Jogo "Segue o caminho até à meta": 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Matemática; • Quadro interativo; • Cartões com itinerários do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios do manual; - Realização do jogo sobre itinerários. <ul style="list-style-type: none"> • Conhece os conceitos sentido e direção; • Distingue os conceitos sentido e direção; • Tem lateralidade; • Reconhece um itinerário respeitando as suas direções e sentidos cumprindo-o.
	<p>Matemática</p>			<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. O passado mais longínquo da criança. • 3. Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar e a falar...); 		<ul style="list-style-type: none"> - Desenhos relativos às festividades; - Colocação correta no mês.
				<ul style="list-style-type: none"> - acrescentados quadros que posteriormente irão ser decorados com os desenhos (elaborados pelos alunos e recortados) representativos das festividades de cada mês. Nesse espaço será deixada uma linha em branco de forma a que os alunos escrevam o nome da festividade em questão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas A5 para os desenhos; • Manual de Estudo do Meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a razão da festividade em questão se localizar num determinado; • Localiza as festividades; • Explica quais e o que são as diferentes festividades.

Apêndice 33 – Planificações e registo fotográfico**PLANIFICAÇÕES**

- Preparação da divulgação

Esta atividade iniciar-se-á com o relembrar de todas as atividades realizadas durante o projeto, tendo como suporte um *power point* com algumas fotografias representativas de cada uma. À medida que as atividades vão sendo relembradas, será pedido aos alunos que profiram a descrição das mesmas e as aprendizagens que delas retiraram. Durante este momento, as estagiárias estarão a registar o que vai sendo dito pelos alunos.

De seguida, essas frases irão ser copiadas pelos alunos para uma folha A₃ que terá de fundo algumas fotografias das atividades realizadas. Esta irá resultar num cartaz que posteriormente será entregue às outras turmas de 2.º ano da EB que se encontram a desenvolver um projeto com o mesmo tema.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português; ▪ Matemática.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar todas as atividades; ▪ Contribuir com as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto; ▪ Formular ideias com vista à construção de um cartaz (em A₃).
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha e registo das ideias num papel para os alunos escreverem posteriormente.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power point com atividades desenvolvidas; ▪ 3 cartazes; ▪ Canetas de várias cores.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta.

- Divulgação e avaliação do projeto

A última atividade desenvolvida será, como a lógica impõe, a divulgação de todo o projeto e atividades que irão ser realizadas. A turma deslocar-se-á às restantes salas do 2.º ano com o objetivo de apresentar o cartaz de divulgação. Uma vez na sala dos colegas, os alunos apresentarão o projeto explicando algumas atividades e aprendizagens obtidas com o mesmo. Esta explicação servirá também para oferecer novos conhecimentos à turma que receberá a do 2.ºB.

Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português; ▪ Matemática; ▪ Educação para a Cidadania;
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto; ▪ Relacionar as atividades realizadas com as diferentes aprendizagens; ▪ Explicar e transmitir aos colegas as ideias que constam no cartaz oferecido às turmas.
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As estagiárias irão acompanhar a turma na sua deslocação às outras salas; ▪ Apoio na apresentação oral dos cartazes.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 cartazes; ▪ Inquéritos.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Inquéritos; ▪ Divulgação às outras turmas.
Áreas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português; ▪ Matemática; ▪ Educação para a Cidadania;
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto; ▪ Relacionar as atividades realizadas com as diferentes aprendizagens; ▪ Explicar e transmitir aos colegas as ideias que constam no cartaz oferecido às turmas.
Estratégias (informações ao professor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As estagiárias irão acompanhar a turma na sua deslocação às outras salas; ▪ Apoio na apresentação oral dos cartazes.
Recursos materiais e humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 cartazes; ▪ Inquéritos.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Inquéritos; ▪ Divulgação às outras turmas.

