



PAULA
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA ROTINA DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

Por: Márcia Filipa Ferreira Matos

Sob orientação: Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira | Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso

Fevereiro, 2014

RESUMO

A educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico são etapas primordiais do desenvolvimento da criança e devem, como tal, ser assumidas com grande saber e responsabilidade por todas as partes nela envolvidas.

O presente trabalho tem como objetivo dar a conhecer a intervenção educativa levada a cabo nos contextos de educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Toda a intervenção educativa partiu da observação e do conhecimento das Instituições e das suas funcionalidades, quer na sala de educação pré-escolar, quer na sala de 1º ciclo do ensino básico, nas quais os estágios se desenrolaram.

Para a sua concretização foi necessário recorrer à consulta de pressupostos teóricos que ajudassem a sustentar as estratégias e os métodos utilizados.

No final deste percurso, considera-se que esta experiência nos diferentes contextos foi essencial para a aquisição das competências necessárias ao exercício da função de um profissional com dupla habilitação.

Palavras-chave –Criança, Educação Pré-escolar, Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Intervenção Educativa, Modelos Pedagógicos, Observação, Avaliação.

ABSTRACT

The preschool education and 1st cycle of basic education are essential steps of development of children, and then must be assumed with lot of responsibility and knowledge by all pants involved.

The present work aims to inform educational interventions carried out in preschool education and 1st cycle of basic education, in ambit of the master's degree in preschool education and 1st cycle of basic education. All educative intervention as began with observation and knowledge institutions and their functionalities, wanted in the class-room of 1st cycle of basic education, in which the stages unfolded.

For is concretion was need to consult the theoretical assumptions that would help sustain the strategies and method used.

In the end of this path, considered that experience in the different context is essential for the acquisition of skills needed for exercise of the functions of a professional with double qualifications.

Keywords - Child, Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Educational Intervention, Pedagogical Models, Observation, Assessment;

AGRADECIMENTOS

O espaço limitado deste capítulo não me permite agradecer como devia a todas as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso e, de alguma forma, me ajudaram direta ou indiretamente a concluí-lo. Deste modo, deixo-lhes apenas algumas palavras.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pelo esforço e dedicação, em especial à professora Ana Maria Serapicos que nos últimos meses me tem acompanhado e se mostrou sempre disponível, quer na partilha de conhecimentos quer para a escuta de simples desabafos.

À educadora e à professora cooperantes que ao longo dos estágios se mostraram sempre disponíveis e que em mim depositaram muitas vezes total confiança.

Às minhas colegas de curso, em especial à Bruna Carvalho e à Tânia Oliveira que passaram comigo estes últimos dois anos e que sempre estiveram presentes em todos os momentos. À minha grande e melhor amiga Sofia Gonçalves pela paciência e pela amizade que nestes últimos anos tem demonstrado ter comigo e pela ajuda que me deu na leitura de documentos e na partilha de ideias.

Por fim, e não menos importantes, à minha família, em especial à minha mãe que me fez evoluir como pessoa e que se manteve comigo mesmo naqueles momentos de maior stress ou ansiedade. À minha tia Susana, por ter estado sempre disponível para me ajudar, pelas ideias partilhadas e pelos materiais que me disponibilizou, visto trabalhar na mesma área. E por último, à minha prima Ana Matos, que considero mais do que irmã, pelo tempo dispensado na criação de muitos materiais didáticos, pelos intermináveis desabafos e pelas ideias que me foi ajudando a aperfeiçoar.

A todos um muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	6
ÍNDICE DE ANEXOS.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
Educação/ Educar	11
Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.....	16
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
Tipo de Estudo.....	25
Participantes do Estudo	27
Instrumentos	28
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
Caracterização dos contextos	30
Caracterização do grupo/turma.....	33
Intervenção educativa.....	41
Análise comparativa dos dois contextos.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
Revistas consultadas:.....	62
Decretos-lei/Documents Normativos consultados:.....	62
Documentos consultados na Instituição de Ensino Pré-escolar:.....	63
Documentos consultados na Instituição de 1º ciclo do Ensino Básico:.....	63
ANEXOS	Error! Bookmark not defined.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

EB – Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº 1 – documento enviado aos encarregados de educação

Anexo nº 2 – exemplos de técnicas não documentais

Anexo nº3 – registo de incidente crítico nº1

Anexo nº 4 – registo de incidente crítico nº20

Anexo nº5 – registo de incidente crítico nº21

Anexo nº 6 - registo de incidente crítico nº19

Anexo nº7 – registo de incidente crítico nº13

Anexo nº8 - modelo concetual do processo de socialização - adaptado de rosenngren: 2000

Anexo nº 9 – registo de incidente crítico nº22

Anexo nº 10 – exemplo de planificação de expressão motora

Anexo nº11 – registo de incidente crítico nº 2

Anexo nº12- exemplos de registos de observação

Anexo nº13 – reflexão sobre a importância e as alterações na área da biblioteca

Anexo nº14 – planta da sala dos 4 anos(o antes e o depois)

Anexo 15 – planificação da área da biblioteca

Anexo 16 – regras da biblioteca e catalogação dos livros

Anexo nº17 – planificação inicial da instituição

Anexo 18 – exemplo de planificação em grelha e em rede

Anexo nº 19 - exemplo planificação de 1º ceb e respetivo guião

Anexo nº 20 – planificação da manhã recreativa de 21 de março e registo fotográfico da mesma

Anexo nº 21 - ida do enfermeiro à escola(registo fotográfico)

Anexo nº 22 – exemplo de avaliação semanal

Anexo nº23 – fotografia da manta das histórias

Anexo nº24 – fotografia da planificação em teia sobre os livros

Anexo nº25 – fotografia do corpo humano construído em sala

Anexo nº26 – fotografia da teia sobre o corpo humano – avaliação do impacto

Anexo nº 27 – registo fotográfico

Anexo nº28 – registo fotográfico de algumas experiências realizadas em 1ºceb

Anexo nº29 – canto da leitura

Anexo nº 30 – alguns cartazes construídos pelas crianças

Anexo nº31 – atividades em pequeno ou grande grupo – registo fotográfic

Anexo nº32 – registos de observação referentes ao progresso da criança F

Anexo nº33 – calendário e tabela de presenças

Anexo nº 34 – exemplos de registos de portfólio

Anexo nº35 – exemplos de reflexão/avaliações semanais

Anexo nº36 – exemplo de recado enviado pelos encarregados de educação

Anexo nº 37 – escola/família/comunidade - festa de natal e ida ao cinema– registo fotográfico

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio II em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este tem como objetivo mostrar o trabalho desenvolvido numa instituição de Educação Pré-escolar de cariz privado, durante o segundo semestre do ano letivo 2012/2013 no concelho de Gondomar e numa instituição de 1º ciclo do ensino básico, de cariz público pertencente ao concelho do Porto, no primeiro semestre do ano letivo 2013/2014.

A primeira instituição contempla, para além do ensino pré-escolar, o apoio pedagógico a vários níveis de ensino. Quanto à segunda instituição, onde se realizou o estágio em 1º ciclo do ensino básico, esta pertence a um dos maiores agrupamentos da cidade do Porto, que abarca desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Ambos os estágios tinham como principal objetivo dar a conhecer os diferentes contextos e intervir tendo em conta os conhecimentos adquiridos no domínio de técnicas e métodos de ensino/aprendizagem. Foi necessário planejar, concretizar e avaliar a intervenção educativa e incluir a comunidade e os encarregados de educação, refletindo sempre e ao longo deste percurso sobre os aspetos positivos e a melhorar.

Com este relatório pretende-se dar a conhecer e caracterizar o funcionamento das instituições em causa, apresentar a intervenção realizada, mostrando conhecimentos, métodos e técnicas aprendidas, avaliar a intervenção educativa e refletir sobre a profissionalização tirando, dessa reflexão, ensinamentos e conclusões que o distanciamento temporal, sobre todo o percurso, me proporcionaram.

Para fundamentação de toda a experiência em estágios, foi necessário recorrer a uma vasta pesquisa bibliográfica e à análise dos documentos fornecidos pelas referidas instituições, desde o projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades, entre outros.

Este relatório está dividido em 3 capítulos. Numa primeira parte – Enquadramento teórico – irão ser abordados temas que foram importantes durante a intervenção educativa nos referidos contextos; num segundo capítulo – Metodologia de Investigação – será caracterizado o tipo de estudo feito durante os estágios e os participantes do mesmo, bem como os instrumentos e técnicas utilizadas; no terceiro capítulo – Intervenção – está dividido na caracterização da instituição e do grupo de crianças, baseada nos documentos cedidos pelas mesmas; as Considerações Finais, procuram ser uma pequena reflexão, onde será mencionado o contributo que estes estágios tiveram tanto a nível do crescimento pessoal como para o futuro profissional; por último, a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educação/ Educar

“(...) educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade (...)”

(Arendt, Hannah, 1961:56)

Segundo o dicionário breve de Pedagogia, o termo Educação designa “(...) o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. (...)”. A Educação promove assim “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º da lei nº 49/2005, de 30 de agosto). Para Paulo Freire (2001), o maior objetivo da educação é conscientizar o aluno e, para isso, o educador deve ser consciente, pois somos “intelectuais transformadores” (Revista científica eletrónica de pedagogia nº 9, 2007:4).

Ao longo do tempo, estes conceitos e a importância que se dá à educação e ao educar têm vindo a evoluir. Ser um agente da educação exige não só conhecimento como também uma grande entrega pessoal e uma constante e adequada formação contínua. O educador/professor deve ter em conta que o principal objetivo do ensino não é que os alunos saibam conteúdos, mas antes desenvolver competências que, de forma consolidada, saibam aplicar aos desafios que a vida apresenta .

Para Kant, a formação do indivíduo dá-se de duas formas: de fora para dentro, em que a educação surge como um processo e de dentro para fora, em que educar compreende os meios intelectuais de cada aluno para que este assuma o pleno uso das suas potencialidades (cfr. Cardoso, Jorge, 2013).

Jorge Cardoso refere a existência de quatro pilares que servem como base da educação ao longo da vida. O primeiro pilar referido pelo autor é o

“aprender a conhecer”. Este consiste na necessidade de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O papel do professor passa por estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e descobrir. O segundo pilar consiste em aprender a fazer. Aqui é necessário conhecer bem o primeiro pilar, visto que não se pode fazer sem antes se conhecer. O terceiro, segundo o autor, é o mais difícil de atingir. Consiste em aprender a viver em sociedade, criando nas pessoas o espírito de cooperação, de tolerância e de não violência. Por fim, o quarto pilar pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo. Este deve aprender a ser, ou seja, deve estar preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos (cfr. Cardoso, Jorge, 2013). Este pilar reafirma, mais uma vez, o sentido de educação ao longo da vida, visto que esta contribui para o seu desenvolvimento humano tanto a nível pessoal como profissional.

A educação pré-escolar (EPE) “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro), sendo que, segundo a lei de Bases do Sistema Educativo Português, parte integrante do sistema educativo é dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de admissão no Ensino Básico. Esta etapa educacional tem um caráter facultativo e supletivo da família. São objetivos da educação pré-escolar “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, contribuir para a estabilidade e a segurança efetiva das crianças (...)” (artigo 5º da lei nº49/2005 de 30 de agosto).

Ao contrário da educação pré-escolar que é de frequência facultativa, o ensino do 1ºCEB é “(...) universal, obrigatório e gratuito (...)” (artigo 6º da lei 49/2005 de 30 de agosto) e pretende responder “(...) às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)” (artigo 2º da lei 166/2005 de 30 de agosto).

Este ciclo de ensino, tem como principais objetivos “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...); Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a

teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística; (...)" (artigo 7º da lei 49/2005 de 30 de agosto).

O professor deve desenvolver o respetivo currículo, no "(...)contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos." (lei nº241/2001 de 30 de agosto – Anexo nº2, II) e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável. (cfr. lei nº241/2001, de 30 de agosto – Anexo nº 2, III).

Assim, o perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. Segundo Maria do Céu Roldão e Luísa Alonso , a função central da escola é estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos. Esta é uma função complexa que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas sobretudo uma capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (cfr. Roldão, Maria do Céu; Alonso, Luísa, 2005).

As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEPE) apresentam um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos, com a intenção de apoiar e orientar o educador nas suas decisões pedagógicas. tornando o ato pedagógico estruturado, indicando o que é esperado que um educador aborde e desenvolva com crianças em idade pré-escolar. Sendo assim, o educador deve ter sempre uma intencionalidade que deve passar pelo observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, pois "(...) a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...)" (OCEPE:25). Para além disto, o Educador deve ter sempre em conta aspetos como a organização do ambiente educativo, desde a composição do grupo, aos espaços e materiais, ao tempo e também à interação que deverá ser estabelecida com todos os intervenientes na educação.

Antes de se iniciar qualquer tipo de processo, o educador/professor deve sempre observar o grupo no geral e na sua individualidade, para que assim conheça os seus interesses, angústias ou até maiores dificuldades. Sanches, em 2001, afirma que o educador/professor é tal e qual um detetive que de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio muitas vezes se apercebe (cfr. Sanches, 2001).

A planificação, como foi dito anteriormente, é outro aspeto chave da vida de um educador/professor, já que permite refletir e avaliar o trabalho que se vai realizando ao longo do tempo, para que se consiga fazer as alterações necessárias, de forma a que aconteça uma aprendizagem significativa. Nos planos de aula, o educador/professor deve começar por definir o objetivo daquela aula, o que pretende que com ela os alunos aprendam. De seguida, deve questionar-se sobre como o vai fazer, qual será a melhor forma para ajudar os alunos a aprenderem e atingirem, assim, os objetivos definidos no início. É nesta fase que são pensadas as atividades a realizar. Estas não são mais do que a criação da estratégia para aquela aula. Para que no final, a avaliação seja positiva é importante que os alunos saibam, desde o início, os objetivos que é suposto eles conseguirem atingir (cfr. Cardoso, Jorge, 2013).

A avaliação é, sem dúvida, aquela que os alunos mais temem. Por esta razão, o professor deve ser cauteloso e cuidadoso na forma como avalia, para que a maioria dos alunos fique com a ideia de que avaliação foi “justa”. A avaliação deve ser um processo contínuo e um “suporte ao planeamento” (OCEPE:27) e, essencialmente formativa, naquilo que diz respeito à Educação Pré-Escolar. A observação, as grelhas de avaliação e os portfólios, são alguns dos instrumentos que podem ser usados como meio de avaliação. Estes procedimentos pedagógicos poderão ser apoiados por diferentes modelos teóricos (High Scope, Movimento da Escola Moderna, Pedagogia de Projeto, Método João de Deus, entre outros)

No que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico (CEB), a avaliação dos alunos “incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo (...)” (Artigo 5º do Despacho Normativo nº 24-

A/2012). A avaliação deve ser contínua e deve surgir como resposta à possibilidade de avaliações pontuais, como os testes e os exames (cfr. Gouveia, João, 2007:128). Pode-se ,então, considerar que a avaliação pode ser do tipo diagnóstica, formativa e sumativa.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta tem como objetivo saber se, os alunos têm ou não o conhecimento esperado para aquele momento e que lhes permita continuar o seu processo e aprendizagem. A avaliação formativa segundo Luísa Cortesão é uma “bússola reguladora de processo de ensino – aprendizagem (...) que permite que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes (...)” (Cortesão, Luísa, in Gouveia, João, 2007:130). Esta avaliação “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.”(Despacho Normativo nº1/2005 – II).

A avaliação sumativa consiste em dar ao aluno um balanço de uma determinada etapa (cfr. Gouveia, João, 2007:130) e assim conseguir informá-lo a ele e ao seu encarregado de educação sobre o “(...) desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar ou disciplina.”, para que se possa “ (...)tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.”. Este tipo de avaliação é da responsabilidade do professor titular de turma. (Artigo 7º do Despacho normativo n.º 24-A/2012).

Como suporte à avaliação são de enorme importância os “(...) instrumentos de regime sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno.” (ME, 2004:25). É fundamental que o aluno também participe na sua avaliação de forma a consciencializar o seu percurso escolar. Assim, ele será capaz de identificar as suas falhas e fazer os seus próprios juízos, ganhando responsabilidade relativamente às suas aprendizagens.

Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico

Segundo Fosnot, o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem e não uma descrição do ensino. No entanto, pode revelar-se útil para explicar o modo como surgem as estruturas e a compreensão concetual mais profunda (cfr. Fosnot, Catherine Twomey, 1996).

Isabel Solé, em 2001, afirmou que esta teoria permite ao professor ter à sua disposição um quadro em que pode analisar e fundamentar muitas das decisões que toma na planificação e no decurso do processo de ensino e que lhe fornece critérios para compreender o que acontece na aula: “(...) por que razão o aluno não aprende; por que razão determinada unidade didática, tão cuidadosamente planificada não funcionou; (...)” (Solé, Isabel, 2001:25).

O construtivismo é um modelo explicativo da forma como o conhecimento se constrói e que “ explica o desenvolvimento e a aprendizagem, a partir da interação entre o sujeito e o ambiente (...)”(Marques, Ramiro, 2000:25)., Segundo Piaget, a inteligência é o resultado de uma capacidade inerente ao ser humano em se adaptar a novas situações e realidades. A construção de novos conhecimentos e competências, por parte de uma criança, acontece com a ajuda à realização de atividades que são repetidas, para que possa explorar o mundo à sua volta. O conhecimento, segundo o mesmo autor, pode acontecer sempre que o sujeito interage com o meio, ou seja, com tudo aquilo que é exterior a ele. Piaget classificou as fases do desenvolvimento humano em quatro estádios distintos: sensório motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais.

Tal como Piaget, Vygotsky acreditava que a aprendizagem é passível de desenvolvimento, mas faz a distinção entre aquilo que denominava conceitos “espontâneos” e conceitos “científicos”. Para Vygotsky, os conceitos “espontâneos” são como pseudo-conceitos, ou seja, são aqueles que a criança desenvolve naturalmente no processo de construção e que emergem das próprias reflexões da criança na sua experiência quotidiana (cfr. Kozulin, 1986 cit. Vygotsky, 1991). Por outro lado, os conceitos “científicos”, são os que têm

origem na atividade estrutural da instrução na sala de aula e que impõem à criança abstrações mais formais e conceitos mais logicamente definidos. Geralmente, avalia-se o desenvolvimento da criança tendo como indicativo aquilo que ela já consegue fazer sem ajuda dos outros. De acordo com Vygotsky, essa capacidade autônoma de realizar tarefas denomina-se de “Nível de Desenvolvimento Atual”. No entanto, para este autor, para se avaliar deve-se “ter em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2001:327).

Vygotsky defendia que na chamada zona de desenvolvimento proximal, os conceitos científicos não chegam ao aluno de uma forma já acabada. Vão sofrendo um desenvolvimento substancial que depende do nível da capacidade da criança para compreender o modelo do adulto. Para ele enquanto os conceitos científicos têm um percurso «descendente», impondo a sua lógica à criança, os conceitos espontâneos têm um percurso «ascendente». Sendo assim, as tarefas escolares eram consideradas, pelo autor, desadequadas, visto que só sublinhavam a capacidade de solução de problemas da criança. Os erros deviam ser entendidos como resultado das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados. Há que dar aos alunos investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que lhes permitam explorar e criar um grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias.

Oliveira (1995), citado por Boiko e Zanberlan (2001:41), explicita que deve existir sempre a promoção de atividades lúdicas, ou seja, o envolvimento das crianças em brincadeiras, dando relevo às que permitem que a criança crie situações imaginárias e assumam uma função pedagógica. Nesta ótica, a brincadeira e as atividades lúdicas deverão ser utilizadas, de forma a se conseguir um aproveitamento pedagógico para um melhor desenvolvimento das crianças.

O estágio em educação pré-escolar foi realizado seguindo o modelo High Scope. Segundo a lógica deste modelo, o ensino é feito através da aprendizagem ativa. Pretende-se assim, que cada criança possa encontrar o

seu caminho e tirar proveito de um modo particular de cada tema abordado. O adulto tem um papel importante no apoio da aprendizagem ativa: na organização dos espaços e materiais, na organização das rotinas, no estabelecimento de um clima interpessoal apoiante, no encorajamento de ações intencionais, na resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças, nas interpretações das ações da criança em termos das experiências-chave (discussão e interpretação de observações) e no planeamento de experiências. Aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa formam o enquadramento da abordagem ao modelo High Scope.

