



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**O Docente Generalista: um percurso, um
desafio, uma possibilidade de estabelecer
pontes**

Por Diana Isabel Martins da Rocha

Sob orientação da Doutora Ana Maria Gomes e da Mestre Maria Ivone
Couto Monforte das Neves

Fevereiro, 2013



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**O Docente Generalista: um percurso, um
desafio, uma possibilidade de estabelecer
pontes**

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

Por Diana Isabel Martins da Rocha

Sob orientação da Doutora Ana Maria Gomes e da Mestre Maria Ivone
Couto Monforte das Neves

Fevereiro, 2013

RESUMO

O estágio desenvolvido nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, proporcionou-nos vivências ao nível da intervenção pedagógica, aproximadas da realidade vindoura (prática profissional).

Todas estas, advieram de uma prática, planeada, baseada na observação do contexto e análise do meio envolvente, mais precisamente, da Instituição, assim como das salas de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, nas quais o estágio profissionalizante se desenvolveu.

Este foi um processo construído ao longo de oito meses, sustentado por uma investigação naturalista e um estudo exploratório, uma observação constante e uma atitude permanentemente crítica e reflexiva. Esta investigação também foi baseada em objetivos e intencionalidades pedagógicas adjacentes em documentos orientadores, sempre pensadas e adaptadas às faixas etárias e aos interesses dos grupos em questão.

Uma intervenção educativa, centrada nas necessidades e motivações das crianças/alunos, mas também nos conteúdos relevantes para cada contexto, nas competências a promover e nas metas a atingir.

Deste modo, o presente relatório, apresenta tal como acima transcrito, evidências do percurso desenvolvido ao longo do estágio profissionalizante.

Palavras- chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, OCEPE, Programa, Metas de Aprendizagem, Metas Curriculares, Metodologia de Projeto, Modelos Pedagógicos, Intencionalidade Pedagógica, Professor Reflexivo

ABSTRACT

The internship developed in the scope of preschool and primary school education provided us experiences about the pedagogical intervention close to the future reality.

These experiences were based on observation of the context and on the analysis of the surroundings, more precisely, about the Institution, as well as the classrooms in each levels of education, where the professionalizing internship was developed.

This process lasted about eight months sustained by a naturalist investigation and an exploratory study, an incessant observation and a critical and reflective attitude. This investigation was based too on goals and pedagogical intentions described in guidance documents, always designed and tailored to age groups and to their interests.

Even more, the pedagogical intervention was based on the one hand on the interests, needs and motivations and, on the other hand, on the content, skills and targets.

So, the present report shows evidence along the internship held.

Keywords: Preschool Education; Primary School, OCEPE, Program, Learning Goals, Project Methodology, Pedagogic Models, Pedagogical Intentionality, Reflective Teacher

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso acadêmico por nós desenvolvido, inúmeras foram as pessoas que nos marcaram pela positiva, auxiliando-nos e apoiando-nos na construção da profissionalização.

A apresentação deste relatório é pois, o produto de um trabalho conjunto e colaborativo, por parte de diferentes intervenientes, aos quais podemos e devemos agradecer.

Em primeiro lugar, devemos agradecer a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por nos formar e auxiliar no crescimento pessoal e profissional, assim como por toda a dedicação e empenho empregue, ao longo de todos estes anos.

Não poderíamos ainda deixar de referir, as supervisoras de estágio, que acompanharam de perto, o nosso percurso profissional, crescimento e que acima de tudo acreditaram nas nossas capacidades, instigando-nos motivando-nos, aconselhando-nos e auxiliando-nos em todos os momentos.

Gostaríamos ainda de agradecer, de forma especial à Doutora Ana Maria Gomes, por todo o apoio, pela disponibilidade pelo chamado “colo”, pelo acompanhamento, pela exigência e acima de tudo, pela excelente pessoa que revelou ser.

À mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves, pela orientação dada, pela sapiência, exigência e organização, obrigando-nos a primar pelo rigor.

Devemos ainda agradecer à educadora e professora cooperante, pela constante partilha e auxílio, ao longo do estágio profissionalizante, assim como às crianças, pelo carinho, pela alegria e vontade de aprender.

Como não poderia deixar de ser agradecemos ainda a todas as colegas e amigas que partilharam connosco angústias, alegrias e nos acompanharam neste percurso.

À família, em especial aos meus pais, pelo esforço revelado, pelas palavras de incentivo e por todo o amor.

Ao meu namorado, por assistir a todo este percurso, na retaguarda, acompanhando-me, encorajando-me, confortando-me e animando-me, partilhando das minhas alegrias e tristezas, apoiando-me e amando-me.

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT.....	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE DE SIGLAS.....	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1. Conceito de Educar.....	14
1.1 Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.2 O Docente Generalista.....	19
1.2.1 Ser Educador	19
1.2.2 Ser Professor	20
1.3 Perspetivas Educacionais em Contexto de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1.3.1 Utilização de Estratégias Promotoras de Conhecimento.....	23
1.3.2 Métodos de Iniciação da Leitura e da Escrita	24
1.3.3 Diferenciação Pedagógica.....	26
1.4 Educar como “Prático Reflexivo”	27
CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	29
1. Participantes do Estudo	30
2. Instrumentos	31
3. Complemento à Investigação.....	32
3.2 Metodologia, Instrumentos e Procedimentos Metodológicos.....	33

3.2.1	Inquérito por Questionário	33
3.2.2	Entrevista Semidiretiva	33
3.2.3	Análise de dados e conclusões	34
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL		35
1.	Caracterização das Instituições.....	35
1.1	Instituição (A).....	35
1.2	Instituição (B).....	36
1.3	Espaços	37
1.4	Grupo de crianças – Educação Pré-escolar	40
1.5	Turma de crianças – 1º Ciclo do Ensino Básico	42
2.	INTERVENÇÃO	45
2.1	Observar/Preparar	45
2.2	Planear/Planificar	49
2.3	Agir/Intervir	53
2.3	Avaliar	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS		63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		67
ANEXOS.....		70

ÍNDICE DE SIGLAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PE	Projeto Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PEI	Plano Educativo Individual
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1

Inquérito por questionário

Anexo 2

Entrevista Semidiretiva

Anexo 3

Registo de observação

Anexo 4

Planta da Sala

Anexo 5

Planta da Sala com alterações

Anexo 6

Caraterização sociofamiliar do grupo

Anexo 7

Caraterização sociofamiliar da turma

Anexo 8

Reflexão

Anexo 9

Registo de observação – semeio das abóboras

Anexo 10

Portfólio de criança

Anexo 11

Amostragens preferenciais

Anexo 12

Planificação

Anexo 13

Planificação

Anexo 14

Registos em teia

Anexo 15

Planificação em Rede

Anexo 16

Rede Curricular

Anexo 17

Planificação em Grelha

Anexo 18

Planificação em Rede

Anexo 19

Planificação

Anexo 20

Registo Fotográfico – Dispositivo Pedagógico (Árvore)

Anexo 21

Registo Fotográfico – Dispositivo Pedagógico (Lagartinha Comilona)

Anexo 22

Registo Fotográfico

Anexo 23

Quadro dos Aniversários

Anexo 24

Planificação Semanal

Anexo 25

Atividade Significativa alusiva ao Tempo de Quaresma

Anexo 26

Tarde Recreativa – Dia da Criança

Anexo 27

Registo Fotográfico – Divulgação do Projeto Lúdico

Anexo 28

Letra da Música do Museu da Brincadeira

Anexo 29

Planificação - Consoante “L”

Anexo 30

Planificação – Adivinha utilizada para a descoberta da consoante “C”

Anexo 31

Quadro dos Aniversários

Anexo 32

Quadro dos Comportamentos

Anexo 33

Registo Fotográfico

Anexo 34

Registo Fotográfico

Anexo 35

Exemplo de Avaliação Semanal

Anexo 36

Grelha de Avaliação da Leitura

Anexo 37

Exemplo de Ficha de Revisão

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Estágio I, em Educação Pré-Escolar e de Estágio II, em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposto a realização de um relatório, tendo como base o estágio profissionalizante, orientado respectivamente pela Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves e pela Doutora Ana Gomes.

O relatório apresentado é referente ao mesmo, sendo desta forma descrito o que houvera sido desenvolvido em prol da profissionalização.

A prática desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, realizou-se em instituições particulares de solidariedade social, de cariz religioso, durante aproximadamente oito meses, na valência de Jardim-de-infância, numa sala de 4/5anos de idade e na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico, numa sala do 1º ano.

O presente relatório, representa todo o percurso, realizado em prol da construção da profissionalização que habilita para a docência generalista, e que posteriormente se enquadrará na tese de defesa pública, possibilitando-nos a qualificação a grau de mestre, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 43/2007).

Através dos registos de observação desenvolvidos, com a interação, a planificação, a intervenção direta e a avaliação, é esperado que consigamos, recolher dados suficientes, para uma posterior análise e comparação com os pressupostos teóricos de modo a comprovarmos e darmos conta da prática pedagógica por nós realizada.

Para abordar então os indicadores solicitados, foi necessário ter em conta objectivos primordiais durante a construção da profissionalização, definidos no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II. Estes, são objectivos transversais a toda a prática desenvolvida, e comuns nas duas valências, dado se referirem à caracterização e análise do estabelecimento de ensino, à aplicação de conhecimentos, ao domínio de técnicas, à atuação em conformidade, à planificação, intervenção e avaliação educativa, à problematização e estudo de uma investigação naturalista, à participação em situações de envolvimento parental, assim como ao nível da comunidade, tendo

sempre presente a continuidade e articulação entre as duas valências (Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do ensino Básico).

O relatório que aqui se apresenta é constituído por três capítulos essenciais: o Enquadramento Teórico, os Procedimentos Metodológicos e a Intervenção.

No Enquadramento Teórico, tal como o nome indica, será apresentada a fundamentação teórica, sustentadora de toda a prática, sendo deste modo definido o conceito de educar, segundo as perspectivas de diferentes autores, sendo posteriormente apresentada a evolução da Educação em Portugal, definindo-se ainda a importância do docente generalista e o papel do educador e do professor, enquanto “prático reflexivo” e “diferenciador pedagógico”.

Nos Procedimentos Metodológicos abordar-se-á a investigação desenvolvida ao longo da construção da profissionalização, classificando-se deste modo as opções metodológicas e o tipo de estudo, sendo seguidamente definidos os intervenientes, os instrumentos e procedimentos metodológicos, assim como um estudo complementar de carácter exploratório.

O terceiro capítulo, encontra-se dividido em dois subtítulos, o Contexto Organizacional e a Intervenção.

No Contexto Organizacional, encontra-se descrito de forma sucinta onde decorreu o estágio (Instituições), assim como o espaço onde este se realizou, seguindo-se das caracterizações do grupo/turma de crianças/alunos.

Na Intervenção, serão descritas quatro fases, *observar/ preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar*, onde se encontrará refletida, a prática desenvolvida ao longo do estágio, elucidada com exemplos.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais deste trabalho, sendo descrita, de forma sucinta a experiência vivenciada, referidas as fragilidades, os objetivos atingidos, as angústias, medos e dificuldades superadas, assim como futuras aspirações para uma melhor intervenção.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Educar

Educar é um processo complexo, definido de diferentes formas e por vários autores (Cabanas (2002) e Delors (1996), no entanto, todas estas concepções partem de uma mesma essência, a palavra (educar).

Educar pode então significar

“[...] a actuação do educador, relativamente ao seu educando, a qualidade de uma pessoa que foi educada, o sistema escolar de um país, o comportamento segundo as normas de urbanidade, o nível de instrução de uma população, o “capital humano” (ou a formação da força de trabalho), o desenvolvimento pessoal quando orientado, a transmissão cultural no seio da sociedade” (Cabanas, 2002:52).

Desta forma, podemos assim afirmar que a educação é polissémica, dado abranger diferentes dimensões, ou seja, a educação encontra-se presente em tudo e em todo o lado.

De acordo com Delors e, procurando ir ao encontro da definição acima referida, podemos definir que a educação pode ser entendida como

“[...] uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades base” (Delors, 1996:21).

Na sequência desta análise, podemos então salientar, que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (art.º 2), só vem reforçar esta ideia de educação, definindo-a, como

“[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Compreendemos assim que o conceito de educação é amplo e complementar, dado que ambas as definições a referem como essencial e para toda a vida e em todos os setores das sociedades atuais.

Segundo Delors (1996:21), “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo,

a bússola que permite navegar através dele”, ou seja, educar é um processo gerido pelo educador e /ou professor a partir das motivações e ânsias das crianças, processo este, que deve ser construído ao longo do tempo e desde tenra idade, em conjunto com todos os agentes educativos envolvidos e implicados.

1.1 Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico pretendemos abordar o percurso, a relação sequencial e de proximidade destes dois níveis educacionais.

“Nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da Educação Pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo” (Pereira, 2006:598).

Tais reformas iniciaram-se em 1997, sendo levadas a cabo algumas alterações no âmbito da Educação Pré-escolar em Portugal.

Durante este período, criaram-se estabelecimentos de Educação Pré-escolar (ou jardins de infância) da rede nacional, sendo deste modo assumida a responsabilidade pela educação, por parte do Estado e das ideologias defendidas pelos governos vigentes.

“Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado” (Cit. Pereira, 2006:598).

Para isso, foram pensadas, criadas e levadas a cabo tais reformas, que atuando sobre as problemáticas encontradas lhes fariam frente, elevando deste modo o nível de linguagem e de literacia em Portugal.

Neste mesmo ano (1997), foi lançada uma orientação oficial, na qual constavam as novas condições (qualidade de estética, diversidade de recursos e materiais naturais) que os estabelecimentos de ensino pré-escolar deveriam adotar.

“A Educação Pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Pereira,2006:598).

A partir deste momento a Educação Pré-escolar passa a ser entendida como a primeira etapa de desenvolvimento para a criança, etapa esta, que facilitará e auxiliará no longo percurso vindouro.

Em 2001, a Educação Pré-Escolar apresenta novas mudanças, destacando-se a exigência de uma licenciatura a todos os educadores de infância e a formação segundo o Perfil Geral (Decreto-Lei nº240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (241/2001), estabelecendo-se desta forma, as competências que todos os profissionais deveriam possuir.

Neste mesmo ano foram apresentadas as Orientações Curriculares para a (OCEPE), que depois de implementadas procuraram “virar uma nova página” na educação, servindo como “[...] pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores [...]”, (OCEPE, 1997:9), através da sua coerência profissional.

No entanto, as OCEPE têm ainda outra função, a de auxiliar o educador na passagem para uma nova etapa, ou seja, estas apresentam uma grande preocupação no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, no prosseguir dos estudos, servindo de ponto de apoio para o aprender a aprender.

Apesar da Educação Pré-escolar ainda ser de carácter facultativo, segundo as (OCEPE), esta etapa é deveras valorizada, dado ser entendida como potenciadora de aprendizagens e como criadora de alicerces sociais, intelectuais e emocionais, facilitadores do processo de construção do indivíduo ao longo da vida.

Até então, os educadores desenvolviam a sua prática segundo a sua formação, ou seja, não existia um documento único pelo qual estes se pudessem reger e orientar.

Desta forma, a Educação Pré-escolar passa então a ser orientada por um mesmo documento, auxiliando a prática dos educadores de infância, no desenvolvimento de competências na criança.

Ainda hoje as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997) são um documento orientador, ainda que mais recentemente apoiados pelas Metas de Aprendizagens (2010).

Estas, ao contrário das Orientações, encontram-se centradas na criança, explicitando o que cada uma deve atingir até uma determinada etapa e/ou faixa etária.

“O projecto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.”¹

Após uma reflexão sobre o próprio documento das Metas de Aprendizagem, nomeadamente na sua aplicação, podemos verificar que estas salientam mais o produto, ou seja, os objetivos finais/resultados.

Questionamo-nos assim, como outros profissionais da educação, até que ponto isto será bom?

Desta forma, passamos de afirmações como: “tais orientações não podem ser entendidas como um curriculum, num sentido formal, [...] por isto mesmo, não se estabelecem conteúdos nem objetivos específicos” (Pereira, 2006:600), para a implementação, por parte das metas de aprendizagem, de áreas de conteúdo, objetivos gerais e objetivos específicos a atingir.

Através deste exemplo, podemos verificar que existem notórias diferenças entre as metas de aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Se por um lado, as Orientações se centram na prática que o educador deve desenvolver para com as crianças, por outro lado as Metas de Aprendizagem, centram-se mais na criança, mais concretamente nos resultados obtidos pelas mesmas.

Não podemos afirmar qual o documento mais adequado à prática pedagógica do educador, uma vez que ambos seguem caminhos opostos, como forma de atingir o mesmo fim, contudo, os dois conjugados, são bons indicadores para um educador delinear e esquematizar a sua prática, preparando adequadamente, as crianças para a próxima etapa.

Na passagem e aproximação ao ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico os documentos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência, como forma de auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem, são os Programas de cada disciplina e as Metas Curriculares (2012).

Entenda-se por programa “[...] o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos etc. a considerar em um determinado nível. [...] é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central” (Zabalza, 2000:12).

Desta forma, segundo, o Decreto de Lei nº139/2012, o Ministério de Educação e Ciência, atribuiu autonomia às escolas na gestão do currículo, tendo

¹(<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>)

“[...] em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, [...].As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades. Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (Decreto de Lei nº139/2012).

No que diz respeito às Metas Curriculares do Ensino Básico, podemos defini-las, como um documento recentemente emanado pelo Ministério de Educação e Ciência (2012), na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, com o intuito de auxiliar o professor na organização das aulas (planificações), avaliações e estratégias a adotar.

“Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade”².

Tal documento é organizado por objetivos, seguidos de descritores que se apresentam de forma gradual e hierárquica. Devem ser desenvolvidos objetivos anteriores em anos subsequentes, sempre que necessário.

Em conjunto com o atual currículo para o Ensino Básico, estas, representam uma referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade. Sendo deveras aconselhada a sua utilização ao longo do ano letivo.

As Metas Curriculares destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico, existem para as disciplinas (áreas curriculares) de: Português, Matemática, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Visual.

Estas encontram-se centradas no aluno, e nas aprendizagens que este deve ser capaz de desenvolver e mobilizar até ao final de cada ano de escolaridade, nas diferentes áreas curriculares.

Tal documento, representa uma referência importantíssima, não só para os professores como para as escolas, assim como para o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) na construção das provas nacionais e para os encarregados de educação, no que respeita ao acompanhamento ao estudo dos seus educandos.

² (<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>)

Este ano letivo (2012/13), a sua aplicabilidade é facultativa, contudo, aconselhada, visto a sua utilização no próximo ano, passar a ser obrigatória.

1.2 O Docente Generalista

Sentiu-se a necessidade de desenvolver uma maior abrangência e/mobilidade, no que se refere ao profissional docente, devido às atuais mudanças e da constante necessidade de adaptação deste mesmo profissional na sociedade, na escola e no seu próprio papel.

Tendo em consideração as transformações emergentes, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, o Governo decidiu delimitar os domínios de habilitação para a docência, privilegiando um novo sistema,

”[...]uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respetiva trajectória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico ” (Decreto-Lei nº43/2007).

1.2.1 Ser Educador

Tal como já referimos, o educador deve “[...] familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (OCEPE,1997:93)., proporcionando deste modo um “[...] conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (OCEPE,1997:93).

Desta forma o educador, na sua prática pedagógica, deve orientar-se num processo, conhecendo e caracterizando o seu grupo a partir da observação, da avaliação diagnóstica e do conhecimento geral das características da faixa etária. De seguida, deve planear, adequando as atividades e ou projectos aos interesses e motivações do grupo, tendo sempre em conta as suas intencionalidades pedagógicas, adequando e agindo de forma a tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, incentivando a criança em novas escolhas, proporcionando-lhe momentos de segurança e bem-estar, avaliando

posteriormente, as mesmas, ou seja, “[...] tomando consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (OCEPE, 1997:27).

Contudo, o educador deve ainda envolver a comunidade educativa (auxiliares de acção educativa, pais, pares, etc.), responsável pela educação da criança, de modo a que esta partilhe e aprenda com os mesmos, desenvolvendo-se assim, de forma integral e coesa.

Bronfenbrenner já reforçava a ideia anteriormente patente, defendendo que

“o potencial desenvolvimental da participação em múltiplos ambientes varia diretamente com a facilidade e extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes [...] é de crucial importância a inclusão da família na rede de comunicação, por exemplo o desenvolvimento da criança tanto na família como na escola é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direções” (Bronfenbrenner, 1996:167).

O educador tem também o dever de articular e perspetivar a educação pré-escolar com o ensino básico, preparando a criança para o 1º. Ciclo do Ensino Básico, ou seja, preparando-a para a etapa seguinte.

“A diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (Perfil Específico de Desempenho, 2001).

A transversalidade e integração de todas as áreas do saber são também um ponto a salientar, pois o desenvolvimento pleno e integrado da criança, tal como acima referido, é fundamental.

1.2.2 Ser Professor

Segundo Roldão (2005:13), à questão do “que é ser professor?”, seria difícil definir à partida uma resposta, tendo em consideração o processo de conhecimento e avanço na acção deste profissional. Contudo, socialmente, o profissional docente é à partida definido por – ensinar. Ensinar, mas sobe dois pontos de vista diferentes.

O primeiro, “[...] o professor “ensina” porque e enquanto “professa” – expõe, apresenta e disponibiliza – um saber conteudinal que domina (Roldão, 2005:15) e o segundo, no qual o professor “[...] ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a

ligação entre dois pólos de que é mediador – “o saber” e o aprendente” (Roldão, 2005:15).

De acordo com o perfil específico de desempenho, o professor do 1º ciclo, tem o dever de desenvolver “[...] o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

1.3 Perspetivas Educacionais em Contexto de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A realização de uma prática pedagógica pensada e consciente exige do educador/professor, a pesquisa e o conhecimento de diferentes perspetivas educacionais. Destas, podemos salientar a Metodologia de Projeto e a abordagem High-Scope. De referir é o facto destes dois modelos terem por base alguns dos pressupostos pedagógicos defendidos por John Dewey, como o Construtivismo.

Tal pressuposto defende que a criança é o agente ativo na sua própria aprendizagem/ construção do conhecimento. Desta forma, pode-se concluir que estes dois modelos utilizados se complementam, uma vez que ambos acreditam na capacidade da criança se desenvolver através de atividades por si propostas e desenvolvidas em consonância com o adulto (mediador da aprendizagem).

Segundo Katz (1997:5), a metodologia de projeto é isso mesmo, pois, “[...] dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos [...]”, ou seja, para a existência de um projecto é necessário haver por parte das crianças curiosidade e motivação, de modo que se possam explorar diversos tópicos, enriquecendo os seus conhecimentos.

No entanto, “o trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo [...], mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las” (Katz: 1997, 10).

Daí a planificação e realização de outras atividades e experiências, potenciadoras de diferentes capacidades das crianças, dado ser do máximo interesse desenvolvê-las em pleno e de forma uniforme.

Desta forma, podemos afirmar que um projeto pode ou não englobar todas as áreas de conteúdo, daí a necessidade de desenvolver outras atividades que trabalhem e desenvolvam as mesmas, procurando ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

Deste modo, as atividades desenvolvidas durante a intervenção educativa, não são nada mais nada menos do que direcionadas para envolver as crianças “[...] de forma a aprofundar a compreensão das suas experiências e do seu ambiente” (Katz, 1997:10).

Tendo em conta que as crianças aprendem através das suas próprias interações, experiências e descobertas, qual o papel dos adultos no contexto da aprendizagem pela ação?

Os adultos têm um papel fulcral na procura incessante de conhecimentos das crianças, pois apoiam no seu desenvolvimento, tendo como principal objetivo o encorajamento da aprendizagem ativa por parte das mesmas.

“Daí os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem o controlo da sua própria aprendizagem. Ao desempenhar esse papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes” (Hohmann: 1983, 27).

“A aprendizagem pela acção é assim definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos. Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver acontecimentos por ela. Têm de ser elas próprias a fazê-lo” (Hohmann, 1983, 22).

Este tipo de aprendizagem caracteriza-se então por uma aprendizagem ativa, inerente a uma iniciativa pessoal, ou seja, a predisposição para a aprendizagem tem de partir da criança.

As crianças envolvem-se em experiências-chave – “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann, 2003: 220).

O educador, desempenha neste tipo de aprendizagem pela ação um papel fundamental, pois este é um tipo de modelo que exige, “[...] planeamento, trabalho e revisão, [...]” (Hohmann, 2003:222), para ser possível a construção/criação de um ambiente de apoio aos interesses e dúvidas das crianças.

Tentamos ainda dar conta das pedagogias intimamente ligadas à prática pedagógica. Assim, encontram-se, segundo Becker (2001), três modelos pedagógicos, observados e utilizados em contextos educativos, sendo estes: a *pedagogia diretiva*, *não-diretiva* e *relacional*.

