

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do
Ensino Básico

DA CONTAGEM À (RE)SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Sara Daniela Moreira Pimenta

Orientadoras:

Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Dr.^a Maria Marta Duarte Martins

Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Porto, fevereiro de 2015

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo evidenciar o processo de construção da profissionalização realizado nos estágios de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, e dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo deste período. Neste sentido, o relatório contempla uma caracterização dos contextos educativos onde decorreram os estágios, a descrição do trabalho desenvolvido, os métodos e técnicas utilizadas para o desenvolvimento da profissionalidade e uma reflexão sobre as aprendizagens proporcionadas e adquiridas.

Os aspetos fundamentais da intervenção prendem-se com a utilização de metodologias centradas na criança e com a importância do desenvolvimento do sentido de número na resolução de problemas matemáticos e do dia a dia, o que dá a este relatório o título “Da contagem à (re)solução de problemas”.

Deste modo, este relatório retrata o percurso de uma estagiária que “passo-a-passo” foi construindo a sua profissionalidade, encarando os desafios inerentes ao privilégio de educar.

Palavras-chave: Educar; criança; número; resolução de problemas.

ABSTRACT

The present report aims to highlight the construction process of professionalization held on stages of Pre School Education and First Cycle of Basic Education, and to raise awareness about the work done throughout this period. In this sense, the report includes an educational context characterization, the work description, the methods and techniques used for the development of professional and proportionate and reflect on the learning acquired.

The fundamental aspects of the intervention relate to the use of child-centred methodologies and the importance of the development of number sense in solving mathematical problems and day to day, what gives this report titled "From the count to the (re)solution of problems".

Thus, this report describes the path of an intern who "step by step" builds its professionalization, facing the challenges inherent to the privilege of being an educator.

Keywords: Educate; child; number; resolution of problems.

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa tão importante da minha vida não poderia deixar de agradecer a todos os que ao longo desta jornada me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a chegar onde sempre quis. Desta forma, deixo algumas palavras de modo a expressar o meu grande OBRIGADA:

Aos meus pais, que, pelo amor, pela educação, pelo incentivo e pelo apoio incondicional, fizeram de mim o que sou hoje e tornaram possível a concretização deste sonho.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela excelência da formação prestada e pelos conhecimentos transmitidos.

Às minhas excecionais orientadoras, Mestre Irene Cortesão e Dr.^a Marta Martins, pela disponibilidade, colaboração, partilha de saberes, exigência e capacidade de desafio ao longo da minha prática.

Às instituições, à educadora e professora cooperantes, às crianças e aos alunos, pela forma calorosa que me receberam e acolheram, pelos momentos que me fizeram passar e, por terem tornado a minha prática possível.

À Adília e à Patrícia que desde cedo acreditaram em mim e me deram a possibilidade de trabalhar nesta área, contribuindo para o meu sucesso ao longo deste percurso.

Às minhas amigas e colegas de curso Diana Santos, Cátia Terra, Cátia Barros, Cátia Martins, Nádia Costa e, sobretudo à minha madrinha de praxe e grande amiga, Ana Rita Marques, pelo apoio, carinho, força, paciência e amizade.

Aos meus amigos de longa data agradeço-lhes por todos estes anos de amizade e companheirismo e aos mais recentes agradeço-lhes por tudo o que fizeram em tão pouco tempo.

Ao meu namorado, por sempre apoiar e incentivar a minha entrada na faculdade, pela transmissão de confiança e de força a cada momento, pelo amor, pela paciência, pela partilha constante e também pelas suas leituras incansáveis não só deste documento como de muitos outros.

Por tudo e a todos, Obrigada! Sem o vosso apoio, seria difícil concluir com sucesso este momento tão importante da minha vida.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 8 |
| 1.1. Educar e ensinar – dar respostas ou ajudar a encontrá-las? | 8 |
| 1.2. Da contagem...à resolução de problemas | 10 |
| 1.3. A (re)solução de problemas | 16 |
| 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO | 21 |
| 2.1. Metodologias | 21 |
| 2.2. Participantes | 22 |
| 2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados | 22 |
| 3. INTERVENÇÃO | 26 |
| 3.1. Caracterização dos contextos | 26 |
| 3.1.1. Caracterização das instituições | 26 |
| 3.1.2. Caracterização dos grupos | 30 |
| 3.2. Intervenção nos contextos educativos | 35 |
| 3.2.1. Conhecer o grupo/turma | 35 |
| 3.2.2. Preparar e pensar a ação | 37 |
| 3.2.3. Passar à ação | 39 |
| 3.2.4. Monitorizar as aprendizagens | 45 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| BIBLIOGRAFIA | 56 |
| Sitografia | 59 |
| Legislação | 59 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEP – Escola Superior de Educação do Porto

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

JI – Jardim-de-infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PIP – Perfil de Implementação do Programa

PMEB – Programa de Matemática para o Ensino Básico

PTT – Plano de Trabalho de Turma

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Avaliação semanal – 27 a 29 de outubro de 2014
- Anexo 2 – Avaliação semanal – 10 a 12 de novembro de 2014
- Anexo 3 – Descrição diária – 18/02/2014
- Anexo 4 – Registo de portfólio – 19/02/2014
- Anexo 5 – Registo fotográfico – 24/02/2014
- Anexo 6 – Descrição diária – 14/02/2014
- Anexo 7 – Atividade realizada – TIC
- Anexo 8 – Estratégia da casa
- Anexo 9 – Descrição diária – 03/03/2014
- Anexo 10 – Descrição diária – 22/09/2014
- Anexo 11 – Trabalho em pares e em grupo
- Anexo 12 – Apresentação de produções
- Anexo 13 – Instrumentos de monitorização do MEM
- Anexo 14 – Descrição do projeto
- Anexo 15 – Registos de assembleia
- Anexo 16 – Datas de nascimento dos alunos do 1ºCEB
- Anexo 17 – Registo de incidente crítico – 29/03/2014
- Anexo 18 – Registo contínuo – 06/10/2014
- Anexo 19 – Lista de verificação – Domínio da matemática
- Anexo 20 – PIP
- Anexo 21 – Reflexão sobre a utilização do portfólio da criança
- Anexo 22 – Atividades integradas
- Anexo 23 – Organização da sala de aula
- Anexo 24 – Reflexão sobre envolvimento parental
- Anexo 25 – Descrição diária – 21/05/2014
- Anexo 26 – Participação dos pais no 1ºCEB
- Anexo 27 – Crianças sinalizadas com NEE
- Anexo 28 – Reflexão sobre a perturbação do espectro do autismo
- Anexo 29 – Descrição da situação do MS
- Anexo 30 – Descrição diária – 30/09/2014
- Anexo 31 – Descrição diária – 29/09/2014
- Anexo 32 – Caracterização das famílias e do grupo de EPE
- Anexo 33 – Caracterização da turma de 1ºCEB

- Anexo 34 – Reflexão sobre a intencionalidade do processo educativo
- Anexo 35 – Reflexão sobre a organização do espaço em EPE
- Anexo 36 – Observação da área da biblioteca
- Anexo 37 – Avaliação semanal – 12 a 14 de janeiro de 2015
- Anexo 38 – Registo fotográfico – 06/05/2014
- Anexo 39 – Pertinência das atividades em EPE
- Anexo 40 – Planificação semanal – 10 a 14 de março 2014
- Anexo 41 – Planificação – 14/01/2015
- Anexo 42 – Exemplos de atividades desenvolvidas em EPE
- Anexo 43 – Planificação da sessão de movimento – 26/05/2014
- Anexo 44 – Reflexão sobre a utilização das TIC em EPE
- Anexo 45 – Atividades de reconhecimento do nome e das letras do nome
- Anexo 46 – Registo fotográfico – 24/04/2014
- Anexo 47 – Reflexão sobre as interações em EPE
- Anexo 48 – Planificação e avaliação da manhã recreativa “Todos no sofá”
- Anexo 49 – Planificação e avaliação da semana recreativa “Páscoa”
- Anexo 50 – Regulamento do concurso “Soletra”
- Anexo 51 – Grelha de registo de respostas
- Anexo 52 – Reflexão sobre a música na sala de aula
- Anexo 53 – Avaliação semanal – 9 a 10 de dezembro de 2014
- Anexo 54 – Registos de avaliação – Domínio da matemática
- Anexo 55 – Atividades realizadas com o Edilim
- Anexo 56 – Registo fotográfico – 23/03/2014
- Anexo 57 – Ficha de trabalho da turma
- Anexo 58 – Ficha de trabalho JD, MA, PP e SC
- Anexo 59 – Ficha de trabalho JP
- Anexo 60 – Avaliação semanal – 24 a 26 de novembro de 2014
- Anexo 61 – Exemplos de atividades realizadas no 1ºCEB
- Anexo 62 – Relatório narrativo
- Anexo 63 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho
- Anexo 64 – Reflexão sobre a gestão dos comportamentos em EPE
- Anexo 65 – Reflexão sobre o “Barco das tarefas”

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta a narrativa e, conseqüente reflexão referente à intervenção educativa vivenciada nos estágios em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

Com o objetivo de demonstrar de que forma as vivências nos diferentes contextos promoveram a construção da identidade profissional, apresentam-se as grandes finalidades desenhadas para este percurso com o objetivo de refletir de forma a adequar e reformular a prática, entre as quais se destacam a caracterização dos estabelecimentos de ensino com base na análise dos seus documentos orientadores e atuação em conformidade com os mesmos; a participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, dominando métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa; a utilização de metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas e, por último, a necessidade de reconhecer a importância da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1ºCEB. Com o objetivo de apoiar o desenvolvimento destas finalidades, construiu-se um portfólio reflexivo que retrata o crescimento pessoal e profissional da estagiária, sendo este uma base importante para a redação do presente relatório.

Os referidos estágios decorreram em diferentes instituições de ensino particular e cooperativo, com um grupo de crianças de 3 anos em EPE, e com uma turma de 4º ano do 1ºCEB. A ação desenvolvida nos diferentes contextos ficou marcada pela intencionalidade que será destacada ao longo deste documento: o papel do desenvolvimento do sentido de número na resolução de problemas. O desenvolvimento desta temática foi possível uma vez que os estágios decorreram com os grupos supramencionados, abarcando assim o primeiro ano em EPE e o último ano do 1ºCEB.

Com o objetivo de estruturar e refletir sobre todo o percurso realizado, através de uma articulação entre a teoria e a prática, o relatório encontra-se dividido em três partes fundamentais: o primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico, onde se apresentam as perspetivas teóricas que sustentam a prática pedagógica; o segundo capítulo aborda as metodologias de investigação utilizadas – metodologias,

participantes, e os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados; o terceiro e último capítulo descreve toda a intervenção educativa, passando pela caracterização da instituição e do grupo e pela descrição de todo o processo – observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. O relatório, além da presente introdução apresenta ainda as considerações finais onde se reflete sobre a toda a experiência vivenciada, os objetivos atingidos e as expectativas para o futuro. Os anexos, devidamente referenciados no relatório, são apresentados como evidências essenciais à compreensão dos aspetos identificados.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educar e ensinar – dar respostas ou ajudar a encontrá-las?

O jardim-de-infância (JI), a escola, os educadores e os professores são grandes referências para a vida e para o futuro das crianças. Partindo deste princípio, há que considerar a grande responsabilidade inerente ao desafio e, simultaneamente, privilégio que é educar/ensinar. Assumindo este papel e ao enveredar por este caminho, o educador/professor percorre, uma “[...] estrada [...] repleta de muitas incertezas, dúvidas, contrariedades, medos e ansiedades” (Machado, 2011, pp.14-15). Chegando ao “fim da estrada”, deverá ter enfrentado e superado todos estes desafios, bem como outros obstáculos inerentes à prática educativa – dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, necessidades educativas especiais (NEE), desmotivação/desinteresse – recorrendo-se da diferenciação pedagógica e acreditando que “[...] nenhum esforço se perde a longo prazo e que o caminho se encontra a caminhar” (Ferraz *et. al.*, 1994, p.5). Com isto, terá descoberto o privilégio que é educar, pois, ao fim de cada etapa, verá nas suas crianças/alunos a recompensa de todo o seu esforço e dedicação.

Para levar a cabo a missão do ensino e da educação, que segundo Justino, D. (2010, p.99) consiste em “[...] formar *peçoas*, indivíduos capazes de enfrentar os desafios do futuro numa perspetiva integral”, o profissional da educação deve orientar a sua ação tendo em conta os pilares do conhecimento definidos pela UNESCO (Delors, 1996, p.90) e corroborados pelo Projeto Curricular (PC, 2008, p.6)) e pelo Projeto Educativo (PE, 2011, p.5) das instituições: aprender a conhecer, que remete para a necessidade de “[...] aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (Delors, 1996, p.92); aprender a fazer, sendo que esta aprendizagem se relaciona com o modo como o profissional da educação ensina as suas crianças/alunos a pôr os seus conhecimentos em prática [...]” (idem, p.90); aprender a viver juntos, que se prende com a capacidade de descobrir o outro passando pela descoberta de si mesmo e, neste sentido, reforçando o trabalho cooperativo (ibidem, p.98); e, por último, aprender a ser, que salienta a importância do desenvolvimento

integral do indivíduo – “[...] espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (ibidem, p.90).

Com o objetivo de dar resposta aos objetivos de aprendizagem anteriormente enumerados, os educadores e professores devem privilegiar a utilização de pedagogias centradas na criança, tais como as pedagogias participativas, construtivistas, cooperativas e democráticas (ver capítulo 3: 3.1.1. Caracterização das instituições).