No que diz respeito à organização do espaço, este deve ser atraente para as crianças e estar dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar as crianças a realizar diferentes tipos de atividades. Este modelo encontra-se dividido na área areia e água, área dos blocos, área da casa, área da arte, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e movimento e área do exterior. O espaço destas áreas devem ser amplos e devem estar organizados de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que lá estejam incluídos, bem como a locomoção nas diferentes áreas. Devem também estar organizadas de forma prática e os materiais devem estar ao acesso das crianças, de modo a permitir uma grande variedade de brincadeiras.

A organização do tempo é também um aspeto importante já que, “(...) o tempo é um conceito abstrato (não se pode ver, tocar, saborear ou cheirar) e o pensamento das crianças pré-escolares sobre o tempo apoia-se em experiências ativas e sensoriais” (Hohmann, Mary, Weikart, David P, 2009:767). Enquanto que as áreas de interesse, como foi referido anteriormente, proporcionam uma estrutura de espaço físico que as crianças usam neste modelo, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia a dia. As rotinas permitem às crianças experimentarem e anteciparem intervalos de tempo de diferentes comprimentos. Esta rotina diária propicia uma série de acontecimentos sequenciais de planear-fazer-

rever, ao mesmo tempo que ajuda os adultos a organizar o tempo juntamente com as crianças, de modo a proporcionar situações de aprendizagem ativa.

Ao longo do estágio em educação pré-escolar foi levado a cabo um projeto. O trabalho de projeto pode ser utilizado não só em jardim de infância, mas também em 1ºCEB, sendo considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989:2) ou numa “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989:140).

O trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas. Nesta metodologia, a criança é tomada como investigadora nata e todas as aprendizagens podem ser incorporadas em grande parte no currículo para a educação pré-escolar de diversas formas(cfr. Katz, 2004).A criança é considerada o agente da sua própria aprendizagem, decidindo, em conjunto com o educador o tema a desenvolver, as atividades que pensam realizar e a forma como as vão desenrolar.

Sendo assim, a realização desta metodologia implica a passagem por quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação do trabalho. Na primeira fase, formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, para que de seguida se planeie tudo o que se vai fazer e os caminhos que se vão seguir. Na terceira fase, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, Teresa, 2012:16). E, por fim, existe a partilha da

informação para com o grande grupo e, porventura, com outras salas/grupos, para se divulgar o que se aprendeu, tendo sempre como referência a qualidade da informação pesquisada.

Ao longo deste trabalho, o educador tem um papel muito importante. Deve motivar as crianças através de estratégias, curiosidades que permitam que estas levem o projeto com afinco e motivação. No entanto, este deve dar sempre “voz ativa” às crianças, deixando-as decidir o que vão fazer a seguir, participando assim na sua aprendizagem.

Qualquer que seja o nível de ensino em que estejamos, temos sempre de considerar que dentro de uma sala existem crianças diferentes, com ritmos diferentes de aprendizagem e que, não é por essa razão que não podem estar inseridos numa escola com outras crianças. Necessitam, isso sim, de recursos e estratégias diferentes. Para isso, ao longo de todo o percurso tivemos de ter em conta que "A Educação Inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local" (Ainscow, M., 1999:14).

A Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, “proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo." (Declaração de Salamanca, 1994:9).

Já as OCEPE afirmam que o conceito de escola inclusiva “supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (OCEPE, 1997:19). Sendo assim, todas as crianças são inseridas no grupo, com especial atenção às que são diagnosticadas com necessidades educativas especiais, beneficiando das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos (cfr. OCEPE, 1997).

Se temos uma escola que nela inclui todas as crianças, temos que ter também uma pedagogia diferenciada. Para Perrenoud (2005) diferenciação é o acabar com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios ao mesmo tempo- e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável (cfr. Perrenoud citado por Mário Bontempo, 2010).

Cada vez mais o professor/educador, se depara com situações de multiplicidade social, cultural e económica das crianças. Esta razão justifica por si só, a aplicação de medidas que permitam uma diferenciação.

Para Roldão (2003:17), esta é uma “problemática visível no quadro da massificação escolar”, o que, conseqüentemente faz com que seja emergente, por um lado, a necessidade de atender à diferença e, por outro, à dificuldade em conseguir ajustar as respostas da escola à urgência de colmatar lacunas, que ainda se manifestam. O professor/educador deve encarar a criança no seu todo e considerar tanto as suas capacidades como as suas fraquezas. No entanto, para uma criança, a diversidade dos seus colegas na sala pode ser ameaçadora ou, no mínimo, problemática, visto que a grande maioria delas não possui esquemas de interpretação desenvolvidos e podem desencadear sentimentos negativos, como por exemplo, o medo por um sotaque diferente ou por alguma deficiência existente num outro colega. No decorrer da escolaridade, ocorre essa aprendizagem da diversidade e a formação de esquemas que podem ser transpostos a outras crianças noutras turmas. Assim, a diversidade vai-se tornar familiar, permitindo assim que as crianças a enfrentem (cfr. Perrenoud, Philippe, 2001).

As OCEPE afirmam que “o conhecimento da criança e da sua evolução, constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (OCEPE, 1997:25), para que assim se consiga promover um ensino real e significativo. Ora, quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico, o educador/professor “deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997:19).

Para potenciar tudo isto é necessária a participação ativa da família. Como referiu Perrenoud “Na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos” (Perrenoud, 2001:57).

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas.

O ponto de encontro da relação família-escola é o educando. A família deve assim estabelecer uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Atualmente, apesar da legislação existente sobre a participação das famílias ou dos seus representantes na vida das escolas, ainda não se conseguiu um patamar desejável. A este propósito, a Convenção sobre os Direitos da Criança afirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990:3-4).

Os pais, ou quem os substitui, surgem como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos (Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 27.º, alínea 2); os professores aparecem como colaboradores, no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (Ibid, art. 29.º, 1. alínea a) e o Estado surge, em último lugar, como forma de “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças” (Ibid,art. 2.º, alínea 1).

Sendo assim, o educador deve ter o cuidado de envolver a família sempre que possível nas atividades de sala e da instituição, incluindo as que envolvam outros membros da comunidade. Esta participação passa também pela troca de informações entre educadores e pais/família sobre o desenvolvimento da criança, trabalhos ou atividades que realiza, etc. Assim, “(...) o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório (...)” (Diogo,

José, 1998:25) , já que tem a cooperação das famílias e ao mesmo tempo os pais vão assumir atitudes mais favoráveis face aos professores se esta cooperação for positiva.

A motivação, sendo fundamental para o êxito da aprendizagem, é um aspeto importante dentro da sala de aula e, por vezes, muito complicado.

Jorge Cardoso afirma que a motivação intrínseca é aquela que está no interior do próprio indivíduo e a extrínseca é aquela que nos faz mover em direção a algum objetivo. A este tipo de motivação pertencem os fatores externos a nós, tais como: as recompensas, as punições ou as pressões sociais. Este autor afirma que no caso dos professores, estes devem promover a primeira, usando a segunda com moderação e tentando transmitir ao aluno a razão pela qual estudam (cfr. Cardoso, Jorge,2013). Muitas vezes é esta falta de perceção do aluno em relação à escola ou às suas opções profissionais que leva à desmotivação. Cabe ao professor transmitir esta componente ao aluno, para que consiga motivá-lo e assim “(...) ganhar um elemento ativo na sala de aula (...)” (Casimiro, Rita, 2013 citado por Cardoso, Jorge, 2013: 240).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (...)”
(Alarcão, 2001:26)

Atualmente, na sociedade em que vivemos, repleta de desafios, é importante que o professor se mantenha atualizado, em constante investigação e desenvolva profissionalmente o seu conhecimento, capacidades e competências que lhe permitam intervir de uma forma consciente. A reflexão é essencial ao saber estar e saber fazer fundamentados em análises críticas.

Para John Dewey (1933:15) os “professores eram estudantes do ensino”. Ele defendia que o professor devia fazer uma investigação constante para melhorar o seu trabalho; para isso, devia observar as suas crianças para conseguir ir ao encontro das suas dificuldades.

Lawrence Stenhouse, professor de Educação Básica, foi considerado o defensor da pesquisa do dia-a-dia. Para Stenhouse o professor deve criar o seu próprio currículo, alimentá-lo e construí-lo com os seus alunos e colegas. Sendo assim, o professor/educador não deve ser um mero executor de currículos previamente definidos, mas um decisor, um gestor em situação real, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino (cfr. Stenhouse cit. Richard Arends, 2008).

Tudo isto requer dos professores/educadores um espírito de pesquisa próprio, que contribui para o conhecimento sobre a educação e para o seu desenvolvimento profissional e também das escolas. A investigação deve ser, assim, uma prioridade no desenvolvimento de qualquer contexto educativo, devendo professor/educador assumir uma “ (...) postura reflexiva e analítica (...)” (Roldão, Maria do Céu, 2000:12).

Tipo de Estudo

Ao longo dos dois estágios, a metodologia de estudo utilizada foi a qualitativa. Esta consiste num “conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (...). A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenómenos (...)” (Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna, 2006:17).

Nesta abordagem qualitativa, o pesquisador vai colocando interrogações que vão sendo discutidas e testadas durante a investigação e a ação. O pesquisador formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão em análise.

Em investigação educacional, deve-se ter em conta o planeamento de forma sistemática, que depende dos métodos que se seleciona para a recolha de dados. Segundo Isabel Alarcão (2001), no contexto educacional são várias as opções metodológicas que se podem tomar, desde observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas e monitorização.

No trabalho desenvolvido ao longo destes estágios, em Educação de Infância e em 1ºCEB, os instrumentos de recolha de informação utilizados foram vários e que incluíram leituras da especialidade de vários autores com publicações no campo da educação, conversas informais com as professoras e educadoras que nos acompanharam pedagógica e metodologicamente durante a profissionalização, registos fotográficos que, segundo Collier (2001:36), são “particularmente pertinentes enquanto instrumentos de análise que fornecem informação que não poderia, provavelmente, ser captada de outra forma”, a registos de observação, a elaboração de registos de portefólios o que permitiu avaliar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, envolvendo a própria criança na reflexão das suas aprendizagens, observação participante e não participante

Pelas características do trabalho desenvolvido em contexto de trabalho em estágio e inspirada no que diversos autores definem como estudo de caso, diremos que a metodologia utilizada por nós, se aproximou do que Yin, em 2001, considerou ser um estudo de caso. Segundo este autor, estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (cfr. Pardal, Luís; Lopes, Eugénia, 2011:32). Yin afirma, também, que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade e quando o objetivo é descrever ou analisar um fenómeno.

Os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva, com recurso a técnicas flexíveis que permitem a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.

Bruyne et al. (1991), categorizou o estudo de caso em três grandes modelos: de exploração, descritivos e práticos. Neste caso em particular, na situação de estágio profissional, foi feito um estudo de caso do tipo exploratório. Este tipo de estudo permite, essencialmente, abrir caminho a futuros estudos, já que raramente constitui um fim em si mesmo. Estes, determinam tendências, áreas e dão-nos assim o caminho para futuras pesquisas (cfr. Pardal, Luís; Lopes, Eugénia, 2011:34).

A par do que poderá ser considerado como estudo de caso, o nosso estudo apresenta ainda contornos de investigação-ação por ter tido uma orientação eminentemente prática, com o objetivo primordial do estudo de problemas da prática com vista à melhoria da mesma e da aprendizagem através da ação (Kemmis e McTaggart, 1992).

Para Arends (2008:526), citando Stenhouse, “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para

testar a eficácia das suas práticas educativas”. Assim, questionámo-nos sobre os contextos e ambientes de aprendizagem, sobre as práticas, sempre numa lógica de reflexão-ação, contínua e sistemática, recolhendo informações pertinentes que fundamentassem as metodologias de aprendizagem aplicadas. Esta postura de atenção/observação/investigação/experimentação e avaliação constantes, permitiu uma intervenção pedagógica mais adequada, mais diversificada, mais criativa mais sistemática e mais rigorosa.

Participantes do Estudo

Como já foi referido, durante este estágio foi utilizada a metodologia de análise qualitativa, para perceber como a valência de Educação Pré-escolar e a valência de 1º ciclo em ensino básico se organizava, o que as caracterizavam e quais as suas especificidades.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a amostra traduziu-se num grupo de 13 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo 6 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Este era um grupo heterogéneo que integrava uma criança autista.

Os pais colaboraram no estudo através da participação no projeto de sala (construção de um livro de sala e de uma manta de histórias). As saídas ao exterior e algumas visitas à instituição de pessoas, tal como uma professora de dança convidada para a comemoração do Dia Mundial da Dança, fizeram com que a comunidade também se incluísse no estudo.

O estágio em 1º ciclo em ensino básico, foi realizado com um grupo de 20 crianças, sendo que 11 eram do sexo feminino e 9 eram do sexo masculino. Este era também um grupo heterogéneo, formado essencialmente por crianças de etnia cigana e por uma criança com défice cognitivo.

Neste estudo participaram para além destas 20 crianças, uma professora de 1º ciclo, uma assistente social, o par pedagógico e, em alguns aspetos, os encarregados de educação destas crianças e a própria comunidade. No caso da assistente social, esta estava em permanência na sala de aula, atenta aos problemas de cada criança. Foi ela que ao longo deste

estágio nos foi ajudando a conhecer as crianças e a sua história, permitindo-nos criar as melhores estratégias para cada uma delas.

A professora titular da turma foi essencial, uma vez que nos deu a conhecer as características de cada criança e nos ensinou como lidar com os respetivos encarregados de educação. Por sua vez, com estes a relação foi bem mais complicada. Tentámos trazê-los à escola, mas isso tornou-se impossível. Contornámos a situação, tentando envolvê-los nos trabalhos que as crianças levavam para casa, conseguindo que pelo menos alguns, por exemplo, participassem na construção da árvore de natal da sala.

No que diz respeito à comunidade, o dia mais significativo foi o dia em que levamos à escola um enfermeiro para o Dia Mundial da Alimentação. Numa outra situação as crianças saíram da escola para irem ao cinema, e no último dia de aulas, a associação de pais levou à escola o Pai Natal e muitas surpresas para todas as crianças.

Instrumentos

Segundo Pardal & Correia (1995:6), técnica é um “instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa”.

Ao longo do estágio em contexto Pré-escolar e 1ºCEB recorreremos a fontes documentais, como o P.E., o P.P., o R.I., o P.C., portfólios de crianças, documentos enviados para os pais, como por exemplo, o documento enviado para explicar aos pais em que consistia o projeto de sala e a construção do livro e da manta das histórias (consultar anexo nº 1 – documento enviado aos encarregados de educação).

No que diz respeito a fontes e técnicas não documentais, foi utilizado o método de observação participante, para que assim se vivesse “a situação, sendo-nos, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal, Luís; Lopes, Eugénia, 2011:72). A observação participante é caracterizada pelo registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, visto que é feita logo a seguir à sua ocorrência. Este tipo de observação permite-nos um nível mais elevado de precisão na informação do

que a observação não participante; no entanto, a sua execução é mais complexa, visto que fatores como a distinção de estatutos de observador e de observado, a diferenciação social ou aceitação cultural pode tornar o processo mais complicado.

Foram, ainda, usadas grelhas de observação, registos diários como incidentes críticos, fotografias, vídeos, entre outros (consultar anexo nº 2 – Exemplos de técnicas não documentais).

CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Caracterização dos contextos

Para se conhecer bem a instituição onde a intervenção educativa acontece, são fundamentais alguns documentos que a regem como o projeto educativo (P.E.), o regulamento interno (R.I.), o projeto curricular (P.C.), o projeto pedagógico (P.P.) e o plano anual de atividades (P.A.A.). Cada instituição é única e tem características próprias. No caso, particular, destes estágios, o primeiro foi realizado numa instituição de cariz privado enquanto que o estágio em 1ºCEB, foi realizado numa escola de cariz público.

A instituição onde decorreu o estágio profissionalizante ao nível da EPE é uma instituição de cariz particular. Esta instituição localiza-se na Vila de Fânzeres, concelho de Gondomar, que atualmente é constituída por aproximadamente 20.000 habitantes. Esta instituição alberga as valências de creche, jardim-de-infância e sala de estudo, com 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário, dispondo ainda de inúmeras atividades extra-curriculares como karaté, dança ou informática, entre outras.

A Instituição em causa fundamenta a sua ação educativa, organização, funcionamento e objetivos nos seguintes instrumentos: Projeto Educativo (P.E.), Regulamento Interno (R.I.), Projeto Curricular (P.C.) e Projeto Pedagógico (P.P.).

Através do P.E., a instituição procura “explicitar, de forma coerente valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, atividades coletivas, etc.) e os meios da sua realização.” (P.E., 2012/2014:2).

Seguindo uma abordagem cognitivista da educação, o jardim-de-infância tem três finalidades: personalizadora, a cultural e a socializadora. A articulação

destas finalidades tem em vista a promoção da educação a três dimensões: dimensão para a cidadania com a formação de cidadãos livres, conscientes e participativos, a dimensão pessoal com o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade e a dimensão das aquisições intelectuais com a aquisição de um saber estruturado em domínios diversificados.

A Instituição procura organizar-se como uma comunidade educativa, ou seja, funcionar numa dinâmica participativa: educadores, direção e restantes funcionários, crianças, pais (famílias) e meio envolvente (cfr. P.E., 2012/2014).

Como objetivos gerais, pretende desenvolver a socialização, o desenvolvimento intelectual e cognitivo, a motricidade global, a socio-afetividade, as capacidades sensoriais e a linguagem. Também neste documento, para além dos objetivos gerais da instituição, são referidos os objetivos para cada valência. No que diz respeito à valência de jardim-de-infância, são considerados como principais objetivos: “Promover itinerários e projetos de vida, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes; Estar atentos de forma a promover uma cultura de liberdade responsável, bem como respeitar a diversidade dos nossos alunos; Contribuir para a autonomia intelectual dos nossos alunos; Fomentar uma escola inclusiva de todos e para todos; (...)” (P.E., 2012/2014:28).

A Instituição tem como fim assegurar a articulação com a família, respeitando sempre os seus valores próprios e sendo um complemento do projeto de vida que os pais desejam para os seus filhos (cfr. P.E., 2012/2014). Ao longo do estágio, existiu a oportunidade de assistir a várias visitas dos pais à escola, quer seja para a comemoração do dia do pai, do dia da mãe ou para a realização de atividades em sala juntamente com as crianças. Esta articulação pode também ser vista na criação da história de sala e, posteriormente, na criação da manta das histórias.

No P.E. é ainda abordada a temática da avaliação, uma vez que “(...) é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida as decisões individuais e coletivas.” (Valadares e Graça, 1998:34). Como forma de avaliação, nesta Instituição são feitas reuniões quinzenais de docentes para que se avalie o trabalho realizado e efetue o planeamento. De 3

em 3 meses existe uma avaliação de desempenho e, no final do ano, uma avaliação do P.E.. Não foi possível assistir a nenhum destes tipos de avaliação; no entanto, os registos e as recolhas de dados que se realizam todos os dias, são também outras formas de avaliação.

O estágio a nível do 1º C.E.B. realizou-se, como foi dito anteriormente, numa escola pública. Segundo o P.E. do agrupamento em causa, esta escola situa-se numa zona oriental da cidade do Porto, numa freguesia constituída por 32 652 habitantes (INE, Censos 2011) sendo que 2554 desses habitantes residem no bairro onde se insere a escola pública em causa (Câmara Municipal do Porto, 2013) . Esta freguesia tem na sua maioria uma população envelhecida; no entanto, nos bairros envolventes a tendência é inversa. Pode-se observar, através do projeto educativo do agrupamento, que o nível de escolaridade é baixo, sendo que, “Perto de 20% da população não tem qualquer grau de escolaridade, cerca de 30% tem o 1º ciclo do ensino básico, e menos de 10% atinge o 3º ciclo de escolaridade” (P.E., 2012-2015:5). A maioria da população dedica-se cada vez mais, ao comércio e serviços e, na sua generalidade, “os níveis de escolaridade e a motivação para o estudo são baixos; os códigos linguísticos da maior parte das famílias são restritos, bem como a qualificação profissional, nomeadamente no que se refere à inserção e manutenção no mercado de trabalho.” (P.E., 2012-2015:6) . Uma percentagem significativa da população é de étnia cigana, oriunda de outros bairros da cidade.