Na *pedagogia diretiva*, o conhecimento é transmitido pelo professor, sendo o aluno entendido como uma *tábua rasa*. Este tipo de modelo de aprendizagem, baseia-se na apreensão de “verdades”, ao invés da sua construção.

No que respeita à *pedagogia não-diretiva*, o papel do professor é considerado oposto ao da pedagogia anteriormente apresentada, sendo este considerado como acessório, ou seja, o aluno é visto segundo esta pedagogia, como autónomo no seu processo de ensino aprendizagem. O docente, neste tipo de modelo, deve interferir o mínimo possível, dado este “não ensinar”.

Na *pedagogia relacional*, o professor interage com o aluno, levando-o a problematizar, a pensar e repensar situações. Neste tipo de modelo, o aluno “[...] age cognitivamente, discute, pesa as opções, estabelecendo-se desta forma, em sala de aula um ambiente de “[...] discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de ensino aprendizagem”³.

1.3.1 Utilização de Estratégias Promotoras de Conhecimento

“Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir de absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que a viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro.

Nesse lugar exactamente se situam as estratégias de ensino, objecto deste trabalho” (Roldão, 2009:14-15).

Uma das estratégias de ensino aprendizagem, que tem vindo cada vez mais a ser utilizada por educadores/professores, passa pela utilização de dispositivos pedagógicos.

³ (<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2983/000329924.pdf?sequence=1>)

Ao longo da nossa prática, este, foi um dos instrumentos, com particular importância, devido à adesão por parte das crianças durante a sua utilização. Podemos mesmo referir, que estes passaram a fazer parte integrante da prática desenvolvida, tal era o gosto das crianças pela sua permanência na sala.

Segundo Cavalcanti (2006), um dispositivo pedagógico, é um recurso, utilizado por educadores/professores e contadores de histórias, de modo a dinamizar atividades interdisciplinares. Tendo deste modo como objetivo primordial contribuir para a fomentação do gosto pela leitura em crianças e jovens que frequentam a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico.

Daí os dispositivos pedagógicos deverem ser desenvolvidos de forma a proporcionarem um ambiente acolhedor e estimulante, no qual a interação, a partilha e o diálogo se devem encontrar presentes e intimamente ligados.

Estas são as características primordiais que fazem, mais tarde, ser possível desenrolar uma panóplia de atividades que promovam a leitura e a literacia, despertando e fomentando desta forma, nas crianças o gosto pelas mesmas.

Podemos compreender então que, ao contrário do que acontecia antigamente, ouvir histórias já não é apenas um privilégio de alguns, é antes uma obrigação, por parte de quem educa e de quem ama as suas crianças.

1.3.2 Métodos de Iniciação da Leitura e da Escrita

Pelo facto da prática profissionalizante, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, ter acontecido numa turma de 1º ano, achamos de todo pertinente fazer uma breve abordagem teórica aos métodos de iniciação à leitura e à escrita.

Cavalcante & Freitas (2008:27) afirmam que os modelos de leitura e escrita devem ser entendidos como “tentativas de explicação dos processos cognitivos e linguísticos que ocorrem quando o indivíduo realiza o acto de ler e escrever.”

Assim, ao recorrer-se a um método específico, está a utilizar-se, conscientemente ou não, um determinado modelo que detém uma visão específica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Autores como Rumelhart (1977), Adams e Starr (1982), Downing *et al* (1982) e Ellis (1989), (cit. *in* Martins 2000) afirmam que os modelos de leitura

podem ser agrupados em: modelos *ascendentes*, *descendentes* e *modelos interativos ou mistos*.

Os *modelos ascendentes* estão ligados aos métodos sintéticos ou fonéticos, enquanto os *descendentes* estão ligados aos métodos analíticos ou globais.

Nos *modelos ascendentes*, a leitura implica um percurso linear do mais simples para o mais complexo, da percepção das *letras* à compreensão do *texto*. Estes modelos partem da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Nos *modelos descendentes* a leitura parte dos processos cognitivos de ordem superior até à análise perceptiva das letras. A leitura é apoiada na construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor.

Nos *modelos interativos ou mistos*, o leitor utiliza simultaneamente e em interação, as capacidades de ordem superior e inferior, estratégias ascendentes e descendentes. Nesta perspetiva, ler é ser capaz, simultaneamente de compreender e de pronunciar a linguagem escrita.

“[...] Cada professor e cada aluno tem a sua maneira própria de ensinar ou aprender e portanto o seu próprio método de trabalho. Método não é assim propriamente o caminho previamente traçado, mas também a maneira de caminhar para um determinado fim” (Acabado, 1993:95).

Desta forma, podemos compreender que ao iniciar a prática pedagógica, o docente deve ter em atenção, o método que melhor se adequa à sua prática, ao seu grupo, assim como aos objetivos a que este se propõe atingir.

Segundo Acabado (1993:95), não existe um método que seja melhor do que o outro, no entanto, com a utilização de um método devemos comprovar “[...] se os alunos ou este ou aquele aluno especificamente, aprende em menos tempo, com mais entusiasmo, alegria e eficiência por intermédio deste ou daquele método”.

Por *método*, podemos então entender, a partir da sua origem grega, “*caminho para*”.

Este rege-se por quatro parâmetros chave (o processo, a forma, os meios e procedimentos/técnicas). O *processo*, é entendido como a maneira como é posto em prática o método. A *forma*, refere-se à maneira como se expõe o que se pretende ensinar, os *meios*, compreendidos, como os elementos extrínsecos da aprendizagem (a voz, os livros, os audiovisuais, entre outros) e os

procedimentos/técnicas, ou seja, os materiais e/ou estratégias utilizadas, como é o caso dos jogos, que podem ser utilizados com qualquer método.

Na metodologia de aprendizagem inicial da leitura podemos considerar a existência de três tipos de métodos: sintéticos, analíticos e mistos (sintético-analítica; analítica-sintética).

Os métodos sintéticos, também conhecidos por fónicos, alfabéticos, silábicos de soletração, partem da letra para a sílaba, seguindo-se da palavra e da frase, até chegarem ao texto. E os métodos analíticos ou globais que partem da palavra (memorização), para a sílaba, letra e som.

Por fim, podemos referir os métodos mistos. Estes podem ser sintético-analíticos ou analítico-sintéticos, visto existir a necessidade de conjugar características de ambos, para o ensino eficaz da leitura e da escrita. Segundo Acabado, os leitores hábeis, leem como um todo, no entanto, os iniciais leem reunindo letras em sílabas e estas em palavras.

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um” (Martins e Silva, 1999:49).

1.3.3 Diferenciação Pedagógica

Diferenciar em educação, “trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à «fatalidade» de educar todos, como se fossem um só” (Formosinho, 2007: 29).

A ausência deste pensar, deveu-se, segundo Barroso (2003), à massificação da escola, sem a “[...] democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos” (Barroso, 2003:31).

O educador/professor deve encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade existente como algo positivo.

“O Planeamento a curto prazo vai ao encontro das necessidades de alunos específicos, porque diferencia o currículo segundo diferentes necessidades” (Vasconcelos, 2004:33).

Esta diferenciação pode ser desenvolvida e alcançada a partir de formas e/ou atividades diferentes, pois, dependendo das necessidades, o educador/professor deve ser capaz de adaptar as mesmas como forma de responder às características específicas da criança/aluno.

“É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoas das suas vidas” (Roldão, 1999:28).

De acordo com Coelho⁴, a diferenciação pedagógica, vai buscar inspiração ao inconformismo perante as desigualdades, persistindo numa busca, talvez utópica, de novas formas de combate ao insucesso presente na nossa escola.

1.4 Educar como “Prático Reflexivo”

O educador/professor deve desempenhar um papel mais abrangente para além do que lhe é exigido, adoptando uma prática reflexiva, pois, segundo Alarcão, ser um profissional investigativo “[...] é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:6).

A partir daqui podemos então compreender e depreender que todo o educador/professor “[...] verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função [...]” (Alarcão,2001:6), ou seja, todo o docente é, ou deveria ser “prático reflexivo”, dado avaliar a sua intervenção educativa, como forma a analisá-la e a melhorá-la.

De encontro a este conceito e/ou definição, de referir é também a pedagogia utilizada por estes práticos reflexivos, a diferenciação. Pois só um

⁴ (<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>)

educador destes consegue atender às diferenças das suas crianças, dando resposta às necessidades, dúvidas e ou ansias das mesmas.

Refletir, significa então questionar a “[...] realidade em que está inserida”⁵. Esta mesma reflexão, “[...] consiste, numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança”⁶.

A utilização de portfólios reflexivos, e da prática de reflexão corrente, principalmente no início da prática pedagógica, é essencial, para que sejam repensadas e alteradas estratégias e metodologias, sendo as mesmas ajustadas aos contextos e situações.

“A construção do portfólio reflexivo serve assim para estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas”⁷.

Desta forma, o profissional docente deve observar de forma sistemática e aprofundada, recolhendo dados viáveis da prática realizada.

Contudo, este não deve esquecer de se auto-avaliar, reestruturando e adequando a sua prática e alterando os seus planos de aula de forma a desenvolver uma prática cada vez mais eficaz.

⁵ (http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1)

⁶ (http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1)

⁷ (http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1)

CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Quando falamos de investigação em educação deparamo-nos com diversas abordagens, pois esta não pode ser entendida como algo estático e de carácter objetivo.

Para a realização de um estudo no âmbito da educação, é necessário o investigador analisar e definir o tipo de estudo a realizar, tendo em consideração o objecto de estudo, assim como a amostra, as técnicas e instrumentos que melhor se adequam para a recolha eficaz dos dados.

A primeira etapa a definir para o planeamento do mesmo, é delimitar o objecto de estudo, o que pretendemos, como o faremos, assim como o local e o período de tempo que levaremos a investigar o que desejamos.

Considerando a construção da profissionalização, o nosso objecto de estudo, podemos afirmar, que a nossa investigação, se aproxima a um estudo de carácter naturalista, dado consistir na observação e interação do docente com o grupo, de forma “natural”, de modo a compreender, tal como Freire (cit. por Bell, 1997) defende, como os estudantes compreendem os acontecimentos e as acções que os rodeiam.

De acordo com Freire, (cit. por Bogdan & Biklen, 1991: 263), um investigador não procura e estuda simplesmente para aumentar o seu repertório de conhecimento, mas sim, pela necessidade de aprender com o objetivo de melhorar os seus métodos de ensino.

Desta forma, compreendemos, que este foi o tipo de estudo por nós realizado, dado analisarmos um percurso e não só um produto, com a finalidade de maturarmos profissionalmente.

Este tipo de estudo, encontra-se categorizado por investigação qualitativa aplicada de carácter pedagógico, sendo esta destinada/dirigida “[...] a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo contudo, [...] a preocupação pelas implicações práticas imediatas” (Bogdan & Biklen, 1991:264).

A investigação aplicada, é frequente no campo da educação, visto ser entendida como mais “[...] “pura” e menos contaminada [...]” (Bogdan & Biklen,

1991:264), ou seja, permite ao investigador interagir e recolher dados, a partir da interação com o grupo de forma “natural”.

Carmo & Ferreira (1998:180), vêm reforçar a ideia acima patente, demonstrando que este tipo de estudo procura “[...] minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação [...]”.

Segundo Bogdan & Biklen (1991:49), este é o método mais adequado, pois valoriza mais o processo do que os resultados ou o produto, ou seja, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

Desta forma, podemos afirmar, que é importante observar o grupo e até a criança individualmente, no seu contexto natural, para que esta não altere os seus comportamentos e a investigação detenha da maior credibilidade possível.

1. Participantes do Estudo

Os participantes no estudo envolveram dois níveis de ensino contínuos, mas distintos.

O primeiro referente à sala dos 4/5 anos de Educação Pré-Escolar, composta por dezanove crianças, sendo destas, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. O grupo apresentado, não integrava nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O segundo, referente a uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, composta por vinte e seis crianças, sendo destas treze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Também esta, não apresentava nenhuma criança no grupo, com NEE.

Para além das duas salas em estudo, os seus profissionais, foram também participantes ativos na nossa investigação, visto terem sido observadas as suas práticas educativas.

No Capítulo III, deste relatório, encontra-se plasmada uma caracterização mais pormenorizada sobre os participantes.

2. Instrumentos

Na investigação qualitativa, as técnicas mais utilizadas são a observação participante, assim como a análise documental.

De acordo com Bell (1997:141), a observação participante, é como “[...] «a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo»”.

Para este, a observação direta é um dos métodos de estudo mais fiáveis, dado ser possível ao observador constatar “[...] se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell,1997:141).

Durante a realização da investigação, por nós levada a cabo, o método de estudo mais utilizado, passou pela observação direta. Esta, foi realizada de forma direta e participante, quando observávamos e intervínhamos na ação que se encontrava a decorrer (intervenção educativa) e não participante, quando nos limitávamos ao simples ato de observar a criança, o grupo/turma e/ou até mesmo a educadora e professora cooperante da sala.

“A observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para a recolha de dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002:180). Pois, se durante a realização o investigador se mantiver o mais imparcial e objetivo possível, recolherá informações relevantes sobre o grupo, tomando consciência das motivações, interesses e dificuldades do mesmo, repensando a sua forma de atuar.

“Quer a [...] observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o papel do investigador consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell,1997:143).

Desta forma, para registar as observações realizadas, foram construídos, ao longo dos estágios desenvolvidos, Registos de Incidente Crítico, Listas de Verificação, Registos Fotográficos e Grelhas de Observação, construídas pela estagiária, de forma, a observar, refletir e reformular a prática educativa.

Ainda para a análise da prática pedagógica, foi utilizada uma outra técnica, ou seja, a análise documental, entendida por Carmo & Ferreira (1998), como um processo que envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação em documentos, com o objetivo de deduzir algum sentido. A análise documental, foi desenvolvida a partir da recolha dos dados dos documentos

orientadores das instituições cooperantes e da consulta das fichas individuais dos alunos.

3. Complemento à Investigação

Um investigador, deve ter em atenção os contextos investigados, de modo a conseguir compreender e responder de forma correta às exigências que lhe são colocadas durante o processo.

Ao longo do estágio em contexto pré-escolar, sentimos necessidade de investigar, de forma mais aprofundada, um recurso importante utilizado na construção da profissionalização, o *dispositivo pedagógico*.

Desta forma, foi desenvolvido um estudo exploratório em paralelo com a investigação naturalista, de modo a compreendermos e interpretarmos uma questão problema, por nós formulada (Será que se comprova que na realidade, um dispositivo pedagógico pode fomentar a leitura nas crianças?).

Para o desenvolvimento do mesmo, foi necessária a construção de instrumentos como: inquérito por questionário e entrevista semidiretiva, de modo a compreendermos qual a importância da inclusão do dispositivo pedagógico, na nossa prática e na prática dos educadores.

3.1 Amostra

A amostra utilizada, para uma melhor análise e aprofundamento da problemática definida, era constituída pelo número de crianças da sala dos quatro/ cinco anos (dezanove crianças), sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro, cinco e seis anos, assim como pelos respetivos pais e educador cooperante.

A escolha da totalidade dos intervenientes do grupo, para a amostra definida, deve-se ao facto do número total do mesmo ser diminuto (dezanove crianças), daí a importância da inclusão de todas as crianças no estudo.

3.2 Metodologia, Instrumentos e Procedimentos Metodológicos

Como forma de comprovar e comparar a teoria com o que se passa na realidade, foi desenvolvido um inquérito por questionário (Anexo1) e uma entrevista semidiretiva (Anexo 2) realizada ao educador cooperante, passível de ser aplicável em campo, assim como registos de observação, de modo a obter as conclusões para a questão formulada anteriormente.

3.2.1 Inquérito por Questionário

Para obter resposta à questão-problema, foi então desenvolvida a recolha e análise de dados, através da técnica de inquérito por questionário, aplicado a um grupo de dezanove pais. A escolha desta metodologia, deve-se à facilidade de obtenção e tratamento dos mesmos.

Os pais, seleccionados para a amostra desta investigação, participaram ativamente na construção de histórias para a sala, ou seja, contactaram também com um dos dispositivos pedagógicos utilizados.

De forma a responder a este propósito, foi então aplicado um questionário constituído por cinco perguntas, tendo como possibilidade de resposta as opções: sim, não e a justificação da resposta afirmativa.

3.2.2 Entrevista Semidiretiva

Este tipo de instrumento privilegia a comunicação e a interação humana, permitindo ao investigador “[...] retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy,2003:192). Obtendo-se desta forma respostas com um grau máximo de autenticidade e profundidade.

As entrevistas semidiretivas ou semidirigidas, não são inteiramente abertas, nem encaminhadas por um grande número de perguntas, permitindo ao inquiridor a sua alteração e adequação ao contexto.

Neste caso, a entrevista aplicada (Anexo 2), encontra-se realizada como acima descrita, pois, apresenta apenas oito questões, aplicáveis numa só sessão e de possível alteração durante a aplicação.

3.2.3 Análise de dados e conclusões

Segundo Cavalcanti (2006) e Albuquerque (2000) dispositivos, como malas, mantas, árvores, saias, relógios, entre outros, ajudam à imaginação e ao despertar do “bichinho da leitura”, proporcionando às crianças e educadores, momentos únicos, de partilha, imaginação e aprendizagem. Ou seja, na teoria, encontra-se explícito que, um dispositivo pedagógico detém da capacidade de fomentar o gosto pela leitura e por consequência a literacia nas crianças, devido ao seu aspecto cénico e envolvente.

No entanto será que isto se espelha na prática? E que a sua utilização envolve as crianças e as leva a ansiarem por histórias?

Ao longo da prática pedagógica, podemos referir que esta foi uma preocupação constante, dado o grupo em questão se encontrar verdadeiramente motivado para instrumentos como os analisados e utilizados na sala, solicitando cada vez mais histórias e a sua presença na mesma (“Nós não queremos que a árvore se vá embora, ela tem que ficar sempre na nossa sala” – (Anexo 3).

De acordo com o educador cooperante, esta é uma boa estratégia adoptada, pois visa a “[...] comunicação, a partilha de ideias, saberes e promove o diálogo entre as crianças, assim como o gosto pelas histórias.”

Segundo este, este tipo de estratégia, “[...] capta mais facilmente o interesse das crianças, devido ao seu aspecto e magia associada”.

De acordo com Albuquerque,

“ [...]ouvir histórias permanece como uma das paixões mais assumidas e constantes da primeira infância. Com efeito, qualquer criança de ontem e de hoje acompanha a narração dos contos de fadas com a maior atenção e parece saber descodificar os conceitos complexos transmitidos, as estruturas linguísticas variadas e exteriores às suas experiências imediatas, o encadeamento lógico de acontecimentos ficcionais, ou a justificação das personagens”.

Talvez por isso, hoje em dia, educadores e professores desenvolvam cada vez mais técnicas e métodos de contar histórias.

Segundo o educador entrevistado, a utilização de dispositivos pedagógicos, já tinha sido observada por si, ainda que de outras formas, que não a de uma árvore e de uma lagartinha. De salientar é ainda a sua opinião, sobre a utilização dos mesmos, pois, tal como os autores citados, esta compreende e concorda com a inclusão deste tipo de instrumento em sala de jardim-de-infância, referindo as suas mais-valias.

Através da análise de conteúdos dos inquéritos por questionário respondidos pelos pais e/ou encarregados de educação, podemos também

afirmar, que 100% dos mesmos, pensam ser importante a aquisição de hábitos de leitura em tenra idade, confirmando a mesma, através da resposta à questão número cinco do inquérito realizado, sendo registados também 100% das respostas afirmativas, justificadas com respostas como “[...] permitiu [...] alargar o seu repertório de palavras”, “ Ajudou ao desenvolvimento e ao “debate” de ideias [...], à criatividade.”

A partir desta análise de conteúdos, podemos então referir, que a utilização de instrumentos como dispositivos pedagógicos numa sala de educação pré-escolar, ajuda no fomento da leitura e da literacia, motivando, enriquecendo e auxiliando, a criatividade, a partilha e a curiosidade das crianças, ou seja, este é um tipo de instrumento muito rico e precioso, pois não só está direcionado para a leitura e por sua vez para a literacia, assim como ainda auxilia na construção e desenvolvimento de competências transversais.

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização das Instituições

1.1 Instituição (A)

O estágio profissionalizante referente à Educação Pré-Escolar, foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), Concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

Esta encontra-se implementada num centro urbano, inserido “numa zona de indústrias de calçado, candeeiros, metalúrgica e comércio...” rodeado por instituições educativas, culturais e sociais.

Esta é uma instituição, polivalente, que acolhe crianças desde os 4 meses, até à idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico.

Contudo ainda auxilia crianças de outras faixas etárias, através dos seus *ateliers*, de estudo acompanhado e das salas de estudo, inseridos nas Actividades de Tempos Livres (ATL).

As crianças que o frequentam provêm de um meio socioeconómico baixo e médio.

A instituição é dotada das seguintes valências: Creche (4 meses/ 2 anos de idade) e Jardim de Infância (3/6 anos), Actividades de Tempos Livres (ATL) 1º, 2º e 3º ciclos.

Aberto desde 1959, esta instituição tem como princípio base, a preocupação constante pela educação transversal das crianças que lhes são confiadas, daí o projecto educativo fazer referência ao desenvolvimento pleno de cada criança “[...] como um ser único com características próprias como a sua personalidade e necessidades” (*in* Projecto Educativo).

Segundo o Projecto Educativo, um dos principais objectivos da equipa pedagógica deste centro é proporcionar vivências à criança num contexto propício a interacções sociais com outras crianças e adultos contribuindo assim para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens.

Esta é ainda uma instituição de carácter religioso, defendendo e transmitindo valores e crenças cristãs aos seus formandos.

1.2 Instituição (B)

O estágio desenvolvido na valência do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido também numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no Concelho do Porto, distrito do Porto.

Esta encontra-se sediada num grande centro urbano, inserido numa “zona heterogénea [...] de estruturas a nível de associações humanitárias, de comércio e indústria, culturais e recreativas, bibliotecas, estabelecimentos de ensino, infantários e hospitais” (*in* Projeto Educativo).

De acordo com o Projeto Educativo (PE), esta é uma instituição que se preocupa com diferentes faixas etárias, daí a sua acção se desenvolver em diferentes campos, apoio a crianças, jovens e idosos. Também as suas instalações auxiliam nesta medida, permitindo o contacto entre diferentes gerações (desde o pré-escolar, ao centro de dia).

A instituição detém das seguintes valências: Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, e Centro de Formação.

Esta instituição, tem como princípio orientador, “a formação integral dos alunos, contribuindo para a sua realização pessoal,” (*in* Projeto Educativo), assim como o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

No Projeto Educativo, encontra-se ainda referida a importância, da articulação entre ciclos, de modo a atenuar a transição discente entre os mesmos.

1.3 Espaços

Dadas as duas realidades em termos de contextos educativos, consideramos pertinente abordar o espaço (sala), já que é uma componente fundamental para o desenvolvimento das crianças/alunos, pois a sua correta organização, diversidade de equipamentos e materiais, proporciona às mesmas uma interação mais rica e diversificada.

Numa abordagem à Educação Pré-escolar, Zabalza (1992) afirma que os espaços indiferenciados só causam confusão às crianças, pois para além destes serem cenários extremamente empobrecidos, dificultam a dinâmica de trabalho, baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Daí a importância da existência de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e facilmente identificáveis por estas.

Em campo, ao iniciar a prática pedagógica em Educação Pré-escolar, através da observação, pudemos compreender que a sala não se encontrava distribuída da melhor forma, dado a área da música (área de maior barulho) e da biblioteca (área de silêncio), se encontrarem próximas uma da outra (anexo 4 - planta da sala). Daí a necessidade da alteração. Para a realização da mesma, foram pensadas alternativas, que ajudassem à dissociação das áreas (anexo 5 - planta da sala com alterações), como forma de atribuir as características necessárias a cada uma destas e a proporcionar às crianças através das mesmas, a correta interação com o espaço e os materiais existentes.

Na Educação Pré-escolar e principalmente, no jardim-de-infância, os espaços devem estar repletos de diversos materiais, para que as crianças possam usufruir destes das mais variadas formas. Estes devem ser suficientes de modo a que as crianças possam desenvolver actividades juntas e com qualidade, devem ser apelativos e não muito pequenos.

Os materiais de cada área devem apoiar uma variedade lata de atividades lúdicas, adaptadas às diferentes capacidades e interesses das crianças.

Como resposta a esta necessidade, surgiu então uma nova área na sala, a área do museu, criada, de acordo com o projeto curricular de sala e com os interesses das crianças.

Construída de acordo com os conhecimentos e gostos dos meninos e para o seu tamanho.

Esta é uma área interessante, onde as crianças brincam ao faz de conta, “vestindo” o papel de Guias (dentro dos conhecimentos já adquiridos, através de enciclopédias, livros, filmes, visitas, conversas com a estagiária finalista e com a educadora, etc.) e de visitantes (representação da realidade).