Procurando orientar a ação educativa de acordo com os pilares estruturantes da educação para o século XXI e adotando metodologias pedagógicas adequadas, o profissional da educação assume um papel de “[...] intermediário que mostra [à criança e] ao aluno tudo aquilo que dispõe para aprender e que lhe[s] permitirá construir o seu saber” (Maia, 2008, p.12), ou seja, as crianças aprendem a aprender, apoiadas pelos professores e educadores que disponibilizam os recursos e constroem e organizam ambientes de aprendizagem. Em relação a este aspeto também se destaca a participação das crianças, pois, ao nível da prática pôde verificar-se que, frequentemente disponibilizavam os seus recursos e participavam na organização do ambiente educativo, por exemplo, ao solicitar a alteração do espaço-sala. É preciso não esquecer que quando a criança entra na escola já sabe muita coisa e o professor, muitas vezes, pressupõe que a criança não sabe nada (Niza citado por Folque, 2012, p.51). O papel do professor é aproveitar tudo o que a criança sabe, explorar todas as suas potencialidades e usar o seu conhecimento como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou para construir novos conhecimentos (idem, p.54). Neste sentido, permitindo a participação das crianças e alunos, o educador e o professor devem “[...] desenvolver e desabrochar [a criança e] o aluno, centrando nele[s] as actividades, de forma que a descoberta e a estruturação do saber sejam feitas pelo[s] próprio[s]” (Maia, 2008, p.12). Com isto, depreende-se que o grande objetivo da educação e do ensino não é dar as respostas aos educandos, mas sim, procurar disponibilizar-lhes as ferramentas necessárias para que, sozinhos, dentro do possível, encontrem as respostas às suas questões (ver anexo 1: avaliação semanal – 27 a 29 de outubro de 2014).

Atendendo a tudo o que foi referido, salienta-se a importância de ensinar as crianças e os alunos a resolver os seus problemas de forma autónoma, facilitando-lhes algumas estratégias e até apresentando algumas alternativas (ver anexo 2: avaliação semanal – 10 a 12 de novembro de 2014), pois só assim conseguirão triunfar na vida. Esta perspetiva vai de encontro ao grande pensamento de Lao-Tsé (citado por

Machado, 2011, p.105) “se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. [s]e o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida”.

1.2. Da contagem...à resolução de problemas

“Aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas – em particular, de todas as crianças e jovens – e uma resposta a necessidades individuais e sociais. A Matemática faz parte dos currículos, ao longo de todos os anos da escolaridade obrigatória, por razões de natureza cultural, prática e cívica que têm a ver ao mesmo tempo com o desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos da sociedade e com o progresso desta no seu conjunto” (Ministério da Educação [ME], 1999, p.17).

No dia-a-dia, de manhã à noite e em todo o lado, a matemática está presente, não só no “mundo dos adultos”, mas também no “mundo das crianças”. Acordamos com o despertador que marca uma hora definida por nós depois de determinarmos o tempo necessário para as rotinas matinais; vamos à padaria comprar pão, sabendo quantos pães vamos comprar e quanto vamos gastar; comparamos preços quando vamos às compras; vamos a casa de alguém e temos de identificar o número da porta e, eventualmente, do andar. As crianças distribuem o lanche ou os materiais pelos colegas; contam as crianças que estão na sala para saber se falta alguém; jogam “às escondidinhas”; ocupam as diferentes áreas de acordo com o número de crianças estipuladas para cada uma; fazem atividades de culinária. Estes são apenas alguns dos exemplos da presença da matemática no nosso dia-a-dia (ver anexo 3: descrição diária – 18/02/2014).

Atendendo à forte presença da matemática no nosso quotidiano e à influência que esta tem na estimulação e estruturação do pensamento e, conseqüentemente, na tomada de decisões e resolução de situações problemáticas ao longo da vida, evidencia-se a necessidade de, desde cedo, promover atividades que permitam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da capacidade de pensar logicamente e de resolver situações-problema. Como referem Charbonneau e John-Steiner (citado por Maia, 2008, p.65), as crianças “constroem a sua compreensão do número durante muitos anos, devagar e cuidadosamente, passando por novas experiências dentro das estruturas cognitivas que têm”.

A idade pré-escolar enquanto idade de descoberta, curiosidade e flexibilidade é o momento adequado para a promoção das competências supracitadas, uma vez que “a aprendizagem matemática é construída a partir da [...] curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida, de forma natural, a partir das [...] experiências [das crianças]” (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2008, p.83), ou seja, “as crianças

aprendem através da exploração do seu mundo; como tal, os seus interesses e actividades do dia-a-dia constituem um meio natural para o desenvolvimento do pensamento matemático” (idem, p.84). Tendo em conta os interesses e as actividades espontâneas e lúdicas das crianças (ver anexo 4: registo de portfólio – 19/02/2014), o educador deve proporcionar diferentes situações de aprendizagem que envolvam as actividades pré-numéricas – classificação, seriação, ordenação – que levam, progressivamente, à construção do conceito de número que segundo Henriques (citado por Maia, 2008, p.65) “[...] é um projecto que cada ser humano começa a partir dos dois anos e que prossegue ocasionalmente durante toda a sua vida” e “[...] refere-se à compreensão global do número e das operações a par com a capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações” (Matos & Serrazina, 1996, p.245).

Nas suas brincadeiras, espontaneamente, as crianças descobrem semelhanças e diferenças nas formas, tamanhos, cores, etc., distinguindo o que pertence a um ou outro conjunto e, sem se aperceberem, classificam objetos e formam conjuntos (ver anexo 5: registo fotográfico – 24/02/2014). Dentro dos conjuntos podem, por exemplo, no que diz respeito ao tamanho, comparar e ordenar os objetos do maior para o menor ou do menor para o maior, estando deste modo a seriar e ordenar os diferentes elementos. As capacidades de classificação e seriação evoluem ao longo do tempo. Se por um lado, no que diz respeito à classificação, inicialmente, as crianças agrupam de acordo com os seus interesses, mais tarde têm em conta as suas propriedades e, por último, formam conjuntos, usando uma ou várias propriedades em simultâneo para classificar objetos e, “à medida que usam a capacidade de classificar para ordenar muitos aspetos da sua vida, as crianças categorizam as pessoas como “boas”, “más” [...] [tornando-se] a classificação [...] uma capacidade cognitiva com implicações sociais e emocionais” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, pp.313-314). Ao nível da capacidade de ordenação, numa fase inicial, ordenam ao acaso, segue-se a ordenação por tentativa e, numa fase final, as crianças são capazes de ordenar tendo presente a inferência transitiva, ou seja, “[...] a capacidade de reconhecer uma relação entre dois objectos através do conhecimento da relação de cada um deles com um terceiro objecto [...]” (idem, p.422).

De acordo com as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “as oportunidades variadas de classificação e seriação são fundamentais para que as crianças construam a noção de número como correspondendo a uma

série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (ME, 1997, p.64), isto é, a noção de cardinalidade permite compreender que o último termo da contagem corresponde ao número total de elementos do conjunto e esse valor é o mesmo independentemente da ordem pela qual os objetos são contados (ver anexo 6: descrição diária – 14/02/2014); e a ordinalidade é a “[...] série na qual os termos se sucedem segundo as relações de ordem que lhes são atribuídas pelas suas posições respectivas [...]” (Piaget e Szeminska citado por Maia, 2008, p.66). A aprendizagem destes conceitos permitirá “[...] efetuar uma contagem decrescente de objetos e considerar, não apenas o conseqüente, mas também o antecedente de várias quantidades/números” (Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, 2013, p.117), o que sustenta os princípios básicos do sentido de número – noção geral de número, de quantidade e dos princípios do sistema de numeração.

Desenvolvidas estas competências, as crianças podem avançar para a correspondência termo a termo, em que, por exemplo, para comparar o número de elementos de dois conjuntos, estabelecem relações biunívocas – a cada elemento de um conjunto corresponde um e só um elemento do outro. Esta correspondência vai evoluindo, de tal modo, que, aprendendo a contar, as crianças, apontam para os objetos ao mesmo tempo que enunciam os nomes dos algarismos, o que lhes permite fazer comparações quantitativas entre conjuntos, levando à aquisição de algumas noções que integram o conceito de número – “tantos como”, “mais do que” e “menos do que” (ver anexo 7: atividade realizada – TIC). Obtendo as noções matemáticas inerentes às habilidades matemáticas básicas, as crianças devem “[...] adquirir competências numéricas, nomeadamente: a contagem oral; a contagem de objetos; o estabelecimento de relações numéricas; ler e escrever algarismos de um só dígito” (Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, 2013, p.116).

O JI proporciona diferentes situações de aprendizagem que contribuem para a aprendizagem da sequência de contagem, como os jogos, as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano (ex.: contagem das crianças da sala) (Castro & Rodrigues, 2008, p.13), por isso, esta competência desenvolve-se ainda no pré-escolar, sendo um processo que se inicia, normalmente, por repetição, pois como vimos “os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos” (idem, p.13). Castro e Rodrigues (citado por Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, 2013, p.116) referem que sendo as crianças capazes de recitar a sequência de contagem, estabelecendo uma correspondência um a um entre o objeto e o termo (número), revelam também a

aquisição de outras competências básicas, tais como: “[...] o conhecimento da sequência dos números com um só dígito; conhecimento das irregularidades entre 10 e 20; compreensão que o nove implica transição; termos de transição para uma nova série; regras para gerar uma nova série”. Relativamente a este aspeto, importa referir que, a este nível, a meta final 13 para a EPE, define que as crianças devem ser capazes de contar até 10, verificando-se, no entanto, vários casos em que a contagem se estende além da dezena (ver anexo 6: descrição diária – 14/02/2014).

Com o objetivo de desenvolver as diversas noções matemáticas, estimulando a aprendizagem matemática, o educador deve proporcionar atividades que permitam às crianças explorar e manipular materiais (estruturados ou não) para que sozinhas descubram e construam conceitos e conhecimentos, facilitando, deste modo, o estabelecimento de relações numéricas, nomeadamente, o *subtizing* – processo que se refere à “[...] perceção de valores pequenos sem proceder à contagem” (Castro & Rodrigues, 2008, p.22).

As metas de aprendizagem para a EPE (meta final 5) preveem que as crianças sejam capazes de reconhecer sem contagem o número de objetos de um conjunto (até 6 objetos), verificando esse número por contagem; ainda tendo como base o estabelecimento de relações numéricas, o mesmo documento prevê que o 5 seja utilizado como um número de referência, sendo, eventualmente, representado pelo número de dedos de uma mão. Uma vez que os números não têm existência física, cabe ao educador dar a conhecer diferentes formas de representação de uma determinada quantidade – representação pictográfica, iconográfica ou numérica (Castro & Rodrigues, 2008, p.35) –, tendo em conta que uma das bases para o desenvolvimento do conhecimento é a função simbólica, como refere Piaget citado por Maia (2008, p.61) “qualquer conhecimento representativo [...] pressupõe a intervenção de uma função simbólica”.

Alicerçados na base de contagem, surgem os primeiros cálculos elementares e, a partir das brincadeiras das crianças advêm também os primeiros problemas com a adição, subtração, multiplicação e divisão. Aproveitando estas situações, e recorrendo a materiais manipuláveis, ou mesmo a diversos brinquedos disponíveis na sala de JI, e explorando situações reais junto da criança, o educador facilita a aquisição das “[...] representações mentais mais primitivas dos números e das operações [...] [sendo] nelas que se enraíza aquilo a que chamamos *sentido do número*” (Brocardo, Serrazina & Kraemer, 2003, p.10).

No sentido de resolver os pequenos problemas do dia-a-dia, as metas de aprendizagem para a EPE determinam que, no final desta valência, a criança seja capaz de os resolver recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias, sendo importante que o educador permita que as crianças procurem as suas soluções, de forma autónoma, fomentando “[...] o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (ME, 1997, p.78).

Anos mais tarde, estas crianças do pré-escolar transitam para o 1ºCEB e voltam a explorar os processos de contagem para que compreendam as primeiras relações numéricas (Ponte *et. al.* citado por Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, 2013, p.119), contudo, é preciso garantir uma transição de qualidade e não esquecer que “ao entrar na escola, [as crianças] têm já conhecimentos informais de Matemática que não podem ser ignorados” (ME, 1999, p.24) e, por isso, “[...] a natureza das actividades que realizam assume uma importância fundamental uma vez que é sobre a sua própria experiência que vão desenvolvendo os novos conhecimentos, construídos sobre os que já possuíam [...]” (idem, p.24). Com efeito, atendendo aos conhecimentos prévios e, de acordo com o Programa de Matemática para o Ensino Básico (PMEB) e as Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico (ME, 2013), no domínio dos números e operações, nos 1º e 2ºanos de escolaridade os alunos devem construir a noção de número natural, estabelecer relações numéricas e compreender o sistema de numeração decimal; nos 3º e 4ºanos além de desenvolverem os objetivos anteriores, aprofundam as relações numéricas entre números inteiros e números racionais não negativos, bem como as sequências/regularidades. Todos estes temas são “[...] introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se para uma conceção mais abstrata” (ME, 2013, p.6).

No período correspondente ao 1ºCEB, os alunos encontram-se no estágio operativo concreto, sendo “uma das principais características deste período [...] a capacidade de realizar, com base na acção, operações lógicas, designadas exactamente por operações concretas” (Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1994, p.423), ou seja, este período é marcado pela aptidão para realizar cálculos matemáticos. Após uma análise cuidada dos conteúdos programáticos referidos, verifica-se que “[...] o cálculo com números inteiros [é] [...] uma das principais aprendizagens deste grau de ensino, pela sua extraordinária utilidade na resolução das situações problemáticas da vida corrente” (idem, p.423) e, por isso, pretende-se que os alunos adquiram fluência

de cálculo e destreza na aplicação dos algoritmos, tendo em conta que “[...] deve dar-se menos atenção à prática repetitiva dos algoritmos e mais atenção à compreensão das operações e das relações entre elas” (ME, 1999, p.49). Para promover esta compreensão e assim dominar o sentido das operações, o professor deve pedir aos seus alunos que tragam problemas do quotidiano para resolver com recurso às operações e deve propor diferentes situações problemáticas resolvidas com recurso a uma determinada operação, potenciando, deste modo, a compreensão do sentido dessa operação (Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1994, pp.430-431).