Nos últimos anos, verificou-se um aumento da crise económica, o que fez com que os problemas sociais se tenham vindo agravar e que a grande maioria da população viva em condições económicas e socialmente desfavorecidas (cfr. P.E., 2012-2015). Como consequência, um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios e imobilizando-se numa assistência instalada, crenças no Rendimento Social de Inserção (cfr. P.E., 2012-2015).

O facto dos bairros estarem em aglomerados e demasiado próximos, fazem com que a marginalização urbana e a exclusão social aumente, dificultando a construção de projetos de vida (cfr. P.E., 2012-2015).

O Agrupamento em causa é um dos maiores da cidade do Porto, sendo constituído por sete jardins de infância, seis escolas de 1º CEB e uma escola básica e secundária. No que diz respeito ao sucesso escolar destas crianças, os seus encarregados de educação têm, na sua maioria, “uma baixa expectativa, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem.” (P.E., 2012-2015:8). Esta falta de interesse e estes problemas sociais referidos anteriormente, fazem com que estas crianças procurem nos professores os seus quadros de referência e o afeto que necessitam, e muitas vezes que descarreguem neles e na escola as suas frustrações através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos.

Caracterização do grupo/turma

O P.C. é um documento que surge do P.E. e que, segundo o decreto-lei nº6/2001- art. nº2, tem como objetivo adequar ao contexto de cada Escola/Agrupamento o desenvolvimento do Currículo Nacional/Orientações Curriculares, definindo as estratégias próprias de cada Escola e para o nível de ensino. Neste caso em particular, na valência de jardim-de-infância o educador deve partir do conhecimento das crianças com quem vai trabalhar. Para além das crianças, a equipa educativa e a comunidade também são sujeitos que estão implicados no processo educativo.

A sala dos 4 anos em que foi realizado o estágio em educação pré-escolar é constituída por 13 crianças, 6 meninas e 7 meninos, sendo que só um menino é que chegou à instituição este ano, pelo que não acompanhou o grupo e a educadora deste a creche.

Observando o grupo, podemos dizer que é um grupo calmo, em que a maioria das crianças são autónomas, interessam-se pelas motivações que lhes são propostas e são bastante sociáveis e conversadoras. Relativamente aos encarregados de educação, a maioria reside no concelho de Gondomar e as suas idades variam entre os 25 e os 35 anos. Apenas uma criança tem os pais

divorciados, sendo que a mãe já refez novamente a vida com outra pessoa. A criança vai mantendo o contacto com o pai e falando por diversas vezes nele sem qualquer problema. Quanto às suas profissões, estas são bastante heterogéneas. Existe uma advogada, uma professora, um técnico de informática, empregadas domésticas, entre outras, o que resulta em situações sócio-económicas diferentes.

O modelo pedagógico utilizado é a pedagogia de projeto. “Nesta pedagogia, a criança vai desenvolver as suas capacidades através de atividades que têm como suporte as áreas de conteúdo definidas pela educadora.” (P.C. 2012/2013:3).

De modo a fazer-se uma caracterização mais pormenorizada do grupo, centrar-nos-emos no desenvolvimento das crianças ao nível do domínio linguístico, cognitivo, socio afetivo e psicomotor.

No que se refere à linguagem, a maioria das crianças utiliza uma grande variedade de vocábulos, fazendo uma correta articulação dos mesmos (consultar anexo nº3 – Registo de Incidente Crítico nº1). No entanto, algumas crianças têm dificuldade na articulação de algumas palavras, principalmente no som ‘R’. Duas destas crianças frequentam a terapia da fala, uma delas mostrando realmente uma grande dificuldade, sendo muitas vezes pouco perceptível; a outra, diz corretamente a maioria das palavras e quando erra consegue corrigir-se voluntariamente ou com ajuda; no entanto, utiliza expressões como “dói-dói” e alguns diminutivos.

Relativamente à escrita, apenas algumas crianças conseguem escrever corretamente o seu nome. As restantes por vezes trocam o sentido direcional da escrita, escrevendo o seu nome de baixo para cima ou o contrário. Mesmo assim, é notório o interesse da maioria delas em aprender a escrever o nome, pedindo diversas vezes para o fazer e a motivação com que o fazem.

Segundo Piaget, aos 4 anos estas crianças encontram-se no Estádio Pré-Operatório. Neste Estádio, as crianças têm a capacidade de representação mental e simbólica (função simbólica), acham que o mundo foi criado para si e não são capazes de perceber o ponto de vista do outro, acham que eles pensam e sentem da mesma forma que ela (egocentrismo intelectual). Este

egocentrismo estende-se a objetos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano (animismo). O pensamento mágico, em que a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja e o pensamento pré-operatório são outras características deste estágio. Neste último, a criança não consegue efetuar operações mentais. No entanto, em 2009 Papália afirma que depois de alguns estudos, foi possível provar que Piaget subestimou de certa forma estas crianças, sendo que estas por vezes já são capazes de criar alguma empatia, não sendo tão egocêntricas como Piaget as definiu. Elas mostram sinais de terem uma teoria da mente, incluindo consciência dos seus processos de pensamento, certa habilidade para distinguir eventos imaginários e reais, capacidade de enganar e compreendem que por vezes as pessoas podem ter crenças erradas (cfr. Papália, 2009:212).

Neste grupo, já foi possível verificar algumas situações em que está presente a função simbólica, (consultar anexo nº 4 – Registo de Incidente Crítico nº20) que consiste na “capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais as pessoas atribuem significado.” (Papália, 2009:312). Esta situação é também observada nas conversas que existem na manta onde habitualmente se faz o acolhimento e algumas atividades diárias. Nas conversas entre as crianças, pudemos observar que há momentos em que a fantasia, a imaginação e os jogos de faz de conta estão muito presentes, pelo que depreendemos a existência de um pensamento simbólico.

No que diz respeito à compreensão das identidades, Papália refere que a conceção dos objetos é basicamente a mesma, mesmo mudando a forma, o tamanho, ou a aparência (cfr. Papália, 2009). No entanto, existem algumas crianças que ainda não desenvolveram esta capacidade de perceberem a transformação dos objetos mantendo, algumas das características (consultar anexo nº5 – Registo de Incidente Crítico nº21).

No processo cognitivo causa e efeito, as crianças já são capazes de perceber o porquê de alguma coisa acontecer, ou que ao fazer determinada ação as vai levar a uma determinada consequência (consultar anexo nº 6 - Registo de Incidente Crítico nº19).

Na classificação ou agrupamento dos objetos, as crianças mais novas já usam a capacidade de classificar para ordenar muitos aspetos da sua vida. Já no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão de conceitos numéricos é necessário que exista uma estimulação fornecida (Papália, 2009:313). Neste último, a grande maioria das crianças já tem o conceito de número e de contagem adquirido, como se pode ver através do anexo nº7 – Registo de Incidente Crítico nº13.

A socialização é um “processo exclusivo dos seres humanos que se inicia no nascimento e continua ao longo do ciclo vital” (Berns, 1997:17). Ele envolve, fundamentalmente, a transmissão de valores, atitudes, papéis e outros produtos culturais de uma geração para outra (consultar anexo nº8 - Modelo concetual do processo de socialização - adaptado de Rosengren: 2000) e os pais desempenham um “papel directo e fundamental neste processo” (Kuczynski, Marshall, & Schell, 1997:12). A família ocupa o primeiro lugar como agente influenciador sobre a vida da criança. É no meio das interações familiares que as crianças aprendem ou deixam de aprender os elementos básicos de cooperação e concordância, através da aquisição de normas de conduta e atitudes idênticas às dos pais e através da percepção das relações entre os membros da família (Garrison; Kingston; Bernard, 1971; Newcombe, 1999). É no contexto familiar que as crianças aprendem pela primeira vez as regras que regulam o comportamento interpessoal, através das suas rotinas e convicções (Schaffer, 1996) e, começam a formar conceitos sobre si como pessoa e a aprender habilidades para tornar-se membro de grupos maiores (Newcombe, 1999). Para Papalia (2009), a influência mais importante do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças é a ação social e psicológica em casa: se existe relação favorável e amorosa ou pontuada de conflitos e se existe bem-estar económico ou não.

A escola é também um elemento muito importante neste processo de socialização, tanto na relação com o adulto como na relação com as outras crianças. O brincar tem um papel muito importante na vida do ser humano. Para Miranda (2008:7), “todos gostam de brincar. Brincar é próprio do ser humano.”. Ao brincar a criança desenvolve seus potenciais, relaciona-se com o

mundo e tem oportunidade de desenvolver também o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

Enquanto brinca, a criança demonstra muito do que vai no seu “mundo interior”. As brincadeiras escolhidas, as histórias favoritas, as dramatizações nas brincadeiras em que reproduzem o mundo adulto, mostram muito de suas carências e necessidades afetivas e o faz de conta, faz com que as crianças aprendem a compreender o ponto de vista de outra pessoa e a desenvolver algumas habilidades na resolução de problemas sociais e também a expressar a sua criatividade (cfr. Papália, 2009:221).

Segundo Papalia (2009: 292), “A princípio as crianças brincam sozinhas, depois ao lado de outras crianças, e finalmente juntas”. Quando brinca sozinha, a criança também desenvolve algumas habilidades importantes, e isso não significa por si só uma dificuldade de relacionamento, podendo ser uma preferência momentânea por uma atividade que não seja compartilhada com outros, podendo demonstrar até mesmo maturidade e independência. Mas vemos ainda em Papalia (2009:293), que “em contrapartida, os jogos solitários em algumas crianças, podem ser um sinal de timidez, ansiedade, medo ou rejeição social”.

No grupo em questão, existe uma grande ansiedade pelo momento da brincadeira. (consultar anexo nº 9 – Registo de Incidente Crítico nº22). Conforme Papalia (2009:375), “Com seus amigos, a criança aprende a comunicar e cooperar. Aprendem sobre si mesmas e sobre os outros. Uma ajuda a outra a suportar transições stressantes, como o começo numa nova escola ou a adaptação ao divórcio dos pais.”. Este grupo demonstra uma grande preocupação uns com os outros. Quando alguém chora ou se magoa, existe sempre uma preocupação pela maioria deles em saber o que aconteceu e em acalmar a criança em questão. Este comportamento denomina-se pró-social e consiste em “agir com preocupação pela outra pessoa sem a expectativa de recompensa.” (Papalia, 2009:374).

Por último, e quanto ao domínio psicomotor, este grupo mostra-se por vezes, bastante agitado, principalmente algumas crianças durante as sessões de expressão motora, mas ao mesmo tempo bastante recetivo. De acordo com

Vygotsky (2007), é a partir dos dois aos cinco anos de idade, que as crianças aumentam a qualidade de discriminação perceptiva em relação ao próprio corpo. O repertório de habilidades motoras aumenta com a compreensão mais exata, uma locomoção mais coordenada o que facilita a exploração do meio. As atividades psicomotoras auxiliam as crianças a adquirir a noção de espaço, lateralidade, orientação em relação a seu corpo, às pessoas e objetos. Até agora já foram realizadas algumas sessões de expressão motora com o intuito de desenvolver a lateralidade (consultar anexo nº 10 – Exemplo de Planificação de Expressão Motora). Esta consiste na preferência pelo uso de uma mão sobre a outra, e que é em geral evidente por volta dos três anos. No caso destas crianças já se nota o lado predominante das mesmas.

Quando se fala em motricidade fina, este grupo de 4 anos segundo Papália está no estágio pictórico: “A maior parte das crianças entra no estágio pictórico entre os 4 e os 5 anos. Os primeiros desenhos deste estágio sugerem objectos reais ou pessoas; os desenhos posteriores são melhor definidos.” (2009:290). Desta forma, no grupo existem crianças que já são capazes de desenhar a figura humana com todos os pormenores e outras crianças com mais dificuldades (consultar anexo nº11 – Registo de Incidente Crítico nº 2).

Quanto ao estágio em 1º CEB, este realizou-se numa turma de 2º ano, composta por 20 alunos, sendo 9 rapazes e 11 raparigas. É uma turma heterogénea, onde as idades variam entre os 7 e os 9 anos, já que existem quatro crianças repetentes. Na sua maioria, estas crianças são de étnia cigana, existindo um aluno com dificuldades de aprendizagem que está sujeito a apoio pedagógico personalizado, terapia da fala e adequações curriculares individuais, previstas no decreto lei nº3/2008. Esta criança a nível da linguagem tem muitas dificuldades na compreensão oral e na componente expressiva, fazendo de forma incorreta a articulação dos sons e utilizando uma linguagem muito infantil, como por exemplo, algumas expressões como “au-au” e “pum-pum” para a palavra saltar. O aluno não consegue distinguir as letras do alfabeto; no entanto, lê e escreve as vogais, formando ditongos. Na aritmética, conta progressivamente até 10, distingue adição de subtração e usa os dedos para realizar as operações.

A restante turma é constituída por alunos calmos mas com bastantes dificuldades de aprendizagem, sendo que existem dois ou três alunos que se evidenciam pela positiva. A nível de comportamento, estes alunos respeitam as regras tendo-as bem presentes no seu dia-a-dia, tanto dentro como fora da sala de aula.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, Papália afirma que nesta fase de desenvolvimento as crianças são mais capazes de compreender e interpretar as comunicações dos outros, tanto orais como escritas e são também mais capazes de se fazer entender (cfr. Papália 2009:266).

No que diz respeito a esta turma, estas crianças têm um vocabulário muito diminuído, tendo algumas vezes dificuldades na interpretação dos textos. Na escrita, a maioria dos alunos escreve como pronuncia as palavras. Na etnia cigana, isso nota-se muito na troca das vogais, principalmente na troca da vogal 'i' pela vogal 'e'. Para que estas lacunas fossem melhoradas, foi necessário criar algumas estratégias, como o incentivo da leitura através da introdução de um canto da leitura na sala e de uma hora do conto, ou da criação de um livro de sala com diversos textos criados pelas crianças na escola ou em casa com o acompanhamento dos pais. Com isto, e com a leitura em voz alta de histórias, com o objetivo de fazer notar a entoação dos textos, pretendemos que as crianças percebessem a importância dos livros e da leitura para aprenderem um maior número de palavras e, ao mesmo tempo, diminuíssem o número de erros ortográficos.

No processo cognitivo, segundo Piaget estas crianças encontram-se no estágio das operações concretas, tendo já capacidade para realizar operações mentais e para compreender a existência de conceitos. Nesta fase, as crianças já não se baseiam na percepção imediata e começam a perceber as características que se conservam, independentemente da sua aparência, adquirindo assim a noção de conservação de matéria sólida.

A maioria das crianças já conseguem realizar operações com alguma facilidade, fazendo-as muitas vezes mentalmente. Conseguem também distinguir a adição da subtração. No entanto, nota-se que para algumas

crianças os números cardinais ainda são complicados a partir de uma certa altura.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial e durante a terceira infância, estas crianças desenvolvem conceitos mais realistas e mais complexos de si mesmos e da sua capacidade de sobreviver e ter êxito na sua cultura.

Atualmente, no que diz respeito à família, as crianças passam cada vez mais tempo longe de casa do que antigamente. Nesta turma, sentimos diversos problemas familiares que se observam, posteriormente, no comportamento de algumas crianças. Por exemplo, o facto da cultura mais predominante no Bairro ser de etnia cigana e de esta dar pouca importância ao ensino/aprendizagem, faz com que muitas delas vão para a escola com essa ideia formada, tendo pouca motivação e interesse. Também se verifica que em casa, estas crianças lidam diretamente com os problemas dos pais, que muitas vezes estando implicados com a justiça, falam de alguns assuntos como a droga ou o roubo de forma muito segura e conhecedora.

No desenvolvimento físico observamos uma diferença entre a estatura de algumas crianças, devido à diferença de idades. No entanto, todas estão dentro dos percentis considerados para a idade. A nível de motricidade fina e grossa, em algumas crianças notam-se algumas dificuldades, principalmente no recorte. Isto também se deve ao facto de a maioria deles não ter frequentado o ensino pré-escolar.

Intervenção educativa

A intervenção educativa realizada na sala de jardim-de-infância incidu no modelo curricular High Scope e trabalho de projeto. Toda a intervenção foi apoiada nestes modelos e também em dimensões curriculares, como a observação, a planificação, a avaliação e as atividades de intervenção educativa que se foram realizando ao longo dos últimos meses.

As OCEPE afirmam que “a intencionalidade educativa (...) decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (OCEPE, 1997:14). As OCEPE afirmam também que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (OCEPE, 1997:25). Por isso mesmo, ao longo de todo o processo de estágio, a observação foi fundamental para que se pudesse conhecer a Instituição, o grupo, o espaço, os materiais e as rotinas. Para isto, foi necessário criar meios que suportassem a observação, tais como as grelhas de observação, os incidentes críticos ou registos fotográficos (consultar anexo nº12- exemplos de registos de observação).

Logo no início do estágio, pudemo-nos perceber que a área da biblioteca era pouco ou nada utilizada pelas crianças (consultar anexo nº13 – reflexão sobre a importância e as alterações na área da biblioteca). Esta situação gerou alguma curiosidade. Com o tempo, percebeu-se que o local onde estava colocada a área, não era suficientemente iluminado nem arejado. Era um espaço pequeno, em que as crianças ficavam de costas para o resto da sala e viradas para a parede enquanto “liam” e em que a disposição dos livros não era a melhor, já que estavam colocados uns em cima dos outros e não era possível ver as respetivas capas.

Depois de uma conversa com o grupo de crianças, foi decidido mudar a área para outro local, perto das janelas (consultar anexo nº14 – planta da sala

dos 4 anos(o antes e o depois)), colocar os livros noutra disposição e criar-se um fantocheiro, entre outras coisas. Para tal, em grande grupo, criámos uma planificação em teia (consultar anexo 15 – planificação da área da biblioteca). Para tornar o ambiente mais acolhedor foram colocados pufes, trazidos de casa por uma criança e foram ainda criadas as regras da biblioteca e procedeu-se à catalogação dos livros (consultar anexo 16 – regras da biblioteca e catalogação dos livros). Tudo isto foi realizado com a participação ativa das crianças, desde a mudança da área na sala até a realização das planificações.

Depois de observadas as crianças e o meio, foram feitas as planificações, de forma a ir ao encontro daquilo que tinha sido observado e tornar assim todas as atividades/ações intencionais, de forma a responder aos interesses/motivações das mesmas. “A observação, constituiu, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (OCEPE, 1997:25).

A planificação foi assim, um outro aspeto importante a ter em conta durante os estágios. Quando chegámos à instituição de ensino pré-escolar, existia uma planificação igual para todas as salas (consultar anexo nº17 – planificação inicial da Instituição). Na primeira reunião de planificação com a educadora foram-lhe mostrados os modelos (em grelha e em rede) que geralmente eram utilizados por nós estagiárias e, a partir desse momento, foram esses os modelos de planificação usados até ao final do estágio. À segunda-feira, ao fim da tarde, era feita a reunião com a educadora onde se planificava em papel a semana que estava a iniciar. No dia seguinte, levávamos os dois tipos de planificação para a sala, para que pudessem ser afixados nesta e também na entrada da instituição (consultar anexo 18 – exemplo de planificação em grelha e em rede).

Na EPE, a planificação era baseada nas OCEPE e muitas das vezes era realizada juntamente com as crianças. Já no que diz respeito ao ensino do 1ºCEB, as planificações eram feitas com a professora cooperante. Nesta reunião eram decididos os conteúdos a abordar e, posteriormente, decidíamos a melhor forma de o fazer (consultar anexo nº 19 - exemplo planificação de 1º CEB e respetivo guião). Ao longo dos estágios, fizemos questão de

comemorar, em conjunto, datas especiais como a chegada da Primavera, o Dia Mundial da Dança e, por exemplo, o Dia Mundial da Alimentação, no 1ºCEB. Para isto, foram realizadas manhãs ou tardes recreativas, em que todas as crianças participavam de alguma forma. Por exemplo, no dia 21 de março, primeiro dia de Primavera, foi realizada uma peça de teatro com a participação de estagiárias e educadoras e, no final, foi criada a horta da Instituição, em que todas as crianças participaram (consultar anexo nº 20 – planificação da manhã recreativa de 21 de março e registo fotográfico da mesma). Já no dia da alimentação ao nível do 1º CEB, levamos um enfermeiro à escola para uma sessão de esclarecimento sobre os alimentos que devemos ou não consumir, visto que nestas crianças se observava uma alimentação pouco nutritiva (consultar anexo nº 21 - ida do enfermeiro à escola(registo fotográfico)).