No Museu da Brincadeira, existiam diversos materiais essenciais à brincadeira, tais como: esculturas, telas, construções em barro e em tecido, registos, desenvolvidos pelas próprias crianças.

Esta e a área da Biblioteca, eram as áreas de eleição do grupo, pois todos os dias as crianças mostravam interesse em frequentá-las e em desempenhar diferentes papéis.

A Área do Museu teve grande influência, de um outro projecto em execução na sala (A Árvore Mágica), sendo alguns dos objetos construídos a partir de histórias e poemas, “trazidos” através do dispositivo pedagógico, daí o interesse das crianças.

No entanto estas não são as únicas áreas da sala, existem ainda áreas que refletem gostos pessoais e até a vida familiar das mesmas.

Estes são espaços da sala com a mesma importância, pois proporcionam à criança brincadeiras de faz-de-conta, com materiais que lhes são conhecidos, ou seja pertencentes à sua realidade.

No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente à sala do 1º ano, podemos referir que, o espaço/sala era dominado essencialmente por mesas individuais, dispostas lado a lado, em três filas. O espaço de circulação e passagem na sala era relativamente diminuto, assim como o espaço destinado à arrumação (para esta finalidade, encontravam-se na sala apenas dois armários) e exposição de trabalhos (existia apenas um *placar* na sala, com a finalidade de colocar os trabalhos realizados pelos alunos).

Contudo, importante é também salientar que, o espaço numa sala de primeiro ciclo, é um espaço diferente, pois ao contrário da exploração dos

espaços e materiais realizados pelas crianças em Educação Pré-escolar, no primeiro ciclo é necessário que as crianças se encontrem grande parte do tempo, sentadas e a desenvolver trabalhos, de forma individual. Estas diferenças devem-se à importância dos níveis de atenção e de concentração exigidos no processo de ensino/aprendizagem, daí a tipologia da maioria das salas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A partir da visão socio-histórica de Vygotsky (Oliveira, 2003), a atenção pode ser definida como a direção da consciência, o estado de concentração da atividade mental sobre determinado objecto.

Segundo Vygotsky, a atenção faz parte das funções psicológicas superiores. O funcionamento da atenção, baseia-se em mecanismos neurológicos inatos e involuntários, que ao longo do tempo, se tornam mais fáceis de controlar de forma voluntária.

As crianças respondem a “[...] estímulos como barulhos mais altos, movimentos de objetos, mudanças no ambiente, um vento forte, uma luz mais intensa, muitas vozes, chamam-lhe a atenção de modo involuntário. Esse tipo de atenção permanece connosco, mesmo no nosso desenvolvimento (Oliveira, 2003) ⁸”. Daí a importância, da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, ser mais despida e centrada num foco de interesse “o quadro”.

Segundo Serra (2004), o espaço no 1º Ciclo do Ensino Básico, é considerado menos apelativo e agradável do que o no Pré-Escolar, dado o que se pretende em termos de aquisição de competências ser diferente da Educação Pré-escolar. No 1º ciclo, é esperado que as crianças se concentrem, estabelecendo prioridades diante um conjunto de estímulos ambientais, desenvolvendo desta forma a atenção e a orientação desta mesma atenção.

Na sala do 1º ano, esta até nem era uma das maiores diferenças, pois apesar de a sala ser pequena, todo o corredor era apelativo e decorado.

Por cima de cada uma das portas, encontrava-se a figura do animal, que recebeu o grupo no primeiro dia de aulas, sendo este “adotado” por cada uma das turmas, como a sua mascote. A escolha dos animais deveu-se ao projeto a vivenciar “Era uma vez...”.

Contudo, era notória a dificuldade do grupo em manter a atenção numa tarefa, quando algo de diferente acontecia na sala (ex.: quando entrava alguma professora de outra sala ou a auxiliar para dar um recado ou pedir um determinado material), não podemos esquecer que, em se tratando de uma

⁸ (cit. por <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a04.pdf>)

turma do 1º ano de escolaridade, ainda estavam a maturar determinados comportamentos e regras em sala de aula

De referir, é ainda, a nossa tentativa, ainda que sem sucesso, na alteração da disposição da sala, para “U” com o objetivo de minimizar a dispersão dos alunos, concentrando a sua atenção no professor, assim como no quadro. Contudo, a mesma não se chegou a concretizar, dado a professora cooperante não ter concordado.

1.4 Grupo de crianças – Educação Pré-escolar

O grupo de crianças da sala dos 4/5 anos, é constituído por 10 meninas e 9 meninos, variando a faixa etária, entre os 4/5 e neste momento 6 anos.

Este é um grupo misto, pelo facto de existir falta de crianças para preencher o número de vagas necessário, daí a sua agregação.

No entanto, segundo as OCEPE, “[...] a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem [...]”, ou seja, possibilita às crianças uma maior riqueza, ao nível da partilha, interacção, transmissão e cooperação e comunicação entre crianças de diferentes idades e diferentes níveis de desenvolvimento.

O grupo é bastante heterogéneo, pois cada criança é única e tem a sua especificidade, ainda mais vincada, graças às diferentes faixas etárias vigentes na sala.

No entanto, após a observação atenta do mesmo, deparamo-nos com um grupo na sua grande maioria, bastante coeso e cooperante, desenvolvido ao nível da motricidade fina e grossa, sociável e participativo em grande, em pequeno grupo e individualmente.

Contudo, existem ainda três crianças que se diferenciam na sala, apresentando dificuldades nos itens acima referidos.

Cada um destes casos é único e diferente e tratado como tal (diferenciação pedagógica).

Segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman, 2001: 312), as crianças destas faixas etárias, encontram-se no segundo estágio de desenvolvimento da sua teoria, denominado estágio pré-operatório. Neste estágio incidido no período pré-escolar que se estende aproximadamente entre os dois e os sete anos, as

crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico – capacidade para utilizar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais a criança atribui significado. “Ter símbolos ajuda a criança a pensar à cerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e falar sobre elas sem que estejam fisicamente presentes” (Papalia, 2001:312). O desenvolvimento do pensamento simbólico torna também possível outros progressos importantes, como a imitação diferida, o jogo simbólico e a linguagem.

Na sua maioria, o grupo ingressou na instituição com cerca de três anos de idade. Este, reside essencialmente nas proximidades da Instituição (85%).

Ao nível familiar, podemos salientar, que o grupo, pertence maioritariamente a famílias nucleares (63%), apesar da grande taxa de famílias monoparentais (37%) do grupo (Ver Anexo 6).

De salientar, são ainda dois casos de crianças da sala, um em que uma das crianças, se encontra à guarda dos avós, dado a mãe a ter rejeitado desde o nascimento e outra que nunca manteve contato com o pai.

Apenas quatro das crianças do grupo têm irmãos, sendo dois destes casos irmãos de casamentos anteriores.

Apesar da não existência, de informação sobre as habilitações académicas das mães/pais e/ou avós, a partir da análise superficial das profissões podemos, referir que apenas quatro dos pais são letrados ao nível do ensino superior, apresentando desta forma, todos os outros, formação académica até ao nível do ensino secundário.

O grupo de crianças, pode ser caracterizado, pelo seu dinamismo, pela sua vontade de desenvolver projetos em conjunto com o adulto e pelo seu desejo, de participar na sua própria aprendizagem.

Durante a “brincadeira”, não existe uma dissociação aparente, entre sexos, pois quando brincam em pequenos grupos os meninos brincam com as meninas e as meninas brincam com os meninos.

As áreas da sala preferidas pelo grupo, são:

- A Área da Expressão Plástica, onde o gosto pelo desenho e pela pintura é predominante e ponto comum entre todas as crianças;

- A Área dos Jogos e Construções, onde estas criam, desenvolvem e encontram soluções;

- E a Área da Casinha, onde as brincadeiras de faz de conta estão sempre presentes.

O grupo de crianças, apesar das suas faixas etárias, ainda não tem plena consciência das rotinas, o que dificulta a organização temporal (aprendizagem dos dias da semana).

Outro dos pontos importantes a referir, é o facto da autonomia, o grupo é bastante autónomo, sendo todas as crianças capazes de desenvolver a sua higiene, autonomamente, tanto ao nível da frequência na casa de banho, como ao nível da alimentação, ou seja, estas são asseadas e desenvoltas.

Ao nível do acato de regras, existem ainda algumas crianças, com dificuldade em aceitá-las, mostrando-se muitas vezes reticentes e irrepreensíveis, talvez pelo facto da pouca assiduidade.

Estas possuem cada vez mais um vocabulário abrangente, enriquecendo-o diariamente, com base na promoção do diálogo, da interacção entre pares e adultos, utilizando, desta forma, a linguagem oral para descrever e evocar objetos distintos, acontecimentos e situações, explorando possibilidades lúdicas da linguagem (outras formas de expressão).

Este é um dos interesses a explorar no grupo, dado este se encontrar predisposto a aprender a partir da utilização de livros de histórias, de poesia, de rimas, de lengalengas, entre outras.

1.5 Turma de crianças – 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico é composta por 26 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, provenientes de um meio socioeconómico médio-alto.

Apenas metade do grupo apresenta idades compreendidas entre os seis anos de idade, ou seja, cerca de 50% dos alunos da turma ingressaram no 1º ano em adiantamento escola, fator preponderante ao nível do desenvolvimento (maturidade).

De acordo com a lei vigente em Portugal, estão abrangidas na escolaridade obrigatória as crianças que fazem seis anos até dia 15 de setembro desse ano letivo. Ou seja, as crianças que completem os 6 anos entre 15 de setembro e 31 de dezembro só entrarão na escola se esta tiver vagas disponíveis, caso contrário a sua entrada será adiada para o ano seguinte.

Tal como o grupo de crianças da Educação Pré-escolar, a turma do primeiro ano, também se encontra no estágio de desenvolvimento, caracterizado por Piaget de Pré-operatório.

Segundo Gesell “a criança de seis anos, manifesta de antemão, um positivo interesse na entrada para a primeira classe. [...] A maioria gosta da escola e quer fazer «trabalho verdadeiro» e «aprender»” (Gesell, 2004:134).

No que respeita às características da turma, podemos salientar o seu dinamismo e capacidade de socialização, assim como a vontade de aprender mais, em colaboração com o adulto no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a pedagogia *relacional* encontra-se intimamente presente, dado o ambiente da sala de aula ser aberto a discussões, potenciando desta forma novos conhecimentos à turma. Esta interação é fundamental para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem positivo.

Na sua maioria, os alunos ingressaram na instituição apenas na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao nível familiar os alunos pertencem maioritariamente a famílias nucleares (88%), sendo reduzida (12%) a taxa de famílias monoparentais (anexo 7). Cerca de 65% dos alunos têm irmãos, sendo apenas 35%, filhos únicas.

A partir da análise das informações da turma, podemos constatar, que a maioria das mães dos alunos da turma, são letradas, ao nível do ensino superior (42%), sendo apenas 4% das mães detentoras do 3º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, comparativamente, aos pais, estas revelam um grau académico superior, visto, apenas 18% dos mesmos, deterem uma licenciatura.

Podemos ainda salientar, que o nível de escolaridade mínima dos pais, passa pelo 2º Ciclo do Ensino Básico.

Diretamente ligado, às habilitações académicas dos pais, analisadas anteriormente, encontram-se as profissões desempenhadas por estes.

Após a análise superficial, das informações, podemos referir, que a percentagem de desemprego, é maior nos pais (4%), do que nas mães (0%). Este facto, poder-se-á dever ao nível de escolaridade das mães ser superior, contudo, este não é um factor 100% influenciador, dado o país se encontrar a atravessar uma atual crise económica.

As profissões mais comuns, nas mães, são: professora (21%), bancária (13%), médica (9%) e comerciante (9%).

No que se refere aos pais, as profissões mais frequentes, são: comerciante (17%) e engenheiro (17%). Ambas, pertencentes ao sector terciário, ao nível do comércio e prestação de serviços.

Apesar deste grupo se encontrar no mesmo estágio de desenvolvimento que o anteriormente apresentado, este revela características diferentes. Uma das diferenças a salientar, é a dissociação entre sexos, durante a “brincadeira”, pois, ao longo do recreio, as meninas brincam com as meninas e os meninos brincam com os meninos.

As áreas curriculares preferidas pelo grupo são a de Língua Portuguesa e Matemática.

Outro dos pontos importantes de referir, é o acato de regras, pois o grupo, a este nível ainda se encontra num processo de aceitação, demonstrando por vezes dificuldade em aceitar as mesmas, mostrando-se reticente. No entanto, devemos ter em conta que este é um primeiro ano de escolaridade e as crianças ainda se encontram no início do ano letivo, ou seja, este processo encontra-se a ser consolidado.

2. INTERVENÇÃO

Neste capítulo são descritos elementos significativos da prática pedagógica, desenvolvida ao longo do estágio profissionalizante, elucidados com evidências do processo: observar, planejar, agir e avaliar.

2.1 Observar/Preparar

Numa primeira instância, e aquando a integração num contexto desconhecido (instituições onde decorreram os estágios profissionalizantes e as salas da Educação Pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico), foi necessária a recolha de diferentes informações, como forma de desenvolver uma prática pedagógica adequada aos interesses e necessidades das crianças/turma.

Para isso desenvolveu-se o ato de observar, como forma de recolher através de incidentes críticos, registos fotográficos, conversas informais e reuniões em grande e pequeno grupo, evidências da prática pedagógica, a partir das quais, seriam retiradas ilações sobre as motivações e interesses das crianças/alunos, de modo a compreender o que fazer, como fazer e em que momento fazer, permitindo assim planificar e avaliar, de forma a adequar as atividades ao grupo/turma e às suas necessidades.

Inicialmente foi então desenvolvida uma caracterização sócio familiar do grupo/turma (Anexo 6 e 7), tanto em contexto pré-escolar, como em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de documentos fornecidos pela instituição onde decorreu o estágio profissionalizante (Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Plano Educativo Individual (PEI), como forma de nos ajudar a situar no contexto e no meio inseridos.

Foi ainda desenvolvida uma pesquisa, sobre as características das crianças/alunos das faixas etárias em questão, segundo Jean Piaget e Gesell, pesquisa esta que foi comparada e por sua vez cruzada, com as observações realizadas sobre o grupo.

No decorrer do estágio, sentiu-se uma enorme necessidade de observar, pois tudo era novidade e como tal, existiam inúmeras dúvidas, ânsias e angústias (anexo 8), sentimentos estes que pretendíamos compreender e

colmatar ao longo da prática desenvolvida, a partir da observação e posterior reflexão.

Em campo, surgiram situações no âmbito da afirmação acima descrita, das quais podemos salientar ao nível da Educação pré-escolar:

“(...) Ao longo de toda a manhã, foi fácil para mim dominar o grupo e desenvolver as actividades por mim projetadas. No entanto, no que toca à hora do almoço, já não posso afirmar o mesmo, dado se ter instalado uma enorme confusão, à qual não consegui dar resposta, afligindo-me, acabando por chorar na frente das minhas crianças. Para mim, foi uma situação incómoda, pois não esperava não conseguir tomar conta do grupo, auxiliando-os durante a refeição. Pergunto-me se a culpa foi minha ou se naquele momento os factores extrínsecos, não eram os mais favoráveis para que tudo corresse pelo melhor. (...)” (*in* Portefólio Reflexivo)

No que se relaciona com o 1º Ciclo do Ensino Básico,

“Ao longo destas duas semanas, foi-nos pedido que observássemos o contexto em que nos encontramos inseridas (sala do 1º ciclo – 1º ano), de modo a compreendermos as regras, os instrumentos, as técnicas e estratégias utilizadas pela professora titular. De modo a conseguirmos atender ao grupo de uma mesma forma, nas semanas seguintes. Nestes seis dias de observação, tive algumas dificuldades em focar todos os aspectos que penso serem pertinentes, dado a manhã ser muito intensa e as crianças se encontrarem ainda muito agitadas” (*in* Portefólio Reflexivo).

A partir dos exemplos acima referidos, compreendemos que após a vivência de experiências, das quais surgem situações menos positivas e nas quais não conseguimos desenvolver tudo a que nos propomos, a realização de uma reflexão é importantíssima, pois ajuda-nos a compreender o que aconteceu e a melhorar no futuro.

Este tipo de reflexão, deve ser desenvolvido em todas as práticas correntes, de modo a serem encontradas novas formas de agir, de adequar atividades e/ou compreender e vivenciar rotinas.

Segundo Zabalza (2000), a observação é extremamente necessária no processo educativo, pois é através desta que podemos extrair uma enorme quantidade de informação sobre os nossos alunos.

Ao longo da prática desenvolvida, foram ainda realizadas conversas informais com o educador/professor cooperante, de modo a serem obtidas outro tipo de informações (no caso do pré-escolar, sobre o projeto lúdico a vivenciar, atividades desenvolvidas, interesses do grupo, dificuldades e áreas mais e menos desenvolvidas e no primeiro ciclo, sobre os conteúdos abordados, projetos a vivenciar, parcerias, interesses e dificuldades da turma).

No contexto do Pré-escolar, partir destas e de reuniões em grande grupo realizadas com as crianças, pudemos compreender o patamar em que estas se encontravam, ao nível da vivência do projecto, a duração do mesmo, as questões por responder, assim como as motivações e gostos comuns do grupo.

“(...) O Projecto Lúdico - O Museu, da sala dos 4/5 anos, surgiu, dado as crianças demonstrarem um grande interesse pela área da expressão plástica, mais concretamente pelo desenho e pela pintura.

Ao chegar à sala, e após esta notícia, questionei a educadora, sobre o que teriam desenvolvido no âmbito desta temática, ao que me foi respondido que este já era um projecto que as crianças abraçavam há um ano, desde a época da estagiária anterior. (...)

O primeiro passo, que decidi dar, foi então a construção de um registo, onde juntamente com as crianças, assinalaríamos num quadro, o que estas já sabiam e o que pretendiam aprender mais, sobre o Museu, de modo, a conseguir situar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças.

Com a construção deste registo, pude apurar então, que estas, não tinham muito presente o Projecto e as actividades realizadas em prol do mesmo. (...)

A partir deste tipo de “avaliação diagnóstica”, apercebi-me que ainda existia um longo caminho a descobrir, no entanto, era necessário compreender se as crianças o queriam percorrer.

O segundo passo, foi então questionar as mesmas, sobre o que gostariam de aprender mais.

As respostas que obtive por parte das mesmas, foram:

- Queremos saber as regras do Museu;
- Queremos conhecer outros artistas;
- Queremos conhecer mais “artes do museu”;
- Queremos fazer construções em tecidos, em massa dás, em plasticina, em barro, em massa de farinha;
- Queremos ter “um museu na sala”.

Foi então, que a partir deste momento, eu e a educadora, decidimos planificar, de encontro às motivações do grupo. (...)” (*in* Projecto Lúdico).

A partir destas citações retiradas de reflexões realizadas ao longo do estágio, podemos compreender que a observação foi uma forte aliada da prática pedagógica, pois auxiliou a mesma no processo e nos efeitos obtidos.

Observar é então a primeira etapa a realizar. Sem esta, as actividades/metodologias e estratégias seriam desadequadas e desenvolvidas ao acaso. Observar permite-nos não só encontrar tópicos de interesse, como compreender as dúvidas, medos e ânsias das crianças.

Outro dos registos realizados a sublinhar foi o do semeio das abóboras, em contexto pré-escolar (anexo 9), pois tudo surgiu a partir da observação de algumas das crianças, observação esta que levou todo o grupo a querer saber como nasciam as abóboras (dentro ou fora da terra), sendo desmistificado assim o conceito pré-concebido construído na ideia das crianças.

De referir, é também o portefólio de criança (anexo 10), instrumento desenvolvido a partir da observação atenta do educador e da criança, através

das suas entradas, escolhidas, segundo níveis de desenvolvimento e etapas conseguidas pela criança.

Ao nível da observação, foram ainda realizadas amostragens preferenciais, no contexto de pré-escolar (anexo 11), de modo a obter conclusões sobre as áreas mais e menos utilizadas da sala, levando-nos a reflectir e a compreender o se encontrava de errado, visto algumas áreas se sobreponem às restantes.

Com exemplo, podemos referir a área da música e a área da biblioteca, dado as crianças utilizarem apenas a área da biblioteca para “fazer música”, usando os bancos existentes na mesma, como tambores.

No contexto de 1º ciclo, ainda que tenhamos que seguir o programa, também existem situações às quais podemos dar resposta. Uma destas situações a referir, foi a da leitura de uma história “A estufa”, de Leonor Mexia. A leitura da mesma, proporcionou-se devido ao nascimento dos irmãos, de duas crianças da sala. Sendo que uma das crianças, se encontrava muito triste, pois a mãe como ainda estava no hospital, não a podia trazer à escola. Desta forma, contamos uma história sobre o nascimento de um irmão e do facto do amor pelo irmão mais velho não desaparecer, mas sim se multiplicar (planificação, anexo 12).

Nesta valência, podemos salientar ainda a importância da observação dos alunos, para a percepção dos níveis de desenvolvimento (cognitivo, linguístico, sócio afectivo e psicomotor) e posterior atuação. Neste caso este tipo de observação foi imprescindível, dado a turma estar a iniciar um novo ciclo e ser relevante compreender se todas as crianças experienciaram e vivenciaram o contexto pré-escolar.

A título de exemplo, podemos referir o facto de uma das crianças ter lambido o pincel enquanto realizava uma atividade em expressão plástica. Importa também sublinhar o facto desta mesma criança não ter frequentado a Educação Pré-escolar.

A nossa intervenção foi baseada na observação realizada, pois esta levou-nos a refletir sobre as estratégias a adotar com a turma. A título de exemplo, podemos referir a implementação do quadro de comportamentos, dado a dispersão dos alunos nas aulas. De salientar são também as histórias, os jogos, tabelas de pontuação e estratégias utilizadas com a turma (anexo 13), para a consolidação das aprendizagens, visto o interesse dos alunos por este tipo de metodologia.

No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a observação foi mais difícil de realizar, do que no contexto de Educação Pré-escolar, pois a preocupação com a nossa postura nas primeiras semanas de estagio, sobrepunha-se às restantes tarefas.

No entanto, esta foi evoluindo, ficando cada vez mais apurada a nossa capacidade de observar e reter informações relevantes. No que respeita à nossa observação, podemos classificá-la maioritariamente, por observação participante, dado a estagiária e o par pedagógico, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, participarem ativamente no processo de ensino aprendizagem da turma.

Neste contexto, podemos ainda referir a observação, aliada à avaliação, desenvolvida através de grelhas de avaliação da leitura. Sem a observação e o preenchimento diário destas mesmas grelhas através da observação atenta do profissional docente, não seria possível a avaliação da mesma, ao longo do tempo.

2.2 Planear/Planificar

Planificar é de uma forma resumida desenvolver um plano, tal como o de uma casa, é traçar um projecto que sirva de fio condutor para a atividade ou atividades que pretendemos desenvolver.

Segundo Zabalza (2000:48), a planificação é vista por duas vertentes, a primeira diz respeito à actividade mental interna do professor, sendo esta definida como um “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” e a segunda, definida pelos passos que o professor realiza enquanto desenvolve a planificação “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planificar”.

Planificar é, então, um conjunto de ideias, conhecimentos e experiências que de forma sequenciada, projetam actividades com um propósito, com um fim ou uma meta a atingir, que nos indica a direcção a seguir. A planificação é ainda vista como uma previsão de um processo, que se irá concretizar. Este processo inclui conteúdos, tarefas a realizar, sequências de actividades e “de alguma forma a avaliação e encerramento do processo” (Zabalza, 2000:48).

Em Educação Pré-escolar, planificar é um processo tal como acima descrito, ainda que flexível e passível de ser alterado consoante as necessidades e motivações da criança. Este, pode ou não, ser realizado em conjunto com o grupo.

Contudo, se assim for, o educador deve ter em atenção as suas intencionalidades e objetivos a atingir, assim como a sua articulação e o grau de exigência de cada atividade a realizar, ou seja, ainda que esta seja desenvolvida em conjunto com o grupo de crianças, o educador não se deve destituir do seu trabalho, muito pelo contrário, deve compreender e servir de mediador, reflectindo “ [...] sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua utilização” (OCEPE, 1997:26).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, planear segue contornos um pouco diferentes, da planificação na Educação Pré-escolar, pois, no 1º CEB existem os programas e metas curriculares a cumprir, devendo a planificação ir ao encontro do que é defendido nos documentos oficiais.

Contudo, o seguimento destes mesmos documentos, não invalida que o professor não tenha em consideração os interesses e motivações dos alunos, podendo este integrar os mesmos nos seus planos de aula.

No estágio desenvolvido a planificação era desenvolvida com intencionalidade pedagógica, sendo inseridos em aula, ainda que de forma diferente, atividades desenvolvidas a partir de interesses do grupo.