Uma alternativa ao uso do algoritmo, sobretudo nos primeiros anos, é a resolução dos problemas ou operações com recurso a diferentes estratégias/materiais, permitindo que cada aluno escolha o método mais ajustado às suas necessidades, sendo necessário reforçar a ideia que estas estratégias alternativas não são adequadas a números superiores a 20. Estas estratégias sofrem uma evolução natural, isto é, se numa fase inicial, os alunos recorrem a um modelo de ação em que manuseiam objetos para resolver os problemas, mais tarde utilizam o modelo icónico/gráfico, representando os problemas com esquemas e, por último, passam a utilizar o modelo simbólico, ou seja, representam o raciocínio através dos símbolos matemáticos. Estas estratégias podem, no entanto ser combinadas (idem, p.426).

Ao longo de todo o texto, pode verificar-se a importância do desenvolvimento do sentido de número e dos processos associados, nomeadamente as operações fundamentais da matemática e também da aplicação generalizada destas à resolução de problemas que é o grande enfoque da educação matemática (Ponte, 1992, p.95). Esta aquisição gradual dos conhecimentos vai de encontro ao que é defendido pelo PMEB (ME, 2013, p.4), ao permitir “[...] a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, [...] a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, [...] uma comunicação [...] adequada à Matemática, [...] a resolução de problemas em diversos contextos e [...] uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente”.

Partindo de tudo o que foi referido, destacam-se os processos envolvidos na resolução de problemas: “[...] requer compreender a relação entre o contexto do problema e o cálculo necessário [...] exige um conhecimento de um leque de possíveis estratégias para realizar o cálculo e seleccionar a mais adequada [e] [...] inclui ser capaz de rever a resposta e verificar tanto a sua correcção como a sua relevância no contexto original do problema” (ME, 1999, p.60) (ver anexo 8: estratégia da casa).

Decorrente da necessidade de contagem surge o cálculo e a aplicação dos números para a resolução de problemas, no entanto, é possível constatar que este percurso é longo, moroso e progressivo. Tem início nos primeiros anos de vida e resulta principalmente, da relação das crianças com o meio que as rodeia, pois, como foi mencionado, é nos primeiros anos que as crianças manifestam mais curiosidade, disponibilidade e vontade de experimentar e aprender. Nesta fase, torna-se então imperativo que o educador acompanhe as crianças com o objetivo de orientar a construção do conhecimento e, desta forma, permitir a aquisição de bases firmes de aprendizagem e, pouco a pouco, desenvolver a capacidade de resolver problemas.

1.3. A (re)solução de problemas

A resolução de problemas é uma prática que se estende muito além da matemática. Nas OCEPE (ME, 1997, p.78) pode ler-se que “[...] a resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que levam a reflectir no como e no porquê” e, nestas situações, o papel do educador/professor é o de facilitador e mediador (ver anexo 9: descrição diária – 03/03/2014). Também o PMEB (ME, 2013, p.2) apresenta uma perspetiva global da matemática, ao defender a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade como finalidades do seu ensino. Posto isto, a matemática combinada com outros saberes permite a compreensão da realidade, promovendo a formação de cidadãos conscientes, participativos, ativos e críticos (Migueis & Azevedo citado por Lucena, 2009, p.12), capazes de agir no meio envolvente, enfrentando dificuldades, tomando decisões, correndo riscos e vivendo momentos genuínos de descoberta (Ponte, 1992, p.95). Como resultado destas aprendizagens, pretende-se que os alunos se tornem observadores ativos com capacidade de descobrir, investigar, experimentar e aprender e que sejam capazes de transportar as aprendizagens para a vida quotidiana, percebendo que podem percorrer diferentes caminhos na resolução de um mesmo problema.

No quotidiano escolar, as crianças são muitas vezes levadas a tomar decisões e a justificá-las, são confrontadas com opiniões diferentes da sua e são levadas a solucionar conflitos, ou seja, deparam-se com diversos problemas que para serem

resolvidos apelam ao seu raciocínio lógico, isto é, à sua consciência e capacidade de organização de pensamento. Este conjunto de situações ao suscitarem o debate e a negociação, promovem a participação democrática de todos e de cada um na vida do grupo/turma (ME, 1997, pp.53-54) e, o profissional da educação enquanto facilitador/mediador deve deixar que as crianças pensem por si mesmas e tomem as suas decisões de forma autónoma. Na intervenção educativa, estas situações verificaram-se, sobretudo, nas assembleias de turma em que ao serem confrontadas com opiniões diferentes da sua, as crianças eram levadas a defender as suas opiniões, ouviam as outras opiniões e, em conjunto, analisavam as diferentes propostas e decidiam qual a melhor decisão a tomar, dando-lhes assim a possibilidade de construir, alterar e aplicar as suas ideias. Estas situações “permite[m] às crianças perceberem que a sua contribuição pode conduzir a melhores escolhas e decisões” (Moreira, 2005, p.28) (ver anexo 10: descrição diária – 22/09/2014) e, com isto, ficam mais predispostas a envolverem-se ativamente nas atividades propostas.

Em consonância com a participação democrática defendida pelas OCEPE e numa perspetiva de resolução de problemas encontra-se o Movimento da Escola Moderna (MEM) ao propor “[...] um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 1999, p.6). Deste modo, o MEM fundamenta a sua dinâmica educativa em três princípios – as estruturas de cooperação educativa (trabalho em pares ou em grupo) (ver anexo 11: trabalho em pares e em grupo), os circuitos de comunicação (utilização das várias formas de comunicação) (ver anexo 12: apresentação de produções) e a participação democrática direta (voz ativa das crianças/alunos), ou seja, privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (Niza, 1998, p.3). Ao “ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo [o adulto] ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspetivas” (Folque, 1999, p.9). Para facilitar a aplicação de todos estes princípios, o MEM recorre-se de alguns instrumentos de monitorização, utilizados pelo educador com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens e estimular a participação crítica e reflexiva das crianças. Apresentam-se como instrumentos de monitorização, o mapa de presenças, o mapa de atividades, o mapa de regras da sala, o quadro de distribuição das tarefas, o inventário e o diário de grupo/turma (ver anexo 13: instrumentos de monitorização do MEM). Num período de tempo definido pelo grupo/turma, são realizados os conselhos/assembleias de turma.

Importa agora clarificar os conceitos de diário e conselho de turma. “O Conselho abre e encerra os ciclos de trabalho diário, semanal ou outros [...] [funcionando como] um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência” (Niza, 2012, p.143). O diário é o instrumento fundamental de registo do conselho, que “[...] contempla e influencia igualmente juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos trazidos à turma na resolução dos seus problemas quotidianos e nos progressos culturais e de desenvolvimento enquanto grupo social em educação” (idem, p.143). Neste último instrumento apresentam-se quatro colunas de escrita, destinadas respetivamente às ocorrências positivas (ex.: “gostamos”), às ocorrências negativas (ex.: “não gostamos”), às sugestões (ex.: “queremos fazer”) e às realizações (ex.: “já fizemos”). Atendendo a estes aspetos, no conselho é realizada a leitura do diário de turma e “(...) debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas (...) para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queiram ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais” (ibidem, p.367), ou seja, promove-se um debate com o intuito de analisar e refletir sobre as ocorrências negativas (as fontes de conflito, o quê, onde e como aconteceu o que se registou) procurando, através de um processo negociado em diálogo mobilizar soluções para as mesmas e, valorizam-se as ocorrências positivas (ibidem, pp.571-572). Nos dois contextos de estágio foi possível verificar a implementação desta estratégia com algumas alterações face à realidade educativa.

Ao nível da EPE, a assembleia era realizada semanalmente e, nesta planeavam-se as tarefas a realizar na semana seguinte, promovendo a co-planificação com as crianças; debatia-se o que as crianças não tinham gostado durante a semana e como se podiam alterar essas situações, assim, atendendo à faixa etária (3 anos), a maioria dos comentários prendia-se com situações de comportamentos que as crianças não gostavam – “não gostei que o TF me desse pontapés”, “não gostei que o GC não respeitasse o adulto”, “não gostei que o TT não comesse a sopa toda”, “não gostei que o DS não partilhasse os brinquedos comigo” – perante estas observações apresentavam as propostas de resolução – “temos de aprender a partilhar e brincar juntos”, “temos de comer a sopa toda”, “temos de respeitar os adultos e os amigos”.

No 1ºCEB, a assembleia também se realizava semanalmente, contudo seguia outros moldes. Durante a semana anterior à assembleia, os alunos iam colocando as suas “urgências”, “mensagens” e “sugestões” nas molas utilizadas para o efeito. Nas “urgências” eram registados acontecimentos que necessitavam de intervenção – “a

MA e a SC estão sempre a falar, deviam trocar de lugares”, “o AC goza com o JP”; nas “mensagens” normalmente surgiam comentários referentes ao que os alunos gostaram na semana em análise – “gostei de aprender os reis de Portugal”, “gostei do bolo que o MS trouxe”; nas “sugestões”, eram propostas algumas atividades a desenvolver – “podíamos fazer experiências”, “podíamos jogar voleibol na expressão física e motora”. No dia da assembleia, o presidente lia todos os comentários, pedindo, se necessário, aos intervenientes, para explicarem a situação, e, quando necessário, eram apresentadas algumas alternativas de solução face a determinado problema. Todas as propostas eram votadas por todos os alunos. Durante toda a assembleia, o secretário tomava apontamentos das propostas apresentadas e das decisões tomadas, para, posteriormente, escrever a ata para ler e aprovar na próxima assembleia.

Numa análise geral, as assembleias são “[...] espaços de participação dos alunos e o lugar da produção da regra, da reflexão e avaliação sobre o funcionamento da turma [...]” (RI, 2014, p.11) que objetivam “[...] a participação dos alunos no processo de construção dos direitos e deveres e de reflexão e avaliação conjunta do seu desempenho individual e coletivo” (idem, p.27), reconhecendo, desta forma, a “[...] contribuição das crianças nos processos de tomada de decisão” (Moreira, 2005, p.27). Proporcionando estes momentos às crianças, e dando-lhes a oportunidade de, num debate democrático, manifestarem as suas opiniões e sugestões, estas sentem-se cada vez mais capazes e, constantemente se envolvem na resolução de novos problemas (idem, p.22). Numa comparação à resolução de problemas de matemática, ou de qualquer outra área, o processo é idêntico, ou seja, se a criança resolver corretamente o problema, e receber esse *feedback*, sentir-se-á com maior capacidade para resolver problemas (idem, p.21).

Ainda na perspetiva de resolução de problemas e de investigação face a determinado problema, surge a metodologia do trabalho de projeto, que permite “[...] integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.99).

O desenvolvimento de um projeto

“[...] surge de uma situação cujas potencialidades educativas são reconhecidas pelo educador que leva as crianças a porem em comum o que já sabem sobre o assunto, colocando questões que permitam definir melhor o problema e proporcionando ocasiões de recolha de mais informação no sentido de alargar esses conhecimentos” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.103).

Esta metodologia procura selecionar uma temática do interesse das crianças que lhes permita, através da sua implicação no desenvolvimento do projeto, alargar os seus conhecimentos sobre o mundo envolvente. Deste modo, cabe ao educador acompanhar as crianças ao longo de todas as fases, motivando-as para cada nova etapa.

Para dar continuidade a um projeto, de acordo com Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998, pp.139-144), devem seguir-se quatro etapas: a fase 1, em que se define o problema, partindo do que as crianças já sabem; a fase 2, de planificação e lançamento do trabalho, em que se define o que fazer, como fazer e por onde começar; a fase 3, que diz respeito à execução do projeto, na qual se aprofundam os seus conhecimentos nessa área e desenvolvem atividades nesse sentido; e, por último, a fase 4, de avaliação e divulgação do projeto, momento em que comparam o que aprenderam com o que se propuseram saber e apresentam o projeto à comunidade (ver anexo 14: descrição do projeto).

A metodologia do trabalho de projeto, integrada no MEM, seguindo o mesmo modelo de participação democrática, procura, simultaneamente, fomentar a resolução dos problemas de determinado grupo/turma através da comunicação e cooperação entre todos. Neste sentido, verifica-se que numa articulação destas duas correntes pedagógicas “[...] os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das actividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (MEM, s/d, s/p) (ver anexo 15: registos de assembleia). Com isto, pretende-se que as crianças/alunos sejam capazes de adotar uma postura crítica, baseada na reflexão, na discussão, na construção de argumentos e na partilha de ideias, no sentido de encontrar resposta aos problemas com os quais se confrontam diariamente. Com o objetivo de tornar as crianças cada vez mais autónomas na tomada de decisões e na resolução de problemas, os adultos devem proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem nesse sentido.

2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

O educador/professor, de acordo com o Dec. Lei nº240/2001 de 30 de agosto, deve desenvolver “[...] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos [...]”. Com base na observação e reflexão constantes, o profissional da educação faz opções metodológicas e práticas que permitem o conhecimento e compreensão do contexto, objetivando a fundamentação da prática educativa. Desta forma, este capítulo apresenta as metodologias de investigação que fundamentam a intervenção educativa – as metodologias, os participantes e os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

2.1. Metodologias

Considerando o que foi anteriormente referido, a presente investigação teve como base um estudo exploratório que visava conhecer e compreender a realidade docente. Neste sentido, para dar resposta ao problema em questão, optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em interpretar dados, aprendizagens e relações.