Ao longo do cumprimento das planificações, é importante que se vá avaliando, para perceber os aspetos positivos e negativos e, assim, se possa melhorar numa próxima planificação. No final da semana, era feita sempre uma avaliação (consultar anexo nº 22 – exemplo de avaliação semanal). Assim, a planificação deve ser entendida como algo flexível, podendo ser adaptada de forma a criar situações que sejam desafiantes e provoquem conflitos cognitivos (cfr. Zabalza, 2001).

Muitas das atividades propostas no ensino pré-escolar eram em função do projeto de sala: “O nosso amigo livro”. Para este tema foi desenvolvido um livro de sala e uma manta de histórias. Todas as semanas, alguma criança levava para casa o livro para continuar a história e um retângulo de tecido, onde ilustravam a história contada no livro. Estes retângulos serviram mais tarde para criar a manta das histórias (consultar anexo nº23 – fotografia da manta das histórias). Antes de tudo, foi criada uma planificação em teia com as crianças, onde elas disseram tudo o que já sabiam sobre os livros e o que queriam saber mais (consultar anexo nº24 – fotografia da planificação em teia sobre os livros).

No decorrer do estágio, também nos apercebemos das curiosidades que iam surgindo. Estas curiosidades foram aproveitadas como momentos de aprendizagem ou como forma de conhecermos melhor o grupo em causa. No

ensino pré-escolar, visto que as crianças apresentavam diversas questões sobre o corpo humano, decidimos criar a imagem do corpo humano com material reciclado (consultar anexo nº25 – Fotografia do corpo humano construído em sala). Foi tratado um sistema por semana. Durante o fim-de-semana, as crianças pesquisavam em casa com a família sobre o sistema que ia ser abordado na semana seguinte, para na segunda-feira essa informação ser partilhada em grande grupo. No final, foi feita a avaliação do impacto da aprendizagem através de uma teia realizada com as crianças (consultar anexo nº26 – fotografia da teia sobre o corpo humano – avaliação do impacto).

Na sala de 2º ano, devido a ser uma turma inserida num meio sócio-económico desfavorecido, decidimos criar algumas estratégias de forma a conseguirmos perceber o que afetava por vezes algumas crianças, visto que o sucesso escolar também depende do ambiente que estas crianças tinham fora da escola e das situações muitas vezes vividas por elas. Decidimos, por exemplo, criar a caixa dos segredos. Esta caixa era uma espécie de cofre onde as crianças podiam desabafar. Estas, escreviam num papel o que quisessem e colocavam na caixa sem que fosse necessário identificarem-se. Ao longo do tempo fomos descobrindo alguns aspetos importantes e fomos através do diálogo ou de algumas atividades conseguindo ajudar estas mesmas crianças. Por exemplo, uma criança referiu por diversas vezes em papeis colocados na caixa dos segredos o medo da morte. Mais tarde, percebemos que a avó estava doente, sendo essa a razão do medo. Então decidimos, através de uma história, abordar o tema, sem nunca tocar no caso em particular da criança. Nesse dia, a criança procurou-nos e falou do assunto abertamente, conseguindo assim desabafar, o que nos levou a perceber que a atividade tinha resultado positivamente.

As atividades em conjunto com a família foram sendo feitas ao longo dos estágios. É de referir que no ensino pré-escolar este envolvimento foi mais facilitado de que na instituição de 1ºCEB. Aqui, foram propostas diferentes atividades que, na maioria das vezes, não vinham concretizadas. Podemos referir a atividade criada no Natal, em que os alunos construíram uma árvore de Natal para a porta da sala com as suas mãos desenhadas em cartolina. A cartolina foi para casa, onde juntamente com os pais, as crianças teriam que

escrever uma mensagem sobre o que queriam para este Natal. Podemos constatar que no dia seguinte a percentagem de crianças que tinha realizado a atividade era muito baixa, sendo que a maioria delas a realizou na sala com a nossa ajuda. Visto que estas eram crianças com dificuldades económicas, decidimos angariar brinquedos e roupa e no último de aulas do 1º período foi feita uma troca de prendas (consultar anexo nº 27 – registo fotográfico).

Para além das atividades realizadas para dias com comemorações especiais, também foram criadas atividades seguindo as metas propostas para a educação pré-escolar e para o ensino do 1ºCEB. Como exemplo disso, foi realizada uma experiência relacionada com a área do conhecimento do mundo e fundamentada através das brochuras de pré-escolar. Para além disto, foram criadas as casas das rimas, para a área da linguagem oral e abordagem à escrita (consultar anexo nº 27 – casa das rimas), já que com o tempo, foi observado que existiam algumas dificuldades neste tema.

No ensino do 1ºCEB foram realizadas diversas experiências relacionadas com a área do estudo do meio (consultar anexo nº28 – registo fotográfico de algumas experiências realizadas em 1ºCEB) e foi também criada na sala um canto da leitura (consultar anexo nº29 – canto da leitura), visto que estas crianças mostravam poucos hábitos de leitura. Estas crianças mostravam, ainda, dificuldades em interiorizar conceitos, pelo que foram criadas estratégias, afixadas na sala, de modo a que a qualquer momento as pudessem lembrar (consultar anexo nº 30 – alguns cartazes construídos pelas crianças). Para tal, foi necessário nunca esquecer que estes eram grupos bastante heterogéneos, como foi referido na sua caracterização. Tivemos em conta a diferenciação pedagógica o que se veio a refletir na planificação das atividades e, consequentemente, na sua realização

A postura observadora e reflexiva levou-nos a criar atividades individuais e de cooperação, em pequeno e grande grupo, o que facilitou o desenvolvimento de competências sociais, tão necessárias nestas fases de crescimento (consultar anexo nº31 – atividades em pequeno ou grande grupo – registo fotográfico).

Defensoras de uma pedagogia inclusiva, a criança autista, na educação pré-escolar, foi sempre incluída e participando nas atividades que se foram fazendo tendo mostrado grandes progressos. Ao início, era muito complicado conseguir que permanecesse sentado durante o acolhimento ou durante algumas atividades, mas com o tempo isso foi-se tornando possível. A cada dia que passava, eram observados mais progressos, que foram registados através de registos fotográficos e de registos de incidentes críticos (consultar anexo nº32 – registos de observação referentes ao progresso da criança F).

No que diz respeito à criança com necessidades educativas especiais no ensino do 1ºCEB, esta permanecia grande parte do dia fora da sala, onde era acompanhada por professoras de ensino especial. No entanto, sempre que fazíamos uma atividade diferente, como o contar de uma história no canto da leitura, ou um jogo relacionado com a matemática, ou até mesmo uma experiência, a criança permanecia na sala e era sempre chamada a participar.

No contexto de Educação Pré-escolar, foram criados alguns instrumentos baseados no modelo High Scope presentes na sala, como por exemplo um calendário e uma tabela de presenças. O calendário era feito com velcro para que as crianças fossem acrescentando os dias e mudando os meses, quando era necessário. Mais tarde, no ensino do 1º CEB, foi necessário voltar a usar a estratégia do calendário, visto que este era um grupo que tinha muitas dificuldades no conceito tempo, não distinguindo dias de semana, meses do ano e não tinham conhecimento da data de aniversário ou de dias especiais ao longo do ano. (consultar anexo nº33 – calendário e tabela de presenças).

Como referimos anteriormente, todas as atividades foram avaliadas através de registos diários e de avaliações semanais, para além dos portfólios criados para todas as crianças. A avaliação deve ser contínua e sistemática e deve ser vista como um meio e não como um fim, tendo uma “dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem (...)” (ME - DGIDC, Avaliação na Educação Pré-escolar:1).

Zabalza afirma que quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente, sequencialmente e actuam integradamente (cfr. Zabalza, 2002, citado por Pacheco, 1994:11), ou seja, a avaliação nunca é separada do processo ensino/aprendizagem.

Como formas de avaliação, na instituição de educação pré-escolar recorreremos à recolha de dados, à compilação de trabalhos de diferentes etapas vividas pelas crianças, à auto avaliação, às reuniões de pais e de educadores e a registos. A auto avaliação é muito importante para que seja a criança a compreender o erro para conseguir fazer a sua auto correção.(cfr. Hadgi, 1997:32). Na instituição de 1º CEB fizemos avaliação formativa, com a realização de fichas, colocação de questões, realização de trabalhos individuais ou em grupo e avaliação sumativa com a realização dos testes do final do 1º período.

A utilização do portfólio para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação alternativa. Genericamente, o portfólio é uma “compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (McAfee e Leong, 1997, citado por Parente, Cristina, 2000:52). Este, é um instrumento individual, que permite à criança que retire as suas próprias conclusões e que assim possa “pensar sobre ideias e conhecimentos que adquiriu (...) sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender. As avaliações com o portfólio encorajam a criança a reflectir sobre o seu próprio trabalho.” (Shroes & Grace, 2001:21).

Na instituição de educação pré-escolar, quando se iniciou o estágio, não eram realizados portfólios em nenhuma das salas. Já que este era um grupo composto por apenas 13 crianças, foi decidida a criação de portfólios individuais para todas elas, com a ajuda da educadora. Começamos por explicar ao grupo o que era um portfólio. De seguida, fizemos os separadores para que todos colorissem e explicamos às crianças que cada vez que um trabalho fosse

importante para elas, elas podiam pedir a um dos adultos para tirarem uma fotografia e o colocarem no seu portfólio.

À medida que o tempo foi passando, os portfólios foram ficando mais compostos e foram existindo conferências entre criança-criança e criança-adulto, em que a criança revia o que tinha feito no portfólio e partilhava a informação com o resto do grupo. Neste caso em particular, foi decidido dividir o portfólio por áreas curriculares e de forma cronológica. Cada registo continha a data da situação, a data da seleção e da colocação no portfólio, o nome de quem fez a seleção do trabalho, o comentário da criança, da estagiária e uma pequena descrição (consultar anexo nº 34 – exemplos de registos de portfólio). No que diz respeito às conferências, foram feitas apenas entre estagiária-criança. Durante esse momento, a criança mostrou o que já sabia sobre o seu portfólio, qual a parte/registo que mais gostava no seu portfólio e, muitas vezes tornavam-se críticas mostrando que se fossem novamente fazer o trabalho até o faziam de outra forma ou com mais cuidado. No final do estágio, alguns dos portfólios foram partilhados com os encarregados de educação. É importante referir que os portfólios estavam sempre ao dispor das crianças e que no final foi escolhido um portfólio para ser alvo de avaliação por parte do orientador. Essa escolha baseou-se na forma como a criança se expressava, pela importância que ao longo do estágio foi dando ao seu portfólio e por ser das crianças que mais registos tinha.

No ensino do 1º CEB a avaliação era feita, como dissemos anteriormente, todos os dias através da observação e da correção dos trabalhos que os alunos iam realizando e através de dois testes por período. Eram também realizados portfólios, que no final do período foram levados para casa com os trabalhos realizados ao longo do mesmo. No final do 1º período é de referir que as grelhas de avaliação foram preenchidas pela professora responsável e pelas estagiárias.

Em suma, a avaliação tem uma função pedagógica para o Educador/Professor, uma vez que o informa do modo como a criança evolui, permitindo assim que a planificação vá ao encontro do ritmo de cada um, fazendo-se os ajustes que se achar necessário (cfr. Pais e Monteiro, 2002:14).

Análise comparativa dos dois contextos

A transição entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar, integrar e alargar o ciclo anterior na construção de projetos integrados e articulados.

As OCEPE e o programa do 1º CEB partem de pressupostos diferentes, uma vez que assentam num princípio que, à partida, os identifica e diferencia: a frequência na Educação Pré – Escolar é facultativa, em contraposição com a obrigatoriedade do 1º CEB.

Enquanto guia orientador e facilitador para o educador, as OCEPE, são flexíveis, abertas, abrangentes e gerais a qualquer conceção de currículo. Já o Currículo Nacional do 1º CEB organiza-se numa plataforma de aprendizagem formal que se traduz essencialmente nas aprendizagens curriculares disciplinares – Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Motoras - e em áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto. Formação Cívica e Estudo Acompanhado (Dec.-lei 6/2001).

No que se refere à avaliação, o programa do 1.º CEB refere que a avaliação deve centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente nas diferentes áreas que o currículo integra. Por sua vez, na Educação Pré-escolar, a avaliação é essencialmente formativa, permitindo “avaliar os processos e os efeitos, tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (ME, 1997:27).

Nabuco apresenta as diferenças destes dois níveis de ensino, ao dizer que no pré-escolar, normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e actividades criativas, enquanto que no ensino básico o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita matemática e ciências (cfr. Nabuco 1992, citado por Figueiredo Manuel, 2006).

Neste sentido, preconiza-se a progressão articulada entre os dois primeiros níveis de escolaridade, pela valorização de experiências anteriores,

pela sua sequência e aprofundamento, que perspectivam a continuidade educativa. A criança deve desenvolver competências sociais, de cooperação, competências pessoais de auto-estima, auto-conceito, auto-regulação positivas, para além de terem o grande desafio da aquisição de hábitos de trabalho e capacidade de superação. Estas competências são transversais a todos os níveis de ensino e, apesar de o currículo as hierarquizar e diferenciar, são essenciais ao crescimento em cada etapa da vida e à maturidade necessária à vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis(...)”

(Carneiro, Jorge, 2013:37)

Depois de muitos medos e expectativas chegamos ao fim. Este é apenas o início de mais um ciclo que vai começar, talvez o mais complicado: a entrada no mercado de trabalho.

Como todos os estágios anteriores, também os estágios profissionalizantes foram de grande importância pelas aprendizagens conseguidas aos mais variados níveis: pessoal, pedagógico, metodológico, relacional, É na prática que nos confrontamos com os verdadeiros problemas que o mundo real nos apresenta, tirando deles ensinamentos e a força necessária à sua resolução i.

Pelo estudo e reflexão (reflexões semanais, conversas informais, portfólios reflexivos ...) conseguimos identificar aspetos na nossa prática educativa que fomos aperfeiçoando e sentindo que a arte de educar necessita de um constante confronto entre o pensamento e o que fazemos no espaço pedagógico (consultar anexo nº35 – exemplos de reflexão/avaliações semanais)

É indiscutível que o exercício da profissão docente tem vindo a mudar e, se considere, cada vez mais, o professor como agente da mudança, mudança de si, mudança dos “outros”, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino (cfr. Cardoso, Jorge, 2013) Acreditamos que o professor, pelo trabalho que desenvolve, ocupa um papel central como chave da mudança educacional Esta mudança, obriga-o a um questionamento sistemático, a uma reflexão contínua sobre a sua prática docente e a uma procura de formação mais contextualizada e reflexiva, para poder atender às exigências impostas pela sociedade atual, onde os interesses dos alunos se caracterizam pelo dinamismo do conhecimento, pelo avanço da tecnologia e

pelo desenvolvimento humano na sua dimensão intelectual, afetiva e social, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais complexo.

Os períodos de estágio ocorreram, como já foi mencionado, em instituições de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. Como futuras professoras com dupla profissionalização, é importante referir a articulação que deve existir entre estes dois níveis de ensino. É ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico a quem cabe o papel de criar pontes minimizando medos, ansiedades e favorecer a transição e sequencialidade entre espaços de educação.

É importante que se proceda a uma boa gestão do currículo estabelecendo estratégias de articulação curricular, o que possibilita um processo de continuidade educativa facilitador de sucesso. A articulação curricular permite uma conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de atividades integradas. Trata-se de um trabalho que os educadores e os professores, enquanto gestores das orientações curriculares e do currículo, são capazes de fazer de modo natural, não pondo em causa a especificidade de cada espaço educativo. Estes profissionais terão de saber construir redes entre esses espaços de modo a que a criança os sinta como uma continuidade e nunca como uma ameaça..

“A organização e a gestão do currículo subordinam-se (...) a princípios orientadores como a coerência e sequencialidade entre os três ciclos de ensino básico e articulação com o ensino secundário (...).”

(Decreto-lei 6/2001, no artigo 3.º, alíneas a) e b))

Para lá desta competência, o professor deve estar em constante formação para o desenvolvimento das muitas capacidades que, provavelmente, possui e atualização do conhecimento que, como se sabe, facilmente fica obsoleto.. Ao longo da sua carreira deve procurar reforçar as suas competências para conseguir melhorar a prática docente e a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que é através do processo reflexivo que se tornará um profissional capaz de construir a sua identidade. Dessa forma, será capaz de se adaptar às diversas e rápidas

mudanças no campo educacional, enfrentar as dificuldades encontradas e descobrir soluções sábias porque adequadas aos contextos e às crianças.

Como futuras professoras com dupla profissionalização, teremos de refletir sobre as intencionalidades educativas que promovam a articulação entre estes dois níveis de educação e ensino sabendo que cabe ao professor do 1.ºCEB ter em conta os conhecimentos prévios das crianças e ao educador de infância o conhecimento das exigências que o nível seguinte coloca.

O início deste período de estágio em 1ºCEB foi bastante complicado, pelos medos que ele representava: receio de não conseguir responder às expectativas, de não conseguir desenvolver e dar a estas crianças aquilo que elas necessitavam, de não conseguir criar mecanismos ou as melhores técnicas para que elas aprendessem da melhor forma, de não conseguir comunicar, de não concretizar os objetivos definidos

Como já foi referido, as crianças com quem tivemos oportunidade de trabalhar a nível da educação pré-escolar, apesar de serem mais novas, eram crianças que tinham um acesso mais fácil a todo o tipo de materiais, eram crianças curiosas e motivadas e que tinham bastante apoio em casa para atividades propostas ou de iniciativa própria. Apesar da sua tenra idade, já se evidenciavam pelo vocabulário que usavam e conhecimentos que tinham. A nível de 1ºCEB isto mudou radicalmente. Eram crianças desmotivadas, que não valorizavam a escola e, que em casa não eram apoiadas nas tarefas escolares. Com frequência os trabalhos de casa não eram feitos porque os pais os consideravam difíceis ou desnecessários, trazendo no dia seguinte recados nos cadernos ou falando pessoalmente com as professoras para justificar a não realização dos mesmos (consultar anexo nº36 – exemplo de recado enviado pelos encarregados de educação). Apesar destas crianças terem um comportamento exemplar dentro de sala de aula, tendo em consideração as regras estabelecidas, o assimilar dos conceitos por parte delas era, por vezes, muito complicado.

À medida que o tempo foi passando, os medos foram -se dissipando. Começámos a sentir-nos mais à vontade em frente à turma. A relação com a

professora orientadora era bastante positiva, o que fez com que nos sentíssemos num ambiente agradável e com confiança para agir.

O facto de todo o trabalho, quer a nível de educação pré-escolar, quer a nível de 1ºCEB ter sido desenvolvido com um par com quem sempre existiu apoio e interajuda, fez com o trabalho se desenvolvesse com maior facilidade. Ao longo destes dois períodos de estágio, tentámos corresponder às necessidades destas crianças, fomos respondendo às suas curiosidades, aproveitámos momentos espontâneos que se tornaram em momentos de aprendizagem, encorajá-mo-las a pensar e a agir, procurando soluções que as ajudassem a ultrapassar dificuldades e a participar ativamente na sua aprendizagem. Propusemos atividades que desenvolvessem a sua imaginação, que promovessem os seus hábitos de leitura, que envolvessem experiências seguindo o princípio de Dewey do “aprender fazendo”.

Temos consciência que também fomos alguém que, para além de conhecimentos científicos, lhes inculcamos valores e princípios .

“O professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos (...)”

(Cardoso, Jorge, 2013:25)

Estes estágios foram mediados por algumas exigências que se colocam aos professores/educadores nomeadamente a capacidade de saber observar, saber planificar, saber intervir e saber avaliar.