A planificação propriamente dita, deve ser desenvolvida em três momentos (a longo, a médio e a curto prazo), embora na prática a tenhamos presenciado apenas em dois, ou seja, a longo e a curto prazo.

A longo prazo, com as atividades que acontecerão ao longo do ano, ou seja, presentes no plano anual de atividades (PAA), das quais podemos salientar, do contexto de 1º CEB, o Dia da Música, o Dia das Bruxas, o Magusto, a Festa de Natal, entre outras. Este tipo de planificação, tem por finalidade a delineação das atividades por um longo período de tempo, neste caso, um ano letivo, bem como os objetivos gerais desenvolvidos pela realização e/ou vivência de tais atividades.

A curto prazo, com as atividades a realizar semanalmente e/ou diariamente. Esta tanto na valência de pré-escolar, como na valência de 1º CEB, era desenvolvida em concordância com o educador/professor cooperante, sendo

definidos em antemão, os objetivos e conteúdos, sendo apresentadas e discutidas as estratégias, assim como os recursos a utilizar.

Ao longo do estágio profissionalizante, foram desenvolvidos diferentes planos, de acordo com a valência, as exigências profissionais e o grupo.

Na valência de Educação Pré-escolar, foram realizados registos em teia (anexo 14), planificações em rede (anexo 15), e rede curricular (anexo 16), sendo que na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico utilizamos apenas planificações em grelha (anexo 17) e em rede (anexo 18).

Os registos em teia inicialmente realizados, serviram então para compreender em que “nível” de desenvolvimento se encontravam as crianças (avaliação diagnóstica), esquematizando o que já haviam realizado e o que pretendiam projetar para o futuro.

Contudo, a sua utilização constante, permitiu também ao grupo, definir objetivos, grupos de trabalho, negociação de materiais e distribuição de tarefas, auxiliando na rentabilização do tempo.

As planificações em rede e em grelha, permitiam ao estagiário e por sua vez ao educador/professor, compreender a panóplia de atividades a desenvolver em cada dia e/ou em cada semana, conferindo-lhes um panorama geral das atividades a realizar, das áreas de conteúdos/áreas curriculares e domínios desenvolvidos, permitindo-lhes uma maior flexibilidade na realização das mesmas (gestão do tempo).

Desta forma, os planos de aula semanais referentes ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico que desenvolvíamos apresentavam áreas curriculares/domínios, conteúdos, metas curriculares (objetivos e descritores de desempenho), atividades e estratégias, competências, recursos, avaliação e eventualidades ou precauções (anexo 19).

De referir, é então que o ato educativo, não deve ser desenvolvido ao sabor do acaso, muito pelo contrário, deve ser um ato pensado e repensado, como forma de dar resposta às interrogações das crianças/alunos.

Em campo, na valência de Educação Pré-escolar, este era um ato refletido e partilhado, pois para além de serem realizadas reuniões em grande grupo, com vista a compreender o que as crianças gostariam de desenvolver e de que forma fariam, ainda eram realizadas semanalmente reuniões com a equipa pedagógica, refletindo-se sobre a semana anterior e sobre as atividades desenvolvidas, compreendendo de que forma as crianças se encontravam

motivadas e predispostas a participar no que lhes era proposto e no que estas haviam definido.

Outro dos instrumentos construídos, com vista a compreender o trabalho desenvolvido, de uma forma mais abrangente, foi a rede curricular, construída ao longo do tempo, como forma de planear de forma multidireccional e integrada.

Segundo Spodek (1998), as redes podem ajudar um professor a criar abordagens pedagógicas que integrem as diversas áreas do currículo de formas específicas para cada grupo de crianças, ou seja, mesmo que na sala seja desenvolvido o trabalho por projecto, não significa, que este tenha de contemplar todas áreas de conteúdo e respectivos domínios, pois, um projecto não tem que ocupar a totalidade do currículo, sendo também desenvolvidas actividades diversificadas não contempladas pelo projecto.

No entanto, a planificação em rede desempenhava ainda outra função, a de dar a conhecer à comunidade educativa (encarregados de educação), todo o trabalho integrado e realizado pelas crianças em conjunto com a equipa pedagógica.

No contexto de 1º ciclo, apesar de não existirem reuniões com a equipa pedagógica, reuníamos semanalmente com a professora cooperante, apontando os aspetos a melhorar, discutindo estratégias, delineando as intervenções seguintes ao nível dos conteúdos e dos objetivos a atingir, ou seja, reflectindo também sobre a prática desenvolvida e o ato educativo.

Importante é também de salientar a flexibilidade da planificação, visto esta ser apenas um guia, para que educadores e professores tenham a sua prática delineada/estruturada. Esta não deve ser rígida e levada à exaustão, pois na planificação, segundo Vasconcelos (1997), deve haver sempre lugar para o imprevisto e a abertura para continuar depois. Tanto numa valência como na outra, a planificação era flexível, pois aquando a não realização de uma atividade naquele dia ou naquela semana, esta realizava-se no dia ou na semana seguinte, pela estagiária no caso da Educação Pré-escolar e do par pedagógico no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De referir é também a participação em actividades contempladas no planeamento a longo prazo (plano anual de actividades) nas duas valências (educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico), ainda que apenas na realização das tarefas previamente idealizadas pela equipa pedagógica (devido à frequência do estágio profissionalizante se realizar após a construção do mesmo).

2.3 Agir/Intervir

Ao longo do estágio profissionalizante desenvolvido nas valências de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tentamos pôr em prática, o que defendemos na teoria, pois, segundo Bogdan & Biklen (1991) “[...] idealmente, a educação deveria ser o resultado de uma articulação entre a teoria e a prática [...]” (Bogdan & Biklen, 1991:264).

Durante o processo de intervenção em Educação Pré-escolar, as actividades desenvolvidas na sala, rondaram essencialmente em torno de um tópico, ou seja, de um Projecto Lúdico (O Museu).

No entanto, é nos difícil afirmar que a prática existente na mesma, se apoiou num só modelo curricular (Metodologia de Projecto), pois, a abordagem High-Scope, também se encontrou presente, através da aprendizagem pela acção, da organização do espaço sala, da diversidade e disposição dos materiais, através das assembleias realizadas, como forma de dar voz ativa às crianças, incluindo-as em todas as decisões da sala e do projeto a vivenciar.

Daí, ser importante salientar que a prática realizada, se apoiou/sustentou em dois grandes modelos pedagógicos, a Metodologia de Projecto, desenvolvida através da abordagem de tópicos de interesse das crianças e no currículo High Scope, no apoio físico e na interacção desenvolvida entre a criança e o adulto.

O projeto vivenciado na sala, já se encontrava definido e em fase de execução, quando iniciamos a nossa prática profissionalizante na instituição.

Após a observação das crianças e planificação/avaliação diagnóstica, compreendemos que o grande interesse do grupo passava pela área da expressão plástica, mais concretamente pelo desenho e pela pintura, daí a importância e pertinência do projecto naquele momento.

Mas até que ponto seria necessário existir um projeto, se apenas poderiam ser trabalhadas novas técnicas de pintura e desenho?

Esta foi uma pergunta que ficou em aberto, pois aquando a realização dos registos em rede as crianças haviam referido querer conhecer novos artistas, daí a sua continuidade. O desenvolvimento das actividades foi então direccionado consoante os interesses das mesmas, mas após algum tempo, foi-nos fácil compreender a desmotivação existente no grupo.

Como não existe projeto sem motivação, decidimos então realizar uma nova reunião em grande grupo, que nos ajudasse e compreender se todas as dúvidas haviam sido dissipadas.

A partir desta avaliação, pudemo-nos aperceber que as crianças não queriam terminar o projeto, queriam apenas que este seguisse um outro rumo, relacionando-se assim com o dispositivo pedagógico (a árvore – anexo 20) existente na área da biblioteca.

A presença deste dispositivo, deveu-se à inutilização da área, sendo implementado de modo a cativar e a proporcionar outro tipo de actividade e/ou experiência às crianças.

A sua implementação foi extremamente bem recebida pelo grupo, compreendendo-se assim, após algumas atividades realizadas em torno do mesmo, que estas para além do desenhar e do pintar tinham outro tipo de interesses, neste caso, a leitura. Assim, aliaram-se todos os gostos (desenho, pintura e leitura), sendo construído um museu na sala, ainda que diferente do museu convencional, relacionado com as histórias apresentadas, onde as crianças eram os principais artistas, e as suas obras as protagonistas do Museu.

Sendo todas estas atividades realizadas a partir da leitura de histórias, poemas e rimas “escolhidas” pelo dispositivo pedagógico.

O gosto pelas histórias foi também “alimentado” por um outro dispositivo (a lagartinha comilona – anexo 21), criado, de modo a envolver os encarregados de educação no projecto lúdico a vivenciar. Desta forma, este viajava com as crianças até sua casa, fazendo-as partilhar momentos e ideias com os pais e/ou avós, trazendo de volta, novas histórias para partilhar com o grupo.

Desta forma, através da experiência narrada, compreendemos que a acção, se encontra aliada à observação, planificação e avaliação, pois sem estas fases, o agir seria apenas a concretização de atividades soltas e sem sentido para as crianças.

Podemos então definir o agir como o “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (OCEPE, 1997:27).

Foram então desenvolvidas atividades como pintura e construção na tela, escultura, a partir de materiais recicláveis, construção e decoração da área com elementos construídos e solicitados pelas crianças, tais como: flores em papel, arco e portas do museu, vitrina autorretratos, entre outras (anexo 22).

Outro dos pontos importantes a referir, foram as visitas à Casa Museu Teixeira Lopes e ao *Ateliê* de um professor de artes plásticas, desenvolvidas em prol do projeto e de novas aprendizagens.

Durante a visita ao professor de artes plásticas, as crianças, tomaram contato com novas técnicas de modelagem do barro, compreendendo desta forma como unir e moldar as peças de forma a não partir, rachar e a obter a forma desejada. No entanto, este tipo de visita, também lhes proporcionou a aprendizagem de novo vocabulário (técnico), aprendendo o nome do forno de cozer barro (mufla), e dos utensílios para modelar o mesmo (teques).

Contudo, as atividades da sala não foram apenas desenvolvidas em consonância com o projecto, sendo também realizadas atividades significativas e diversificadas, de modo a proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno em todas as áreas e respectivos domínios. Katz (1997: 10) vem defender isto mesmo, dado afirmar que “o trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo [...]”.

Diversas foram então, as actividades significativas proporcionadas, sendo de salientar: a digitinta, o semeio de abóboras, a plantação de amores-perfeitos, a construção do quadro dos aniversários (anexo 23) e a escrita criativa, posteriormente registada em formato de banda desenhada.

Tais actividades, foram incluídas nas planificações semanais (anexo 24), dado nos termos apercebido da necessidade de proporcionar outro tipo de experiências às crianças.

Seria como que impossível, incluir todas as áreas de conteúdo e respectivos domínios no tópico abordado, o museu e a árvore mágica, dado este abranger na sua maioria, a área das expressões, do conhecimento do mundo e da Linguagem Oral e abordagem à escrita.

Dai a inclusão de atividades do domínio da matemática, da expressão musical e da expressão dramática, ainda que presentes noutro tipo de elementos da sala.

Visto nos encontrarmos num perfil que habilita para a docência generalista (perfil 3) e o estágio profissionalizante se ter desenvolvido numa sala de crianças com 4/5 anos, na qual algumas destas também transitariam para o 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos salientar a importância do desenvolvimento de todas as áreas curriculares, pois, apesar da diferente nomenclatura, “[...] em termos de conteúdos há uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre os dois níveis, salvaguardando, contudo, as características intrínsecas às idades das crianças abrangidas por cada nível educativo” (Serra, 84:2004).

De salientar, são ainda as manhãs e tardes recreativas realizadas no contexto Pré-escolar, com fim a auxiliar na comemoração de alguns destes marcos, previamente definidos no PAA, tais como: as manhãs recreativas alusivas ao tempo de quaresma (anexo 25), nas quais abordamos duas histórias diferentes, que apelavam a sentimentos distintos (arrependimento, perdão, amizade e partilha), os jogos desenvolvidos para a comemoração do Dia do Pai e da Mãe e a sessão de palhaços realizada no Dia da Criança (anexo 26).

De salientar é ainda a divulgação do projeto (anexo 27) à comunidade educativa, planeada e preparada em conjunto com as crianças, de modo a possibilitar a apresentação do trabalho desenvolvido às restantes salas, assim como aos encarregados de educação.

Para a sua preparação, as crianças desenvolveram convites, não convencionais, ou seja, construíram uma tela para cada uma das salas de Jardim-de-infância, relacionada com o tema dos projectos de cada uma e bilhetes para os encarregados de educação, desmistificando assim algum do trabalho realizado. Desenvolveram ainda, cartões, nos quais colocaram a imagem inserida na exposição do museu, de um lado e pedacinhos do material utilizado do outro, fazendo assim referência à obra, ao porque desta se encontrar no museu e o tipo de materiais utilizados para a sua construção.

Decoraram ainda o *placar* da entrada da sala, com a técnica da bolhinha, com carimbagem, recorte e construção de flores recicláveis, seleccionando uma frase representativa do projecto da sala (Museu da Brincadeira – Por favor faça Silêncio).

No final da divulgação, as crianças cantaram em uníssono uma música com uma letra composta por elas (anexo 28), representativa de todo o trabalho realizado.

Como forma de apreciação, os pais, deixaram a sua opinião no livro de honra da sala, comentando desta forma, o projecto e a sua divulgação.

A intervenção no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico teve contornos diferentes dos anteriormente apresentados, visto esta não ser desenvolvida em torno de um projeto ou um tema.

Na sala do primeiro ano, as aprendizagens eram mais lineares, visto seguirem metas curriculares e programas específicos de cada área, sendo desta forma, desenvolvidos diariamente conteúdos e objetivos.

No entanto, ao contrário, do que muitas vezes se pensa, a prática pedagógica desenvolvida não era uma prática regida pelo manual adotado. Esta

era sim, munida de estratégias criativas, de modo a cativar as crianças para a aprendizagem.

Talvez, a possibilidade de utilizar diferentes meios de abordagem aos diversos conteúdos, se tenha devido, ao método de ensino da leitura e da escrita, vigente na sala (mistos – sintético-analíticos).

O ensino da leitura e da escrita através deste método, processava-se na sala do 1ºCiclo do Ensino Básico segundo diferentes etapas. Estas passavam inicialmente, pelo conto de uma história, adivinha, lengalenga e/ou trava-língua, para a apresentação/descoberta da vogal, ditongo ou consoante a aprender. Posteriormente, a letra alvo era desenhada no “ar”, seguindo-se o treino de caligrafia no quadro e simultaneamente, na ficha de grafismo referente à “letra” a aprender. Posteriormente esta era associada a um animal, para o reconhecimento do som (ex.: L de lobo) e criação de uma imagem mental. Realizando-se no final, uma “chuva de palavras” conhecidas e reconhecidas pelas crianças, iniciadas pela letra aprendida.

Todas as semanas, eram trazidas novas formas de apresentar letras e números, tal como acima descrito.

Destas estratégias, podemos salientar a abordagem da consoante “L”, realizada através do conto da história “A que sabe a Lua!”, de Michel Grejeniec, sendo que, após a leitura da mesma, se estabeleceu uma analogia entre os animais da história e a nova letra a aprender (L), sendo explicado às crianças que o “L” minúsculo é irmão do E, mas um irmão mais velho, que se esticou para chegar à lua e cresceu (anexo 29).

No primeiro ano, estas são estratégias necessárias, uma vez que os alunos acabaram de fazer a transição do pré-escolar para a nova etapa, o 1º ciclo. Desta forma, o profissional de educação estabelece as pontes esperadas, alterando a quebra existente entre um ciclo e o outro.

Segundo Serra (2004), este tipo de articulação curricular denomina-se de *articulação curricular ativa*, dado existir por parte do profissional docente um conhecimento profundo dos níveis educativos, tendo como mais-valia as semelhanças e diferenças existentes nos mesmos e nas faixas etárias a que se destinam.

Podemos enquadrar a nossa prática e os modelos adotados no processo de ensino aprendizagem, dentro da pedagogia relacional, devido à interação criada com os alunos, levando-os a problematizar e a pensar nas possíveis respostas para os problemas e situações que foram surgindo. Como exemplo,

podemos sublinhar o uso da adivinha para a descoberta da letra “C”, pelas crianças (anexo 30) motivando-as, questionando-as, levando-as a agir cognitivamente, como forma de dar resposta às interrogações colocadas pelo docente.

No que se refere à área da matemática, podemos também salientar, a atividade da utilização de tampinhas para a consolidação da lateralidade (direita/esquerda). Esta consistia no acato de ordens e na colocação correta da tampinha de uma garrafa/iogurte ao lado do objecto destinado (por exemplo: colocar a tampinha do lado direito do estojo).

Ao nível do estudo do meio, foram desenvolvidas experiências e visitas à Quinta do Covelo, como forma de dar a conhecer às crianças o meio envolvente. Tais atividades eram desenvolvidas e vivenciadas na quinta em prol de uma parceria que a Instituição B estabeleceu com a mesma.

O quadro dos aniversários (anexo 31), o quadro de regras e o quadro de comportamentos (anexo 32) são alguns dos instrumentos a salientar, dado terem sido construídos com intencionalidade pedagógica.

Como exemplo, podemos salientar o Quadro dos Aniversários, visto ter sido um instrumento comum nas duas valências. No quadro semelhante, construído no âmbito da Educação Pré-escolar as crianças começaram por classificar e agrupar os meses do ano, por estações, atribuindo-lhes um sentido e/ou um símbolo (Primavera – Flor; Verão – Sol; Outono – Folha; Inverno – Neve) e por fim ordenaram cada um dos grupos (Primavera, Verão, Outono, Inverno). Já no quadro construído para o 1º Ciclo do Ensino Básico, visto o grau de exigência ser maior, e também para associar à área da matemática e estudo do meio, as crianças começaram por classificar e agrupar os meses do ano, por frutos da época e posteriormente por estações, atribuindo-lhes um sentido (Díóspiro – Outubro – Outono), agrupando e ordenando no final, cada um dos pequenos grupos, nos grandes grupos (Primavera, Verão, Outono, Inverno).

Através deste quadro, estas contaram o número de crianças que continha cada uma das estações, estabeleceram comparações, compreendendo qual destas tinha o *maior* e o *menor* número de crianças, assim como as que tinham o mesmo número, dando ênfase a um dos conteúdos (projeto) e a duas das áreas curriculares estudo do meio e matemática.

No respeitante às atividades previamente definidas no Plano Anual de Actividades (PAA), a intervenção procurou também ir de encontro às mesmas, sendo estas concretizadas no âmbito de datas e marcos festivos, como: o Dia da

Música, o dia das Bruxas, o Magusto e a Festa de Natal (Instituição B), (anexo 33).

Tais actividades eram previamente preparadas em conjunto com o educador/professor cooperante e a equipa pedagógica, tendo sempre em conta os interesses dos alunos e da instituição, com a sua concretização.

2.3 Avaliar

“Avaliar, porquê?, para quê?, quê?, como?, em que circunstâncias?, quem?.” (Vilar, 1993:7) Estas são as interrogações que levantamos quando pensamos na importância de avaliar.

Desta forma, podemos então compreender que a avaliação é um dos parâmetros fundamentais de um processo realizado (Observar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar).

No decorrer do estágio, este foi um dos tópicos essenciais para a construção da prática pedagógica, dado a avaliação ser “[...] o único procedimento que dá garantias de que um projecto e/ou programa social e humano não se desenvolva ao sabor do acaso e/ou da apregoada intuição humana [...]”, (Zabalza, 2000:219), ou seja, um educador/professor só percebe se uma criança/aluno se encontra motivada e predisposta, com vista a desenvolver competências a diversos níveis, através de diferentes instrumentos de avaliação.

Por outra perspetiva, Cardinet (1993) defende que a avaliação é importante, na medida em que ajuda na recolha de informações que facilitem a escolha de métodos e técnicas, que levem a uma melhor aprendizagem dos alunos. Esta deve ser vista como um parâmetro sério e decisivo, na vida de uma criança/aluno, pois pode-os colocar no lado dos “maus”, proporcionando-lhes um futuro menos brilhante. Não só em termos de sucesso escolar, mas também em termos pessoais, pois a falta de sucesso pode levar as crianças/alunos à culpabilidade interior.

Quando um educador/professor avalia uma criança, pretende compreender o nível de conhecimento da mesma, para posteriormente delinear os objetivos a atingir e os melhores métodos a utilizar na promoção de competências. A este tipo de avaliação chamamos *avaliação diagnóstica*. Esta é utilizada essencialmente no início de cada ano letivo, principalmente quando os

educadores/professores se encontram com o grupo/turma pela primeira vez e sentem necessidade de perceber o melhor caminho a seguir, ou seja, devem compreender o nível de aquisição das aprendizagens em que a criança/aluno se encontra e o que há a fazer a partir daí.

Desta forma, ao chegar à sala de Educação Pré-escolar, recorreu-se à avaliação diagnóstica, de modo a compreender o que havia sido realizado até então pelas crianças e o que estas gostariam de aprender mais (anexo 34), assim como os conhecimentos das mesmas, para posteriormente se delinearem os objetivos a atingir e os melhores métodos a utilizar.

No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, foi também desenvolvida uma avaliação diagnóstica, de modo a obter informações pertinentes sobre a turma, através da observação, de conversas informais com o professora cooperante e da consulta das fichas dos alunos.

Esta e os seus instrumentos foram deveras necessários, pois ajudaram a responder a algumas das dúvidas formuladas no início do estágio, pois como tudo era uma novidade, era-nos difícil idealizar e concretizar atividades para e com os alunos, pois o que para nós era percecionado como fácil, para estes poderia ser difícil.

Após a realização de diferentes atividades, a avaliação passou a ser uma prática corrente, dado ser necessário perceber o que os alunos pensaram da atividade, da forma como esta se desenrolou, se os grupos de trabalho foram bem distribuídos, se os materiais eram os mais adequados, se os alunos compreenderam e adquiriam conhecimentos e se estes se mostraram motivados (anexo 35).

A avaliação formativa foi também um ponto essencial na avaliação da prática desenvolvida, visto esta determinar a posição da criança/aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

Segundo Gouveia (2008), o ensino por competências acarretou outro tipo de preocupações, obrigando a ter em conta não somente o desempenho observado num determinado momento, mas também muitas outras características que devem acompanhar esse desempenho.

Desta forma, podemos considerar este tipo de avaliação de caráter mais humanista, dado se preocupar não tanto com o produto, mas de igual medida com o processo de aprendizagem.

Um dos exemplos de avaliação formativa construído ao longo do estágio de Educação Pré-escolar, a salientar, foi o portfólio de criança (anexo 10), dado englobar todos os parâmetros acima mencionados.

Contudo, este não foi o único tipo de avaliação formativa desenvolvida, uma vez que esta é indispensável para a compreensão do percurso desenvolvido.

Quando falamos em competências, falamos na avaliação de um processo ao invés de um produto.

No estágio desenvolvido na valência do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação formativa, esteve presente em várias circunstâncias, passando pela avaliação da leitura (anexo 36), pela consolidação das aprendizagens e pelas fichas de revisão (anexo 37).

Contudo, no 1º Ciclo do Ensino Básico a avaliação apresenta mais uma componente, a *sumativa*.

Esta pode ser entendida como um “[...] procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir que, em projectos e/ou programas futuros, que se parta com novos e mais ricos conhecimentos.” (Vilar,1993:30), ou seja, a avaliação sumativa corresponde a um balanço final, a uma visão conjunta, relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares. Esta só faz sentido quando há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo.

Ao longo do estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, pudemos observar e até mesmo aplicar este tipo de avaliação.

A realização da mesma era apenas efetuada no final de um certo número de aprendizagens, assim como da sua consolidação (através de fichas de revisão, anexo 37). A mesma era desenvolvida pela professora titular.

Contudo, podemos ainda entender a avaliação como um importante momento de recolha de informação sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Almeida (2012), através desta podemos medir a qualidade do ensino do professor, por um lado, e da aprendizagem do aluno, por outro, podem inferir-se através daquilo que o aluno consegue realizar numa determinada situação de avaliação.

Como exemplo, podemos sublinhar a pressão por nós sentida, no sentido da aprendizagem da leitura, por parte dos encarregados de educação e da professora titular, ou seja, desta forma, comprovamos a ideia acima patente,

pois, através da avaliação realizada por elementos exteriores, sobre este tipo de aprendizagem a qualidade do ensino do professor é “medida”,

“No fundo, a avaliação escolar acaba por ser o meio mais expedito de determinar até que ponto se atingem os objetivos educacionais” (Almeida, 2012:74).