Atendendo à natureza do estudo, procura-se compreender a realidade ao invés de a explicar, como referem Sousa & Baptista (2011, p.56) “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. Assim, os dados devem ser recolhidos num contexto natural, implicando o investigador na sua prática, sendo, a observação de natureza direta e participante. Por um lado é direta porque “[...] o investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.165), por outro, é participante, porque o observador se insere nas atividades que decorrem.

Assim, num primeiro momento, evidenciou-se a necessidade de caracterizar a realidade envolvente – instituição e grupo de crianças/alunos – no entanto, esta não pode ser realizada sem uma articulação com os aspetos teóricos, pois, como realçam Quivy e Campenhoudt, (1992, p.48) “desiludam-se pois os que acreditavam poder

aprender a fazer investigação social contentando-se com o estudo das técnicas de investigação: terão também de explorar as teorias e adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas”.

2.2. Participantes

Enquadrada a opção metodológica privilegiada, torna-se pertinente caracterizar os participantes do estudo. Nos diferentes contextos evidencia-se a participação da estagiária finalista, no sentido de dinamizar o referido estudo.

No que concerne à valência de EPE, os sujeitos do estudo encontravam-se na sala dos três anos, sendo que várias crianças completaram quatro anos durante o período de estágio. O grupo era constituído por vinte crianças (oito crianças do género feminino e doze crianças do género masculino), sendo importante evidenciar que dentro do grupo foi ainda destacado um sujeito de estudo individual – criança sobre a qual foi realizado um portfólio de aprendizagem.

No contexto de 1º CEB, a turma de 4ºano, era constituída por dezanove alunos (onze do género masculino e oito do género feminino), com idades compreendidas entre os oito e os dez anos (ver anexo 16: datas de nascimento dos alunos do 1ºCEB).

Ressalva-se, que além destes participantes, a intervenção foi também influenciada, direta ou indiretamente, por outros sujeitos, nomeadamente a educadora e professora cooperantes, as supervisoras da Escola Superior de Educação de Paula Frasinetti (ESEPF), o par pedagógico e as restantes estagiárias da ESEPF, toda a equipa pedagógica das diferentes instituições e ainda as famílias das crianças e alunos que através das participações em sala, reuniões de pais e, de uma forma mais individualizada, na colaboração da construção do portfólio de aprendizagem fizeram parte deste estudo.

2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Com o objetivo de proceder à caracterização das instituições e do grupo/turma, a investigação teve como ponto de partida a análise documental, uma vez que esta técnica assume um papel “[...] importante na investigação qualitativa – seja

complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema. O trabalho de análise inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas” (Sousa & Baptista, 2011, p.89).

Se, por um lado, a análise dos documentos normativos das instituições – PE, PC, Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) – possibilitou o conhecimento dos seus valores e ideais, facilitando, deste modo, a ação em conformidade com os mesmos; por outro, a análise dos documentos específicos do grupo/turma, as observações constantes e conversas informais com a educadora e professora cooperantes, permitiram a aplicação, de forma integrada, dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, bem como a aplicação dos métodos e técnicas adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Não só no início, como também ao longo de todo o processo, como já foi referido, realizou-se observação direta e participante, incidente no grupo/turma em geral e, em cada criança/aluno individualmente, quer isto dizer que as informações foram recolhidas pela estagiária finalista, “[...] sem se dirigir ao sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.165), através do seu envolvimento nos contextos.

No contexto de EPE a observação incidiu sobre os momentos em que as crianças brincavam livremente nas áreas ou executavam alguma atividade dirigida; no contexto de 1ºCEB, incidiu nos diferentes momentos de trabalho – autónomo, em pares e em grupo – nas aulas de currículo nacional e local, e nos intervalos, permitindo “[...] obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações [...] utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p.180).

Neste sentido, foram utilizados diferentes formatos de observação direta participante, tais como descrições diárias, que permitem “[...] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [...]” (idem, p.180) (ver anexo 6: descrição diária – 14/02/2014); os registos de incidentes críticos que “[...] descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (ibidem, p.181) (ver anexo 17: registo de incidente crítico – 29/03/2014); os registos contínuos que descrevem de forma detalhada “[...] um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem” (ibidem, p.183) (ver anexo 18: registo contínuo – 06/10/2014); as listas de verificação que são “[...] indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil

e claramente especificados” (ibidem, p.187) (ver anexo 19: lista de verificação – domínio da matemática); e, ainda, os registos fotográficos e audiovisuais, frequentemente utilizados, dado a facilidade/acessibilidade da utilização desta forma de registo, bem como da sua interpretação.

Foi também realizada observação direta não participante, sempre que se adotou uma postura de observador das atividades que decorriam com o grupo (ex.: aquando do preenchimento de grelhas de observação e de avaliação). Neste âmbito destaca-se a utilização do Perfil de Implementação do Programa (PIP) (ver anexo 20: PIP), instrumento característico do modelo High-Scope, valorizado no contexto no qual decorreu o estágio em EPE, “[...] que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.154). Com a utilização e posterior reflexão sobre o mesmo, verificou-se a necessidade de reestruturar a área da biblioteca, tornando-a uma área de interesse para o grupo. Também os momentos de assembleia vivenciados nos dois contextos permitiram a recolha de informação, nomeadamente no que diz respeito às sugestões e interesses dos grupos para a realização de atividades.

Paralelamente à utilização de todos estes instrumentos foram estabelecidas diversas entrevistas informais com a educadora, professora e supervisora cooperantes, bem como com as assistentes operacionais e o par pedagógico, no sentido de conhecer os diferentes grupos e a sua evolução e ainda de avaliar a prática da estagiária finalista, no sentido de a melhorar.

Além destes instrumentos de observação/avaliação do grupo, na valência de EPE, recorreu-se ao portfólio da criança (ver anexo 21: reflexão sobre a utilização do portfólio da criança), para avaliar as aprendizagens da criança ao nível das diferentes áreas de conteúdo, implicando-a na sua aprendizagem e permitindo um acompanhamento mais próximo do seu processo de aprendizagem.

Salienta-se ainda, a utilização do portfólio reflexivo, que permitiu, ao longo de todo o percurso, avaliar o desempenho e refletir sobre a prática, desenvolvendo deste modo o pensamento reflexivo que permitiu à estagiária finalista “[...] progredir no seu desenvolvimento e [...] construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 2013a, p.16).

Acredita-se que a utilização deste conjunto de diferentes instrumentos de recolha de informação garante, um maior rigor e confere uma maior credibilidade numa investigação de carácter qualitativo. Surge aqui o conceito de triangulação dos

dados, em que Robert Stake (citado por Barba, 2013, p.27) explica que a triangulação é um procedimento complexo que era utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa, também é necessário olhar para diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. Deste modo, torna-se essencial a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados que validem esses mesmos dados através das informações recolhidas com os participantes do estudo, através da revisão de documentos sobre a realidade. Na intervenção, a análise dos diferentes instrumentos – grelhas de avaliação, grelhas de observação, registos fotográficos e descrições diárias – permitiu uma resposta mais adequada aos contextos.

3. INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização dos contextos

3.1.1. Caracterização das instituições

A caracterização do contexto institucional é um dos principais aspetos para fundamentar a prática educativa, uma vez que, o educador/professor deve adaptar a sua intervenção à realidade social, económica e geográfica em que trabalha (ME, 1997, p.33). Com isto, evidencia-se que, em ambos os contextos (EPE e 1ºCEB) a referida caracterização foi prioridade ainda antes de se iniciar a prática. Neste sentido, procedeu-se à análise dos documentos estruturadores da ação pedagógica nas referidas instituições – PE, PC, RI e o PAA – documentos que de acordo com o Dec. Lei nº75/2008 de 22 de abril “[...] constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas [...]”.

Enquanto estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, de acordo com o Dec. Lei nº152/2013 de 4 de novembro, as instituições onde decorreram os estágios são “[...] uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação”.

O estabelecimento de ensino no qual decorreu o estágio na valência de EPE encontra-se situado na freguesia de Milheirós, pertencente ao concelho da Maia, e o estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio na valência de 1ºCEB encontra-se situado na freguesia da Senhora da Hora, pertencente ao concelho de Matosinhos. As duas instituições são frequentadas por crianças provenientes de um estatuto socioeconómico médio-elevado. É relevante mencionar que ambos os estabelecimentos asseguram a continuidade educativa dos seus educandos – o primeiro assegura a continuidade desde o berçário até ao ensino secundário e o segundo desde o berçário até ao 3ºCEB. Relativamente à continuidade educativa proporcionada pelas instituições, destaca-se que ambas implementam diversos projetos e atividades destinados às diferentes valências, promovendo assim a articulação entre toda a comunidade educativa.

Atendendo à vasta oferta educativa, estes colégios oferecem uma educação de excelência aos seus educandos, cumprindo, rigorosamente, as orientações

curriculares e programáticas do sistema educativo nacional em vigor, bem como oferecendo um conjunto de atividades educativas de currículo local. Importa, neste sentido, evidenciar, que quer uma, quer outra, articulam as duas componentes, sendo esta articulação visível através da comunicação estabelecida entre o educador/professor titular e os professores responsáveis pelas restantes atividades curriculares com vista à promoção de atividades significativas e à avaliação da progressão individual de cada criança/aluno. A título de exemplo, verifica-se, ao nível da EPE, a constante comunicação entre a educadora e a professora de inglês, no sentido de explorarem os mesmos conteúdos nos dois contextos, como aconteceu com os alimentos, as formas geométricas, os números, e mesmo com algumas histórias (ver anexo 22: atividades integradas).

Importa agora, após uma descrição geral, conhecer e compreender as prioridades da ação pedagógica nas referidas instituições.

Da análise dos documentos supracitados, pode verificar-se que a instituição onde decorreu o estágio em EPE assume como prioridades da ação pedagógica formar um cidadão participativo e com consciência crítica, através da “[...] construção de uma escola inovadora, capaz de criar compromissos, onde cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, assumindo compromissos com a sociedade [...]” (PC, 2008, p.6) e, promover aprendizagens significativas “[...] desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes de “viver em comum”, aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser” (idem, p.6). Com o objetivo de atingir as metas delineadas, a prática pedagógica da instituição

“[...] está assente na construção do conhecimento e no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, pretendendo a articulação de vários modelos educacionais que pressupõem uma resposta educativa que conduz o aluno à aquisição das capacidades, conhecimentos e atitudes enunciadas nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para as várias valências/ciclos de ensino” (PE, 2012, p.33).

Relativamente à instituição onde decorreu o estágio em 1ºCEB, a prioridade é “[...] “ajudar a voar” todas e cada uma das crianças que o frequentam, possibilitando-lhes explorar, até ao limite, as suas capacidades [...]” (PE, 2011, p.3). Para “ajudar a voar”, esta instituição rege-se por uma educação que permite às crianças explorar capacidades, testar limites e alargar conhecimentos. Contudo, o colégio não se centra apenas nas ferramentas tecnológicas, científicas e cognitivas, mas também em ferramentas comportamentais e sociais – educar crianças tolerantes e sensíveis, capazes de viver em comunidade, criar cidadãos com pensamento crítico. No entanto, este “voo” varia de criança para criança e, por isso, cada criança é valorizada na sua

individualidade – “cada gaivota é um ser singular, irrepetível, com desejos, ritmos e diferentes formas de voar e atingir os seus objetivos” (idem, p.3). Verifica-se com isto, que o colégio sustenta a sua ação numa ideologia baseada no princípio da diferenciação pedagógica, com o objetivo primordial de ajudar na construção de um projeto de vida que permita aos seus educandos viver em harmonia com os outros e consigo próprios.

De acordo com os princípios enunciados, destaca-se a ideia que as duas instituições veem a criança como o centro de toda a aprendizagem e com isto, promovem o seu desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes de “aprender a conhecer”; aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”” (PC, 2008, p.6; PE, 2011, p.5). Estas atitudes vão de encontro aos quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI (ver capítulo 1: 1.1. Educar e ensinar – dar respostas ou ajudar a encontrá-las?). Considerando estes pilares, torna-se interessante apresentar um dos princípios enunciados no código de conduta do RI da instituição onde decorreu o estágio em 1ºCEB que refere que um aluno do colégio “[...] deverá identificar-se e ser identificado(a) pelas marcas exteriores que o uso do uniforme lhe propicia, mas também e, sobretudo, pelo seu *saber estar e saber ser* [...]” (RI, 2014, p.10).

No seguimento dos objetivos e valores defendidos pelas instituições, importa ainda salientar que um dos aspetos fulcrais na ação educativa é a adoção de modelos curriculares de intervenção educativa, que “[...] constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo de desenvolvimento de determinado currículo” (Serra citado por PE, 2012, p.33). Com isto, apresentam-se os modelos de intervenção pedagógico-didática, adotados pelas duas instituições, que assentam em metodologias participativas, construtivistas, cooperativas e democráticas. Estas metodologias promovem uma pedagogia ativa que vê a criança como o centro de toda a ação educativa e, por isso, uma pedagogia flexível, que dá voz às crianças e com base nestas orienta o processo educativo; e ainda, uma pedagogia diferenciada que promove uma ação pedagógica centrada na criança/aluno ou num grupo específico de crianças/alunos tendo em conta os interesses e necessidades de cada um. Assim, relativamente à EPE, na instituição onde decorreu o primeiro estágio, destaca-se a utilização do High-Scope, modelo em que educadores e crianças partilham o controlo, desta forma “[...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...] [e] o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e

das experiências [...]” (Weikart citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.1) e, também da metodologia do trabalho de projeto que, promovendo a participação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem “[...] consiste num método de trabalho que visa a resolução de problemas que emanam da necessidade de responder a um desejo, de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio” (PE, 2012, p.34).