REGISTO FOTOGRÁFICO

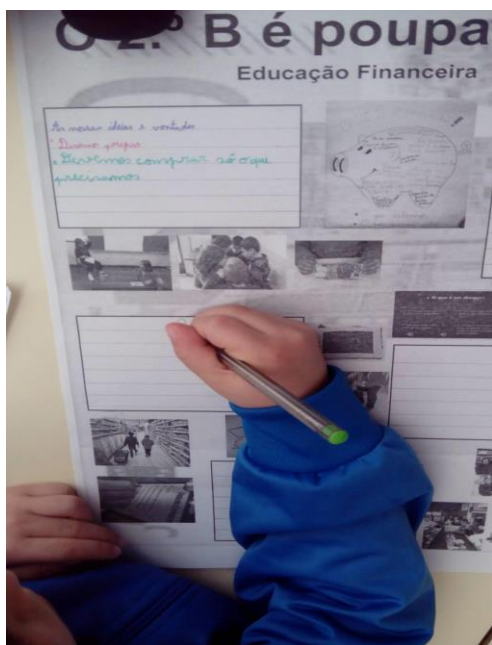


Figura 1 – Construção do cartaz

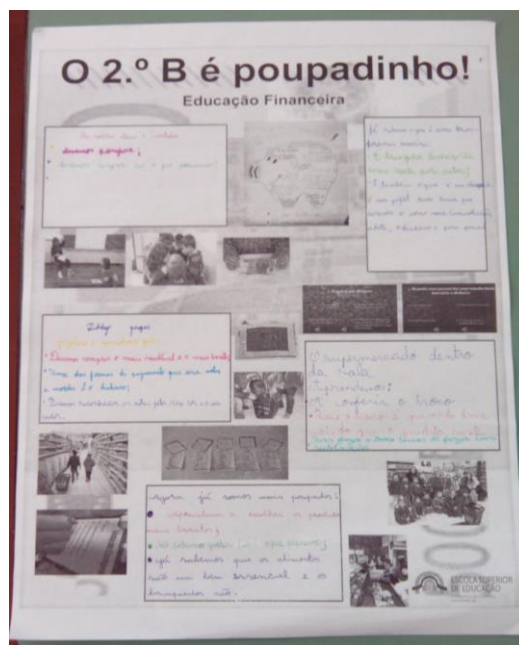


Figura 2 – Cartaz de divulgação finalizado



Figura 3 – Divulgação do projeto



Figura 4 – Divulgação do projeto

Apêndice 34 – Mapas elaborados pelo João e pela Maria (Abordagem de Mosaico)

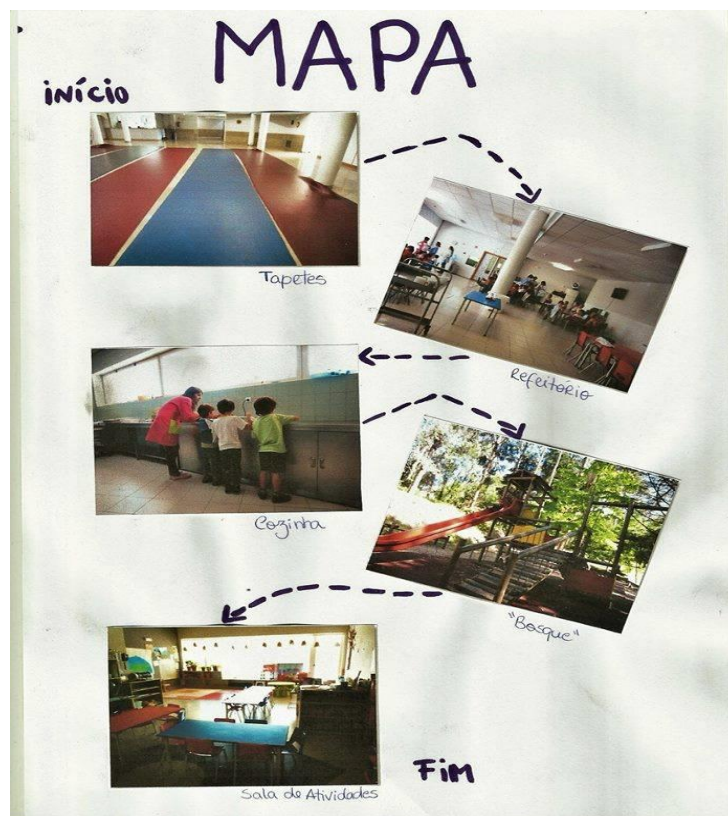


Figura 1 – Mapa elaborado pelo João



Figura 2 – Desenho elaborado pelo João



Figura 3 – Mapa elaborado pela Maria



Figura 4 – Desenho elaborado pela Maria

Apêndice 35 – Tabela final de categorização dos dados (Abordagem de Mosaico)

Participantes	Maria (nome fictício)	Avô da Maria	João (nome fictício)	Mãe do João	Grupo	Educadora	Assistentes operacionais
Gosta de jogar jogos de construção			X				
Gosta de estar na área da casinha	X					X	
Gosta de estar na área da manta	X		X		X	X	X
Gosta de realizar fichas	X					X	
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X		X	X	X	X
Gosta de brincar na varanda	X		X				X
Gosta de brincar no "bosque"	X	X	X	X	X	X	X
Gosta de dormir no JI			X				X
Não gosta de dormir no JI	X	X					
Gosta de almoçar/lanchar no JI			X		X		X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI	X	X					
Gosta de ir à ginástica	X						
Gosta de ir ao judo			X	X			
Gosta da equipa educativa	X	X	X	X	X	X	X
Gosta de andar no JI	X	X	X	X	X	X	X
Gosta de brincar nos tapetes	X		X		X	X	X
Gosta de brincar no campo de futebol			X				