A planificação é um aspeto fundamental para um bom professor, pois ditará, de forma determinante, o decorrer da ação pedagógica. Toda a planificação deve responder a quatro questões: o que queremos que o aluno aprenda?, qual a melhor forma de construírem o conhecimento?, que tipo e que indicadores de avaliação? que metodologias e estratégias? A planificação deve ser acompanhada pela reflexão,, fundamental à interpretação e avaliação de todas as situações educativas .

Em estágio a avaliação, foi feita através de vários meios, nomeadamente da observação, da aplicação de fichas formativas e sumativas e da prestação da criança em situação de aprendizagem

A avaliação deve ser contínua e deve ser vista como um meio para “testar o preparo da criança para a vida social (...)” e a revelar “o lugar no qual ela pode ter mais utilidade e onde pode receber mais auxílio” (Revista Ponto e Vírgula – O meu credo pedagógico, 2005:4).

Durante este percurso existiram estudos exploratórios, em que as crianças participaram ativamente, com motivação implicação, diálogo, interrogações, experiências, confrontos de opinião. Os trabalhos de projeto foram, em muitas situações, o ponto de partida para responderem às necessidades e motivações das crianças.

Pela motivação, caminha-se. Sem ela falta o impulso em busca do sonho, do que nos questiona, do que queremos fazer. É condição essencial ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo motivar as crianças para que tenham vontade de participar ativamente e manter o esforço necessário para atingir objetivos propostos. Os profissionais da educação devem considerá-la de forma cuidadosa, mobilizando as capacidades e as potencialidades dos seus educandos..com respeito pelas especificidades de cada um

“(...) quiserem conseguir motivar os alunos para aprender, não devem esperar que eles tragam as soluções consigo, mas devem encontrar e construir atividades académicas significativas e valiosas (...)”.

(Carneiro, Jorge, 2013:244)

Ser professor não se confina apenas às paredes de uma sala de aula, não se limita a ensinar. Ser professor é muito mais que isso: é ser um apaixonado pela educação porque acredita nela enquanto pilar do desenvolvimento social, económico e da manutenção da paz. A educação dá a cada um abertura de espírito, é cultural, é promotora do reconhecimento das diferenças pessoais, reconhece os direitos humanos,

Como Sebastião da Gama, diremos que ser professor é falar sobre as coisas na sala de aula, no pátio, no comboio ou onde quer que nos encontremos (cfr. Gama, Sebastião cit. Carneiro, Jorge,2013).

Hoje, a educação e a escola tem que, forçosamente, incluir e cruzar três eixos transversais: os pais, a escola e a sociedade. Nela, assiste-se à promoção de relações e desenvolvimento de competências humanas, sociais, profissionais e pedagógicas, tornando-se possível construir um espaço de desenvolvimento pessoal e social, para os alunos e para os profissionais que lá trabalham. Engloba, ainda, outros agentes educativos – pais e encarregados de educação e comunidade em geral, estabelecendo-se elos de relação, intercâmbio e parcerias indispensáveis, num contexto específico e relevante para cada uma das crianças que frequenta a escola.

O envolvimento parental é outro aspeto importante e um outro desafio que exige atenção por parte do educador/professor. É sabido que o desempenho escolar individual de cada criança depende não apenas do seu rendimento em sala de aula e da competência dos seus professores, mas também, do apoio familiar que este aluno encontra em casa. Uma base sólida, com pais que se interessam e ajudam na execução das tarefas escolares, faz com que o aluno consiga um maior sucesso na sua carreira escolar. Mas, não basta que os pais se preocupem e estejam presentes nas horas de estudos; devem também ter a capacidade de perceber quando o seu educando não anda motivado e não anda feliz na escola que frequenta.

Ao longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (cfr. Diogo, José, 1999).

A necessidade de se construir uma relação entre escola, família e comunidade, deve ter como objetivo estabelecer compromissos e acordos para que o educando possa ter uma educação com mais qualidade. As escolas devem procurar oferecer um variado leque de opções que se adaptem às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea. Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser

maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e a procurarem estratégias conjuntas para assim:

“(..) estimular a criança em seu trabalho através da vida na comunidade.” (Revista Ponto e Vírgula – O meu credo pedagógico, 2005:4).

Nem sempre este envolvimento é fácil. Este estágio fez-nos sentir como é difícil envolver pais que não valorizam a escola. Isso notou-se principalmente no 1ºCEB, como já foi referido anteriormente. Talvez o único momento em que conseguimos levar a família à escola foi pela altura de Natal, em que alguns pais participaram na nossa festa (consultar anexo nº 37 – Escola/família/comunidade - festa de natal e ida ao cinema– registo fotográfico).

Um outro desafio colocado aos professores é a gestão da sala de aula ao nível da disciplina, do espaço, do tempo e dos materiais.

Um dos aspetos importantes que deve existir para que haja uma boa gestão de sala de aula são as regras. Estas regras devem ser conhecidas pelos alunos desde a primeira aula, para que saibam o que podem ou não fazer. Mesmo que a escola tenha regras instituídas, o professor deve dentro da sala de aula e em conjunto com os alunos, defini-las em função do nível de ensino e do grupo que tem em mão. A construção destas regras são um aspeto fundamental para que as crianças aprendam, deste cedo, a conviver num ambiente onde o respeito e a organização têm de ser um princípio a entrar nas suas práticas

Em jeito de conclusão e usando as palavras de John Dewey, em “O meu credo pedagógico” acreditamos:

- que a escola é uma instituição social, uma forma de vida em comunidade;
- que a escola deve representar a vida presente e real para criança, tal como ela tem em casa, adotando e continuando as atividades com as quais a criança já esteja familiarizada;

- que o educador não está envolvido simplesmente no treino de indivíduos, mas sim na sua formação pessoal e social adequada. A educação é o aqui e agora...

É com esse “aqui” e esse “agora”, é com esse acreditar que queremos ser Educadora/Professora porque sabemos ser capazes de ser uma cidadã ao serviço de uma *educação com valor e com sentido*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, ISABEL, (2001), Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?, Cadernos de Formação de Professores, nº1.

ARENDS, RICHARD, (2008), Aprender a ensinar, Madrid, Editora Mc Graw-Hill.

BOIKO, VANESSA; ZAMBERLAN, MARIA (2001). A Perspectiva Sócio-Constructivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58.*

CARDOSO, JORGE RIO, (2013), O professor do futuro, Editora Guerra e Paz.

COOL, CESAR; MARTIN, ELENA; MAURI, TERESA; MIRAS, MARIANA; ONRUBIA, JAVIER; SOLÉ, ISABEL; ZABALA, ANTONI, (2001), O construtivismo na sala de aula, Edições Asa.

DAVIES, D., MARQUES, R., & SILVA, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

DENZIN, NORMAN K., LINCOLN, YVONNA S. E COLABORADORES (2006), O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens, Editora Artmed e Bookman.

DEWEY, JOHN, GIBSON, BRUNA T. (2005), *Revista Ponto e Virgula – O Meu Credo Pedagógico*, volume 54.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA – INFOPÉDIA.

DIOGO, JOSÉ (1999), *Parceria Escola – Família – A caminho de uma educação participada*, Porto Editora.

DUARTE, ANA E BARBOSA, REGINALDO (2007) – *Revista científica eletrónica de Pedagogia – Paulo Freire: o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo.*

FIGUEIREDO, MANUEL (2006), *Articulação Curricular*, Coleção Inovação.

FORMOSINHO, JÚLIA OLIVEIRA (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*, Porto Editora.

FOSNOT, CATHERINE TWOMEY (1996), *Construtivismo e Educação – Teorias, Perspetivas e Prática*, Horizontes Pedagógicos.

HELM, JUDY; BENENKE, SALLEE (2005) - *O Poder dos Projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre :Artmed.

HOHMANN, MARY; WEIKART, DAVID (2009)“*Educar a criança*”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição.

KATZ, LILIAN ; CHARD, SYLVIA (1997) – *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, CARLINDA (2001) *O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural*, Brasil.

MAIA, JOÃO (2008), “*Aprender...Matemática Do Jardim-de-Infância à Escola*”, Colecção Panorama. Porto: Porto Editora.

MARQUES, R. (1999). *A escola e os pais – Como colaborar?* (6ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, RAMIRO, (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, 2ª Edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) – *Orientações Curriculares para e Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007) *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*.

NIZA, S. (1998). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

PAPALIA, DIANE; OLDS, SALLY; FELDMAN, RUTH (1999), *O Mundo da Criança*, 8ª Edição, Editora Mc Graw Hill.

PAPÁLIA, DIANE; OLDS, SALLY; FELDMAN, RUTH (2009), *Desenvolvimento Humano*, 7ª edição, Artmed.

PARENTE, CRISTINA, (2004), *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*, Universidade do Minho, Braga.

PERRENOUD, PHILIPPE (2001), *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Editora Artmed.

PERRENOUD, PHILIPPE (2010), *Diferenciação do ensino – uma questão de organização do trabalho*, Editora Melo.

ROLDÃO, M., (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação.

ROLDÃO, M.; ALONSO, LUÍSA (2005), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Editora Almedina.

TOMLINSON, Carol Ann (2008), *Diferenciação Pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*, Coleção Educação Especial, Porto Editora.

UNICEF (1990), *Convenção dos Direitos da Criança*.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

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

VASCONCELOS, T. (2009), *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

VASCONCELOS, TERESA (COORD.); ROCHA, CARLA; LOUREIRO, CRISTINA; CASTRO, JOANA DE; MENAU, JOÃO; SOUSA, OTÍLIA; HORTAS, RAMOS, MARIA JOÃO; FERREIRA, MERCÊS; MEL, NUNO; RODRIGUES, NUNO; FERREIRA, PAULO; MIL-HOMENS, PURIFICAÇÃO; FERNANDES, SANDRA ROSADO; ALVES, SUSANA (2012), *Trabalho por projetos na Educação de Infância*, Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

VILLAS-BOAS, M. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

VYGOTSKY, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

Revistas consultadas:

Revista Ponto e Vírgula – O meu credo pedagógico, 2005.

Revista portuguesa de educação, Universidade do Minho (2003), A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios, volume 16.

Decretos-lei/Documentos Normativos consultados:

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011

Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto

Decreto-lei nº6/2001

Lei de bases do sistema educativo – lei nº49/2005 de 30 de agosto

Lei-quadro nº75/2008 de 22 de abril

Lei-quadro da educação pré-escolar – lei nº5/97 de 10 de fevereiro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998), *Decreto-lei nº115 A/98*. Diário da República, 1ª série – A, nº102 de 4-05-1998, Portugal

Documentos consultados na Instituição de Ensino Pré-escolar:

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

PROJETO EDUCATIVO PARA 2011-2014

PROJETO PEDAGÓGICO

REGULAMENTO INTERNO

Documentos consultados na Instituição de 1º ciclo do Ensino Básico:

PROJETO PEDAGÓGICO

REGULAMENTO INTERNO

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

PLANO INDIVIDUAL DO ALUNO COM NEE

ANEXOS

Anexo nº1 – Documento Enviado aos Encarregados de Educação durante o estágio em educação pré-escolar:

Nós, meninos e meninas da sala dos 4 anos, queríamos pedir ajuda aos nossos papás para a construção do nosso livro de sala.

Decidimos, todos em conjunto, escrever esta história porque o nosso tema de projeto é: “O nosso amigo livro”. Este tema irá ajudar-nos a perceber a importância que tem o livro, tudo o que nos pode ensinar e como o devemos tratar, para além de estarmos também a desenvolver a nossa criatividade e a nossa linguagem com a aprendizagem de novos vocábulos.

Sendo assim, todas as sextas feiras, um menino (a) irá levar para casa o nosso livro, para que no fim-de-semana e junto com vocês, possamos continuar a nossa história. Basta ajudarem-nos com dois ou três parágrafos, para que no fim-de-semana seguinte outro menino(a) o possa levar para casa.

Mais tarde, quando a história estiver concluída, iremos construir uma manta para a nossa nova biblioteca, em que cada menino(a) irá construir um retângulo.

Durante o fim-de-semana, enquanto estivermos a construir a história, os papás podem tirar fotografias e levar para a escola, para que a Carla, a Márcia ou a Vera possam colocar no nosso portfólio. Essas fotografias podem vir acompanhadas de um pequeno comentário, onde nos contam como correu a experiência.

Anexo nº 2 – Exemplos de Técnicas não documentais



Fig.1 - Dia Mundial da Dança



Fig. 2 – Jogo relacionado com a área da matemática

Legenda Incidentes críticos:

Carolina – Criança C

Cristiana – Criança CR

Diogo – Criança D

Fábio – Criança F

Guilherme – Criança G

Inês – Criança I

Leonardo – Criança L

Mariana – Criança M

Marta – Criança MA

Martim – Criança MAR

Matilde – Criança MAT

Rafael – Criança RA

Rodrigo – Criança RO

Área da Formação Pessoal e Social



Área do Conhecimento do Mundo



Expressão Plástica



Expressão Musical



Expressão Dramática



Expressão Motora



Matemática



Domínio da Língua e Abordagem à Escrita



REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Registo de incidente crítico nº32

Nome da criança- MAT

Data- 22-05-2013

Momento- Atividade orientada

Áreas de conteúdo 



Incidente:

“(...) cantar rima com paladar.”

Comentário:

Durante o jogo da casa das rimas, a criança MAT demonstrou encontrar com facilidade palavras que rimassem com aquelas que eu ia dizendo.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO: Expressão motora 14-03-2013 – Esquema corporal e estruturação espacial

NOMES DAS CRIANÇAS:	Realiza as tarefas Motoras indicadas pelo educador					Demonstra associar o som ao movimento					Demonstra conhecer as partes do corpo					Realiza os jogos respeitando as regras					OBSERVAÇÕES
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C	X						X				X					X					
CR	X					X					X					X					
D		X					X							X			X				Não consegue realizar os exercícios. Demonstra desconcentração e excesso de energia, correndo de um lado para o outro, sem respeitar ou realizar os jogos propostos, tendo mesmo que se sentar por alguns momentos;
G	X						X				X					X					
I	X						X				X					X					
L		X					X				X					X					
M		X					X					X					X				
MA	X					X					X					X					
MAR		X				X					X					X					
MAT	X					X					X					X					
RA	X						X				X					X					

1	Consegue
2	Consegue Com Dificuldade
3	Não Consegue
4	Não Observado
5	Não esteve presente na sessão de movimento

Anexo nº3 - Registo de incidente crítico nº1

Nome da criança- D

Data- 28-02-2013

Momento- Acolhimento

Áreas de conteúdo- 😊



Incidente:

Neste dia, e durante a hora do acolhimento, o D demonstrou ter uma grande capacidade de argumentação. Durante uma conversa sobre as novidades, a educadora ia contrapondo aquilo que a criança ia dizendo e esta ia sempre respondendo, deixando-nos muitas vezes a pensar.

Comentário:

O D demonstrou ter uma grande capacidade de comunicação, usando por vezes palavras mais “difíceis” para se fazer compreender. É importante que se crie ambientes no qual as crianças gostem de conversar com os seus pares e com os adultos. Neste caso, penso que foi isso mesmo que a educadora fez. Ela manteve-se no mesmo plano físico da criança em questão, para que não existisse uma grande diferença entre o nível dos olhos e da cabeça e escutou cuidadosamente o que a criança tinha para lhe dizer, olhando sempre para ela diretamente e dando-lhe tempo para ela responder, sem a interromper.

Anexo nº 4 - Registo de incidente crítico nº20

Nome da criança- MA

Data- 29-04-2013

Momento- brincadeira livre

Áreas de conteúdo



Incidente:

“Eu sou a mãe e tu o pai (...).”

Comentário:

Já não é a primeira vez que esta criança brinca fazendo o papel de mãe. Ela assume esse papel, criando assim um jogo de faz de conta, recriando muitas vezes aquilo que vive no seu quotidiano.

Anexo nº 5 - Registo de incidente crítico nº21

Nome da criança- L

Data- 29-04-2013

Momento- almoço

Áreas de conteúdo 😊

Incidente:

“Eu só quero uma laranja.

Comentário:

Na verdade a criança L só tinha uma laranja como todas as outras crianças, no entanto, tal como as outras, esta laranja tinha sido cortada em 4 partes e para ele eram 4 laranjas diferentes, mostrando assim não ter desenvolvido aquilo que Piaget chamou de “compreensão de identidades.”.

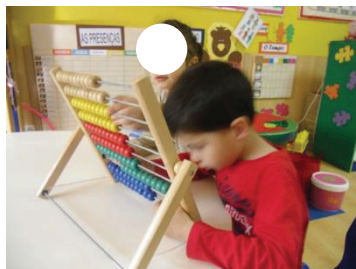
Anexo nº 6 - Registo de incidente crítico nº19

Nome da criança- MAT

Data- 24-04-2013

Momento- acolhimento

Áreas de conteúdo 😊



Incidente:

“Queres ajuda? (...) Não podes pegar nisto assim, se não podes magoar-te (...).

Comentário:

Hoje, enquanto o F brincava com o ábaco, a MAT aproximou-se dele para o ajudar. A MAT ao longo do tempo tem mostrado ser uma criança carinhosa e preocupada com os outros. Desde que o F chegou que a MAT está sempre preocupada, se aproxima dele para o ajudar, demonstrando muita paciência.

Anexo nº 7 - Registo de incidente crítico nº13

Nome da criança- MAR

Data- 18-04-2013

Momento- acolhimento

Áreas de conteúdo 😊

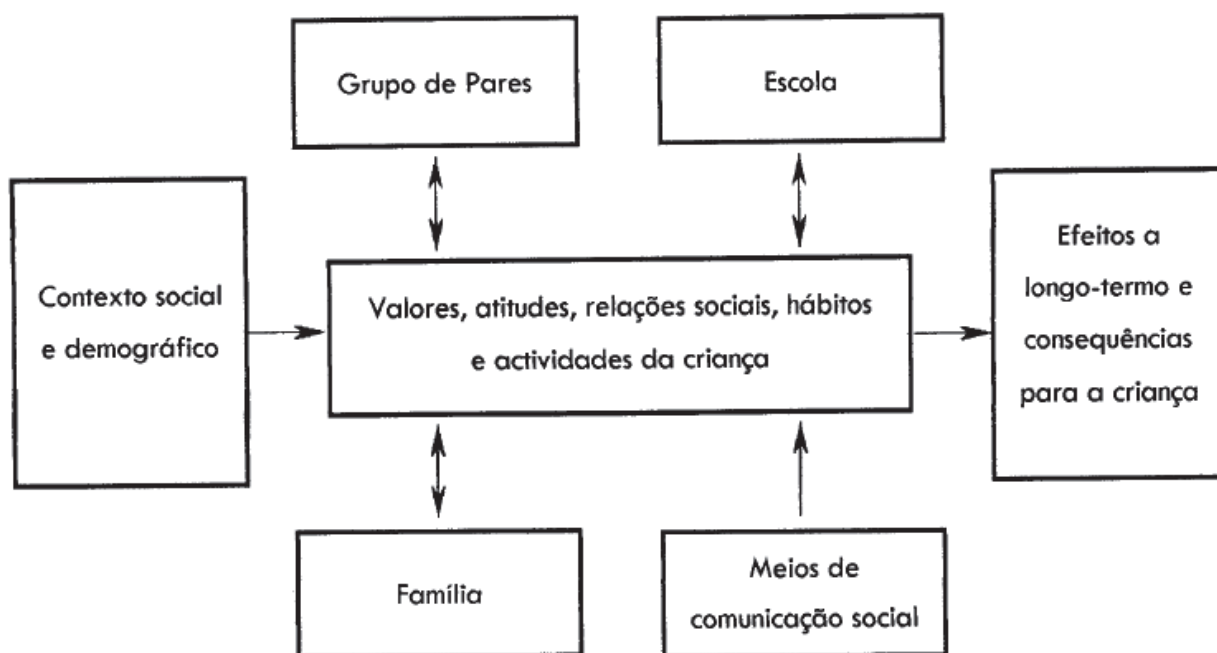
Incidente:

“Vamos contar as peças do puzzle?”