No que diz respeito a metodologias de intervenção educativa, relativamente ao segundo contexto de estágio, na linha das metodologias centradas na atividade do aluno, no âmbito do 1ºCEB, são utilizadas “[...] metodologias intensivas, centradas na reelaboração da informação pelo aprendente [que] produzem naturalmente melhores aprendizagens quer ao nível dos conteúdos, quer das competências” (PC, 2010, p.17). Neste sentido, a instituição privilegia diferentes métodos de trabalho – trabalho de projeto, trabalho experimental, trabalho independente e trabalho colaborativo. No que concerne ao trabalho colaborativo, é importante mencionar que a organização das mesas nas salas de aula proporciona este tipo de trabalho (ver anexo 23: organização da sala de aula). Ainda, tendo em conta estas metodologias e o MEM, semanalmente, são realizadas assembleias de turma (ver anexo 15: registos de assembleia) com vista a melhorar alguns aspetos funcionais/organizacionais detetados pela turma, funcionando estas, como um “[...] espaço de participação dos alunos e o lugar da produção da regra, da reflexão e avaliação sobre o funcionamento da turma e do Colégio” (RI, 2014, p.11).

Outro aspeto que se justifica evidenciar, sendo um dos eixos de ação estratégica definidos pelas duas instituições, prende-se com a importância atribuída à relação escola-família. Relativamente a este ponto, a primeira instituição defende no seu PE (2012, p.35) que “[...] pais, crianças e docentes constroem um espaço de confiança e participação, condição essencial para uma ação educativa de qualidade e sucesso”. Na mesma perspetiva, a segunda instituição defende que “o processo formativo de uma criança pressupõe um trabalho permanente de cooperação escola/família [...]” (PE, 2011, p.9). Esta relação de proximidade com os pais está patente nas atividades promovidas pelos PAA’s e pelos educadores/professores visa promover um crescimento saudável não só ao nível cognitivo, mas também no que diz respeito aos valores morais das crianças (ver anexo 24: reflexão sobre envolvimento parental).

Em suma, os documentos institucionais, de ambas as instituições, identificam a criança como ponto de partida de todo o caminho a percorrer para que sejam

cumpridas as metas relativas à sua formação e para que esta seja capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Sendo a criança o ponto de partida para a ação pedagógica das diferentes instituições, é-o também na conceção dos diferentes documentos, por isso, no que se refere ao colégio onde decorreu o primeiro estágio, se por um lado o PE defende a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, o RI ao defender as normas e regras de funcionamento, promove a responsabilidade das crianças e, por outro lado, o PAA define atividades com vista a “formar cidadãos do Mundo: livres, responsáveis e solidários” (PE, 2012, p.55). Salienta-se também o PC do colégio que estabelece a articulação entre as várias valências, tendo em conta os princípios orientadores, as opções pedagógicas e as prioridades curriculares delineadas. No que se refere ao colégio onde decorreu o segundo estágio, o PE “[...] considera a criança na sua individualidade ajudando-a a desenvolver as suas capacidades e competências; por outro lado considerando-a como um ser social e em interação com outros [...]” (RI, 2014, p.6) e, neste sentido, o RI (idem, p.6) permite verificar que existe uma grande proximidade entre o professor e o aluno sendo, deste modo, adotado o tratamento pelo nome e por tu, ao nível da EPE e do 1ºCEB. Este documento “[...] organiza toda a ação educativa e, por isso, define as regras de convivência [...] o modelo de organização escolar [...] as normas gerais de funcionamento [...]” (ibidem, p.6). Por fim, o PC responde a todas estas questões identificando os conteúdos a aprender, as capacidades e competências a desenvolver (ibidem, p.6). Todos estes conteúdos, capacidades e competências estão presentes nas atividades propostas pelo colégio no PAA.

Por tudo o que foi referido, verifica-se uma articulação coerente e de complementaridade entre os diferentes documentos orientadores da ação educativa das instituições em análise. Os princípios defendidos nos diferentes documentos são também princípios caracterizadores da intervenção educativa.

3.1.2. Caracterização dos grupos

Nem sempre existe uma relação direta entre a teoria e a prática vivenciada, e este caso em concreto não é exceção. Um educador/professor deve considerar que “as crianças reais não são abstracções impressas numa página” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.3) e que em cada sala há crianças muito diferentes, com vidas, características e capacidades diferentes. Deste modo, caracterizar as crianças/alunos

do grupo/turma, é outro aspeto fundamental para que o educador/professor possa alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades, utilizando uma pedagogia diferenciada e, por isso, se apresentam as principais características das crianças dos diferentes contextos de estágio, bem como uma breve análise alusiva ao contexto familiar e sociocultural das mesmas, uma vez que é “[...] óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.100).

No seguimento do que foi mencionado na caracterização das instituições, no cômputo geral, as informações analisadas permitem refletir sobre o contexto envolvente das crianças, mais concretamente sobre a sua inserção num meio economicamente estável e privilegiado.

Ainda a respeito das famílias, torna-se relevante mencionar que, de uma forma geral, os pais se mostram interessados pela vida escolar dos seus educandos e, quer de forma voluntária, quer quando solicitados, colaboram com a equipa educativa e com a instituição, no sentido de se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Enquadradas num contexto socioeconómico médio-elevado, foi possível verificar que, de uma forma geral, as famílias revelavam um nível cultural bastante elevado. Perante esta situação, notava-se que os seus filhos possuíam conhecimentos de cultura geral inesperados atendendo às faixas etárias (ver anexo 25: descrição diária 21/05/2014). O facto de os pais possuírem habilitações académicas de nível superior e assumirem cargos profissionais de quadro superior é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças e, foi também bastante vantajoso para os momentos de participação destes em sala (ver anexo 14: descrição do projeto – imagem 12; ver anexo 26: participação dos pais no 1ºCEB).

Relativamente ao grupo de EPE e à turma de 1ºCEB, importa referir alguns dos dados mais relevantes relativamente aos sujeitos do estudo.

O grupo de crianças da valência de EPE, como já foi anteriormente referido, é constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo um grupo relativamente equilibrado quanto ao género das crianças (ver capítulo 2: 2.2. Participantes). Estes dados permitem-nos concluir que se trata de um grupo dividido em duas faixas etárias, o que evidencia a necessidade de compreender cada criança em função de um nível de desenvolvimento, já que cada uma destas faixas etárias tem comportamentos, atitudes, interesses e dificuldades que lhe são inerentes. Deste modo, a resposta da equipa pedagógica poderá ser mais adequada e específica para cada criança. Importa, ainda, referir que o grupo integra quatro

crianças sinalizadas com NEE (ver anexo 27: crianças sinalizadas com NEE), o que supõe que as atividades sejam planeadas de acordo com a especificidade do grupo e de cada criança, oferecendo, assim, “[...] a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.19). Assim sendo, se por um lado podemos criar atividades comuns para todas as crianças, apoiando as que sentem mais dificuldades, integrando-as, desta forma, no grupo; por outro, podemos criar atividades individuais que estimulem estas crianças, preenchendo lacunas ou potenciando capacidades.

Relativamente à turma de 4º ano, esta é composta por dezanove alunos (oito do género feminino e onze do género masculino), na sua maioria nascidos no ano de 2005. Importa aqui destacar que apenas dois alunos não nasceram neste ano, um nasceu em 2004, mas já teve uma retenção devido às dificuldades derivadas da perturbação do espectro do autismo (ver anexo 28: reflexão sobre a perturbação do espectro do autismo) que apresenta e o outro caso é referente a um aluno que ao frequentar o 2ºano do 1ºCEB mostrou desinteresse e desânimo face às atividades letivas desenvolvidas e, após uma avaliação que revelou que apresentava capacidades muito superiores às exigidas neste nível de ensino, transitou diretamente para o 3ºano (ver anexo 29: descrição da situação do MS). Na sua maioria, os alunos que compõem esta turma já se conhecem dos anos anteriores pelo que as relações interpessoais se encontram estruturadas. Atendendo à localização da instituição, importa referir que grande parte dos alunos é proveniente de localidades próximas do colégio e, por isso, as deslocações casa/colégio são realizadas, maioritariamente, em transporte pessoal. Ainda a propósito desta turma, salienta-se a inserção de um outro aluno que supera os conhecimentos previstos para a sua faixa etária.

Retomando a caracterização das crianças da valência de EPE, de acordo com a teoria do desenvolvimento de Piaget, estas encontram-se no início do período pré-operatório, período “[...] marcado por mudanças significativas ao nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor” (Ferreira & Santos, 2007, p.11).

No geral, é um grupo sociável e respeitador, havendo, no entanto, algumas crianças que desafiam o adulto (ver anexo 17: registo de incidente crítico – 29/03/2014) e, por vezes, quando recebem ordens do adulto contrariam-nas e ficam a olhar para este à espera de uma reação. São também crianças bastante participativas e interessadas na exploração de novas atividades, sobretudo quando relacionadas com o projeto lúdico.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, o grupo apresenta, claramente, um domínio do jogo simbólico que “[...] para além de uma função catártica e de compensação, é uma manifestação do pensamento egocêntrico cujo objectivo é transformar a realidade em função dos desejos e da satisfação do eu” (idem, p.11). Ainda a este nível, salienta-se que o pensamento egocêntrico era muito visível no início do ano, no entanto, gradualmente foi sendo mitigado, tal como a dependência do adulto na resolução de conflitos, sobretudo quando relacionados com a partilha de brinquedos.

Ao nível do desenvolvimento linguístico, o referido grupo apresenta casos especiais ao nível do desenvolvimento da linguagem (ver anexo 27: crianças sinalizadas com NEE), bem como devido à idade em que se encontram, integra crianças que utilizam alguns processos de simplificação de fonemas.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, evidencia-se que as crianças deste grupo, de forma geral, realizam sem dificuldade os padrões motores básicos e, não tendo ainda a lateralidade totalmente definida, muitos já apresentam um lado dominante.

A turma de 4ºano, segundo Piaget, encontra-se no estágio das operações concretas, que se caracteriza pela capacidade de “[...] usar operações mentais para resolver problemas concretos [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.420); pela capacidade de pensar logicamente, centrando-se em vários aspetos e não em apenas um e pela “[...] capacidade crescente de compreender os pontos de vista dos outros [...]” (idem, p.420). Alguns alunos já são capazes de resolver os problemas sem o suporte concreto, abarcando já um pensamento mais abstrato, lógico e formal (ibidem, p.544).

A turma mantém relações positivas não só com o grupo turma, mas também com diferentes crianças e adultos do colégio, demonstrando, deste modo, ser bastante sociável. Estas relações positivas criadas entre os alunos advêm também das dinâmicas existentes na turma e da disposição da sala (ver anexo 23: organização da sala), que por sua vez contribuem para o desenvolvimento da amizade e cooperação entre pares. No entanto, importa referir que, embora habituada a uma rotina de trabalho de grupo, a turma aprecia as diferentes formas de trabalho. No que respeita ao comportamento, a turma está num bom nível, sendo que cada aluno consegue interagir de forma adequada com os seus pares e com a turma, bem como com os adultos intervenientes no processo educativo. Deste modo, estamos perante um grupo respeitador ao nível das relações pessoais e das normas de convivência, uma vez que

revela também um imenso respeito pelas regras estabelecidas e tem a consciência de que estas podem ser alteradas e os próprios alunos são capazes de o fazer desde que tal assunto seja discutido na assembleia de turma. Esta consciência remete-nos já para o início do estágio de moralidade autónoma, que se caracteriza pela flexibilidade (ibidem, p.427).

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os alunos desta turma, em geral, demonstram grande vontade de aprender (ver anexo 10: descrição diária – 22/09/2014) e uma enorme curiosidade perante temas novos, o que suscita o desenvolvimento de pesquisas extra-aula e a apresentação e partilha de materiais de apoio aos conteúdos em estudo à turma (ver anexo 30: descrição diária – 30/09/2014). Nas atividades propostas (ver anexo 31: descrição diária – 29/09/2014), bem como no cumprimento das suas responsabilidades (ver anexo 18: registo contínuo – 06/10/2014), mostram-se bastante autónomos, sendo esta autonomia resultado do trabalho que a professora desenvolve com a turma desde o 1ºano. Ainda em relação à realização das tarefas escolares, importa referir que estes alunos adquiriram já hábitos de revisão autónoma de exercícios, com recurso a diferentes estratégias sugeridas pela professora (ver anexo 8: estratégia da casa). Aludindo à participação resultante da motivação dos alunos para a aprendizagem, verifica-se que, por vezes, devido à vontade de participar manifestada por todos, se gera alguma agitação, o que evidencia a necessidade de continuar a desenvolver algumas competências de socialização, nomeadamente o saber ouvir o outro e esperar pela sua vez de falar.

Neste estágio, analogamente ao anterior, verifica-se uma maior “[...] capacidade para manipular símbolos, para compreender a inclusão de classes e seriação e para apreciar conceitos como a reversibilidade [...]” (ibidem, p.420). Com isto, há um desenvolvimento notório das competências matemáticas e, nesta turma, evidencia-se o interesse pela área da matemática e, sobretudo, pelos desafios que esta proporciona e que a professora propõe (ex.: a partir de diferentes números, os alunos devem reconstituir uma operação em que o resultado seja o indicado pela professora), contudo, sobretudo ao nível do cálculo verificam-se ainda algumas dificuldades, condicionando, em grande parte, a capacidade de resolver problemas. Na área do Estudo do Meio, verifica-se também um grande interesse, sobretudo no que diz respeito à realização de atividades experimentais e contacto com o meio ambiente (ver anexo 10: descrição diária – 22/09/2014). No Português, verificam-se, em alguns casos, falhas graves ao nível da ortografia que, em grande parte, se devem às dificuldades na dicção e articulação correta das palavras ou à dificuldade em

interiorizar os casos de leitura. Ao nível da oralidade, na sua maioria, os alunos leem e comunicam de forma fluída, salientando-se, no entanto, o caso do AC que apresenta grandes dificuldades em estruturar e transmitir o seu pensamento.