Para concluir este tópico, podemos então afirmar, que a avaliação é “[...] uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular: a avaliação do processo e dos resultados obtidos” (Zabalza, 2000:219), ou seja, avaliar melhora a qualidade do ensino, pois obriga o profissional docente a refletir sobre as intencionalidades formativas, assim como sobre o que é esperado alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Profissionalizante, teve como objetivo primordial proporcionar-nos o contato permanente com um grupo/turma de crianças/alunos, de modo a experienciarmos da melhor forma possível todos os momentos e todas as etapas da atividade profissional futura.

Para isso, foi necessária a inserção e adaptação nas instituições cooperantes, na qual, pusemos em prática os conhecimentos previamente consolidados na Licenciatura em Educação Básica.

Desta forma, o estágio, tendia a prepara-nos para as valências a que pretendíamos habilitarmo-nos, visto querermos ser futuros profissionais com habilitação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1ºCiclo do Ensino Básico – Perfil 3.

Numa primeira fase, o estágio era então como que a descoberta de um mundo novo, pois encontrávamo-nos pela primeira vez a pôr em prática tudo o que nos havia sido ensinado anteriormente.

Mas como saberíamos que estávamos a agir corretamente?

Inicialmente foi importante integrarmo-nos na dinâmica já existente, tentando compreender o funcionamento das instituições e os métodos de trabalho do educador/professor cooperante, de modo a não impormos a nossa presença. Aqui o importante, era funcionarmos enquanto equipa, de forma a desenvolvermos em conjunto, as crianças no seu pleno e em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Devemos admitir, que no início, tudo é difícil, não sabemos como e o que devemos observar, não sabemos se devemos ser mais ou menos rigorosos com os educandos, ou seja, vamos tentando até encontrar um “meio-termo”, no qual nos consigamos orientar e deste modo compreender e dar resposta às necessidades e ânsias do grupo/turma.

O estágio é a etapa mais importante, para a construção da profissionalização, pois é o momento em que nos vemos como educadores/professores e responsáveis por um grupo/turma, além de termos de integrar, relacionar e aplicar os pressupostos teóricos apreendidos durante a nossa formação.

Para a obtenção de uma boa prática é necessária a constante pesquisa e análise do trabalho desenvolvido e a desenvolver, pois sem esta, tudo se desenrolaria ao sabor do acaso, quando não é isso o esperado.

Daí a necessidade de observar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar num círculo permanente e constante.

Sobretudo, observar e avaliar no início de um percurso, pois através da observação e posterior análise conseguimos corrigir atitudes e/ou decisões que tomamos de forma menos adequada e tomar decisões assertivas face aos objetivos delineados.

Dar voz às crianças/alunos, é fundamental, pois ajuda-as a sentirem-se parte integrante de um todo, motivando-as desta forma para as atividades a desenvolver.

Planificar e registar é também essencial, pois ajuda-nos a compreender o que as crianças já são capazes de fazer, assim como as áreas mais e menos trabalhadas permitindo-nos não repetir objetivos e/ou intencionalidades.

No entanto, tais aprendizagens, não seriam possíveis se não fôssemos permanentemente apoiados por um educador/professor cooperante experiente, que nos auxilia e aconselha em todos os momentos.

A presença de um bom supervisor é também importante, pois a exigência, leva-nos a conseguir realizar e atingir novos patamares.

A Educação Pré-escolar, assim como o 1º Ciclo do Ensino Básico, são valências gratificantes e prazerosas, mas ao mesmo tempo exigentes e árduas, dado exigir dos seus intervenientes, esforço, constante trabalho e plena consciência das especificidades e complementaridades de cada nível de ensino.

No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, as dificuldades iniciais foram inúmeras, pois o ritmo, as aprendizagens e exigências, seguiam contornos diferentes do trabalho desenvolvido em Educação Pré-escolar, ou seja, uma vez que este último tinha contornos mais lúdicos, planificados segundo um projeto e interesses do grupo.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação, preparação e execução era mais trabalhosa, dado seguir etapas rigorosas e inalteráveis. Principalmente num primeiro ano de escolaridade, regido por metas curriculares e programas específicos de cada área, em que a integração dos processos da leitura e da escrita são fundamentais para os anos e ciclos seguintes.

No entanto, estas não eram as únicas dificuldades, pois, devíamos ter sempre em atenção, o nosso papel enquanto docentes generalistas,

compreendendo e plasmando a importância do estabelecimento de pontes entre os ciclos. Contudo, para nós, esta não foi a maior dificuldade, visto o estágio na valência de Educação Pré-escolar ter sido desenvolvido numa sala de 4/5 anos de idade e o estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa sala de primeiro ano de escolaridade.

É certo que as especificidades de cada grupo são únicas e diferentes, no entanto, ambos se encontravam em estádios de desenvolvimento muito próximos e dispunham de características comuns.

Ao longo do estágio profissionalizante, as questões por nós formuladas foram: E se as crianças não adquirirem as competências que pretendemos desenvolver? Se estas não conseguirem ler e escrever corretamente? E se estas não se encontram motivadas? Serão estas as estratégias mais adequadas? E a avaliação? Como iremos construir instrumentos que meçam os conhecimentos e as aprendizagens?

Estes foram apenas alguns dos exemplos de dúvidas por nós colocadas ao longo do estágio. Dúvidas, que nos auxiliaram em todo o percurso por nós desenvolvido, pois só perante as dificuldades, somos capazes de produzir mudanças.

As respostas a tais questões foram surgindo consoante o estágio se foi desenvolvendo, assim como a nossa capacidade de compreender o que fazer, como fazer e quando fazer. Ao longo do mesmo, fomos “afinando” o nosso olhar e procurando, através da pesquisa e da partilha com o educador e professor titular, assim como com o par pedagógico, com os supervisores e restantes colegas as respostas às dúvidas formuladas.

O envolvimento em atividades e o desenvolvimento de estratégias, foi também evoluindo, tornando-nos cada vez mais criativos e dinâmicos nas práticas realizadas.

Contudo inicialmente foi-nos difícil dar o chamado “salto”, dado termos tido algumas dificuldades em compreender as exigências características das valências.

“Os sonhos não determinam o lugar em que você vai estar, mas produzem a força necessária para tira-lo do lugar em que está” (Augusto Cury).

Esta frase, neste momento, faz todo o sentido, pois ajuda-nos a compreender que as dificuldades e barreiras impostas por nós, foram quebradas e ultrapassadas. Desta forma, os estágios profissionalizantes, auxiliaram-nos no processo de crescimento enquanto profissionais, mostrando-nos as

caraterísticas e exigências dos diferentes níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico),

Mas como é que duas valências distintas, podem ser tão complementares?

Talvez, por nos encontrarmos no processo de construção da profissionalização, demos mais ênfase à articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e compreendamos a importância das crianças fazerem “bom pré-escolar”, para consolidarem pré-requisitos essenciais a um maior sucesso no 1ºCilo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACABADO, A. (1993), *A iniciação à leitura e o professor Janeiro Acabado: vida e obra*, Publicações, Beja.
- ALBUQUERQUE, F. (2000), *A Hora do Conto, Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*, Editorial Teorema, Lisboa.
- ALARCÃO, I. (2001), *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- ALMEIDA, L. (2012), *A Avaliação dos Alunos*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BARROSO, J. (2003), *Organização e regulação dos ensinoss básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*, Educação & Sociedade.
- BECKER, F. (2008), *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- BELL, J. (1997), *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1996), *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- CARMO & FERREIRA (1998), *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*, Porto, Edições Asa.
- CARDINET, J. (1993), *Avaliar é Medir?*, Rio Tinto, Edições ASA.
- CAVALCANTE & FREITAS (2008), *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. Eventos e práticas de letramento*, Edufal, Maceió.
- CAVALCANTI, J. (2006), *Malas que Contam Histórias, propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*, Paulus Editora, Lisboa.
- DELORS, J. (1996), *Educação: Um tesouro a Descobrir*, Cortez.
- FORMOSINHO, J. (2007), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro*, Porto Alegre, Artmed.
- GESELL, A. (2004), *A Criança dos Cinco aos Dez Anos*, Martins Fontes.
- GOUVEIA, J. (2008), *Intencionalidades formativas a e conseqüências para a avaliação*.
- HOHMANN, M.; BANET, B; WEIKART, D. (1992), *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, A. & SILVA, A. (1999), *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63. Pesquisa desenvolvida em 21 de Janeiro de 2013, em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=isso.
- MARTINS, M. (2000), *Pré-história da aprendizagem da leitura*, ISPA, Lisboa.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E..
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação – Departamento de Educação Básica.
- OLIVEIRA, M. (2003), *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo, Scipione.
- PAPALIA, D. (2001), *O Mundo da Criança*, Mc Graw Hill, Lisboa.
- PARENTE, C. (2000), *O portfólio de avaliação na educação pré-escolar: no trilho de um caminho autêntico*. In actas do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da Infância, (Vol. III, pp.273-279). Braga: CESC-IEC/Universidade do Minho.
- PEREIRA, I. (2006), *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*, Perspectiva, Florianópolis.
- PERRENOUD, P. (2002), *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, F. (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Editora Estante.
- ROLDÃO, M. (1999), *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora.
- ROLDAO, M.; ALONSO, L. (2005), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Centro de Estudos da Criança, Universidades do Minho, Almedina, Coimbra.
- ROLDAO, M. (2009), *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.
- SPODEK, B. SARACHO, O. (1998), *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.
- VASCONCELOS, T. (2012), *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação (DGE).
- VILAR, A. (1993), *A Avaliação um Novo Discurso?*, Cadernos Pedagógicos.
- ZABALZA, M. (2000), *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

SITOGRAFIA

- (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>), consultado em 2 de junho de 2012
- (<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>), consultado em 12 de janeiro de 2013
- (<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2983/000329924.pdf?sequence=1>), consultado em 6 de janeiro de 2013
- (<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>), consultado em 21 de janeiro de 2013
- (http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1), consultado em 19 de janeiro de 2013
- (<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a04.pdf>), consultado em 19 de janeiro de 2012

LEGISLAÇÃO/DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007;
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012;
Decreto- Lei n.º 147/97, de 11 de junho de 1997;
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001;
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007;
Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro)

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS

Projeto Educativo da Instituição
Regulamento Interno da Instituição
Plano Anual da Instituição
Planos de Desenvolvimento Individuais
Planos Educativos Individuais

O docente generalista: um percurso,
um desafio, uma possibilidade de estabelecer pontes

ANEXOS

ANEXO 1



Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio, solicitar a sua colaboração, para uma investigação acção, relacionada com a prática por mim exercida ao longo do estágio profissionalizante, inserido no Mestrado na Área de Formação de Professores, desenvolvido na sala do seu educando.

O inquérito que se segue, insere-se num dos pontos do relatório por mim desenvolvido.

Este é meramente estatístico e de carácter confidencial, procurando responder à questão por mim formulada “Será um dispositivo pedagógico capaz de fomentar o gosto pela leitura nas crianças?”.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,
Diana Rocha

Inquérito por Questionário

1 – Pensa ser importante a aquisição de hábitos de leitura durante a educação pré-escolar?

Sim

Não

2 – Ao longo destes últimos meses, recorda-se do seu educando ter referido algum livro e/ou alguma história ouvida na sala?

Sim

Não

Se sim, recorda-se qual?

3- Alguma vez o seu educando chamou a sua particular atenção para algum objecto, relacionado com as histórias, presente na sala?

Sim

Não

Se sim, recorda-se qual?

4 – O seu educando envolveu-se na construção da história solicitada, a partir do objecto, lagartinha comilona, pedido aos pais?

Sim

Não

5- Pensa ter sido importante o contributo de histórias desenvolvidas pelos pais, para as crianças?

Sim

Não

Se sim, faça referência ao porquê

5.1- Compreende a importância do pedido realizado?

Sim

Não

Se sim, faça referência

ANEXO 2

Entrevista Semidiretiva

- 1- Qual a sua opinião sobre o Dispositivo Pedagógico?
- 2- Pensa ser importante a aquisição de hábitos de leitura na educação pré-escolar?
- 3- Já frequentou alguma formação ao nível da leitura e da literacia?
- 4- Antes de levar para a sala o dispositivo pedagógico, já havia contactado com algum?
- 5- Para além do dispositivo pedagógico, conhece outro tipo de estratégia que motive as crianças para a leitura e literacia?
- 6- Sabe o que é e qual a função de um dispositivo pedagógico?
- 7- Considera que foi importante a presença de um dispositivo pedagógico na sala?
- 8- Quais os contributos que advieram dessa presença?

ANEXO 3

Registos de Observação

Data: 21 de Março de 2012

Local: Sala dos 4/5 anos

Intervenientes: Criança A, Criança B e Criança C

Contexto: O dispositivo pedagógico “A árvore”, tinha sido implementado de manhã na sala, apresentando uma história intitulada de “O Bebê”. Este foi acolhido pelas crianças com espanto, entusiasmo e curiosidade.

No entanto, o dispositivo, durante hora do almoço, foi transferido para outra sala da instituição, sem ter sido comunicado às crianças da sala.

Criança A - A nossa árvore?

Criança B - Desapareceu!

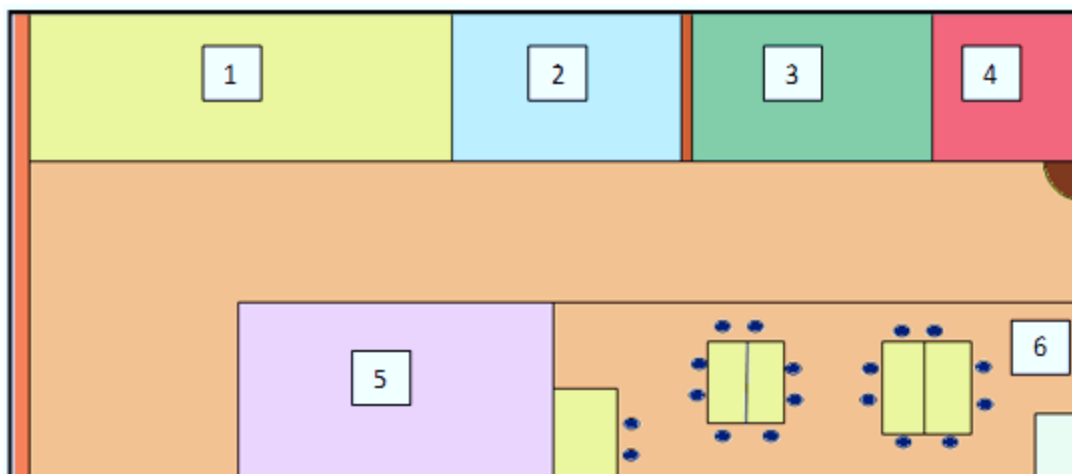
Criança A - Onde está a árvore?

Criança C - Quem levou a árvore?

Criança A - Não vem mais para contar histórias aos meninos?

ANEXO 4

Planta da Sala

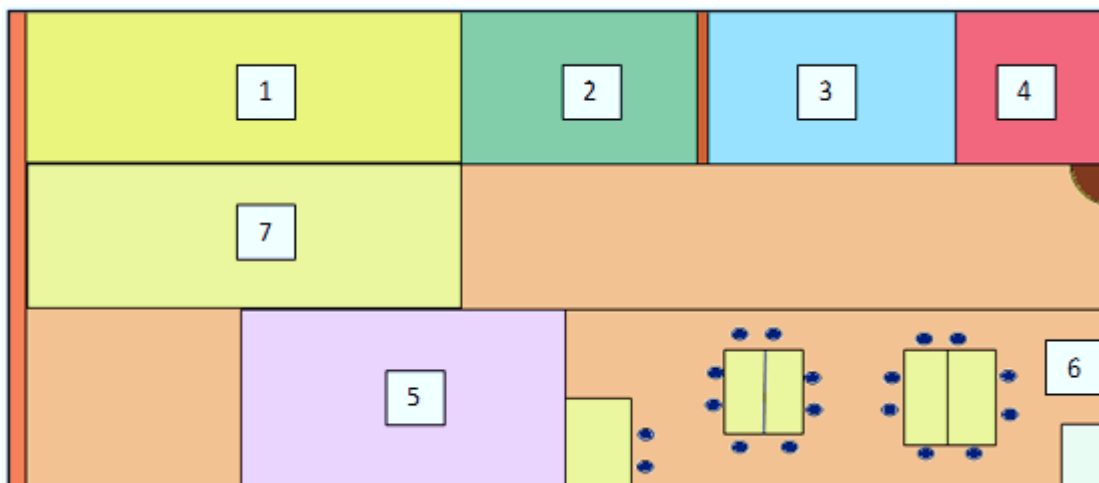


Legenda:

- 1- Acolhimento
- 2- Área dos Jogos e da Garagem
- 3- Área da Biblioteca
- 4- Área da Música
- 5- Área da Casinha
- 6- Área da Expressão Plástica

ANEXO 5

Planta da Sala após as alterações



Legenda:

Legenda:

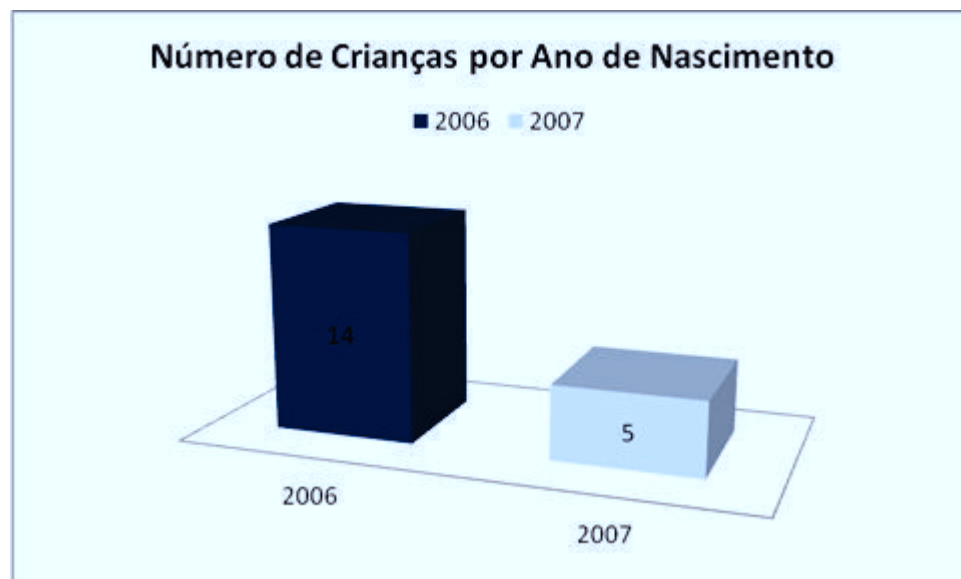
- 1- Área do Museu
- 2- Área da Biblioteca
- 3- Área dos Jogos e da Garagem
- 4- Área da Música
- 5- Área da Casinha
- 6- Área da Expressão Plástica
- 7- Manta do Acolhimento

ANEXO 6

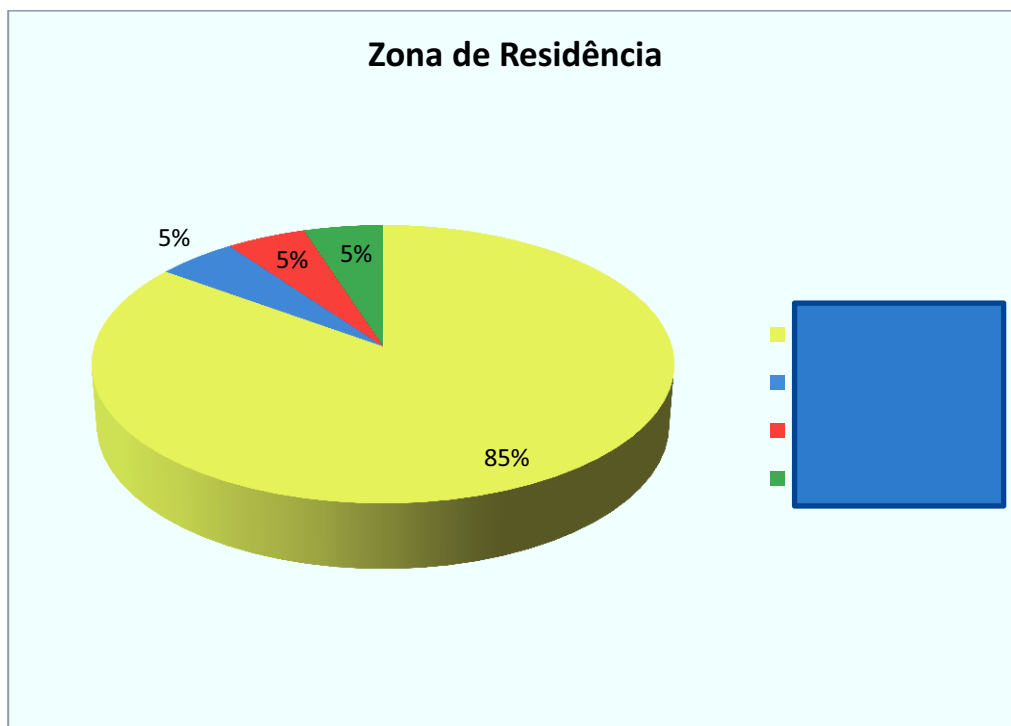
Caracterização Sociofamiliar do Grupo



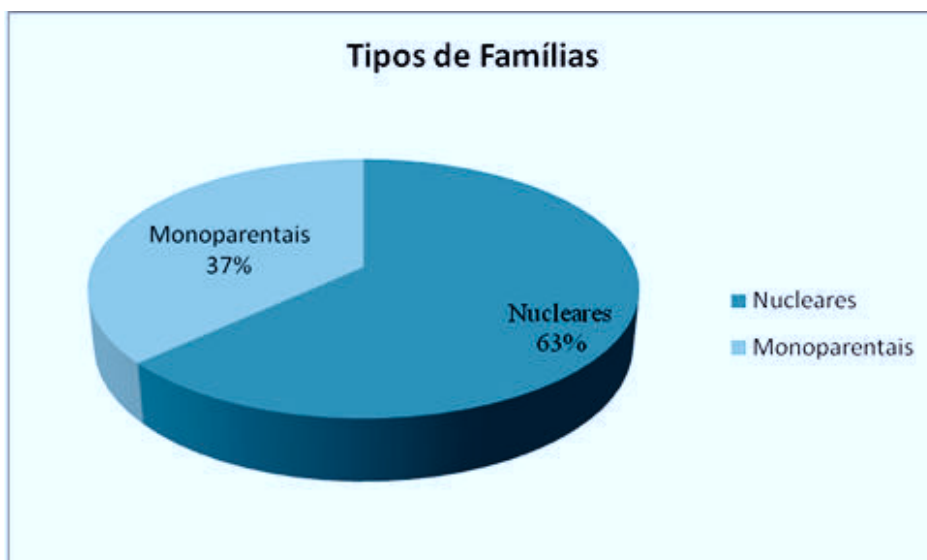
Tal como o gráfico acima apresentado nos mostra, não existe uma predominância acentuada de géneros, dado o número de meninos (9) e meninas (10) ser praticamente equivalente.



O número de crianças com idades compreendidas entre os cinco/seis anos de idade, ou seja, nascidos em 2006 é predominante na sala dos quatro/cinco anos, dado 14 das crianças terem como ano de nascimento, 2006. Tendo apenas cinco das crianças idades compreendidas entre os quatro/cinco anos, representando desta forma um grupo minoritário.



Na sua grande maioria, 16 das 19 crianças do grupo, reside em ..., localidade, onde se encontra sediada a Instituição. Sendo apenas três das crianças do grupo, de localidades próximas, pertencentes ao Concelho da Cidade de ...

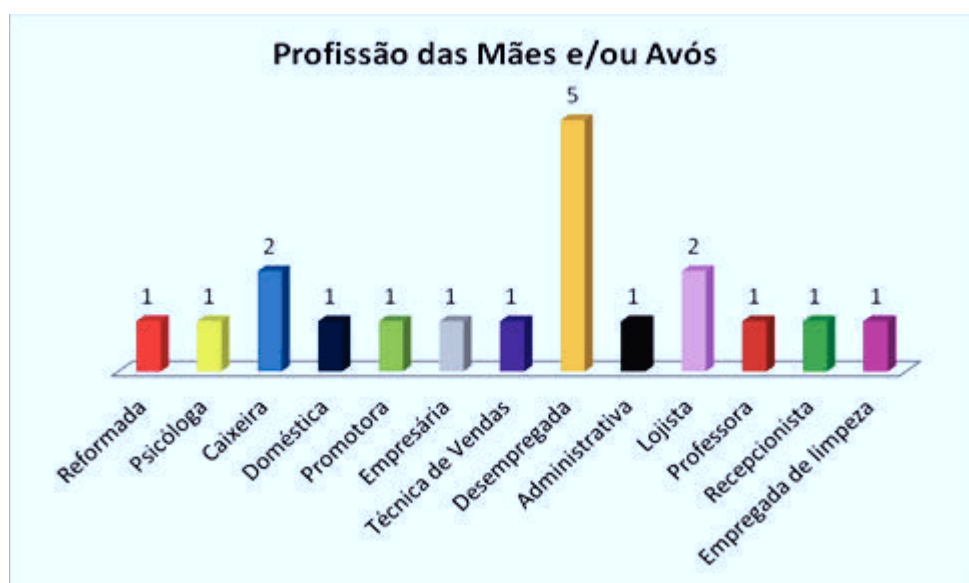


No grupo da sala dos quatro/cinco anos a monoparentalidade, encontra-se muito presente, chegando quase aos 40%, ou seja, existe uma grande taxa de pais divorciados e de crianças que residem apenas com um dos progenitores.