Comentário:

Hoje a criança MAR trouxe um puzzle para a sala. Este puzzle tinha 100 peças e as crianças quiseram conta-las. À medida que eu ia pegando nas peças, uma a uma, as crianças iam contando. Apesar da contagem até ao número 100 ser algo complexa, as crianças conseguiram.

Anexo nº 8: Modelo conceptual do processo de socialização - adaptado de Rosengren (2000);



Anexo nº 9 - Registo de incidente crítico nº22

Nome da criança- L

Data- 29-04-2013

Momento- acolhimento

Áreas de conteúdo 

Incidente:

“Quando é que vamos brincar?”

Comentário:

A criança L está constantemente a perguntar quando chega a hora de brincar, independentemente da atividade que esteja a ser feita quer no acolhimento em atividades orientadas. Por vezes dá-me a sensação que nada a motiva ou que não tem consciencia de que o “trabalhar” como eles lhe chamam também é muito importante para o crescimento deles. Tenho de continuar a estar atenta a esta situação, usando métodos que a motivam mais e que a façam perceber a importância e o propósito de todas as atividades que são realizadas.

Anexo nº 10 – Exemplo de planificação de expressão motora

PLANIFICAÇÃO DE SESSÃO DE MOTRICIDADE			7.03.13
Objectivo Geral: Desenvolver a atenção visual e auditiva;			Material
	Núcleo de Aprendizagem/ Objetivos Comportamentais	Estratégia	
Parte Inicial (aquecimento)	A criança deve ser capaz de: -Realizar as tarefas motoras indicadas - Coordenação de movimentos;	Aquecimento: - Correr sem tocar em ninguém - Saltar sobre um pé e depois sobre o outro - Andar nas pontas dos pés - Andar de cocoras - Saltos à tesoura - Saltar como um coelho - Voar como um pássaro - Imitar um cão - saltar ao eixo utilizando o corpo	
Parte Principal	Atenção Visual; Atenção Auditiva;	Jogo do Semáforo: -Cartão Vermelho – Parar -Cartão Amarelo – Andar -Cartão Verde – Correr Sons com o corpo; - 1 palma = Levantar - 2 palmas = sentar - bater com o pé = saltar	
Parte Final (relaxamento)	Exploração de movimentos corporais: o Explorar os movimentos das diferentes partes do corpo.	- exercícios de relaxamento: - mãos aos pés; - "espreguiçar"; Todos deitados com os olhos fechados e em silêncio, ouvem uma música;	*Gravador de CD'S. *CD ou PEN com a música.

Anexo nº 11 - Registo de incidente crítico nº2

Nome da criança- CR

Data- 04-03-2013

Momento- Acolhimento

Áreas de conteúdo- 😊 😐

Incidente:

Neste dia foi realizado um registo para o portfólio: “Como eu sou”, em que depois de uma entrevista que falaram sobre elas tiveram que se desenhar.

O registo da CR chamou-me atenção pelos pormenores que tinha. Este registo tinha as diferentes partes do corpo distintas e pormenores como 5 dedos, unhas pintadas e sapatos cor de rosa.

Comentário:

Nesta idade, as figuras humanas são aquilo a que frequentemente se chama “pessoas girino”- um circulos com duas linhas descentes. Quando o desenho não conta a história toda, a criança usa palavras para preencher os detalhes que faltam. No caso da CR, os detalhes estavam bem evidentes. Ao descrever o seu desenho, a CR mostrou que cada pormenor tinha uma razão, por exemplo, os sapatos cor de rosa e as unhas pintadas, era porque a faziam lembrar o dia do carnaval em que ela estava assim vestida. Esta criança mostrou também conhecer a figura humana, fazendo, por exmplo, os braços a sairem do tronco e não da cabeça.

Golomb lembra-nos que há que estar atentos áquilo que a criança desenhou e não áquilo que não desenhou: “Devemos ser extremamente cuidadosos quando interpretamos aspetos em falta nos desenhos das crianças de todas as idades: a criança pode não os considerar essenciais; pode não haver espaço suficiente para acomodar esses aspetos; o item poderá ser difícil de representar, pelo que a criança o substitui por uma designação verbal da parte que está incompleta” (Golomb, 1988, p.234).

Anexo nº12 - Exemplos de registos de observação:

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Registo de incidente crítico nº22

Nome da criança- L

Data- 29-04-2013

Momento- acolhimento

Áreas de conteúdo 😊

Incidente:

“Quando é que vamos brincar?”

Comentário:

A criança L está constantemente a perguntar quando chega a hora de brincar, independentemente da atividade que esteja a ser feita quer no acolhimento ou em atividades orientadas. Por vezes dá-me a sensação que nada a motiva ou que não tem consciência de que o “trabalhar” como eles lhe chamam também é muito importante para o crescimento deles. Tenho de continuar a estar atenta a esta situação, usando métodos que a motivam mais e que a façam perceber a importância e o propósito de todas as atividades que são realizadas.

Registo fotográfico:



Anexo nº13 – Reflexão sobre a importância e as alterações na área da biblioteca

Data da reflexão – 23 de fevereiro de 2013

Quando iniciei este estágio percebi que a área da biblioteca não era muito, ou mesmo nada utilizada pelas crianças da sala. Decidi então, que se lhes mostrasse a importância do Livro, aproveitando também o facto deste ser o tema de projeto pensado no início do ano e se os levasse a visitar a Biblioteca Municipal de Gondomar, para que eles ficassem a conhecer o seu funcionamento e pudessem assistir à hora do conto, os fizesse recorrer mais àquela área.

Comecei por ter uma conversa com eles sobre o que pensavam eles sobre a mudança da área para um local mais arejado e mais iluminado, e também o que queriam mudar naquela área. Isto depois da leitura de uma história que lhes mostrava para que realmente serve um livro e como o devemos tratar.

Baseei-me no modelo High Scope, que nos diz que é nesta área que as crianças “leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Educar a Criança, 2009:202).

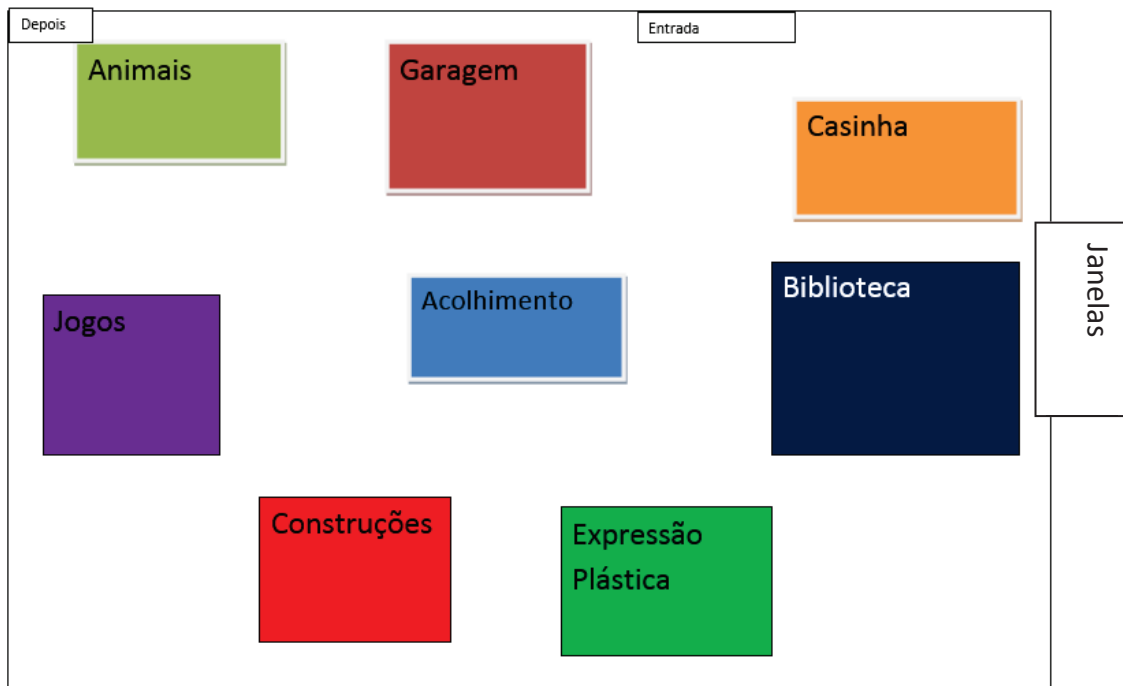
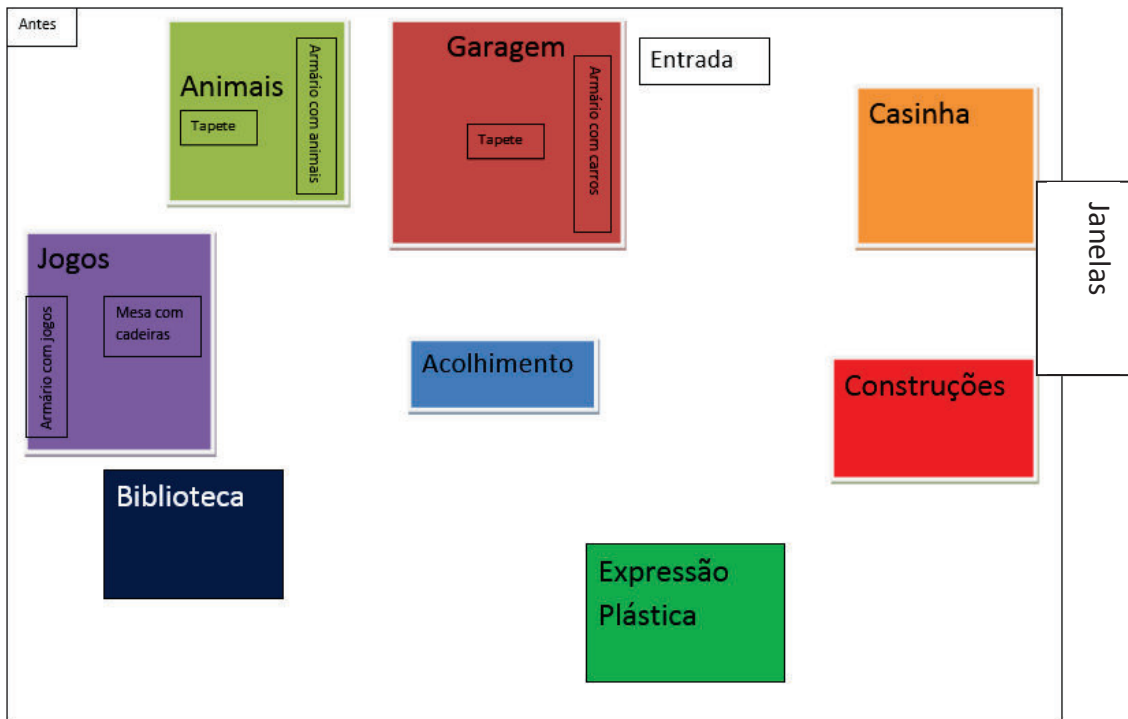
Como nos diz o autor do livro “Educar a Criança”, “A área da leitura e da escrita encontra-se frequentemente próxima das atividades artísticas de forma a que as crianças possam facilmente acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem. (...) um local onde seja possível que as crianças se sentem, junto a uma janela que deixe passar a luz natural, constitui habitualmente um ótimo espaço de leitura.”(Educar a Criança, 2009:203). Na nossa sala, a área da leitura estava entre a área dos jogos e da expressão plástica, num sítio com pouco espaço e pouca luz e com as mesas encostadas à parede, ou seja, se as crianças se sentassem a ler um livro ficariam de costas para o resto da sala e das restantes crianças. Decidi, juntamente com as crianças, colocá-la entre a área da casinha e da expressão plástica, um local com mais espaço e junto às janelas para que pudessem ter toda a luz necessária.

Relativamente aos materiais, a nossa biblioteca era constituída por duas mesas e um armário com diferentes livros expostos uns em cima dos outros. Na minha opinião, esta não era a melhor forma de expor os livros, já que as crianças não conseguiam ter “ a capa à vista (...), para (...) escolher e alcançar o querem “ler”.” (Educar a Criança, 2009:204). Então decidi colocar uma placa na frente das prateleiras, para que conseguisse colocar os livros de pé sem que eles caíssem.

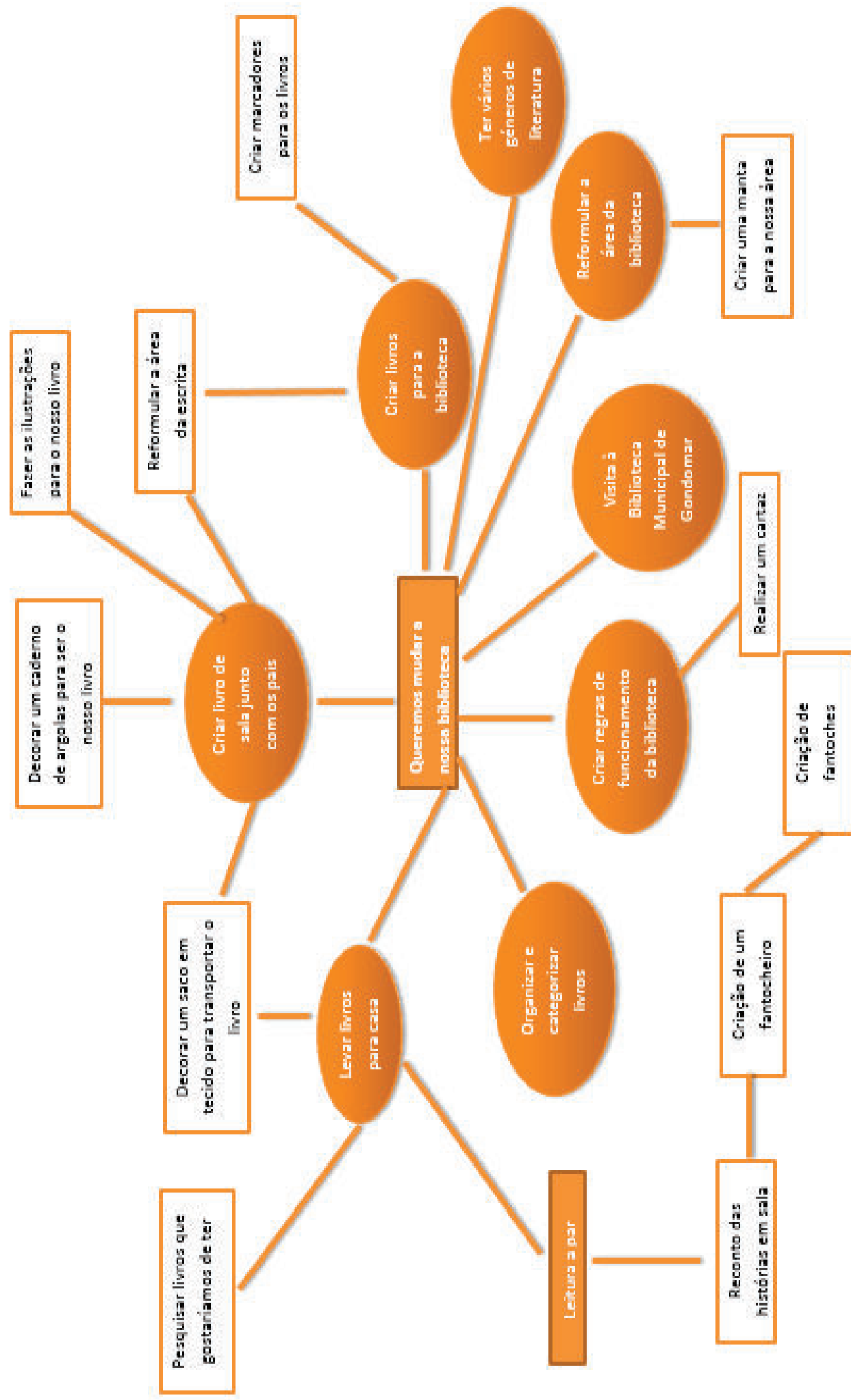
As crianças em geral mostraram-se interessadas, ajudaram-me em tudo, sendo elas a mudarem os objetos todos de sítio, ajudando-se uns aos outros. Pensei, posteriormente em criar uns bonecos para que eles pudessem recriar histórias e também, acrescentar material de escrita na estante da biblioteca. Não demorei muito tempo a ver as mudanças. Todos os dias as crianças passaram a trazer livros de casa, passaram também a levar um livro para no fim-de-semana ler com os pais e inclusivamente houve uma criança que se propôs a levar uns pufes para a sala.

Apesar do pouco tempo, considero que foi positiva esta mudança e que as crianças mostram uma maior sensibilidade pelos livros, mostrando que falam em casa com os pais e mostrando-se muito empenhadas em tudo que diz respeito às alterações. Todas as alterações foram feitas em conjunto comigo, com as crianças e com a educadora da sala.

Anexo nº14 – Planta da sala dos 4 anos – o antes e o depois



Anexo nº15 – Planificação da área da biblioteca



Anexo nº 16

Regras da biblioteca

- Só podem estar 3 meninos na biblioteca;
- Os livros devem estar só na biblioteca;
- Precisamos muito dos livros para aprender e por isso não os devemos deitar fora;
- Na biblioteca devemos falar baixo;
- No final, os livros devem ser todos arrumados;
- Devemos sentar-nos na mesa ou nos pufes e ter cuidado para não estragar os livros;
- Devemos ser responsáveis pelos livros, sem os rasgar, sujar ou riscar.