Com recurso aos anexos, pode ler-se uma caracterização mais detalhada sobre as famílias e desenvolvimento das crianças do grupo de EPE (ver anexo 32: caracterização das famílias e do grupo de EPE) e sobre a turma de 1ºCEB (ver anexo 33: caracterização da turma de 1ºCEB). Tendo em conta esta caracterização, pretende-se gerir as orientações curriculares e o programa, adaptando-os aos desejos, às necessidades, às motivações e às ambições das criança/alunos.

3.2. Intervenção nos contextos educativos

Neste ponto do relatório serão apresentadas algumas evidências sobre a forma como decorreu a intervenção educativa, nomeadamente no que diz respeito às etapas que a caracterizam – observação, planificação, ação e avaliação (ver anexo 34: reflexão sobre a intencionalidade do processo educativo).

3.2.1. Conhecer o grupo/turma

A observação é uma etapa fundamental do processo educativo, uma vez que, permite ao profissional da educação “[...] caracterizar a situação educativa à qual [...] terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p.128). Ao observar, o educador/professor pretende, sobretudo, recolher dados e informações sobre o grupo/turma e sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, para que com base nestes dados possa adequar a sua intervenção. Com isto, conclui-se que a observação deve ser um processo sistemático e contínuo, ou seja, deve ser realizada antes, durante e após a ação. Deste modo, o educador/professor deve observar antes da ação para planear a sua intervenção tendo em conta as capacidades, interesses e dificuldades do grupo/turma; durante a ação, com o objetivo de recolher “[...] dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz” (Parente, 2002, p.168); e, por último, após a ação, para que com base nos dados recolhidos, seja capaz de refletir sobre as alterações a implementar com o objetivo de melhorar a sua prática e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Tendo em conta os pressupostos mencionados, a observação foi a base de todo o processo,

sendo que, numa fase inicial permitiu um melhor conhecimento dos grupos e das instituições (ver capítulo 2: 2.3.Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados) e, com base na informação recolhida das observações realizadas tornou-se facilitada a integração no grupo/turma, nas equipas pedagógicas e na dinâmica das instituições.

Partindo do princípio que “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.128), nos diferentes contextos, as duas primeiras semanas do estágio foram reservadas à observação, sendo este período fundamental para uma intervenção adequada e justificada. Assim, no contexto de EPE, houve não só uma preocupação em conhecer o grupo em pormenor, como também, com recurso ao PIP (ver anexo 20: PIP), observar atentamente o espaço (ver anexo 35: reflexão sobre a organização do espaço em EPE), as interações e as rotinas, o que permitiu constatar que a biblioteca era a área menos procurada pelas crianças e, por isso, precisava de intervenção (ver anexo 36: observação da área da biblioteca). Ainda durante este tempo e, ao longo de todo o período de estágio foi possível verificar o interesse evidente do grupo pelo projeto de sala – os piratas. Desta forma, ao longo de toda a prática, procurando dar resposta ao interesse geral e às necessidades específicas do grupo e de cada criança, foram proporcionadas diferentes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo alusivas ao projeto (ver anexo 14: descrição do projeto – fase 4). Tratando-se de um grupo de crianças de 3 anos, em que a curiosidade é uma característica natural, algumas atividades desenvolvidas surgiram de pequenas observações/questões, e neste sentido, a título de exemplo, evidencia-se que partindo de um interesse relativo às sombras (ver anexo 9: descrição diária 03/03/2014), demonstrado no recreio, foi desenvolvida uma oficina das ciências com o objetivo de satisfazer a curiosidade da criança e de promover aprendizagens significativas.

Na mesma linha de ação, no contexto de 1ºCEB, a par da evidente necessidade de conhecer as características da turma, encontrava-se a necessidade de conhecer o nível de aprendizagem de cada aluno e observar e compreender todas e cada uma das estratégias e rotinas de trabalho implementadas em sala de aula pela professora cooperante para, deste modo, dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Esta observação permitiu satisfazer as necessidades anteriormente evidenciadas, levando a perceber que a turma, de uma forma geral, apreciava o trabalho de grupo e atividades dinâmicas, valorizando, no entanto, o papel da aprendizagem (ver anexo

10: descrição diária 22/09/2014). Neste sentido, por várias vezes desenvolveram-se atividades em grupo, jogos com o objetivo de aplicar diferentes conteúdos (ver anexo 37: avaliação semanal – 12 a 14 de janeiro de 2015) e manteve-se uma postura ativa e dinâmica, procurando minimizar os focos de distração.

Nos dois contextos, a observação durante a ação permitiu, ainda, adaptar a planificação estabelecida aos interesses e/ou necessidades do grupo/turma. Por exemplo, no estágio de EPE, numa das visitas da “Pirata Bem Comportada” estavam planeadas diversas atividades, mas atendendo ao interesse manifestado pelos fantoches que esta ofereceu, as atividades definidas foram adiadas, para que naquele momento as crianças pudessem explorar os fantoches (ver anexo 38: registo fotográfico – 06/05/2014). Já no contexto de 1ºCEB, numa aula de matemática em que estava planeada a explicação da divisão inteira com três algarismos no dividendo e dois algarismos no divisor e a realização de uma ficha de trabalho para aplicação dos conteúdos, contemplando as dificuldades da turma, as explicações estenderam-se ao longo de toda a aula, não se realizando a ficha.

A postura de observadora atenta, permitiu ao longo de todo o percurso planificar e dinamizar atividades que promovessem a aprendizagem participativa e ativa das crianças/alunos (ver anexo 39: pertinência das atividades em EPE). A partir do que foi referido, podemos concluir que a observação “[...] permite a recolha de informação sobre o modo como [as crianças e] os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem [...]” (Neves, Campos, Fernandes, Conceição & Alaizm, 1994, p.2).

3.2.2. Preparar e pensar a ação

Com base nos dados recolhidos através da observação, o profissional da educação identifica as dificuldades e os interesses das crianças com que lida e, deste modo, através da planificação de atividades que promovam o devido apoio e a utilização de uma pedagogia diferenciada, deve dar resposta às necessidades de cada um (Neves, Campos, Fernandes, Conceição & Alaizm, 1994, p.2).

Ao planificar, o educador/professor estabelece o “fio condutor” da sua intervenção e, para tal deve ter em consideração as seguintes questões: “para onde vou?, como chegarei ali?, como sei se cheguei?” (Mager citado por Zabalza, 1994, p.48). Estas questões remetem-nos para os objetivos/metapas de aprendizagem das

atividades que se planeiam, os recursos (humanos e materiais) e as estratégias (organização do grupo, estratégias de motivação) a utilizar para cumprir os objetivos e, por último, os meios de avaliação a aplicar para verificar se estes foram atingidos. Neste sentido, ao planificar, o educador/professor deve, por um lado, prever atividades diversificadas que permitam diferentes formas de interação – grande grupo/grupo turma, pequeno grupo/trabalho de grupo, trabalho de pares, trabalho individual – e a articulação das diferentes áreas de conteúdo/disciplinas e, por outro lado, nunca deve descurar a flexibilidade da planificação, uma vez que é muito difícil ou até mesmo impossível antecipar o que vai acontecer durante o dia.

Aludindo à flexibilidade da planificação, evidencia-se um exemplo prático vivido no estágio de EPE, em que durante uma semana foram planificadas diversas atividades partindo do interesse de um casulo de lagarta (ver anexo 40: planificação semanal – 10 a 14 de março de 2014). A exploração deste interesse começou com a apresentação da história *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle. Verificando que o grupo demonstrava interesse em confeccionar a “salada de fruta da lagarta”, a planificação foi ajustada para dar resposta aos seus interesses.

Posto isto, importa destacar a prática, no que diz respeito ao momento da planificação, salientando, que esta era realizada semanalmente. O modelo de planificação utilizado em EPE era bastante completo, partindo de uma avaliação das necessidades, interesses e resultados de aprendizagem evidenciados durante a semana e, considerando estes aspetos, seguia-se a planificação da semana seguinte, apresentando-se, neste sentido, a organização do espaço, do grupo e dos recursos materiais, a definição das áreas de conteúdo a desenvolver e respetivas metas de aprendizagem a atingir (ver anexo 40: planificação semanal – 10 a 14 de março de 2014). Esta organização facilitava a dinamização de aprendizagens significativas e diversificadas. Para dar resposta às crianças sinalizadas com NEE, adaptou-se o conceito de “escola inclusiva” que “[...] supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo” (ME, 1997, p.19), diferenciando-o e adaptando-o às características individuais de cada criança, integrando-as, deste modo, no todo.

Ainda no contexto de EPE salienta-se a participação ativa das crianças na planificação (ver anexo 15: registos de assembleia), sendo que as suas sugestões se prendiam sobretudo com o desenvolvimento do projeto, partindo da análise da teia do projeto inicialmente definida. Este envolvimento das crianças na planificação “[...] permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de

cada criança, num processo facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (idem, p.26).

No contexto de estágio de 1ºCEB, objetivando o cumprimento do programa nacional, a planificação, seguindo as orientações da professora cooperante, era realizada com base nas planificações a longo prazo (anual) e a médio prazo (mensal). O modelo de planificação, além da disciplina e do foco a trabalhar, incluía os descritores de desempenho, os conteúdos, os objetivos específicos, a descrição da atividade, a organização da turma, as evidências da aprendizagem, os recursos e o tempo de cada atividade planeada (ver anexo 41: planificação – 14/01/2015). Contrariamente ao grupo de pré-escolar, a turma de 1ºCEB tinha uma participação pouco ativa no processo de planificação, uma vez que esta respondia a um conjunto de conteúdos que deviam ser lecionados num determinado momento. Ainda assim, há que evidenciar que a dinâmica da turma e a falta de compreensão de determinados conteúdos, por vezes, alteraram o rumo de algumas aulas. A título de exemplo verifica-se uma aula de matemática em que estava prevista a realização de alguns jogos interativos e de uma ficha de trabalho; a realização dos jogos estava a dar resposta aos objetivos elencados para essa aula e, a turma estava bastante envolvida na atividade e, conseqüentemente, na sua aprendizagem que não se justificava a interrupção da atividade para realizar uma ficha de trabalho que, muito provavelmente iria ser realizada sem grande vontade depois de ser interrompido um momento benéfico para todos.

Com base no que foi referido importa mencionar que, embora a planificação a longo prazo, desenvolvida sobretudo ao nível do 1ºCEB, possa servir de referência para o trabalho a desenvolver com a turma, pode não corresponder aos desafios impostos pela realidade educativa. Se por um lado o professor tem um programa para cumprir e tem de o ensinar a todos os alunos, por outro, tem alunos que não conseguem adquirir as aprendizagens dentro do tempo previsto e, por isso, as respostas dos alunos face à aprendizagem, opõem-se, ao cumprimento da planificação. Com isto, é importante assinalar que como já foi referido, a planificação deve funcionar sobretudo como um “fio condutor”, não condicionando a prática.

3.2.3. Passar à ação

Relativamente à ação, é importante referir que esta reflete a observação e a planificação previamente realizadas, sendo o momento da concretização das

intenções educativas. No momento da ação é importante tirar partido das situações imprevistas e aproveitar as propostas das crianças/alunos, procurando, deste modo, adotar uma postura flexível perante a planificação.

Salientando toda a intervenção, destaca-se que, nos diferentes contextos houve uma preocupação evidente em agir em conformidade com os ideários e valores das instituições, estruturando toda a ação em torno de pedagogias centradas na criança e no aluno. Procurando dar um papel ativo às crianças e aos alunos foi-lhes dada a liberdade de ação; sempre que possível partiu-se dos seus interesses e necessidades; atribui-se-lhes responsabilidade pelas suas aprendizagens; e, incentivou-se o trabalho de grupo (Vellas, 2005, p.30). A ação procurou não só ir de encontro aos ideários e valores defendidos pelas instituições, mas também dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora e professora cooperantes.

No que diz respeito ao estágio em EPE, considerando o impacto da metodologia do trabalho de projeto no quotidiano do grupo e, particularmente, o interesse pelo projeto lúdico de sala, a generalidade da ação foi marcada pelo desenvolvimento do projeto (ver anexo 14: descrição do projeto), tornando possível a dinamização de atividades significativas para o grupo. Após a realização das atividades, existia uma preocupação em verificar se os resultados foram atingidos, como é possível verificar no modelo de planificação utilizado (ver anexo 40: planificação semanal – 10 a 14 de março de 2014).

Com recurso ao projeto lúdico, e numa perspetiva lúdica, foram desenvolvidas diversas atividades, articulando as diferentes áreas de conteúdo (ver anexo 42: exemplos de atividades desenvolvidas em EPE) – ex.: quadro do comportamento, barco das tarefas (formação pessoal e social); assalto ao castelo (expressão motora) (ver anexo 43: planificação da sessão de movimento – 26/05/2014); construção das prateleiras pirata (expressão plástica); representação do *Capitão Miau Miau* (expressão dramática); o guarda do tesouro (expressão musical); o pirata lógico, descobre unindo os pontos, puzzle do *Capitão Miau Miau* (matemática); vamos limpar o mar, porque flutua o barco? (conhecimento do mundo); o barco que rima e as cartas da “Pirata Bem Comportada” (linguagem oral e abordagem à escrita); e, o livro interativo multimédia “Os piratas” (matemática e tecnologias de informação e comunicação (TIC)) (ver anexo 44: reflexão sobre a utilização das TIC em EPE) – que tornaram possível o desenvolvimento e aprofundamento de variadas competências nas crianças (cognitivas – classificação, seriação, comparação, apropriação da noção de número, repetição de padrões e sequências; reconhecimento do nome e letras do

nome (ver anexo 45: atividades de reconhecimento do nome e das letras do nome); associação de rimas – e, sociais – respeito pelos outros e pelas regras dos jogos, participação, cooperação, socialização, negociação, partilha) e a participação ativa destas no seu processo educativo. Relativamente à globalidade das atividades desenvolvidas, respeitando a faixa etária em questão e a necessidade evidente de desenvolver as primeiras noções matemáticas, sobretudo no que diz respeito à contagem e à correspondência numeral-grafema, verifica-se um foco na promoção de atividades neste sentido. O recurso a jogos como puzzles e dominós facilita o raciocínio lógico-matemático, pois os puzzles "[...] são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo" (ME, 1997, p.76) e "os dominós jogam também com semelhanças e diferenças, utilizando, por vezes, a correspondência a quantidades ou algarismos" (idem, p.76) (ver anexo 46: registo fotográfico – 24/04/2014).