Importante é ainda de salientar, que um dos casos, inserido nas famílias nucleares, reside com os avós, dado a sua guarda lhes ter sido atribuída, pelo tribunal, graças ao completo desinteresse dos pais.



Tal como podemos observar no gráfico acima apresentado, apenas quatro das crianças do grupo têm irmãos, sendo dois destes casos, filhos de casamentos anteriores, ou seja, neste caso, irmãos apenas de parte de pai.





Apesar da não existência, de informação sobre as habilitações académicas das mães/pais e/ou avós, podemos observar e desenvolver uma análise superficial a partir das profissões dos mesmos, referindo assim que apenas quatro dos pais são letrados ao nível do ensino superior, apresentando desta forma, todos os outros, formação académica até ao nível do ensino secundário.

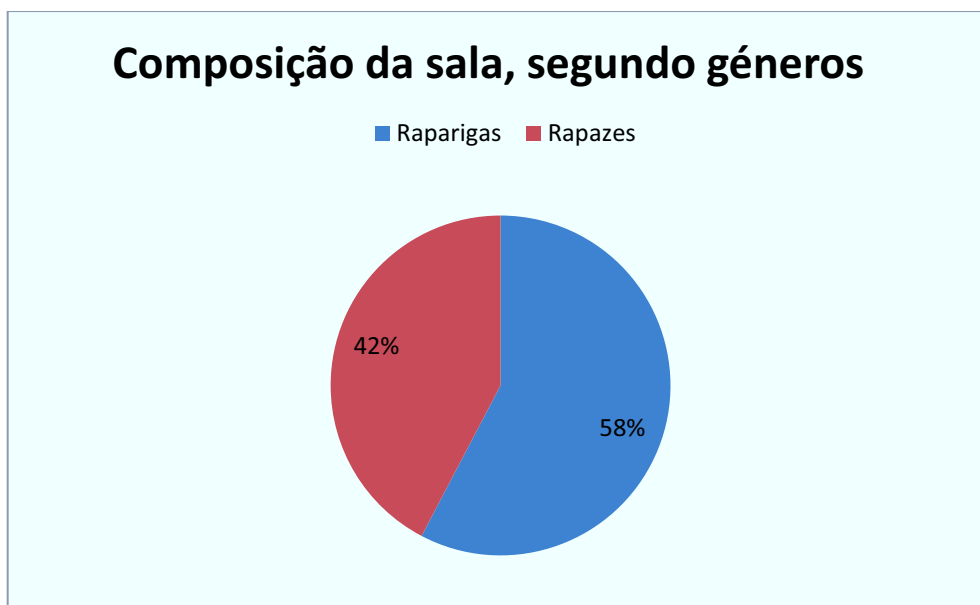
De referir ainda é a situação profissional de seis das mães/pais, dado representarem uma fatia significativa nas profissões analisadas, na qual, se encontram catalogados como desempregados.

No entanto, a taxa de desemprego nas mães é significativamente maior (6), em relação aos pais (1).

Seguindo-se de profissões como Caixeira, Lojista e Vendedor, profissões pertencentes ao sector terciário, ao nível da prestação de serviços.

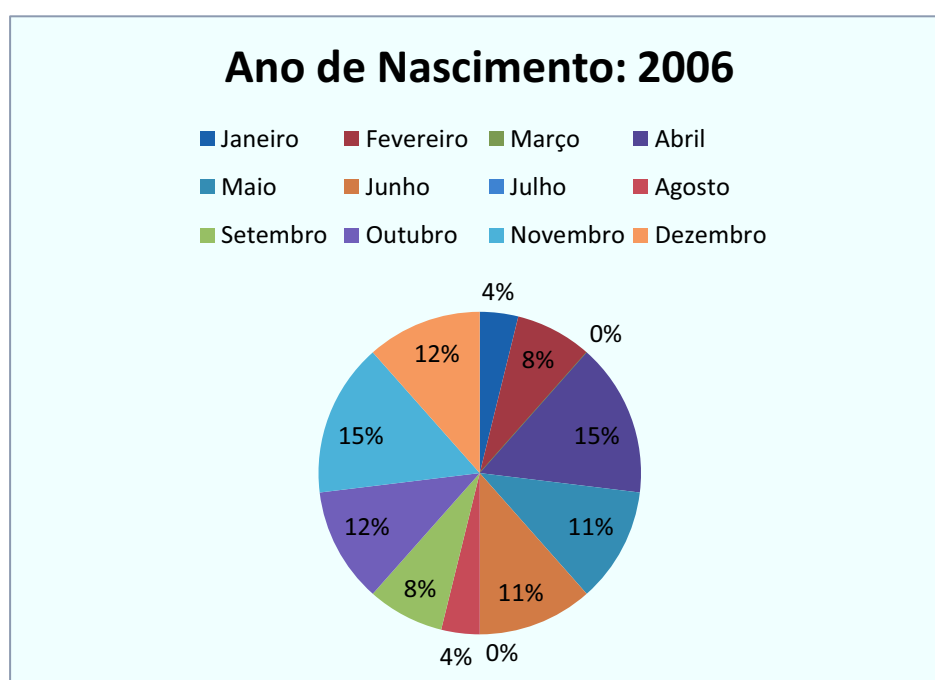
ANEXO 7

Caracterização Sociofamiliar da Turma



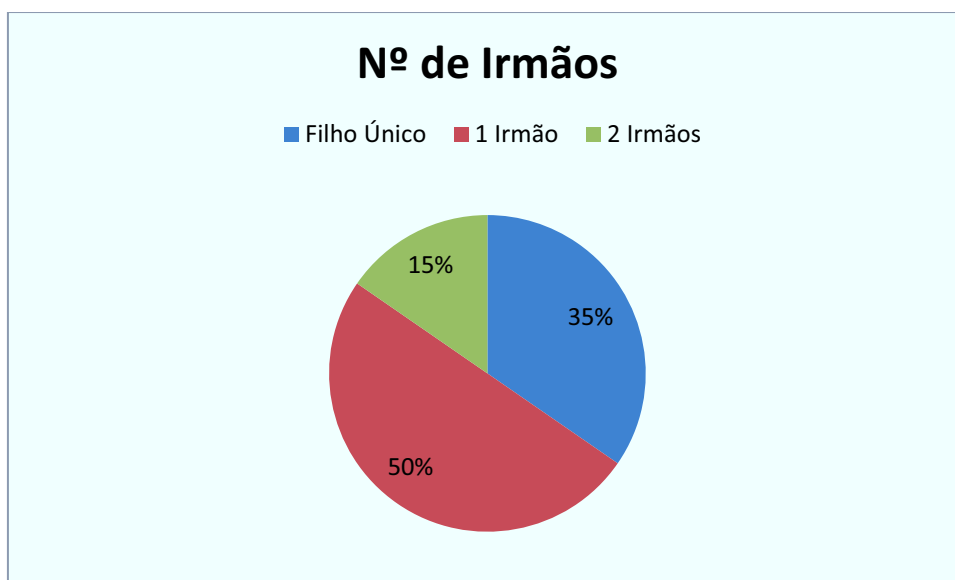
A sala do primeiro ano, do 1º ciclo do ensino básico, é composta por 26 alunos, sendo 58% do sexo feminino e 42% do sexo masculino.

Tal como no gráfico, acima representado nos mostra, não existe uma predominância acentuada de géneros, dado o número de crianças do sexo masculino (42%) e do sexo feminino (58%), ser aproximado.

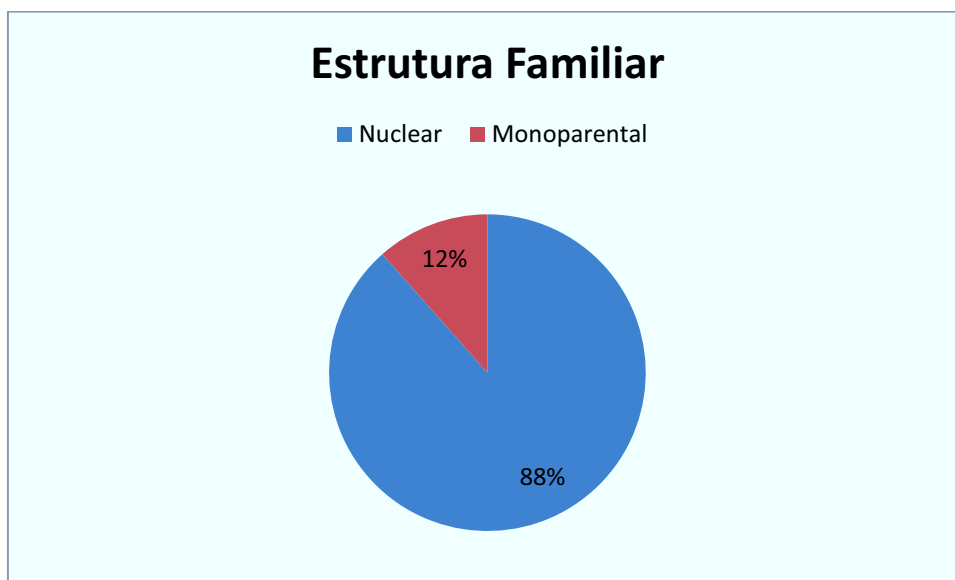


Tal como acima descrito, no gráfico, todos os alunos, nasceram no ano de 2006. Contudo, uma grande percentagem da turma (39%), perfaz os seis anos de idade após o dia 30 de Setembro (época condicional).

O que nos leva a constatar que grande parte dos alunos, entrou para a escola sem completar os seis anos de idade.

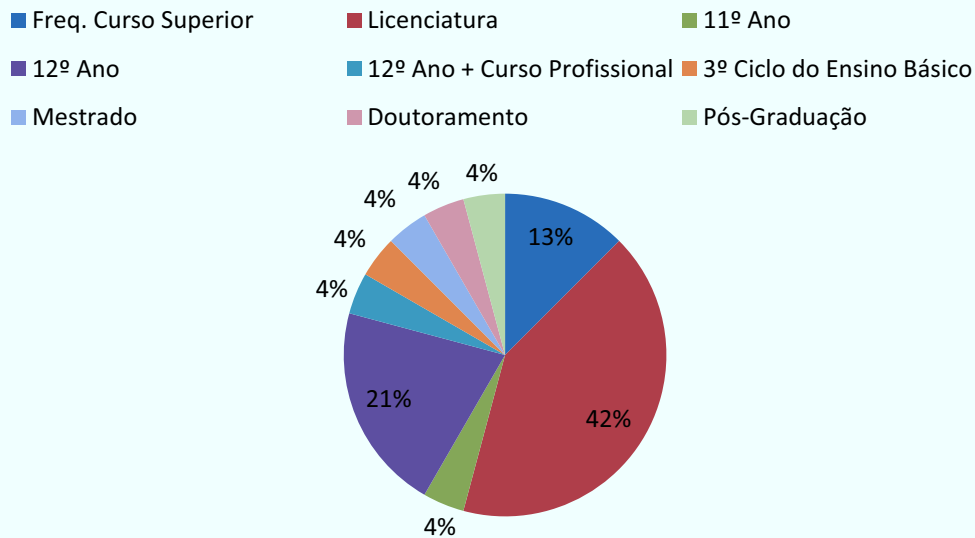


Tal como acima referido, 50% dos alunos da turma, têm apenas um irmão, 35% são filhos únicos e apenas 15% têm mais do que um irmão.

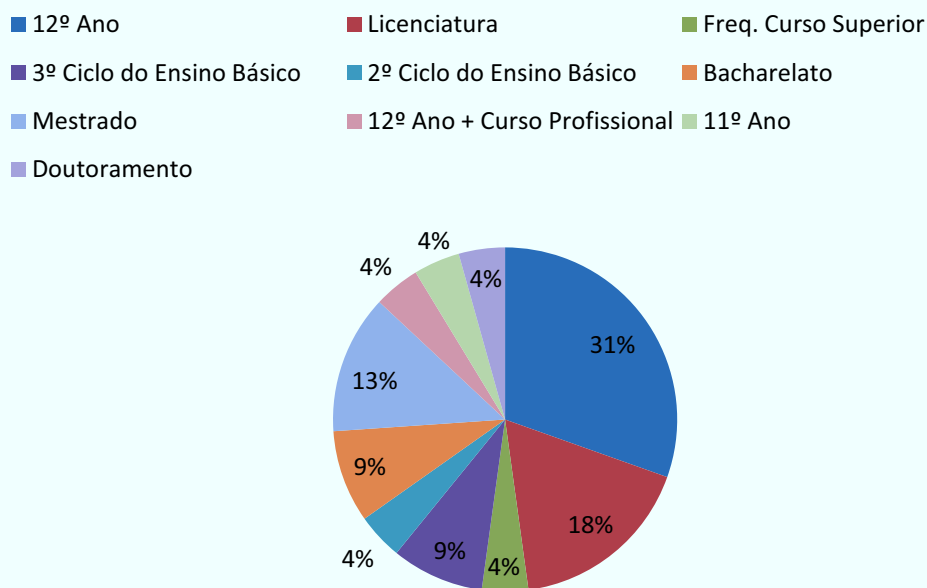


No grupo da sala do 1º ciclo do ensino básico, o número de crianças cujas famílias são nucleares é predominante (88%), em comparação, com o número de famílias monoparentais (12%).

Habilitações das Mães



Habilitações dos Pais

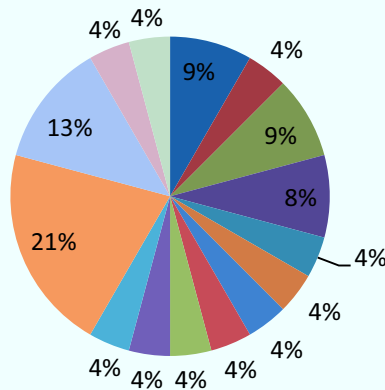
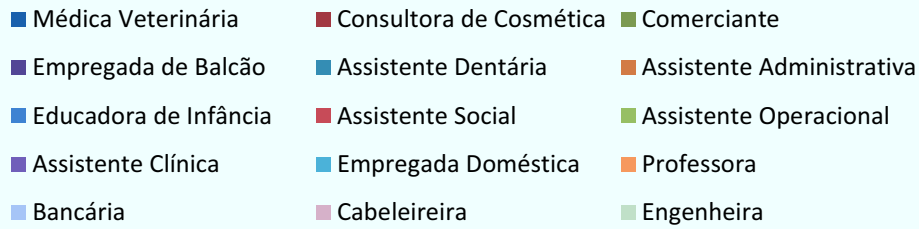


Tal, como acima descrito no gráfico, a maioria das mães dos alunos da turma, são letradas, ao nível do ensino superior (42%), sendo apenas 4% das mães detentoras do 3º Ciclo do Ensino Básico.

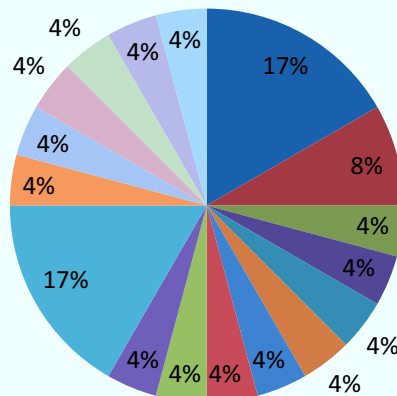
No entanto, comparativamente, aos pais, estas revelam um grau académico superior, visto, apenas 18% dos mesmos, deter de uma licenciatura.

Podemos ainda salientar, que o nível de escolaridade mínima dos pais, passa pelo 2º Ciclo do Ensino Básico

Profissão das Mães



Profissão dos Pais



Diretamente ligado, às habilitações académicas dos pais, analisadas anteriormente, encontram-se as profissões desempenhadas por estes.

Após a análise superficial, dos gráficos acima, podemos referir, que a percentagem de desemprego, é maior nos pais (4%), do que nas mães (0%). Este facto, poder-se-á dever ao

nível de escolaridade das mães ser superior, contudo, este não é um factor 100% influenciador, dado o país se encontrar a atravessar uma actual crise económica.

As profissões mais comuns, nas mães, são: professora (21%), bancária (13%), médica (9%) e comerciante (9%).

No que toca aos pais, as profissões mais frequentes, são: comerciante (17%) e engenheiro (17%).

Ambas, pertencentes ao sector terciário, ao nível do comércio e prestação de serviços.

ANEXO 8

23 de Fevereiro de 2012

Reflexão sobre: expectativas, angústias, desejos e medos

Hoje, foi o primeiro dia, o dia em que todas nós nos apresentamos no centro de estágio.

Confesso que não estou muito expectante, pois este não foi nenhuma das minhas escolhas e para além disso leva-me a um afastamento de casa e da minha família.

E eu a pensar que três anos já tinham chegado!

Afinal enganei-me, faltam-me 4 meses.

Quando ao estágio, espero ficar com uma educadora que tenha muito para me ensinar, que seja bastante crítica e me ajude a crescer profissionalmente.

No entanto, estes não são só os meus desejos, espero conseguir conquistar um grupo de crianças, que este me acolha e me encoraje, de forma, a que no final do ano eu tenha vontade de dizer “Dever Cumprido”.

As minhas dúvidas neste momento são:

- E se as crianças não gostarem de mim?
- E se não me levarem a sério? E por consequência, não me respeitarem?
- E se eu não for capaz de me apaixonar pelo projecto?
- E se não lhe conseguir dar continuidade?
- E se as crianças não se encontrarem motivadas?
- E o tempo? O tempo? Será suficiente? Para se construir uma boa prática?

Serei eu capaz de aplicar na prática toda a teoria?

A planificação é outro dos problemas, como será a melhor forma? Em rede?, Diária?, semanal?

Serei eu capaz de observar, desenvolver competências e avaliar crianças, num período tão curto de tempo?

Espero que sim. Espero conseguir fazer tudo pelo melhor e para isso, esforçar-me-ei para tal.

ANEXO 9

Registo de Observação - semeio de Abóboras

Data: 21 de Março

Local: Sala

Na manta, antes de darmos inicio ao acolhimento, uma criança diz:

Criança: Diana, eu chamei-te! Mas tu não ouviste. És surda como uma abóbora.

Estagiária: Porque é que achas que as aboboras são surdas?

Criança: Porque estão debaixo da terra!

Estagiária: D., tu achas que as abóboras crescem dentro ou fora da terra?

Criança: Debaixo.

Estagiária: E de que cor são as abóboras? Alguém sabe?

Criança: Cor de laranja! E têm uma luz lá dentro!

Estagiária: Todos os meninos pensam isto?

Grupo: Sim.

Estagiaria: Acho que o melhor é semearmos aboboras para vermos realmente como crescem e de que cor podem ser.

Comentário: Após tais afirmações, propus às crianças semear aboboras, como forma de lhes demonstrar e desmistificar o conceito pré-concebido, que estas têm sobre o crescimento e a cor das mesmas.

ANEXO 10

Área de Conteúdo:



Outras áreas de conteúdos:

Data da situação/trabalho: 30 de Abril

Zona de Iniciativa: Sala (Manta)

Data da escolha e colocação no portfólio: 3 de Maio

Tipologia de Grupo

Escolha realizada por: Estagiária

Individual



Comentário da criança:

(Criança) – Este lápis é gigante, maior do que todos os lápis.

Mas maior do que esta mesa não é!

Esta mesa é maior.

Comentário da estagiária:

O lápis apresentado é consideravelmente maior do que os lápis de medida standard, daí a comparação realizada pela criança.

A partir desta afirmação, podemos constatar que a criança revela noções de grandeza (maior do que e menor do que), comparando, e bem as dimensões do lápis com as da mesa, e vice-versa.

Metas de Aprendizagem Atingidas:

Matemática

- Geometria e Medida

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança usa expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas.

Propostas de Intervenção: O próximo passo é tentar compreender se a criança já compreende noções de grandeza como mais pesado do que e mais leve do que.

Para isso, poderei propor uma actividade com diferentes objectos de unidades de medida distintas, de modo a observar melhor as competências já adquiridas pela criança.

ANEXO 11

Amostragem de Acontecimentos

Objetivo da Observação: Preferências das crianças

Grupo: L;L1; S; M;D;H

Observadora: Estagiária

Tempo de Observação: 9:30/10:00h

	9:30	9:35	9:40	9:45	9:50	9:55	10:00
Jogos							
Garagem							
Biblioteca							
Desenho	L,S,H,D →	→	→	L1 →	→	→	→
Música	L1 →	→					

Anexo 12 - Planificação

Escola: <i>Externato Nossa Senhora do Perpétuo Socorro V</i> Ano: 1º Ano	Data: 11-12-2012
Estagiária: Diana Rocha Professora Cooperante: <i>Juliana Alves</i> Supervisora de Estágio: Dra. Ana Gomes Área Curricular/Domínios: <i>Expressão Plástica – Recorte, Colagem e Construção.</i>	

Conteúdos	Metas Curriculares		Atividades/ Estratégias	Competências a Desenvolver	Recursos Humanos/ Materiais	Avaliação das Aprendizagens
	Objetivos	Descritores de Desempenho				
*Registo em 3D da história.			<p style="text-align: center;">14:30 – 16:00</p> <p>*Leitura da história “A Estufa”, do livro “Colar de Contas”, de Leonor Mexia.</p> <p>*Realização de atividades plásticas, relacionadas com a temática subjacente na história (flores).</p>	*Desenvolve diferentes técnicas (recorte, colagem e construção).		

Operacionalização

Ao longo da tarde, será realizada a leitura do conto “A estufa”, do livro “Colar de Contos”, de Leonor Mexia, sendo posteriormente desenvolvida uma atividade de expressão plástica relacionada com a mesma (construção de flores em papel crepe). A técnica utilizada, será o recorte, colagem e construção.

Anexo 13 - Planificação

Escola: Ano: 1º Ano	Data: 12-12-2012
Estagiária: Diana Rocha Professora Cooperante: Supervisora de Estágio: Dra. Ana Gomes Área Curricular/Domínios: Matemática - Números e Operações com Números Naturais.	

Conteúdos	Metas Curriculares		Atividades/ Estratégias	Competências a Desenvolver	Recursos Humanos/ Materiais	Avaliação das Aprendizagens
	Objetivos	Descritores de Desempenho				
*Subtração	*Desenvolver o cálculo mental; *Compreender a subtração; *Resolver problemas que resolvam os diferentes sentidos (retirar,	*Efetuar contagens.	10:50/12:30 * Resolução de exercícios, com subtrações simples; * Jogo de consolidação.	*Compreende e Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação; *Compreende a noção de	*Professora Cooperante; * Par Pedagógico; * Grupo de Crianças; *Caderno de Matemática; * Quadros (giz e	Modalidade: Formativa Técnica: Observação Direta Instrumentos: Fichas e registos escritos, das

	comparar e completar); *Usar o sinal de – na representação horizontal do cálculo.			número natural; *Usa números em contextos diversos e com diferentes significados: quantidade, ordenação e identificação; *Compreende e representa números naturais, utilizando diferentes representações para o mesmo número; *Realiza contagens simples.	branco); *Canetas de filtro; *Giz; *Quadro do comportamento; *Dado; *Cartões das questões; * Prémio.	atividades realizadas Indicadores de avaliação: Participação dos alunos (leitura) (respostas).
--	--	--	--	--	--	--

Operacionalização

Após o intervalo, a estagiária inicia a aula de matemática, começando por distribuir, tiras com exercícios relacionados com o conteúdo anteriormente aprendido (subtração).

Durante a realização dos mesmos, a estagiária, auxiliará as crianças, respondendo às suas dúvidas, corrigindo os mesmos.

Por fim, a estagiária apresentará um novo jogo. Este servirá, como forma de consolidar os conhecimentos, ou seja, será constituído por um dado e cartões com perguntas. O dado será colorido (verde - subtrações, amarelo – somas, azul – figuras geométricas, vermelho – sólidos geométricos).