Catálogo dos livros:

Legenda: Tipos de livros

Dicionários



Contos



Banda desenhada



Imagens



Poesia



Coleções



Anexo nº 17 – Planificação inicial da instituição

HORÁRIO SEMANAL
SALA: 4 ANOS

Educatória: *Carla*
Assistente: *Van*










Semana de: 11 a 15 de Fevereiro de 2013

Rotina Diária	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30 - Abertura/Acolhimento					
9:00 - Suplemento alimentar Higiene	Atividades: - Esp. Plástica: conclusão das máscaras de carnaval, pintura e colagem no palhaço. - Informática		Atividades: - Canção: "O guarda-chuva". - Esp. Plástica: colagem no guarda-chuva com lápis. - Karatê	Atividades: - Ginástica (seleção de grupo). - Jogo de atenção visual.	Atividades: - Ginástica rítmica. - Ballet. - Karatê. - Jogo das rimas. - Animação dos trabalhos nas copas.
9:30/11:00 - Bons dias: Atividade orientada/ Atividades livres					
12:00 - Almoço		CARNAVAL			
12:45 - Higiene	Objetivos: - Vivenciar o carnaval. - Trabalhar a motricidade fina. - Trabalhar com diferentes materiais.		Objetivos: - Trabalhar a motricidade fina. - Trabalhar com diferentes materiais. - Memorizar a canção e ser capaz de a reproduzir.	Objetivos: - Trabalhar movimentos e posturas do corpo. - Desenvolver a motricidade global. - Escutar com atenção e reconhecer a história ouvida. - Trabalhar a concentração.	Objetivos: - Explorar e brincar com o som das palavras. - Descobrir palavras que rimam.
13:00/15:00 - Descanso					
15:00/15:30 - Tempo de arrumar e higiene					
15:30/16:15 - Lanche					
16:15 - Atividade orientada Atividades livres					
17:45 - Suplemento final do dia					
19:30 - Encerramento					










Anexo 18 – Exemplo de planificação em grelha e em rede

Legendas das planificações:

Áreas de Conteúdo:

	Formação Pessoal e social
	Área da Matemática
	Domínio da Linguagem a Abordagem à escrita
	Área do Conhecimento do Mundo
	Expressão Plástica
	Expressão Musical
	Expressão Dramática
	Expressão Motora
	

Dimensões Curriculares:

- Organização do espaço e materiais 
- Organização do tempo 
- Organização do grupo 
- Interação 
- Atividades 
- Projeto 
- Intervenção a nível da Instituição 
- Envolvimento parental 
- Intervenção ao nível da comunidade 

Educatória- Carla Auxiliar- Vera		PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS		Pré-Escolar		Período Letivo
				Grupo Etário 4 Anos		Semana de 22-04-13 a 26-04-13
		Atividades/Estratégias		Recursos		Avaliação
Segunda-feira	<p>Competência</p> <p>Área da Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; Expressão Plástica; Expressão Musical;</p>	<p>Objetivos/Metas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem; - Promover a aprendizagem de novos vocábulos; - Desenvolver a memória e a concentração; - Conhecer os diferentes tipos de emoções; - Conhecer os diferentes sistemas do corpo humano e as suas funções; - Identificar os diferentes órgãos do corpo humano; - Desenvolver atividades em pequeno grupo; 	<p>Introdução ao tema: Sistema excretor – pesquisa; Audição de uma música de Maria Vasconcelos;</p> <p>Conversa sobre o tema: Emoções – realização de uma atividade para o portefólio;</p>	<p>Humanos: Educatória; Estagiária; Crianças;</p> <p>Materiais: Computador; Máquina fotográfica; Música;</p>		Observação;
Terça-feira	<p>Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Expressão Plástica; Área da Formação Pessoal e Social; Expressão Dramática;</p>	<p>-Desenvolver a linguagem; -Desenvolver a memória e a concentração; -Promover a aprendizagem de novos vocábulos; -Desenvolver a criatividade e imaginação; -Valorizar o papel da mãe;</p>	<p>Dia Mundial do Livro – Realização de uma manhã recreativa;</p> <p>Início da construção das prendas para o dia da mãe;</p>	<p>Humanos: Educatória; Estagiária; Crianças;</p>		Observação;
Quarta-feira	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área da Formação Pessoal e Social; Expressão Plástica; Expressão Musical;</p>	<p>-Desenvolver a linguagem; -Desenvolver a memória e a concentração; -Promover a aprendizagem de novos vocábulos; - Conhecer diferentes técnicas e materiais;</p>	<p>Audição da história: "Mãe Maravilha" de Orianne Lallemand Registo da história: "A minha mãe é...";</p> <p>Construção do monstro das festinhas;</p>	<p>Humanos: Educatória; Estagiária; Crianças;</p>		Observação;
Quinta-feira	<p>Feriado</p>					
Sexta-feira	<p>Expressão Plástica; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</p>	<p>-Desenvolver a linguagem; -Desenvolver a imaginação; -Desenvolver a memória e concentração; -Conhecer novas técnicas e materiais; -Valorizar o papel da mãe;</p>	<p>Continuação do tema: Sistema Excretor – Construção dos respetivos órgãos; Audição de uma música de Maria Vasconcelos;</p> <p>Continuação do livro de sala; Continuação da prenda do dia da mãe;</p>	<p>Humanos: Educatória; Estagiária; Crianças;</p> <p>Materiais: Livro; Material de escrita;</p>		Observação;

Sala dos 4 anos
Educatória: Carla
Auxiliar: Vera
Estagiária: Márcia

- Formação Pessoal e Social
- Área da matemática
- Domínio da Língua e abordagem à escrita
- Área do Conhecimento do Mundo
- Expressão Plástica
- Expressão Musical
- Expressão Dramática
- Expressão Motora

Audição de uma música de Maria Vasconcelos

Construção dos respetivos órgãos

O Sistema Excretor

Trabalho de grupo- pesquisa

Corpo Humano (continuação)

Dinamização de uma sessão de expressão motora

Dia da Mãe

Início da construção de uma prenda

Leitura do livro: "Mamã Maravilha" de Orienne Lallemand

Registo: "A minha mãe é..."

Semana de 22 a 26 de Abril de 2013

Dia Mundial do Livro

Construção do "monstro das festinhas"

Conversa sobre os diferentes tipos de emoções

Registo fotográfico: Zangados, tristes, felizes e com raiva

Manhã Recreativa

Tema de projeto

Continuação do livro de sala

Continuação da construção da "manta das histórias"

Anexo 19 – Exemplo de planificação do 1º CEB e respetivo guião

EB1/JI do Cerejo do Porto

Planificação das atividades letivas: 17/11/2013

ÁREA CURRICULAR	DOMÍNIO	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO / METAS	ESTRATEGIAS (Por ord em cronológica)	TEMPO (Aprox.)	RECURSOS	AValiação
PORTUGUÊS/ ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none"> Oralidade Leitura e Escrita Conhecimento do Meio Natural e Social 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; Ler textos diversos; Organizar a informação de um texto lido; Viver Melhor na Terra; 	<ul style="list-style-type: none"> Responde adequadamente a perguntas; Reconta e conta; Lê pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada; Identifica o tema ou referir o assunto do texto (do que trata); Reconhece modificações do seu corpo e dos outros; 	<p>Manhã:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação do texto da página 42 do manual Projeto Desafios do 2º ano; Resolução das páginas 44 e 45 do mesmo manual; Revisões dos casos de leitura – página 46 e 47 do manual de português; <p>Dinamização de uma atividade no cantinho da leitura - criação de um livro com regras de higiene para o canto da leitura;</p>	<p>90Min.</p> <p>30Min.</p> <p>60min</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Material de escrita; Manual de português do 2º ano; Caderno diário; Material de desenho; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professor; Estagiárias; Alunos; 	<p>OBSERVAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivação; Interesse; Participação; <p>O aluno consegue responder positivamente a todos os descritores de desempenho;</p>
ESTUDO DO MEIO/ EXPRESSÕES	<ul style="list-style-type: none"> Dinamismo das Inter-relações Natural-Social 	<ul style="list-style-type: none"> Viver Melhor na Terra; 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica algumas normas de higiene ao nível da alimentação; 	<p>Tarde:</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuação do tema higiene – resolução da página 35 e 36 do manual Alfa de estudo do meio de 2º ano; Expressão Musical; 	<p>60min.</p> <p>60min.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Material de escrita; Manual Alfa de estudo do meio 2º ano; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professor; Estagiárias; Alunos; 	<p>OBSERVAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivação; Interesse; Participação; <p>O aluno consegue responder positivamente a todos os descritores de desempenho;</p>

Descrição da planificação

Manhã:

- Chegada à sala às 9 horas;
- Distribuição dos materiais necessários (estojo, caderno de português e livro de português);
- Leitura do texto “Vida de sabonete” do manual Projeto Desafios do 2º ano, pág. 42.
- De seguida, é proposta à criança a leitura silenciosa do mesmo texto para, posteriormente, realizarem a leitura em voz alta;
- Interpretação do texto:
 - Este texto é em prosa ou em verso? Porquê?
 - Quem é o autor do texto?
 - De que obra foi retirado este texto?
 - Quantos parágrafos tem este texto? Onde começa e onde acaba o primeiro parágrafo? (...);
 - Quem é a personagem principal deste texto?
 - Que forma geométrica tinha este sabonete? Qual a frase do texto que nos mostra que o sabonete era redondo?
 - Como era o sabonete?
 - onde viveu o sabonete durante muito tempo? Mais tarde, conseguiu ser vendido?
 - Para que servia o sabonete?
 - A sua vida ia ser boa? Mas alguém lhe disse que o que é bom acaba depressa. O que quis ele dizer com isso?
 - Quando foi vendido o sabonete passou de redondo a ...?
 - Onde colocaram o sabonete?
 - Quando apareceu um menino, o que aconteceu ao sabonete?
 - O sabonete acabou feliz? Porquê?
 - Como eram as bolas de sabão?
 - (...);
- Por volta das 9h45m, os alunos respondem às questões do texto que estão nas páginas 44 e 45.

Intervalo

Segunda parte da manhã:

- Entre as 11h e as 11h30 os alunos realizam as fichas da página 46 e 47 do manual referentes aos casos de leitura;
- Cerca das 11h30 e recorrendo ao tema do texto lido no início da manhã, a higiene, os alunos dirigem-se para o canto da leitura e através de umas imagens e em pequenos grupos, vão criar um conjunto de regras que devemos ter no dia-a-dia, sendo que cada grupo ficará com uma regra. No final, juntam-se todas as regras e cria-se o manual das regras de higiene.

Tarde:

- Continuando o tema da higiene, os alunos respondem às questões do manual de estudo do meio sobre o tema;
- Entre as 15h e as 16h realiza-se a aula de música dada por outro professor;

MANHÃ RECREATIVA:

Chegada da Primavera





Data: 21 de Março de 2013

Local: Pinga Amor

Faixa-etária: 3/4/5/anos

N.º de crianças: 50 crianças

Objetivos gerais:

-  Fomentar o espírito de grupo;
-  Sensibilizar para o cuidado e preservação da natureza;
-  Conhecer o conceito de horta;
-  Proporcionar o contato direto com a plantação.

9h30m – Acolhimento das crianças na instituição, nas salas e com as respetivas educadoras.

10h00m – Começo da peça de teatro.

10h30m – Fim da peça de teatro e surpresas.

10h45m – criação de uma horta no exterior.

11h15m – Retorno às salas.

<u>Local</u>	<u>Organização didático-metodológica</u>	<u>Material</u>	<u>Tempo</u>
Instituição	<p style="text-align: center;"><u>Peça de teatro:</u></p> <p><u>Narrador:</u> Era uma vez uma menina chamada Carolina que vivia em Gondomar. Certo dia, no seu quarto, Carolina estava a dançar (musica “a saia da carolina”) quando de repente aparece uma carta de uma Prima que não conhece.</p> <p><u>Narrador:</u> Depois de abrir o envelope, ficou muito surpreendida ao ler o que na carta estava escrito: “Chego no dia 21 de Março. Estação nova. Da tua Prima.” Voltou a ler a carta, outra vez e ainda outra, sem nada entender:</p> <p><u>Carolina:</u> Quem será esta prima que eu não conheço? Bem, só faltam três dias para saber. (carolina vai deitar-se)</p> <p><u>Narrador:</u> Três dias? Tanto tempo para uma menina cheia de curiosidade. (começa a música da passagem do tempo) (carolina senta-se na manta e passa o sol e a lua 2 vezes)</p> <p><u>Narrador:</u> Os três dias passaram-se e na véspera do importante dia, Carolina demorou a adormecer. (música de adormecer)</p> <p><u>Narrador:</u> O dia 21 de Março amanheceu com um sol radioso. A menina levantou-se cedo e vestiu-se. Saiu de casa e, apertando na mão a carta, dirigiu-se, sem demoras, à estação dos comboios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Carta; ○ Gravador de Cd’s; ○ Músicas; ○ Sol em cartolina; ○ Lua em cartolina; ○ Almofada; ○ Manta; ○ Vestuário das personagens; ○ Chapéu; ○ Uma mala ○ Imagens: sol, andorinhas, folhas verdes, flores, borboletas, joaninhas 	20 min.

<u>Local</u>	<u>Organização didático-metodológica</u>	<u>Material</u>	<u>Tempo</u>
	<p><u>Narrador:</u> Ao chegar leu e releu a carta, muitas e muitas vezes, tentando imaginar quem seria a misteriosa prima. Sem ter conseguido chegar a nenhuma resposta resolveu esperar.</p> <p><u>Narrador:</u> Viram passar um comboio ao longe (fazer de conta pondo a mão na testa) (musica do comboio a passar) depois outro (musica do comboio a passar) e ainda outro (musica do comboio a passar), ... Finalmente chegou à estação um comboio que acabou por parar. Dele saiu uma bonita menina com um vestido coberto de flores: malmequeres, papoilas, tulipas, lírios... No seu chapéu, amarelo como o sol, havia andorinhas e pardais; os seus sapatos eram verdes como a erva dos campos. Trazendo uma mala, dirigiu-se à Carolina:</p> <p><u>Prima Vera:</u> Fui eu que te escrevi. Estou muito feliz por me teres vindo esperar. Sou a tua Prima.</p> <p><u>Carolina:</u> Minha Prima? – perguntou a Carolina de olhos arregalados.</p> <p><u>Carolina:</u> Como te chamas?</p> <p><u>Prima Vera:</u> Ah! Ainda não descobriste? Eu sou a Vera. Sou a tua Prima e de todos os meninos do mundo. Costumo chegar aqui neste dia. Sou a... PRIMA VERA!</p>		

<u>Local</u>	<u>Organização didático-metodológica</u>	<u>Material</u>	<u>Tempo</u>
	<p><u>Narrador:</u> Que surpresa tão grande! A Carolina ficou radiante.</p> <p><u>Narrador:</u> Feitas as apresentações, a Prima Vera começou a abrir sua mala para mostrar os presentes que trouxera: SOL, ANDORINHAS, FOLHAS VERDES, FLORES, BORBOLETAS, e muita, muita ALEGRIA.</p> <p><u>Narrador:</u> JÁ É PRIMAVERA! (as personagens cantam a música da primavera)</p> <p style="text-align: center;"><u>FIM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com as crianças sobre a primavera e convite a participar na construção de uma horta. • Plantação de legumes, vegetais ou flores na horta. • Retorno à instituição e às suas rotinas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Árvore para plantar; ○ Utensílios de jardinagem. 	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p>

Registo fotográfico – Peça de teatro e Criação da Horta da Instituição



Anexo nº 21 – ida do enfermeiro à escola – registo fotográfico



AVALIAÇÃO SEMANAL

Data: 15.04.13 a 19.04.13

Esta semana foi dedicada essencialmente ao tema corpo humano, em particular ao sistema circulatório.

Na segunda-feira terminámos os 5 sentidos, que por falta de tempo não tínhamos terminado na semana anterior. Durante a tarde, foi lida a “História do livro ativo” e depois foi proposto às crianças que através do desenho fizessem a sequência da história que tinham ouvido.

A atividade foi bem aceite pelas crianças, no entanto, observou-se que algumas, apesar de saberem recontar a história oralmente, tinham dificuldades em passá-lo para o papel, criando uma sequência. Percebi então que tenho de trabalhar as sequências e realizar mais vezes este tipo de atividades com as crianças.

Na terça-feira introduzimos o tema “Sistema Circulatório”. Comecei por lhes mostrar algumas imagens, percebendo assim se eles já possuíam algumas noções sobre este tema. Mais tarde passamos para o computador, onde em pequenos grupos se realizou uma pesquisa sobre o tema. Esta atividade, para além de lhes dar informações sobre o tema que estava a ser tratado, também lhes deu oportunidade de usar as novas tecnologias, o que os motivou ainda mais.

Depois da pesquisa e da breve explicação, as crianças ouviram uma música de Maria de Vasconcelos, intitulada de “Era uma vez um coração”. Esta música serviu para que de uma forma mais lúdica, as crianças interiorizassem as funções deste órgão do corpo humano.

Durante a tarde, com uma espuma de poliuretano criamos os órgãos do sistema circulatório no contorno do corpo humano feito em papel de cenário. As crianças mostraram-se muito empenhadas nesta tarefa e no final, quando lhes foi perguntado o que sabiam sobre este sistema, elas responderam na sua maioria, mostrando que perceberam o que lhes foi transmitido.

Na quarta-feira de manhã levei para a sala algumas caixas de sapatos e berlindes para realizarmos a técnica do berlinde. Dois a dois, as crianças foram pintando imagens relacionadas com a primavera, para decorar a nossa sala. Ao início, as crianças mostraram estranheza em usarem berlindes para pintarem, mas depois perceberam e participaram ativamente na atividade.

Na quinta-feira, é dia de ginástica, mas devido à atividade sobre o Sistema Circulatório, que durou mais tempo que o previsto, não tivemos tempo para a realização da Expressão Motora. Estivemos a concluir a construção dos órgãos em poliuretano e posteriormente a pintar com tintas. Ao longo da atividade fomos ouvindo, mais uma vez, a música de Maria de Vasconcelos.

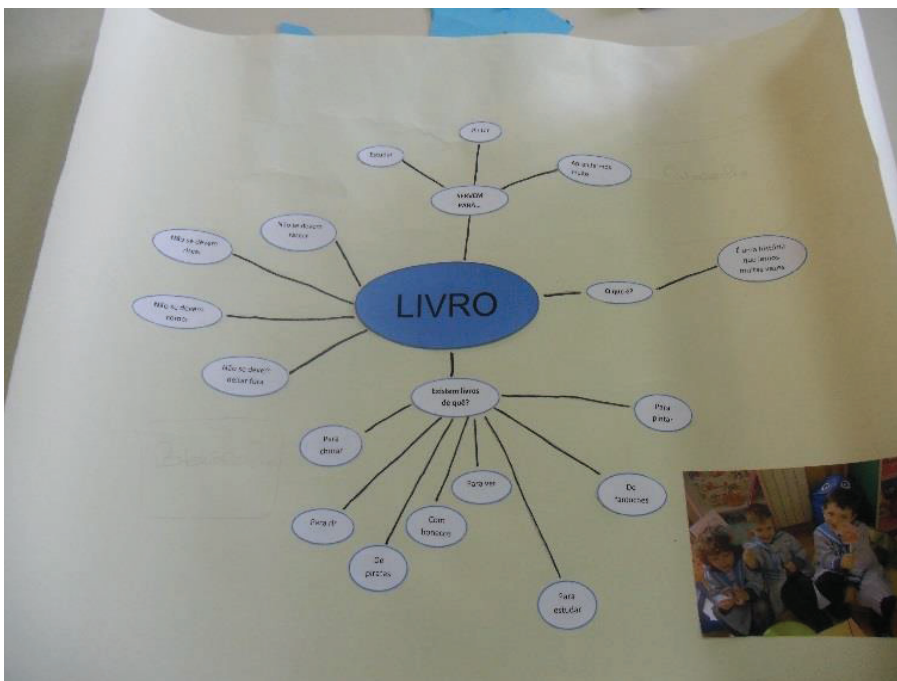
Na sexta-feira estava previsto que as crianças continuassem o dicionário de imagens, que escutassem uma música sobre a Primavera e mais uma criança levasse o livro de sala para casa.

Na próxima semana daremos início à construção da prenda para o dia da mãe e abordaremos a sistema excretor.

Anexo nº23 – Fotografia da manta das histórias



Anexo 24 – Fotografia da planificação em teia



Anexo nº25 – Fotografia do corpo humano construído em sala



Anexo 26 – Fotografia da teia do corpo humano – avaliação do impacto



Anexo nº 27 – registo fotográfico troca de prendas



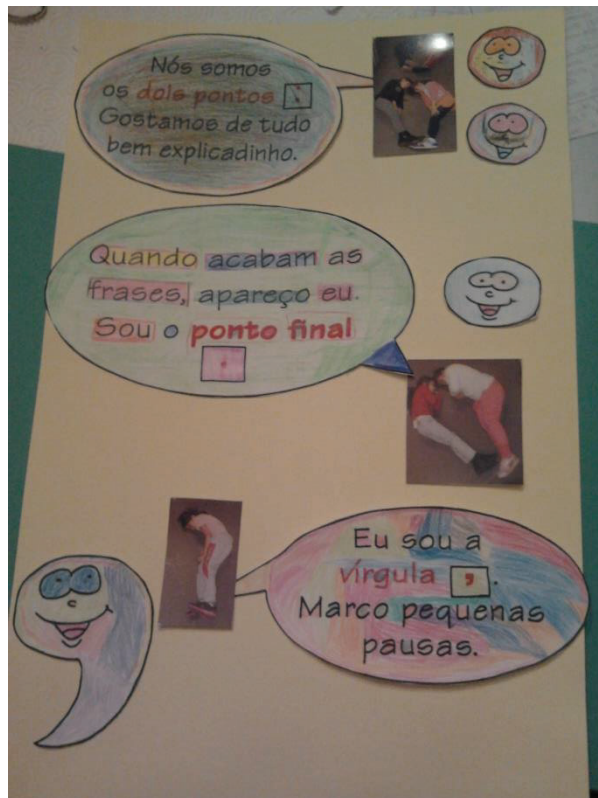
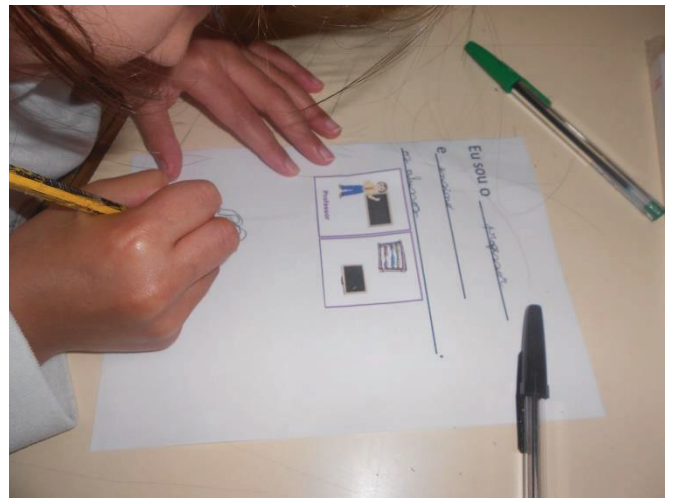
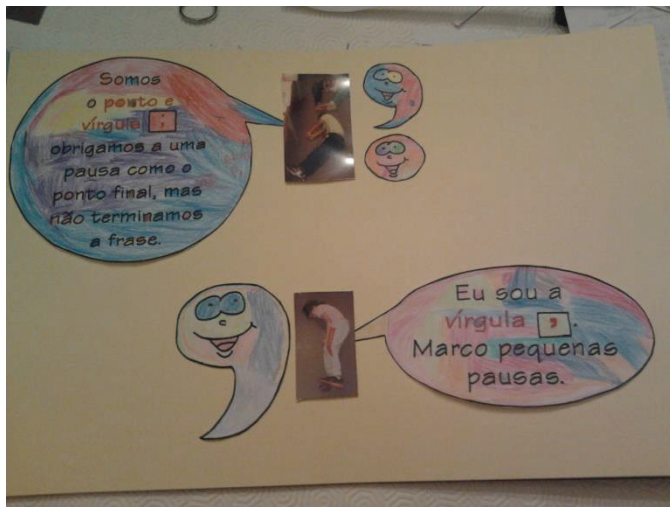
Anexo nº28 – registo fotográfico de algumas experiências realizadas em 1ºCEB



Anexo nº 29 – canto da leitura



Anexo nº30 – Alguns cartazes feitos pelas crianças



Anexo nº31 – atividades em pequeno e grande grupo – registo fotográfico



Anexo nº 32 – Exemplos de registos de observação referentes ao progresso da criança F

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Registo de incidente crítico nº15

Nome da criança- F

Data- 22-04-2013

Momento- acolhimento

Áreas de conteúdo 😊

Incidente:

O F hoje manteve-se sentado durante o momento do acolhimento.