Na intervenção procurou-se ainda promover diferentes tipos de interação (ver anexo 47: reflexão sobre as interações em EPE), nomeadamente, com recurso ao envolvimento das famílias (ver anexo 24: reflexão sobre envolvimento parental), enriquecendo assim o processo educativo (ibidem, p.27). Em diversos momentos, a intervenção permitiu a interação entre salas, entre diferentes faixas etárias e até entre valências, e neste sentido, foram dinamizadas diversos momentos recreativos com a estagiária finalista e a estagiária de licenciatura da ESEPF e com as estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) – manhã recreativa “Todos no sofá” (ver anexo 48: planificação e avaliação da manhã recreativa “todos no sofá”), semana recreativa “Páscoa” (ver anexo 49: planificação e avaliação da semana recreativa “Páscoa”), manhã recreativa “O polvo Coceguinhas”, manhã recreativa “Caça ao tesouro”, dia recreativo “Dia da criança” e o concurso “Soletra” (ver anexo 50: regulamento concurso “Soletra”). Aquando da realização destas atividades, sempre que possível, proporcionou-se a participação de outros adultos – pais, assistentes operacionais e outros elementos da comunidade não docente.

No que concerne ao estágio em 1ºCEB, a intervenção encontra-se mais circunscrita às orientações da professora cooperante e ao programa nacional do que propriamente aos interesses e necessidades dos alunos. Procurando cumprir estas orientações e, conseqüentemente o programa, primou-se pela utilização de metodologias centradas no aluno, encarando o papel do professor como um mediador/facilitador no processo de aprendizagem que apoia o aluno na construção dos seus conhecimentos. Sendo a turma em análise, de uma forma geral, bastante

curiosa e autónoma nas suas aprendizagens, procurou-se, sempre que possível, introduzir novos conteúdos a partir dos seus conhecimentos, promovendo, desde modo, uma participação ativa de todos (ver anexo 51: grelha de registo de respostas).

Com o objetivo de alcançar o sucesso dos alunos e da prática pedagógica, seguiu-se o modelo de “professor-investigador” sugerido por Tonucci (citado por Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 2013, p.70), que perspetiva um professor que é “[...] capaz de despertar nos alunos atitudes de investigação, tais como: curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos, procurar a solução para os problemas e pôr em prática novos caminhos para os resolver”. A título de exemplo do que foi referido, destaca-se que, numa aula, a partir da questão “porque é que os nossos dedos ficam enrugados na água?” levantada por uma das alunas, foi-lhe pedido que procurasse a resposta e a apresentasse à turma. Em situações posteriores, semelhantes a esta, os alunos fizeram o mesmo e, as pesquisas realizadas eram apresentadas à turma e colocadas na capa de curiosidades da turma. Esta estratégia levou a que os próprios alunos perante as suas dúvidas referissem “temos que investigar para sabermos a resposta e a colocarmos na nossa capa” e, assim se tornassem “[...] agentes activos e criativos, construindo, a partir da resolução autónoma de situações problemáticas, o conhecimento, que, sendo derivado dos seus interesses e necessidades, se torna verdadeiramente significativo, permitindo-lhes desenvolver competências no e para o seu contexto vivencial, assegurando-se, desta maneira, o sucesso de todos” (Damião, 2010, p.84).

Também com o propósito de procurar dar respostas aos interesses da turma, foi implementada uma nova estratégia na sala de aula. Verificando-se o entusiasmo da turma no início das aulas de inglês e espanhol ao ouvirem e cantarem músicas definidas pelas professoras, os trinta minutos das rotinas matinais passaram a ser realizados ao som das músicas preferidas de cada um dos alunos (ver anexo 52: reflexão sobre a música na sala de aula).

Neste nível de ensino e, atendendo ao contexto privilegiado da instituição, apenas foram lecionadas as aulas de português, estudo do meio e matemática, surgindo, por vezes, a oportunidade de desenvolver atividades de expressão plástica e dramática (ver anexo 53: avaliação semanal – 9 a 10 de dezembro de 2014).

Fazendo uma breve descrição do processo de intervenção na valência de 1ºCEB, importa, em primeiro lugar, referir que procurando partir dos conhecimentos dos alunos, se optou por seguir um modelo de intervenção que lhes dava oportunidade de explorarem e construírem o seu próprio conhecimento, compreendendo deste

modo que estes são capazes de aprender sozinhos e/ou em grupo (idem, p.84). Tendo estes ideais como referência, os alunos, por várias vezes, foram desafiados a explicar determinados conteúdos com base em trabalhos de grupo previamente realizados, a apresentar à turma os seus conhecimentos face a determinada temática e a procurar a resposta a algumas das suas questões. Para darem resposta aos desafios colocados, tiveram à sua disposição recursos adequados e, sempre que necessário, o apoio da estagiária finalista. A título de exemplo de algumas das experiências de aprendizagem proporcionadas no âmbito do que foi referido, assinala-se o trabalho de grupo realizado numa aula de estudo do meio com o objetivo de os diferentes grupos apresentarem à turma as várias temáticas relativas à segurança do corpo (ver anexo 1: avaliação semanal – 27 a 29 de outubro de 2014); na aula de matemática supracitada, numa fase introdutória da aula e, após a persistência das dúvidas em alguns alunos, diferentes alunos foram convidados a explicar o seu raciocínio e, desta forma, ajudar os restantes colegas (ver anexo 2: avaliação semanal – 10 a 12 de novembro de 2014); a capa das curiosidades é também um exemplo de como os alunos foram encorajados nas suas experiências de aprendizagem com carácter investigativo.

Ao nível do estágio em EPE, atendendo às dificuldades (ver anexo 54: registos de avaliação – domínio da matemática) e aproveitando o momento em que as crianças começam a construir a sua relação com a matemática, como já foi referido, houve uma preocupação evidente em promover a aquisição dos processos de contagem e os processos que deste resultam – correspondência quantidade-número, correspondência número-grafema, estabelecimento de relações numéricas – procurando, deste modo, desenvolver, gradualmente, o sentido de número. Neste sentido, salienta-se a realização de diferentes atividades, como foi o caso dos diversos livros interativos multimédia (ver anexo 55: exemplos de atividades com o Edilim), a confeção de um bolo (ver anexo 56: registo fotográfico 23/03/2014), a utilização do material Cuisenaire, o jogo “quantos pés?”, a comparação de quantidades, o jogo “vamos contar”. Não só as atividades desenvolvidas procuravam atingir os objetivos referidos, como também, ao longo de toda a intervenção, as crianças eram incentivadas a realizar contagens de materiais, quando se proporcionava no recreio eram desafiadas a identificar os números inscritos no jogo da macaca e jogavam às escondidas, por vezes, também lhes era solicitado que identificassem diferentes conjuntos (o maior, o menor, igual). Todos estes momentos permitiram um trabalho direcionado para a aquisição de diferentes competências matemáticas.

No estágio de 1ºCEB, na turma de 4ºano, o enfoque na área da matemática foi mais direcionado para a consolidação de conteúdos referente às operações numéricas e para a resolução de problemas. Com base nestas informações, a intervenção procurou, sempre que possível, partir dos conhecimentos prévios dos alunos para construir novos conhecimentos (ver anexo 2: avaliação semanal – 10 a 12 de novembro de 2014) e, ajudar, discretamente, os alunos a apropriarem-se da linguagem matemática correta, reformulando as suas afirmações numa linguagem progressivamente mais correta, salienta-se, por exemplo, o caso em que os alunos referem “agora temos de fazer a conta” e, a estagiária finalista reforça a afirmação, corrigindo-a “sim, têm de resolver essa operação “sim, têm de resolver essa operação”. Por vezes os alunos foram também desafiados a argumentar, a título de exemplo apresenta-se uma aula na qual foi realizada uma abordagem aos números racionais sob a forma de fração e, numa fase inicial, foi divulgada uma falsa notícia “li no jornal que pensam acabar com as frações e eu acho que isso pode trazer alguns problemas”. A partir desta afirmação os alunos foram tecendo os seus comentários, justificando-os devidamente – “se as frações acabaram como vamos pedir metade de qualquer coisa?”, “fazer um bolo sem frações vai ser complicado, como vai ser nos casos em que é preciso metade ou um quarto?”, “como vamos fazer divisões sem frações?”, “como vamos saber a quantidade de gasóleo do carro?” – este tipo de situações promove a capacidade de argumentação e leva os alunos a refletirem sobre a importância da matemática no dia-a-dia.

Numa análise geral dos dois momentos de estágio, destaca-se também a intervenção tendo em conta uma pedagogia diferenciada, a preocupação constante em realizar uma abordagem positiva do erro e proporcionar reforço positivo, o desenvolvimento de atividades numa perspetiva interdisciplinar e a promoção de atividades enquadradas na temática deste relatório.

No que se refere à pedagogia diferenciada, houve a preocupação em respeitar o ritmo de cada um, propondo atividades com diferentes graus de complexidade (ver anexos 57, 58, 59: fichas de trabalho), acompanhando e apoiando o trabalho de cada aluno, encarando, deste modo, a diferenciação pedagógica como uma estratégia que assuma a heterogeneidade e a diversidade existente como algo positivo. Relativamente ao estágio em EPE, por várias vezes, atendendo às dificuldades de uns e aos progressos da aprendizagem de outros, as atividades tiveram de seguir diferentes abordagens. Se por um lado algumas crianças já estabeleciam a relação numeral-grafema, sem qualquer dúvida, outras ainda revelavam dificuldades na

contagem. Já ao nível do 1ºCEB, verificando-se também uma grande discrepância de conhecimentos adquiridos pela turma, sobretudo ao nível da matemática, a intervenção teve de ser ajustada a cada um dos alunos, com o objetivo de colmatar todas e cada uma das dificuldades exigentes, é importante referir que, diversas vezes, os próprios alunos se ofereciam para ajudar os colegas na resolução de determinadas tarefas, tendo a consciência de que ajudar não é dar as respostas, mas sim dar o apoio necessário para que consigam chegar à resposta.

A abordagem positiva do erro e a atribuição do reforço positivo foram também aspetos marcantes longo da prática, pretendendo, com isto, incentivar os alunos a fazerem cada vez mais e melhor e, desta forma, promover a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem (ver anexo 60: avaliação semana – 24 a 26 de novembro).

No que diz respeito à componente interdisciplinar, ao nível da EPE esta foi bastante desenvolvida com recurso ao projeto lúdico que permite, a partir do seu tema central fazer uma abordagem às diferentes áreas de conteúdo. Já no 1ºCEB, existindo um programa para cumprir e um horário a seguir, sempre que possível foram desenvolvidas atividades com o objetivo de trabalhar esta componente, salienta-se, a título de exemplo uma aula de português em que a partir da exploração do texto *Uma aventura no tempo*, de Luísa Ducla Soares, os alunos fizeram a transposição para os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas de estudo do meio, nomeadamente a formação de Portugal e, relacionaram também com matérias próximas, como é o caso do terramoto de 1755 e o papel de Marquês de Pombal nesta época (ver anexo 60: avaliação semana – 24 a 26 de novembro).

Olhando a tudo o que foi referido, pode assumir-se que a intervenção demonstrou a capacidade de a estagiária desenvolver experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ver anexo 61: atividades realizadas no 1ºCEB).

3.2.4. Monitorizar as aprendizagens

No decorrer do processo educativo, a avaliação é um elemento regulador, um fio condutor e um instrumento de ajuda que “[...] deve atuar como recurso para auxiliar o progresso das crianças” (Oliveira, 2002, p.253), e, deste modo, facilitar a

compreensão das crianças e a adequação das respostas ao “aqui-e-agora” de cada situação (idem, p.253).

De acordo com a Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. Enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa tem um carácter sistemático e contínuo para a seleção dos métodos e dos recursos educativos e, implica a utilização de diferentes registos de observação, pois “[...] a avaliação feita com base na observação atenta e rigorosa permitirá a planificação adequada de actividades, que serão centradas nas potencialidades de cada criança, tendo em vista otimizar o seu desenvolvimento” (Latino, 2000, p.16).

Nos dois contextos de estágio, como já foi referido, as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação dos grupos com o objetivo de perceber em que níveis de desenvolvimento se encontravam as crianças, realizando, deste modo, a avaliação diagnóstica. No restante período de estágio dominou a avaliação formativa, como se pode verificar no modelo de planificação utilizado na EPE e nos registos de observação, grelhas de avaliação e avaliações semanais realizadas ao nível do 1ºCEB.

Em relação ao contexto de EPE, em conformidade com as referências presentes em vários documentos orientadores da ação educativa nesta valência (ver anexo 21: reflexão sobre a utilização do portfólio da criança), privilegiou-se um modelo de avaliação formativa. Há que ter em conta este modelo na planificação da ação educativa, para assim, adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo. Neste sentido, destaca-se que, semanalmente, no momento de planificação com as crianças, também era realizada a avaliação, pois “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. [a] sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. [n]este sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997, p.27). Assentando num modelo de avaliação formativa, ao longo deste estágio, foi utilizado o portfólio da criança como instrumento de avaliação de aprendizagens (ver anexo 62: relatório narrativo). Este instrumento reconhece a criança “[...] como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e [dá-lhe] a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem e processo de (auto)avaliação, tendo o educador como guia e mediador” (Silva & Craveiro, 2014, p.36).