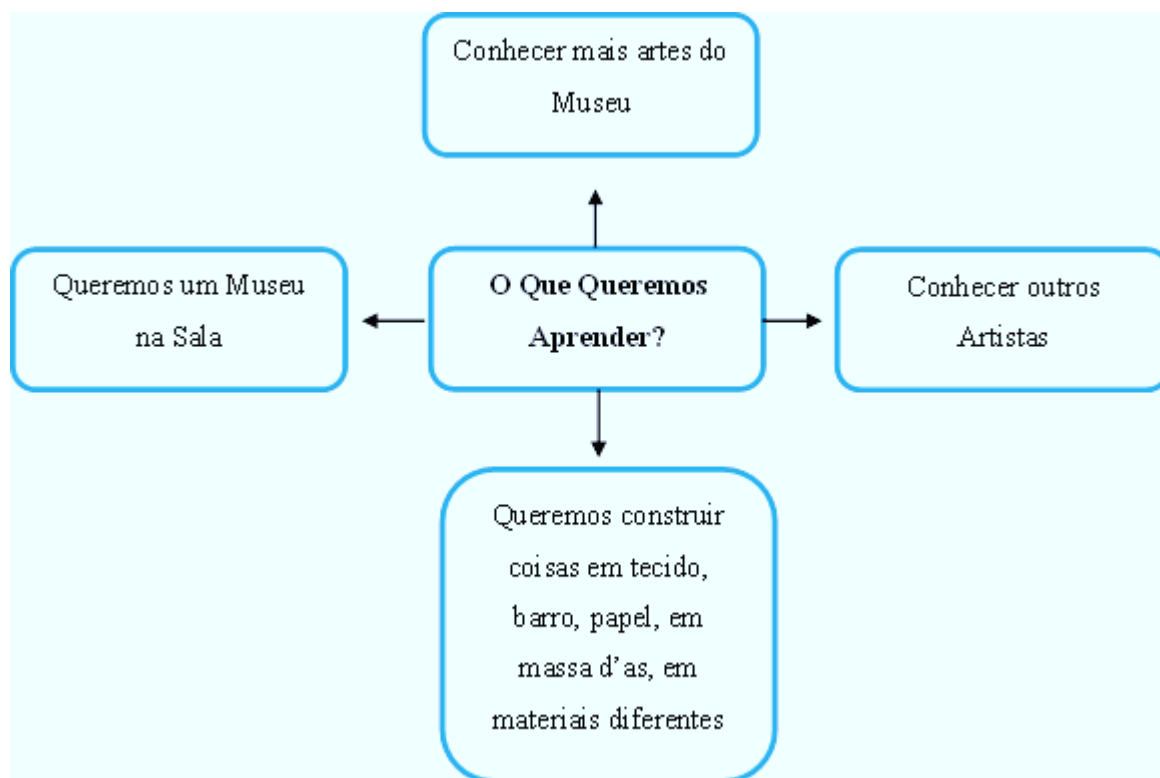
Este será lançado pelas crianças, de forma aleatória, sendo colocada a questão ao colega ao seu lado. Se este acertar, a sua equipa ganhará um ponto.

Serão formadas duas equipas.

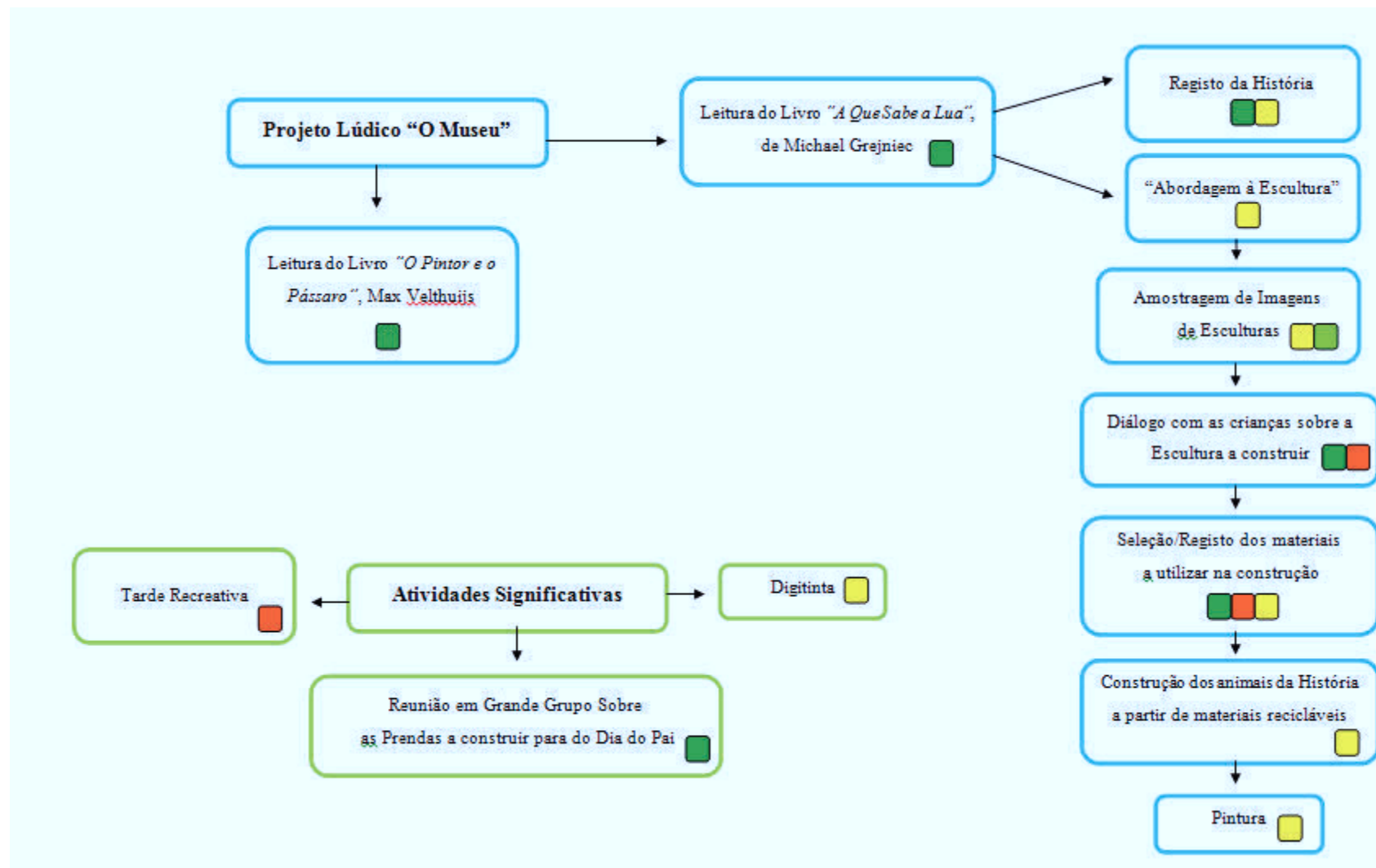
Os vencedores terão direito a um prémio simbólico.

Anexo 14

Registos em Teia



ANEXO 15 – Planificação em Rede



Intenções Pedagógicas:

A Criança deve ser capaz de:

- Compreender a história ouvida;
- Representar graficamente a história ouvida, de forma coerente e sequencial;
- Compreender formas de arte (escultura);
- Compreender a tridimensionalidade da escultura;
- Selecionar os materiais a utilizar, para criar uma estrutura tridimensional;
- Expressar livremente as suas ideias e/ou dúvidas;
- Utilizar diferentes técnicas (rasgagem, colagem, pintura);
- Libertar sentimentos, ideias, emoções, ou seja, capacidade de se expandir a partir da técnica da digitinta;
- Respeitar a opinião dos outros;
- Apresentar ideias/opções em grande grupo;
- Selecionar o que pretende construir;
- Prestar atenção;
- Compreender sentimentos distintos (arrependimento e perdão).

ANEXO 16

Rede Curricular

ANEXO 17

Planificação em Grelha

Escola: Ano: 1º Ano	Data: 28-11-2012
Estagiária: Diana Rocha Professora Cooperante: Supervisora de Estágio: Dra. Ana Gomes Area Curricular/Dominios: Língua Portuguesa - Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita, Conhecimento Explícito da Língua; Matemática – Ficha de Avaliação Sumativa	

Conteúdos	Metas Curriculares		Atividades/ Estratégias	Competências a Desenvolver	Recursos Humanos/ Materiais	Avaliação das Aprendizagens
	Objetivos	Descritores de Desempenho				
*Letra maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita (letra p, t, d);	*Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos; *Produzir um	*Cumprir instruções; *Falar de forma audível; *Articular correctamente as palavras;	<p>08:30-10:20</p> <p>* Ficha de Avaliação de Matemática Realizada pela professora cooperante.</p> <p>10:20 – 12:30</p> <p>*A estagiária inicia a segunda parte da aula, com a colocação de sílabas desordenadas no quadro, como forma de construir palavras. Esta, coloca no quadro, uma palavra (Ex: capa), colocando posteriormente as</p>	<p>*Reconhece as vogais anteriormente aprendidas;</p> <p>*Reconhece os ditongos anteriormente aprendidos;</p> <p>*Identifica e escreve letras maiúsculas e minúsculas;</p>	<p>*Professora Cooperante;</p> <p>* Par Pedagógico;</p> <p>* Grupo de Crianças;</p> <p>* Caderno de Língua Portuguesa;</p> <p>* Caderno de Matemática;</p> <p>* Quadros (giz e</p>	<p>Modalidade: Formativa Sumativa</p> <p>Técnica: Observação Direta</p> <p>Instrumentos: Registos das atividades realizadas Indicadores de</p>

<p>*Vogal, consoante, ditongo, ditongo nasal, sílaba, palavra e frase;</p> <p>*Direccionalidade da escrita.</p>	<p>discurso oral com correção;</p> <p>*Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>*Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>*Partilhar ideias.</p>	<p>sílabas da palavra, separadamente no quadro (Ex: ca, ga), explicitando a atividade a realizar, ou seja, a formação de palavras, com sílabas desordenadas.</p> <p>Cada criança, será chamada ao quadro, como forma de reunir as sílabas e escrever a palavra encontrada.</p> <p>Durante esta atividade, a estagiária, pede ao grupo, para transcrever para o caderno, as palavras encontradas.</p> <p>Por fim solicita de forma aleatória, às crianças, a leitura das palavras formadas.</p>	<p>* Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas);</p> <p>- Faz correspondência entre som/grafema para letras do alfabeto;</p> <p>- Usa a correspondência letra/som para ler e formar palavras;</p> <p>- Escreve palavras e frases, copia palavras e frases em letra manuscrita;</p> <p>*Aplica os conhecimentos até então adquiridos.</p>	<p>branco);</p> <p>*Canetas de filtro;</p> <p>*Giz;</p> <p>*Quadro do comportamento;</p> <p>*Sílabas;</p> <p>*Ficha de avaliação.</p>	<p>avaliação:</p> <p>Participação dos alunos (leitura).</p>
---	---	--	--	--	---	---

Operacionalização

Após a realização da ficha de avaliação de Matemática, desenvolvida pela Professora Cooperante, a Estagiária inicia a atividade com a consolidação da consoante “c”.

Esta, coloca no quadro, uma palavra (Ex: 1- capa, 2- taco, 3 - cauda, 4 - Caco, 5 - Caiu, 6 - cato, 7 - colete, 8 - caco, 9 - tato, 10 - comilão), colocando posteriormente as sílabas da palavra, separadamente, ao lado da mesma (Ex: 1- ca, pa), explicitando a atividade a realizar, ou seja, a formação de palavras, com sílabas desordenadas.

Ao longo da atividade a estagiária motiva as crianças, explicando, que a formação de palavras, com sílabas desordenadas é um jogo, no qual, serão atribuídos pontos.

Este será desenvolvido, com as vogais, ditongos (ai, au, ei, eu, iu, ui, oi, ou), ditongos nasais (ão, ãe, õe), consoantes (p, t, d, l, m, c) e sílabas apreendidas até então, sendo formadas primeiramente, palavras com duas sílabas e posteriormente com três sílabas.

Cada criança, será chamada ao quadro, como forma de reunir as sílabas e escrever a palavra encontrada.

Aquando da transcrição para o caderno, a estagiária, circula pela sala, de modo a compreender se todas as crianças, concretizaram correctamente a tarefa solicitada.

Durante esta atividade, a estagiária, pede ao grupo, para transcrever para o caderno, as palavras encontradas.

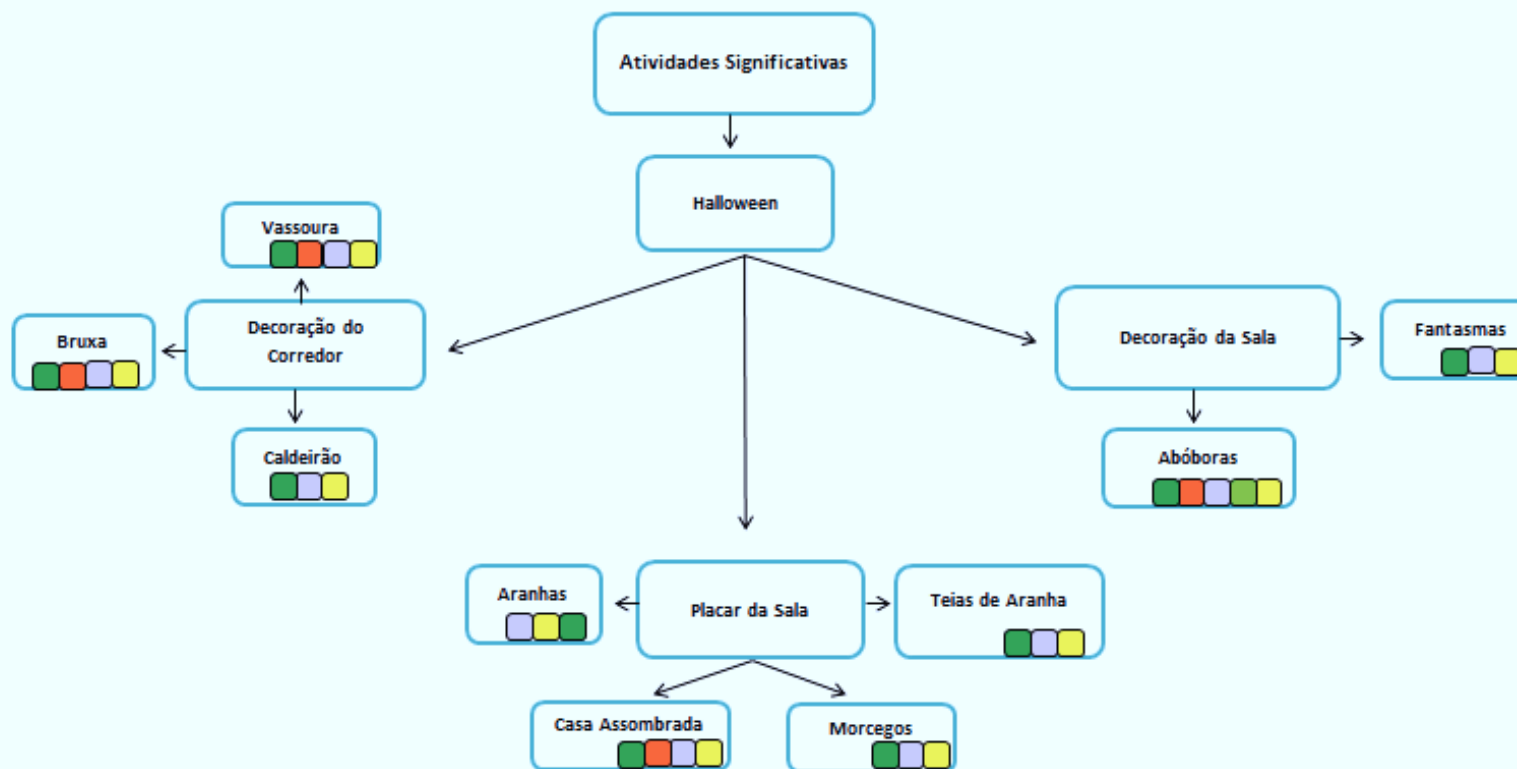
Por fim solicita de forma aleatória, as crianças, a leitura das palavras formadas.

ANEXO 18

Planificação em Rede

Planificação de 29 a 31 de Outubro – Expressão Plástica

1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico



Competências:

O aluno deve ser capaz de:

- *Reapresentar através do desenho, imagens;
- *Utilizar diferentes técnicas (pintura, desenho, colagem, recorte, construção);
- * Manusear correctamente a tesoura;
- * Realizar movimentos em pinça (motricidade fina);
- *Desenvolver o trabalho em pares;
- *Respeitar os colegas;
- *Comportar-se segundo as regras estabelecidas pelo grupo;
- * Compreender que a opinião dos restantes colegas do grupo é para ser levada em conta;
- * Desenvolver valores de partilha, cooperação, entreajuda;
- * Expressar livremente as suas ideias e/ou dúvidas;
- *Organizar o ambiente educativo;

ANEXO 19

Planificação

Escola: Ano: 1º Ano	Data: 26-11-2012
Estagiária: Diana Rocha Professora Cooperante: Supervisora de Estágio: Dra. Ana Gomes Area Curricular/Dominios: Língua Portuguesa - Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita; Conhecimento Explícito da Língua; Matemática – Projeto; Números e Operações com Números Naturais; Estudo do Meio – Os Membros da minha Família, A Descoberta dos Outros e das Instituições.	

Conteúdos	Metas Curriculares		Atividades/ Estratégias	Competências a Desenvolver	Recursos Humanos/ Materiais	Avaliação das Aprendizagens
	Objetivos	Descritores de Desempenho				
*Letra maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita (letra l); *Vogal, consoante,	*Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; *Produzir um	*Cumprir instruções; *Falar de forma audível; *Articular correctamente as palavras;	08:30 – 08:50 *A estagiária inicia a aula, escrevendo a data no quadro e solicitando às crianças a transcrição da mesma para o caderno, seguindo-se da escrita do nome completo, manuscrito. Leitura (em voz alta) de frases transcritas no quadro. Cópia das frases para o caderno. Construção de palavras a partir de imagens facultadas pela estagiária (Ditado	*Reconhece as vogais anteriormente aprendidas; *Reconhece os ditongos anteriormente aprendidos; *Identifica e escreve letras maiúsculas e minúsculas;	*Professora Cooperante; * Par Pedagógico; * Grupo de Crianças; *Caderno de Língua Portuguesa; *Ficha de consolidação; *Imagens;	Modalidade: Formativa Diagnóstica Técnica: Observação Direta Brainstorming Instrumentos: Fichas e registos escritos, das atividades

<p>ditongo, ditongo nasal, sílaba, palavra e frase;</p> <p>*Direccionalidade da escrita.</p> <p>*Projeto</p>	<p>discurso oral com correção;</p> <p>*Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>*Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>*Partilhar ideias.</p>	<p>Mudo).</p> <p>Realização de uma ficha de consolidação (p, t, d, l, m), dos conteúdos aprendidos.</p> <p>10:50/12:30</p> <p>Realização de um Brainstorming (Tempestade de ideias) no quadro, a partir dos conhecimentos/ideias das crianças;</p> <p>Entrega de diferentes calendários aos alunos (semanais, mensais e anuais);</p> <p>Exploração e aprendizagem dos dias da semana, dos meses do ano, do número de dias de cada mês e da estação em que</p>	<p>* Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas);</p> <p>- Faz correspondência entre som/grafema para letras do alfabeto;</p> <p>- Usa a correspondência letra/som para ler e formar palavras;</p> <p>- Escreve palavras e frases, copia palavras e frases em letra manuscrita;</p> <p>*Aplica os conhecimentos até então adquiridos.</p> <p>*Compreende e Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação;</p> <p>*Compreende a noção de número natural;</p> <p>*Usa números em contextos diversos e com diferentes</p>	<p>*Manual adotado de Matemática;</p> <p>* Quadros (giz e branco);</p> <p>*Canetas de filtro;</p> <p>*Giz;</p> <p>*Quadro do comportamento;</p> <p>*Calendários;</p> <p>*Reta numérica;</p> <p>*Meio círculo em cartolina;</p> <p>*Fita cola colorida.</p>	<p>realizadas;</p> <p>Respostas às questões formuladas.</p> <p>Indicadores de avaliação:</p> <p>Participação dos alunos.</p>
--	---	--	---	---	--	--

<p>*Os membros da minha família</p> <p>*Noção de número natural: número 10;</p> <p>* Saltos consecutivos de +2, +3, +4, +5 na reta numérica;</p> <p>*Ler e representar o número 10;</p>	<p>*Números Naturais;</p>	<p>*Efetuar contagens;</p>	<p>cada mês se encontra inserido.</p> <p>Realização de uma ficha do manual adotado (pág.45).</p> <p>*Apresentação/explicação e exploração dos aniversários, com atividade de agrupar, seriar e classificar. Conclusão da construção do quadro dos aniversários.</p> <p>* 14:30/16:00</p> <p>* Realização de contagens;</p> <p>* Apresentação de contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, e 5 em 5, na reta numérica;</p> <p>* Realização de uma ficha com exercícios sobre contagens progressivas.</p>	<p>significados: quantidade, ordenação e identificação;</p> <p>*Compreende e representa números naturais, utilizando diferentes representações para o mesmo número;</p> <p>*Realiza contagens simples;</p> <p>*Resolve situações problemáticas.</p> <p>*Conhece a sua idade e data de aniversário.</p> <p>*Compreende e Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação;</p> <p>*Compreende a noção de número natural;</p> <p>*Usa números em contextos diversos e com diferentes significados: quantidade, ordenação e identificação;</p>	
---	---------------------------	----------------------------	--	--	--

*Realizar contagens;				*Compreende e representa números naturais, utilizando diferentes representações para o mesmo número;		
				*Realiza contagens simples;		

Operacionalização

A estagiária inicia a aula, fazendo o acolhimento aos alunos, escrevendo posteriormente a data no quadro, solicitando às crianças a transcrição da mesma para o caderno, seguindo-se da escrita do nome completo, manuscrito.

Conforme as crianças vão terminando, a estagiária, solicita a sua atenção, para a leitura (em voz alta) de frases transcritas no quadro, (Ex: A moeda é do pai. É a mãe da Mimi e da Dalila. Pepe, toma o leite!)

Consoante os alunos seleccionados para a leitura, deste dia, vão terminando, é solicitado pela estagiária, a todos os alunos, a cópia das frases para o caderno.

De seguida, solicita a atenção do grupo para a leitura/reconhecimento das imagens e posterior construção da palavra (Ex: imagem de um leitão – escrita da palavra leitão).

Por fim, será desenvolvida uma ficha de consolidação, dos conteúdos abordados.

Intervalo

A estagiária inicia a aula de matemática, com a colocação de questões às crianças, como forma de situar os conhecimentos das mesmas (Brainstorming – Tempestade de ideias), sobre o número de dias da semana, o nome desses mesmos dias, passando de seguida, para o número de meses e para o seu respectivo nome, seguindo-se do número de dias de cada mês.

Esta questiona-as ainda, sobre o dia da semana em que nos encontramos, o número do dia, o nome do mês e o ano.

De seguida, esta, distribui, diferentes tipos de calendários aos alunos (semanais, mensais e anuais), como forma destes os observarem e explorarem, primeiramente sozinhos, e de seguida, com o auxílio da estagiária.

Por fim, proceder-se-á, à realização de uma ficha do manual adotado (pág.45), relacionada com a temática anteriormente abordada.

Por conseguinte, a estagiária irá abordar os aniversários dos alunos, solicitando às crianças, a identificação e assinalação da sua data de nascimento num calendário, que se encontrará colado no quadro.

Posteriormente, a mesma, apresentará as características de cada mês do ano em rima, situando desta forma, os meses, em cada uma das estações do ano.

De seguida, os alunos irão agrupar, seriar e classificar, primeiro no que se refere aos meses do ano, de seguida às estações do ano, de modo a construirmos o quadro dos aniversários.

No final, serão então formados os conjuntos e subconjuntos, dando-se por concretizado o mesmo.

Almoço

A estagiária inicia a aula de matemática, começando por colocar uma reta numérica no quadro, onde o objetivo é dar “saltos” consecutivos/progressivos na reta (+2, +3, +4, +5. A estagiária apenas irá representar na reta os algarismos 0, 2, 5 e 10. Questionando-os (Ex: Se partir do zero, e der um salto grande para a frente (+2), em que algarismo cairei?), e assim sucessivamente. Se necessário, a estagiária, colocará indicações no quadro, como forma de auxiliar as crianças, na realização das contagens.

De seguida, a estagiária, explicita os exercícios, distribuindo posteriormente as tiras de papel com os mesmos.

Durante a realização, a mesma, circula pela sala, de modo a auxiliar e identificar as dúvidas e/ou dificuldades das crianças.

No final da atividade, a estagiária levanta desafios, utilizando quadrados com números, colados no chão da sala. Solicitando a participação dos alunos, de forma aleatória, para a concretização dos mesmos.

Eventualidades e/ou precauções:

Se as atividades se realizarem, de forma mais rápida, que o planificado, a estagiária, poderá desenvolver uma atividade de expressão plástica (Decoração das botas de natal), relacionada com a época vindoura, ou seja, o natal.