Comentário:

Pela primeira vez o F conseguiu estar cerca de 30 minutos sentado, juntamente com as outras crianças.

Penso que tenha sido um grande passo e que com o tempo o F esteja a interiorizar as rotinas e participar cada vez mais nas atividades.

REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Registo de incidente crítico nº16

Nome da criança- F

Data- 22-04-2013

Momento- higiene

Áreas de conteúdo 

Incidente:

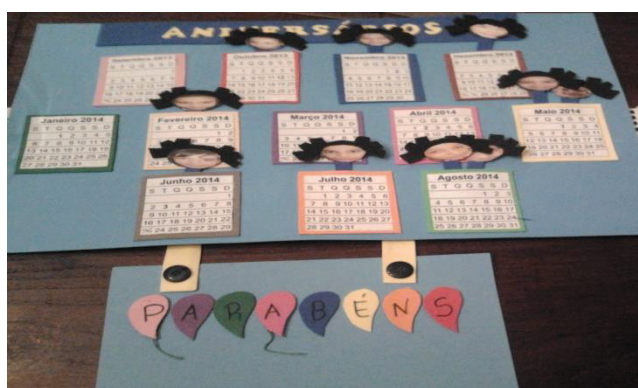
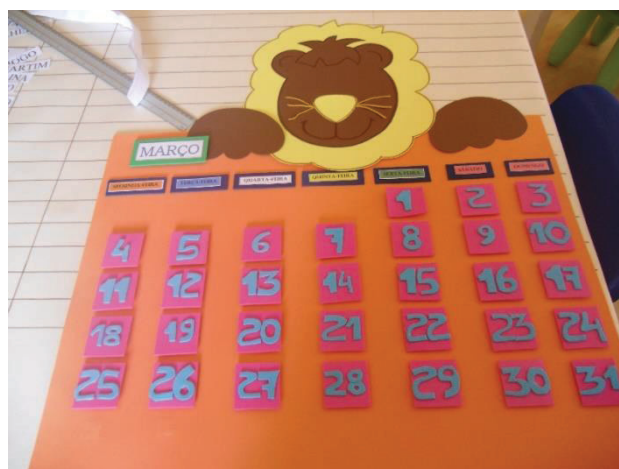
Hoje pela primeira vez tirei a fralda à criança F.

Comentário:

Pela primeira vez consegui que o F se aproximasse da sanita sem chorar. Autonomamente ele baixou as calças, aproximou-se da sanita, olhou e voltou a vestir-se. No final, descarregou o autoclismo.

Apesar de ainda não ter conseguido utilizar a sanita, este já foi mais um grande avanço. Decidi então deixá-lo sem fralda e ao longo da manhã levá-lo ao WC. Ele teve sempre a mesma reação sem nunca fazer nada.

Anexo nº33 – Calendário e tabela de presenças



COMO EU SOU...

Eu sou o (a): Diogo

E sou (características): “tenho 4 anos, sou inteligente, um bocado mal comportado, muito muito inteligente. Quando o meu pai diz para eu pousar eu pouso. Sou um bocado gordo mas sou bonito.”

A minha mãe chama-se “Sandra”

E é “bonita e é minha namorada.”

O meu pai chama-se “Nuno dos Reis”

E é “giro, faz-me as vontades e a minha mãe é namorada do meu pai.”



Data da situação – 12.03.2013

Data do comentário – 18.03.2013

Fotografia escolhida por – estagiária

Trabalho selecionado por - estagiária



Descrição: Durante o momento do acolhimento, o Diogo perguntou-me a mim e à Educadora onde poderia comprar algum medicamento para que o pai deixasse de fumar. Depois de lhe explicarmos que poderia comprar os medicamentos na farmácia, o Diogo mostrou-se interessado em ver imagens de como seriam os pulmões de um fumador.

Comentário da criança:

“Eu perguntei porque eu digo ao meu pai para parar mas ele não pára. O meu avô também tem um problema porque também fuma. Quero que ele deixe porque faz muito mal aos pulmões e para a barriga. A minha mãe fumava mas se calhar parou. Estou muito chateado com ele.
Mas eu não sei porque quis pintar os pulmões.”

Comentário da Estagiária: O Diogo mostrou-se bastante preocupado com a saúde do pai, mostrando assim ter plena consciência dos efeitos negativos causados pelo tabagismo. Usando o comentário e a curiosidade do Diogo, foi-lhe explicado a ele e às restantes crianças o que acontece aos pulmões dos fumadores, mas também daqueles que acabam por ser fumadores passivos.
Mais tarde, e aproveitando o facto de estarmos a trabalhar o corpo humano na sala e de termos uma imagem feita pelas crianças, foi mostrado onde se situam os pulmões. No final, o Diogo coloriu a imagem dos pulmões, mostrando-se assim e mais uma vez, interessado com este tema.

Indicadores de desenvolvimento:

- A criança identifica, designa e localiza corretamente diferentes partes do corpo;

Formação Pessoal e Social:

- A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.
- A criança revela interesse e gosto por aprender, usando no cotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.



Data da situação – 21.03.2013

Data do comentário – 03.04.2013

Fotografia escolhida por – estagiária

Trabalho selecionado por - estagiária



Descrição: Neste dia foi realizada uma manhã recreativa, onde para além de uma peça de teatro sobre a Primavera, visto ser o primeiro dia da mesma, foi construída uma horta escolar. Anteriormente abordamos o tema na sala, onde se abordou o que era uma horta e qual a sua importância.

Comentário da criança:

“Gostei muito de fazer a horta. Aprendi a plantar muitas coisas. E agora temos de regar.”

Comentário da Estagiária:

Ao longo de todo o trabalho, o Rafael mostrou-se sempre interessado, mostrando ter conhecimento do que é uma horta e de alguns legumes que lá se pode plantar. Posteriormente, e durante a construção da horta escolar, o Rafael esteve sempre empenhado, colocando várias questões e mostrando uma grande vontade de mexer na terra, podendo assim plantar o que estava disponível.

Indicadores de desenvolvimento:

- A criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar;
- A criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- A criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Área do Conhecimento do Mundo:

- A criança identifica elementos do ambiente natural;
- A criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta;

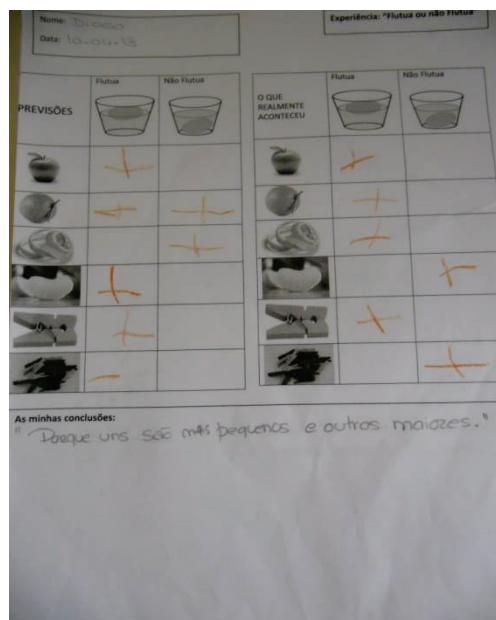


Data da situação – 10-04-2013

Data do comentário – 10-04-2013

Fotografia escolhida por – estagiária

Trabalho selecionado por - estagiária



Descrição – Neste dia realizou-se na sala a experiência: “Flutua ou não Flutua”. Foram levados para a sala diferentes objetos e um recipiente com água. As crianças individualmente colocavam o objeto dentro do recipiente e observavam o que acontecia. Anteriormente tinham registado as suas previsões numa tabela para posteriormente confrontarem com os resultados.

Comentário da criança:

“Porque uns são muito pequenos e outros maiores.”

Comentário da Estagiária:

Ao longo de toda a atividade o Diogo mostrou algumas dificuldades em permanecer sentado e atento. No entanto, quando chamado a participar ele mostrou interesse e no final da atividade, quando lhe foi pedido um comentário final, apesar de ter associado o tamanho dos objetos ao peso dos mesmos ele percebeu o objetivo da experiência e ficou a conhecer os conceitos flutua e não flutua corretamente.

Indicadores de desenvolvimento:

- A criança identifica comportamentos distintos de materiais;
- A criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplos: não desperdiçar água e eletricidade; não deitar papéis e outros resíduos para o chão).

Área da Matemática

- A criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.

Anexo nº 35 – Exemplos de reflexões/avaliações semanais

AVALIAÇÃO SEMANAL

Data: 04.05.13

Esta semana foi dedicada à construção das prendas para o dia da mãe.

Na segunda feira estava planeado de manhã fazermos um jogo de memória para introduzirmos os sinais de trânsito, visto no sábado anterior ter sido o Dia Europeu da Segurança Rodoviária. No entanto, da parte da manhã iniciamos os postais para a mãe e não deu tempo para a atividade dos sinais de trânsito. Apesar da prenda para o dia da mãe também estar planeada, pensámos que daria tempo, cerca de 20 minutos, para introduzir o tema. Da parte da tarde, e como estava planeado, realizou-se na instituição uma aula de hip-hop, feita por uma colega das estagiárias e devido a ser o Dia Mundial da Dança. Esta aula correu muito bem. As crianças mostraram ter gostado muito e as educadoras no final deram-nos os parabéns.

Na terça feira de manhã as crianças continuaram com a prenda para a mãe e li-lhes a história ““Mamã Maravilha” de Orienne Lallemand”. A história foi lida próxima da hora de almoço e já não deu tempo para fazer o registo que estava previsto: “A minha

mãe é...”. As crianças não estiveram muito atentas à leitura da história, talvez por terem tido uma manhã mais agitada com a construção de caixas e postais para a mãe.

Na quinta feira, foi realizada a sessão de expressão motora. Como tivemos pouco tempo para o fazer, devido à continuação das prendas durante a manhã, as crianças foram para o exterior com cordas, bolas e outros materiais e realizaram atividades livres durante cerca de 20 minutos. Estas atividades foram realizadas por mim. As crianças aderiram bastante a esta sessão de expressão motora, talvez por ser feita de maneira diferente e com outro tipo de materiais em que eles autonomamente escolhiam o que fazer.

Na sexta feira estava planeado que as crianças continuassem com o livro de sala e que da parte da tarde recebessem as mães para uma aula de zumba e para a entrega dos presentes.

Na próxima semana não estarei na instituição, por ser uma semana de férias, devido à queima das fitas.

AVALIAÇÃO SEMANAL

Data: 17.05.13

Esta semana começou com o tema do corpo humano. Na segunda feira abordamos o sistema digestivo, já que na semana anterior não tivemos tempo de concluir o tema. Dividiu-se a sala em 2 pequenos grupos, para que, tal como nos outros momentos de pesquisa do corpo humano, pesquisassem sobre este sistema e os órgãos que fazem parte dele. De seguida, houve uma partilha em grande grupo. O grupo já está habituado a trabalhar em grupo e mostra-se motivado com isso. Infelizmente não tivemos tempo para criar a teia sobre o tema, ficando programada para a próxima semana, quando realizarmos um registo final, em que as crianças mostram tudo o que aprenderam sobre o seu corpo.

Na terça feira, relembramos a pesquisa feita na segunda feira e construímos os órgãos na imagem do corpo humano existente na sala. O estômago e o intestino delgado foram feitos com bolinhas de papel crepe e o intestino grosso foi feito com cápsulas de café. As crianças gostam bastante deste tipo de atividade. Nesta participaram todos em grande grupo e a atividade correu bem. No final, fizemos legendas. Aproveitando as iniciais das legendas fomos pensando noutras palavras e em nomes que existissem na

sala que começassem com a mesma inicial. As legendas serviram também para relembrar as aprendizagens anteriores. Durante a tarde as crianças começaram a construir os fantoches para o fantocheiro da sala, com sacos de papel.

Na quarta feira foi lida a história “A lagartinha comilona” de Eric Carle, com o objetivo de trabalhar os dias da semana, mas também os números e a associação do número à quantidade. A história foi lida de manhã e à medida que era lida foi trabalhada com algumas questões e no final com um resumo feito pelas crianças.

Devido a ser o Dia Mundial da Família construímos para as crianças levarem na terça feira para casa, uma árvore genealógica para colocarem fotografias da família em casa e trazerem na quarta feira. A maioria das crianças trouxe e aproveitaram a tarde para partilhar e apresentarem os membros das suas famílias aos amigos. Com isto, não houve tempo por parte das crianças e da educadora para realizar os grafismos previstos, ficando também para a próxima semana. No entanto, considero que esta partilha tenha sido importante, para além de ter sido mais uma oportunidade de existir interação família/escola. As crianças gostaram muito e mostraram-se ansiosas pela chegada da sua vez, para mostrarem a sua árvore e as fotografias dos seus familiares.

Na quinta feira foi dia de Expressão Motora (avaliação de expressão motora de 16 de maio de 2013) e continuamos com a construção dos fantoches em sacos de papel.

Na sexta feira ficou combinado que as crianças continuariam com a construção do livro de sala e que aproveitavam os fantoches feitos durante a semana para realizar uma peça de teatro.

Na próxima semana iremos realizar as atividades que esta semana não foram possíveis de realizar e trabalhar as rimas e a adição.

Data da reflexão – 27 de abril de 2013

Dia 17 de abril, chegou uma criança nova à nossa sala. Mas esta é uma criança diferente, ou pelo menos especial. Ela tem autismo.

Num estágio anterior já tinha tido contacto com uma criança autista, mas quando cheguei à escola a criança já lá estava, já estava habituada às rotinas e às pessoas. Neste caso não. Neste caso começamos do zero.

Quando chegou o Fábio passou os primeiros minutos a berrar, principalmente quando percebeu que a mãe ia embora. Este momento custou-me um bocadinho, mas não me aproximei dele, continuei com as outras crianças no recreio, porque achei que já estava muita gente à volta dele. Depois, durante a hora de almoço, o Fábio, já muito mais calmo, sentou-se e comeu sozinho. Nesse momento, aproveitando o facto dele já estar “sozinho”, aproximei-me com intenção de o incentivar ao dizer-lhe que estava muito feliz com ele porque ele estava a comer muito bem. Este foi o único contacto que estabeleci com ele. No entanto, quando me dirigi para a sala com as outras crianças, o Fábio veio sentar-se no meu colo e ali ficou com o seu brinquedo.

Comecei então a apegar-me à criança e a querer saber mais sobre o seu problema, para que assim o pudesse ajudar.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, autismo é uma síndrome presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa aparecer, e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, incapacidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto na linguagem verbal como da corpórea (corporal). Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos 5 anos, como incapacidade de desenvolver contacto olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamento abstrato-simbólico ou para jogos imaginativos fica diminuída. A inteligência varia de muito subnormal, anormal ou acima. A performance é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade

visoespacial, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou linguística.

O temperamento pode ser extremamente lábil, o choro pode ser incontrollável ou inexplicável, podem ocorrer risadas ou sorrisos sem causa aparente. É frequente a reação exagerada, para mais ou para menos, a estímulos sensoriais como a luz, dor ou som. É comum a não identificação de perigos reais, como veículos em movimento ou grandes alturas.

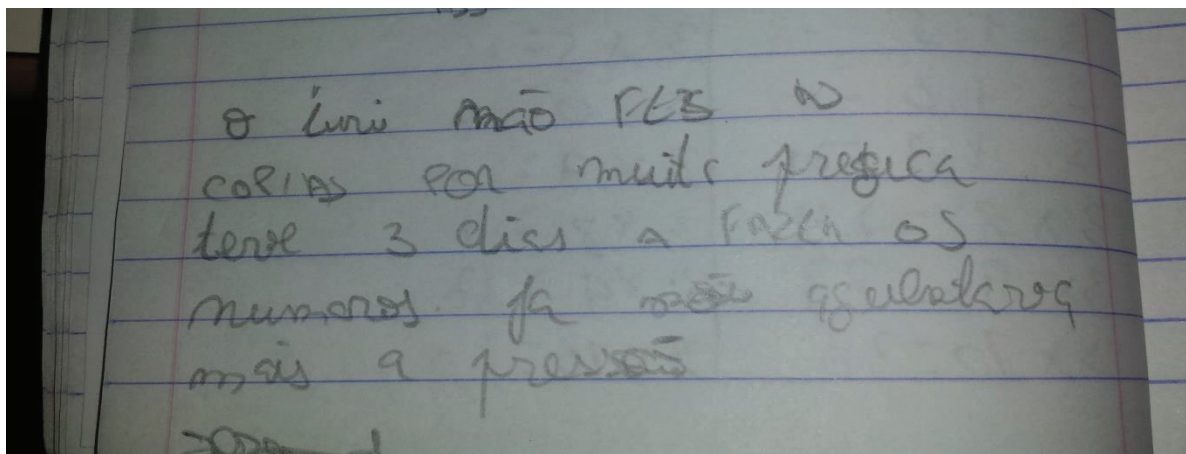
O Fábio, ao longo do tempo tem vindo a mostrar ser uma criança inteligente que percebe tudo o que lhe dizem, mas que não consegue verbalizar nada. No que diz respeito à sua higiene pessoal, ele ainda usa fraldas. Tentei levá-lo à casa de banho e a reação dele foi gritar e puxar-me pela mão para sair. Mas, com o tempo consegui que tirasse a fralda e que se sentasse no WC apesar de não fazer nada.

A relação com os colegas ao início era inexistente. O Fábio afastava-os do caminho e os outros não percebiam o porquê dele não falar com eles e não querer brincar com eles, fazendo várias perguntas. Agora ele já se habituou à presença dos outros. Já consegue estar sentado ao lado deles durante o acolhimento sem ter qualquer brinquedo que o distraia e durante os momentos de brincadeira livre, ele consegue estar no mesmo espaço ou área que as outras crianças, apesar de não lhes pedir ajuda para nada.

O aspeto mais importante a considerar no atendimento da criança com autismo é compreender. Não basta limitarmo-nos a reagir aos comportamentos, mas é necessário compreender as razões que estão na base das dificuldades que justificam esses mesmos comportamentos.¹ Com o tempo quero descobrir mais coisas sobre esta criança, quero inseri-la cada vez mais no grupo e nas atividades orientadas.

¹ Jordan, Rita, Educação de crianças e jovens com autismo, Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional, 2000, pág21

Anexo nº 36 – exemplo de recado enviado pelos encarregados de educação



Anexo nº 37 – Escola /família/comunidade - festa de natal e ida ao cinema – registo fotográfico