ANEXO 20

Registo Fotográfico – Dispositivo Pedagógico (Árvore)



ANEXO 21

Registo Fotográfico – Dispositivo Pedagógico (Lagartinha Comilona)



ANEXO 22

Registo Fotográfico



Fig. 1 – Construção e decoração das portas do museu, a partir da utilização da técnica de tinta com areia.



Fig. 2 – Construção das flores em papel crepe, para posterior colocação no arco do Museu



Fig. 3 – Arco do museu decorado com as flores realizadas pelas crianças



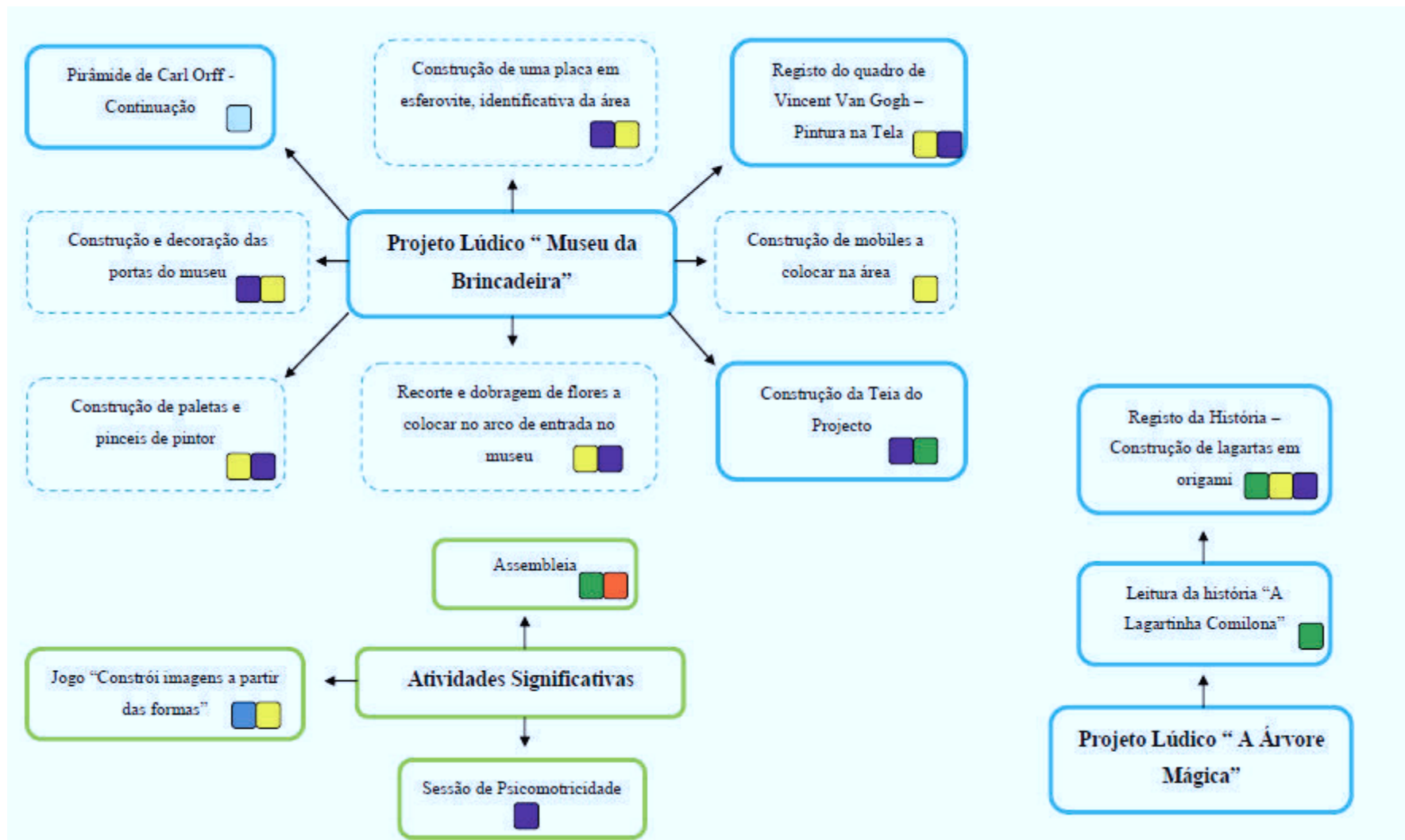
Fig.4 – Pintura com técnica da esponja, de uma das esculturas do museu

ANEXO 23

Quadro dos Aniversários



ANEXO 24
Planificação



ANEXO 25

Registo de Atividade Significativa alusiva ao Tempo de Quaresma

Identificação da Atividade: Tarde recreativa, alusiva a dois sentimentos (arrependimento e perdão)

Data: 09-03-2012

Crianças Intervenientes: Salas de 3 anos, Sala dos 4 anos e Salas dos 4/5 anos

Adultos: 5 Educadoras, 4 Estagiárias, 5 Auxiliares

Materiais: Fantocheiro, Pássaro em esferovite, Livro (Pássaro da Alma), Retroprojektor, Disfarce de Pássaro, Cadeira, Pegadas em papel autocolante, Gavetas em papel autocolante e Palavras escritas em cartolina

Competências:

- Compreende sentimentos distintos (arrependimento e perdão);

Descrição da Atividade: A tarde recreativa inserida no período de início da quaresma, teve como finalidade primordial, a abordagem de valores transversais, conhecidos das crianças.

Para isso, em conjunto com as educadoras, selecionamos um livro, intitulado de “Pássaro da Alma”, o qual, aborda a temática da alma, da sua existência e dos sentimentos a por si associados.

Desenvolvemos ainda pegadas de pássaro, em papel autocolante, as quais colamos, de cada sala, até ao salão, local destinado para a tarde recreativa. Com a finalidade de guiar as crianças através de uma pista ao local onde tudo aconteceria.

Como as idades das crianças eram diversas, pensamos desenvolver uma técnica que captasse melhor a atenção dos intervenientes, daí a escolha do teatro de sombras. Ou seja, durante a leitura da história, à média luz, moveríamos o pássaro de esferovite, representando as passagens da história.

No final desta, pedimos às crianças que nos ajudassem a chamar o pássaro, acabando este por aparecer e contar uma nova história, desta vez bíblica, a qual retratava perfeitamente, a partir de uma situação rotineira, do quotidiano, os sentimentos apresentados.

No final desta passagem, o pássaro retirou-se, e aí pudemos encaminhar as crianças até ao jardim, com o pássaro de esferovite, onde este seria colocado, representando a quaresma.

Avaliação:

- **Durante:** Penso que a tarde recreativa, foi bem recebida por parte das crianças, pois estas mostraram-se motivadas, atentas e participativas, demonstrando interesse pelo que ia acontecendo ao longo do conto e “dramatização” da história.

- **Após:** O feedback recebido por parte das educadoras, foi positivo, pois disseram-nos que as crianças estiveram atentas e que perceberam o que desejávamos transmitir.

Durante alguns dias, ouvimos nos corredores, as crianças a falarem a cerca das pegadas e a referirem-se ao pássaro da alma. Daí pensarmos ter conseguido captar a atenção dos meninos para valores transversais, tais como o arrependimento e o perdão.

ANEXO 26
Dia da Criança



Legenda: Esta foi a surpresa preparada pelas estagiárias para as crianças, no Dia da Criança. Estas vestiram-se de palhaços e animaram todo o auditório.

ANEXO 27

Registo Fotográfico - Divulgação do Projeto Lúdico







Legenda: Este é o registo fotográfico da Divulgação do projeto da sala dos 4/5 anos. Desta, participaram não só as crianças, mas também toda a comunidade educativa.

A apresentação/inauguração oficial do Museu da Brincadeira, foi desenvolvida pelas crianças, sendo estas protagonistas na apresentação dos trabalhos desenvolvidos e expostos no museu.

No final da “visita guiada” realizada pelas crianças, estas cantaram a música desenvolvida pelo grupo.

ANEXO 28

Letra da Música Composta pelos meninos para o Museu da Brincadeira

Bem-vindos ao Museu, encantado da brincadeira, onde há
esculturas quadros e bonecos.

Artistas de banda desenhada e pintores,

De todas as cores.

O Museu da Brincadeira é na nossa sala, onde tudo tem mais
fantasia!

O Museu da Brincadeira é a nossa maior alegria!

ANEXO 29

Planificação – Consoante “L”

<p>ditongo, ditongo nasal, sílaba, palavra e frase;</p> <p>*Direccionalidade da escrita.</p> <p>*Horta Pedagógica.</p>	<p>discurso oral com correcção;</p> <p>*Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>*Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>*Partilhar ideias.</p>	<p>a leitura, deste dia, vão terminando, e solicitado pela estagiária, a todos os alunos, a cópia das frases para o caderno.</p> <p>De seguida a estagiária procede à leitura do livro “A que sabe a Lua”, de Michael Grejniec.</p> <p>Representação da consoante L, no quadro (minúsculo, maiúsculo, impresso e manuscrito).</p> <p>Treino de caligrafia;</p> <p>Grafismos;</p> <p>Associação da consoante L com as vogais e ditongos aprendidos.</p> <p>Associação de fonema/grafema.</p> <p>Realização de uma ficha do manual adotado.</p> <p>*Visita à horta pedagógica da Quinta do Covelo.</p>	<p>* Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas);</p> <p>- Faz correspondência entre som/grafema para letras do alfabeto;</p> <p>- Usa a correspondência letra/som para ler e formar palavras;</p> <p>- Escreve palavras e frases, copia palavras e frases em letra manuscrita;</p> <p>*Aplica os conhecimentos até então adquiridos.</p>	<p>branco);</p> <p>*Canetas de filtro;</p> <p>*Giz;</p> <p>*Quadro do comportamento;</p> <p>*Carimbos;</p> <p>*Livro “A que sabe a lua!”</p> <p>* Cesto com frutos do Outono;</p> <p>*Tiras de papel, com exercícios de matemática;</p> <p>*Reta numérica;</p> <p>*Meio círculo em cartolina.</p>	<p>avaliação:</p> <p>Participação dos alunos (leitura).</p>
--	--	--	--	--	---	---

Operacionalização

A estagiária inicia a aula fazendo o acolhimento aos alunos, escrevendo posteriormente a data no quadro, solicitando às crianças a transcrição da mesma para o caderno e seguindo-se da escrita do nome completo em manuscrito.

Conforme as crianças vão terminando, a estagiária, solicita a sua atenção, para a leitura (em voz alta) de frases transcritas no quadro. (Ex: O piu-piu pia. O Pateta é do Dadi. A Odete deu o tapete à tia.)

Consoante os alunos seleccionados para a leitura deste dia, vão terminando é solicitado pela estagiária, a todos os alunos, a cópia das frases para o caderno.

De seguida, esta, solicita a atenção do grupo para a leitura da história, “A que sabe a lua!”, de *Michel Grejeniec*, como forma de motivar os alunos para a nova consoante a aprender.

No final da mesma, esta estabelece uma analogia entre os animais da história e a letra L.

Desta forma, explica às crianças que o L minúsculo é irmão do E, mas um irmão mais velho, que se esticou para chegar à lua e cresceu. Exemplificando assim o desenho da mesma no quadro.

Por conseguinte, a estagiária solicita a participação das crianças, uma a uma, para a realização do treino de caligrafia no quadro.

Enquanto isso, as crianças que se encontram no lugar, vão realizando uma ficha de grafismo, referente à consoante L (minúsculo e maiúsculo).

Terminando, a estagiária, solicita a abertura do caderno diário e a realização da consoante aprendida, maiúscula e minúscula.

No final da atividade, a estagiária solicita ao grupo, que estejam com muita atenção ao quadro, de modo a que descubram as sílabas formadas com a nova consoante e as vogais já consolidadas (la, le, li, lo, lu).

Por fim, é realizada uma ficha do manual adotado (pág. 42 e 43), referente aos conteúdos anteriormente aprendidos.

ANEXO 30

Planificação – Adivinha utilizada para a descoberta da consoante “C”

<p>ditongo, ditongo nasal, sílaba, palavra e frase;</p> <p>*Direccionalidade da escrita.</p> <p>*Horta Pedagógica.</p>	<p>*Produzir um discurso oral com correcção;</p> <p>*Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>as palavras;</p> <p>*Responder adequadamente a perguntas;</p> <p>*Partilhar ideias.</p>	<p>a leitura, deste dia, vão terminando, e solicitado pela estagiária, a todos os alunos, a cópia das frases para o caderno.</p> <p>De seguida a estagiária procede à leitura de uma adivinha, como forma de introduzir a consoante C.</p> <p>Representação da consoante C, no quadro (minúsculo, maiúsculo, impresso e manuscrito).</p> <p>Treino de caligrafia;</p> <p>Grafismos;</p> <p>Associação da consoante C com as vogais a, o, u.</p> <p>Associação de fonema/grafema.</p> <p>Realização de uma ficha do manual adotado.</p> <p>Chuva de Palavras começadas por C.</p> <p>10:20 – 12:30</p> <p>*Visita à horta pedagógica da Quinta do Covelo.</p>	<p>maiusculas e minusculas;</p> <p>* Reconstrói palavras por combinação de sons da fala (fonemas);</p> <p>- Faz correspondência entre som/grafema para letras do alfabeto;</p> <p>- Usa a correspondência letra/som para ler e formar palavras;</p> <p>- Escreve palavras e frases, copia palavras e frases em letra manuscrita;</p> <p>*Aplica os conhecimentos até então adquiridos.</p>	<p>* Quadros (giz e branco);</p> <p>*Giz;</p> <p>*Quadro do comportamento;</p> <p>*Carimbos;</p> <p>* Ficha de revisões de Matemática.</p>	<p>avaliação:</p> <p>Participação dos alunos (leitura).</p>
--	---	--	--	--	--	---

Operacionalização

A estagiária inicia a aula fazendo o acolhimento aos alunos, escrevendo posteriormente a data no quadro, solicitando às crianças a transcrição da mesma para o caderno e seguindo-se da escrita do nome completo em manuscrito.

Conforme as crianças vão terminando, a estagiária, solicita a sua atenção, para a leitura (em voz alta) de frases transcritas no quadro. (Ex: O pato é do Milu. É a moeda, a mala e a lupa. É a Odete e a Mitó.)

Consoante os alunos seleccionados para a leitura deste dia, vão terminando é solicitado pela estagiária, a todos os alunos, a cópia das frases para o caderno.

De seguida, esta, solicita a atenção do grupo para a leitura de uma adivinha (Ex: Qual é a coisa qual é ela, que vive dentro do relógio e às vezes espreita à janela? – É o cuco.), como forma de motivar os alunos para a nova consoante a aprender “C”.

Após a descoberta do animal subjacente na adivinha, a estagiária, escreve a palavra no quadro, explicando posteriormente às crianças, que o “C” minúsculo é primo do “E” minúsculo impresso, daí as suas semelhanças. Exemplificando assim o desenho do mesmo no quadro.

Por conseguinte, a estagiária solicita a participação das crianças, uma a uma, para a realização do treino de caligrafia no quadro.

Enquanto isso, as crianças que se encontram no lugar, vão realizando uma ficha de grafismo, referente à consoante C (minúsculo e maiúsculo).

Terminando, a estagiária, solicita a abertura do caderno diário e a realização da consoante aprendida, maiúscula e minúscula.

No final da atividade, a estagiária solicita ao grupo, que estejam com muita atenção ao quadro, de modo a que descubram as sílabas formadas com a nova consoante e as vogais já consolidadas (ca, co, cu).

De seguida, é realizada uma ficha do manual adotado (pág. 50 e 51), referente aos conteúdos anteriormente aprendidos.

Por fim, a estagiária, questiona as crianças sobre as 3 sílabas formadas, e o porque da diferença das já aprendidas, explicitando de seguida uma breve história, sobre a separação do ce e do ci.

Solicitando então palavras começadas pela nova consoante.

ANEXO 31

Quadro dos Aniversários



Fig.1 - Quadro dos aniversários em construção

ANEXO 33

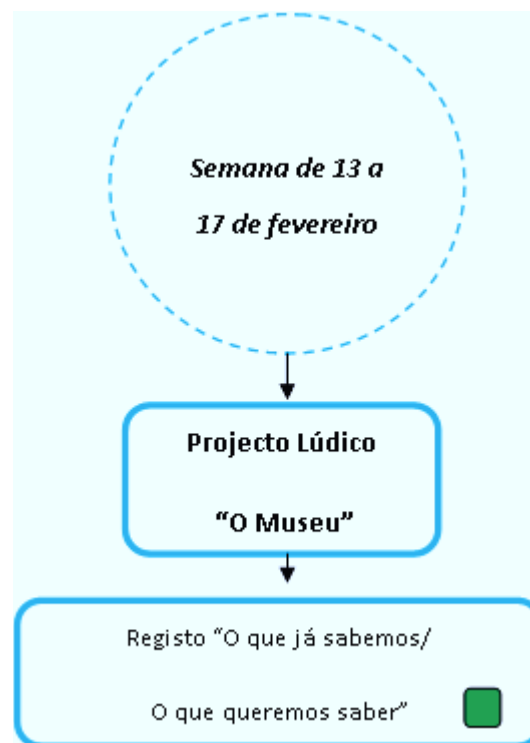
Registo Fotográfico



Legenda: As imagens acima expostas representam apenas algumas das atividades vivenciadas em contexto do 1º Ciclo do ensino básico. Nestas, as crianças encontram-se a construir a árvore de Natal para a sala, assim como a “escrever” a carta ao pai natal, para colocar no placar.

ANEXO 34

Registo Fotográfico



ANEXO 35

Exemplo de Avaliação Semanal

A semana de **12 a 16 de março**, foi essencialmente dedicada ao Dia do Pai, mais precisamente à construção das prendas.

Tal como me tinha alertado a educadora, esta foi uma semana, na qual nos foi pouco possível dar continuidade ao projeto lúdico, dado a escassez do tempo.

Apesar de toda esta azáfama, visitamos, tal como tínhamos agendado e planificado, a “Casa Museu Teixeira Lopes”, ainda que correndo contra o tempo, pois a prioridade da semana era a preparação de todos os pormenores para o Dia do Pai.

Para a preparação da visita, a educadora desempenhou um papel fundamental, pois solicitou ao diretor do museu, um vídeo, para as crianças, compreenderem o que iríamos visitar e desta forma, desenvolver questões a colocar, caso existissem.

No entanto, aconteceram alguns contra tempos e apenas conseguimos apresentar uma parte do audiovisual.

Contudo, estas estiveram bastante atentas e captaram algumas informações, as quais lhes fizeram alguma estranheza e decidimos registar para colocar posteriormente ao guia do museu.

Durante a visita, compreendi a importância da preparação da mesma, pois, como nem tudo é novidade, as crianças, conseguem prestar uma melhor atenção e responder ao que lhes é solicitado.

Apesar de uma boa preparação, da nossa parte, penso que o guia não conseguiu muito bem dar resposta aos interesses das crianças, dado utilizar termos técnicos, demasiado específicos, o que baralhava as crianças e dificultava a sua compreensão.

Para isso, eu, a educadora e a auxiliar, auxiliávamos, na explicação, desmembrando, todos aqueles estranhos termos.

Na visita, contactei ainda com um sentimento, que até então me era ainda desconhecido, o medo, pois no museu existiam varandas viradas para um salão, o que me fazia uma enorme confusão, quando as crianças tentavam espreitar pelas frestas destas.

Para a educadora e a auxiliar, tudo parecia normal, e talvez fosse, mas para mim estar naquele sitio com aquelas crianças era uma enorme responsabilidade.

Eu só pensava, e se elas caem?

Tirando esta parte, penso que a visita correu bem e que as crianças disfrutaram da mesma.

Na sala, estas comentaram que gostaram da visita ao museu e de salientar, é que sabiam as respostas às questões por estas anteriormente colocadas.

Apesar de tantas tarefas a realizar, conseguimos dar resposta a todas as atividades planificadas.

Esta foi uma semana de muitas aprendizagens e muitos acontecimentos novos passados.

Importante é ainda de referir, que enquanto futura educadora, ainda tenho um longo caminho a percorrer, pois a cada dia que passa, me deparo com sentimentos, inquietações e dúvidas novas.

No entanto, para mim baixar os braços é sair derrotada, daí tentar sempre dar a volta por cima e aprender com as minhas crianças.

ANEXO 35

Grelha de Avaliação da Leitura

Nome dos Alunos	Data:
	
	
	
	
	
	
	

LEGENDA:

		Só consegue ler com ajuda
ajuda		Já sabe ler, mas por vezes com
		Já sabe ler bem
		Já sabe ler muito bem

ANEXO 37

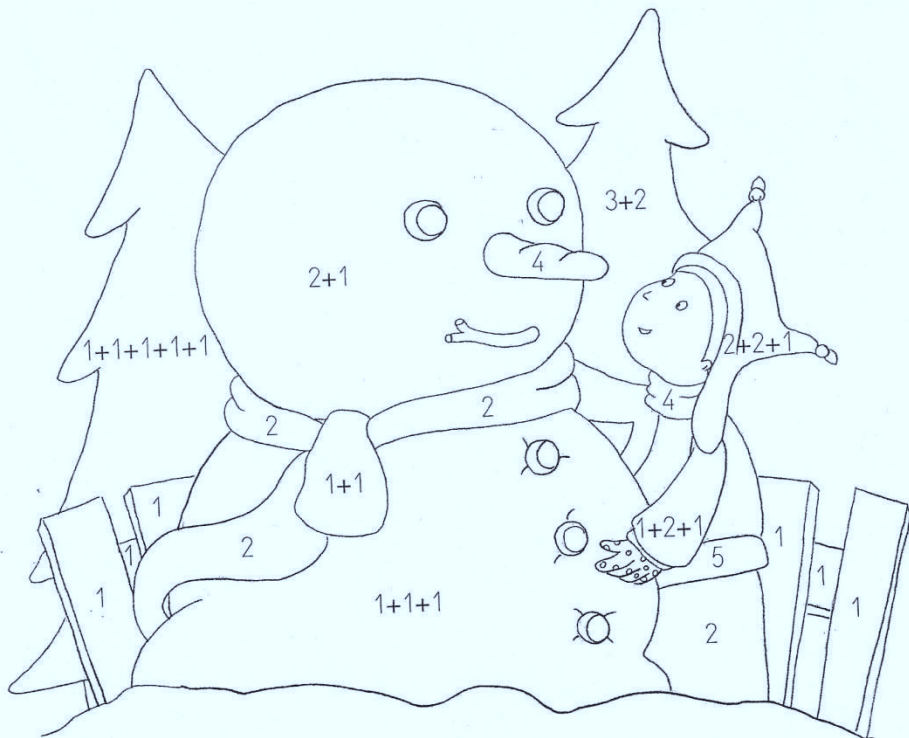
Ficha de Revisão

Externato Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

Ficha de Revisões

Nome _____ Data: __/__/__

1 - Calcula e pinta o desenho conforme o código de cores.



2- Calcula.

$5+5= \underline{\quad}$

$8+2= \underline{\quad}$

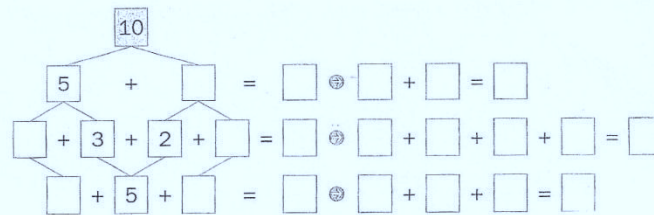
$3+7= \underline{\quad}$

$6+4= \underline{\quad}$

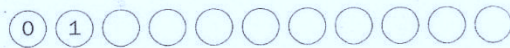
$1+9= \underline{\quad}$

$10+0= \underline{\quad}$

3- Decompõe o número 10 e indica as operações que fizeste.

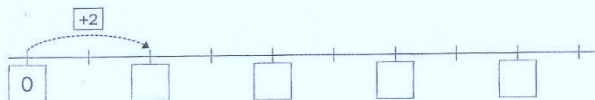


4- Completa a série.

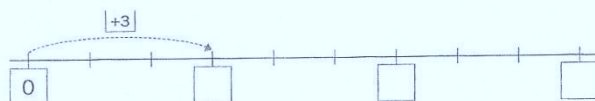


5- Completa as linhas numéricas.

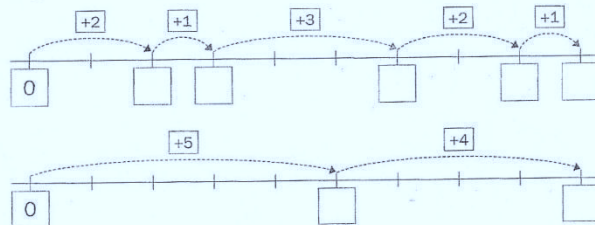
⊗ Junta sempre 2.



⊗ Junta sempre 3.



⊗ Segue as indicações das setas.



6- Completa com os sinais >, < ou =.

Illustration of children stacking on top of each other to represent numbers. Below each stack are boxes for a comparison equation.

2	=	2						
---	---	---	--	--	--	--	--	--