No âmbito do 1ºCEB seguindo os mesmos modelos de avaliação, a abordagem foi relativamente diferente. A avaliação diagnóstica sempre que possível acompanhou o processo educativo, servindo de ponto de referência para a introdução de novos conteúdos (ver anexo 51: grelha de registo de respostas). A avaliação formativa, tal como na EPE, foi o modelo de avaliação mais utilizado e, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem (ver anexo 63: grelha de avaliação da ficha de trabalho) permitiu à estagiária finalista “[...] detectar os pontos fortes e fracos dos alunos e a partir desses conhecimentos elaborar estratégias de ensino consonantes com os dados colhidos” (Ferreira & Santos, 2007, p.61-62) e, aos alunos tomar consciência das suas aprendizagens, sobretudo através dos *feedbacks* pedagógicos proferidos pela estagiária finalista com o objetivo de estimular a progressão da aprendizagem. Foi também possível participar em momentos de avaliação sumativa, como foi o caso das provas de avaliação de português, matemática e estudo do meio e da reflexão sobre as notas de final do período. Deste modo, foi possível acompanhar a correção das provas, nomeadamente ao nível da ponderação dos resultados e da cotação das respostas, bem como foi realizada uma das provas de avaliação de estudo do meio. Estes momentos permitiram “[...] um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p.358).

Ao longo de todo este percurso, importa ainda referir que a prática reflexiva adotada pela estagiária finalista com o objetivo de avaliar e refletir sobre o seu desempenho permitiu a definição de novas estratégias de ação e potenciou o seu crescimento pessoal e profissional.

Sendo um processo que acompanha toda a prática, a avaliação é realizada antes para se verificar os conhecimentos e assim saber o caminho a seguir; é realizada durante para adequar as estratégias adotadas e, se necessário, implementar novas estratégias; por último, para verificar se os objetivos foram atingidos. Considerando tudo o que foi referido, “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud citado por Estanqueiro, 2010, p.83), ou seja, a avaliação é utilizada não só para avaliar o desenvolvimento da criança, mas também do profissional da educação, porque “a avaliação do desenvolvimento da criança, permite também reorientar, otimizar e tornar mais eficaz a acção” (Latino, 2000, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a ideia presente numa fase inicial do enquadramento teórico, os profissionais da educação, ao enveredarem por este caminho e quererem não apenas ser profissionais da educação, mas serem bons profissionais da educação, percorrem uma “[...] estrada [...] repleta de muitas incertezas, dúvidas, contrariedades, medos e ansiedades” (Machado, 2011, pp.14-15). Estes desafios, quando acompanhados pela paixão no que se faz, fazem deste percurso uma vitória, na qual “[...] a recompensa também chega e normalmente em dobro dos obstáculos que se ultrapassou” (idem, p.15), pois as crianças e alunos, diariamente, nos surpreendem e, constantemente, superam as expectativas.

São os educadores e os professores que fazem a diferença, pois o modo de estar e o modo como se relacionam fazem com que as crianças e alunos se envolvam e se encantem pela aprendizagem (Paiva, 2012, p.29), por isso, é preciso ter em atenção que “ensinar, aprender, participar de forma activa em todo este complexo processo educativo, implica doses elevadas de automotivação, gosto e vocação” (Machado, 2011, p.93).

Os educadores acolhem “[...] a criança no seu primeiro contexto de aprendizagem mais formal [...] [e recebem] de braços abertos [não só] as crianças risonhas, mas também as que fazem birra, choram e teimam em não querer deixar os pais” (Paiva, 2012, p.28). Num ambiente de aprendizagem formal, aos professores do 1º ciclo “[...] cabe a honrosa tarefa de as ensinar a ler, a escrever e a contar [...] [tornando] a sala de aula numa sala de estar” (idem, p.28). Desta forma, encarando o papel de docente de dupla habilitação, apresenta-se, de seguida, uma reflexão sobre os objetivos definidos na introdução para a construção da identidade profissional.

A prática pedagógica, encarada como “[...] o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro), possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional, primando ao longo de todo o processo pela aquisição das competências básicas do profissional da educação, bem como pela adequação ao perfil geral e específico de desempenho profissional do

educador de infância e do professor de 1ºCEB, como se pode verificar na descrição e análise do desempenho ao longo do estágio profissionalizante.

Relativamente ao envolvimento e respeito pelos ideários e valores das instituições, houve uma preocupação inicial em consultar os documentos do regime de autonomia, administração e gestão (PE, PC, RI e PAA), para assim proceder à sua análise e estruturar a prática em função destes. Deste modo, procurou-se sempre um envolvimento ativo nas atividades delineadas no PAA – Carnaval do projeto, Dia do Pai, Dia da Mãe e Dia da Criança, Semana da Leitura, Festa de divulgação do projeto, Semana da biblioteca, Concerto solidário, apresentação de uma história à creche, etc. – colaborando com toda a equipa educativa, e houve ainda novas propostas neste sentido – momentos recreativos com a colaboração da estagiária finalista e a estagiária de licenciatura da ESEPF e as estagiárias finalistas da ESEP, etc. (EPE); dinamização do Concurso “Soletra” (1ºCEB). Nos referidos momentos, objetivou-se essencialmente o fomento da relação entre as crianças/alunos das várias valências e as estagiárias finalistas, e destas com os diferentes elementos da equipa pedagógica.

O apoio da equipa pedagógica da sala é fundamental, na medida em que há uma partilha de conhecimentos, sugestões e práticas que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, e, sendo este um dos princípios defendidos nos documentos orientadores da ação educativa das instituições (PE, 2012, p.35; RI, 2014, p.24) e no Dec. Lei nº240/2001, de 30 de agosto, ao referir que o professor “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências”, procurou-se sempre trabalhar em equipa, quer com a educadora cooperante e a assistente operacional, quer com a professora cooperante e o par pedagógico, no âmbito da EPE e do 1º CEB, respetivamente. Ainda ao nível da intervenção em sala, houve a preocupação, numa fase inicial, de observar os grupos e consultar os documentos referentes aos mesmos para conhecer todas e cada uma das crianças/alunos e assim, agir de acordo com os seus interesses e necessidades, promovendo uma pedagogia diferenciada e aprendizagens significativas que potenciassessem o envolvimento nas atividades desenvolvidas, pois quer o professor, quer o educador, devem “desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno [...], mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos [...] [seus educandos]” (idem).

Com base nas metodologias participativas e construtivistas, vivenciadas nos dois contextos, através da observação, da comunicação e, também das assembleias, foi possível a dinamização de atividades que correspondessem aos interesses das crianças/alunos. As atividades não só eram significativas, como também diversificadas, pois eram apresentadas em suportes variados – jogos, recursos multimédia interativos, exercícios, audiovisuais, etc. – e com recurso a diferentes formas de trabalho – individual, pares, pequenos grupos, grande grupo. Ainda relativamente às atividades desenvolvidas, houve uma preocupação evidente em ajudar as crianças e alunos a descobrirem por si mesmos, incentivando a pesquisa, promovendo, deste modo, “[...] a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Dec. Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Mais uma vez se apresenta uma perspetiva que vai de encontro ao que é estabelecido de acordo com o Dec. Lei nº240/2001 de 30 de agosto ao enunciar que o professor “utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagens linguagens diversas e suportes variados [...]”.

Ao nível da EPE, a planificação das atividades era estruturada de acordo com as OCEPE, o Plano de Trabalho de Turma (PTT), as metas de aprendizagem e com as atividades solicitadas pelo grupo no momento de co-planificação (assembleia), e de acordo com as observações realizadas durante a semana, nas quais eram visíveis os interesses e necessidades do grupo. Esta conceção de planificação está patente no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, onde se pode ler que o educador “planifica a intervenção educativa [...] tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Dec. Lei nº241/2001 de 30 de agosto). Embora devidamente organizada, sempre que necessário, a planificação era ajustada aos interesses e necessidades do grupo, pois, de acordo com o Dec. Lei anteriormente referido, o educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível [...]”. Evidencia-se ainda que, no momento de planificação, era realizada a avaliação da semana anterior, com base nas observações (registos fotográficos e audiovisuais, registos de incidentes críticos, grelhas de verificação, descrições diárias e registos contínuos) realizadas durante a ação. Ainda no que diz respeito à avaliação, importa salientar que numa perspetiva de avaliação formativa da sua intervenção e do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo (Dec. Lei

nº241/2001 de 30 de agosto), foi utilizado o portfólio da criança como instrumento de avaliação que valoriza as aprendizagens da criança, envolvendo-a no seu processo de ensino-aprendizagem.

No contexto de 1ºCEB a planificação era realizada tendo em conta uma planificação anual realizada pelas docentes da instituição e, também, atendendo, com menor grau de importância, ao ritmo de aprendizagem dos alunos e, sempre que possível respondendo aos seus interesses que, na grande maioria das vezes eram detetados pelas conversas estabelecidas com os mesmos e pelas assembleias de turma. Aquando da realização das atividades procurou-se respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, adaptando as atividades, se necessário e, realizar uma avaliação frequente dos conhecimentos da turma, através de grelhas de avaliação, e registos das atividades, para com base nestes dados incidir a atenção sobre os alunos com mais dificuldades. Ainda no que concerne à realização das atividades, tendo em conta a gestão do grupo, no estágio em EPE, importa referir que numa fase inicial houve alguma dificuldade no controlo do grande grupo, sendo necessário repensar a prática, solucionando novas estratégias que passaram pela realização de atividades em pequeno grupo (ver anexo 64: reflexão sobre a gestão dos comportamentos em EPE) e a atribuição de responsabilidades às crianças (ver anexo 65: reflexão sobre o “barco das tarefas”). No estágio em 1ºCEB, procurando desde o início “[...] desenvolver empatias, criar afinidades, estreitar laços e gastar [...] tempo [...]” (Machado, 2011, p.43), foi mais fácil conseguir o respeito da turma e, conseqüentemente, o seu controlo. Desta forma e, atendendo à autonomia e responsabilidade demonstradas pela turma, procurou-se, ao longo de toda a prática adotar um estilo de liderança, maioritariamente, participativo com o objetivo de “[...] desenvolver a criatividade e promover a coesão da turma” (Estanqueiro, 2010, p.81).

Salienta-se também que durante a prática pedagógica se procurou o envolvimento ativo das famílias no processo educativo, sendo este um dos princípios sustentados pelo PE (2012, p.36) da instituição de EPE. Neste sentido, destacam-se as atividades dinamizadas em sala, as atividades dinamizadas com a colaboração da estagiária finalista da ESEPF, a participação na reunião de pais e nas atividades dinamizadas pela instituição. No contexto de 1ºCEB os momentos de contacto com os familiares foram mais reduzidos, no entanto houve a possibilidade de assistir a intervenções das mães de duas alunas. A relação com as famílias, bem como a promoção de diferentes tipos de interação em sala/instituição, foram uma das preocupações ao longo de toda a prática, procurando, deste modo, “promover

interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (Dec. Lei nº240/2001 de 30 de agosto).

Destaca-se, ao longo de todo o percurso, a prática reflexiva, que assumiu um papel fundamental na formação profissional e pessoal. Esta reflexão constante sobre os conteúdos e os objetivos a atingir com o ensino dos mesmos, o contexto em que decorre a intervenção, sobre a sua competência pedagógico-didática e os métodos aplicados, sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos alunos e os fatores que afetam esse desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação e sobre a razão de escolher esta profissão e o papel que assume na relação com os alunos (Alarcão, 2013b, p.180) permitiu um processo de autoavaliação que levou à reformulação das práticas educativas e uma conquista gradual de confiança sobre as mesmas.

Aludindo à temática central deste relatório, importa referir que embora se tenha verificado uma forte intervenção ao nível da matemática, nenhuma das outras áreas de conteúdo/disciplinas foi descurada. Contudo, fazendo a devida referência ao título deste relatório, salienta-se que a EPE é o momento ideal para uma primeira abordagem dos conceitos matemáticos, sendo esta uma fase em que a referida abordagem pode e deve partir do desenvolvimento de diferentes atividades lúdicas adequadas às crianças.

É a partir das diferentes atividades pré-numéricas – classificação, seriação, ordenação, estabelecimento de correspondências termo a termo – que a criança começa a desenvolver o processo de contagem e a construir o conceito de número. Estas atividades são, frequentemente, iniciadas e desenvolvidas nas brincadeiras espontâneas das crianças e, caminham lado a lado com a resolução de problemas encontrados pelas crianças – quando arrumam os legos por tamanhos e precisam de encontrar uma classificação para os de tamanho médio, quando, durante a contagem de objetos encontram uma quantidade superior à que habitualmente usam e, por isso, têm de encontrar o número que se segue, por exemplo. É nestes momentos que o educador serve de âncora na descoberta e na aprendizagem das crianças. Importa considerar, ainda, que à medida que os problemas se tornam mais complexos, o educador reforça o seu papel de encorajador, para que as crianças consigam aprender a pensar, a ser autónomas e a procurar por si as respostas que precisam. Promovendo a autonomia, o educador não deve, no entanto, descurar oportunidades de reorientação quando se sentem dificuldades, por exemplo, ao nível do raciocínio.

A capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas deve, também, ser desenvolvida desde cedo e, quantas mais oportunidades de aprendizagem forem proporcionadas às crianças neste sentido, mais capazes se tornam de o fazer.

Ao nível do 1ºCEB, o papel do professor não é diferente, porque se, por um lado, se prevê que as crianças já tenham estes processos adquiridos, por outro, encontram-se numa fase em que se espera a aquisição de novas aprendizagens, igualmente alicerçadas na resolução de problemas e na procura de respostas, onde, também o professor terá o papel de mediador.

Todos os aspetos referidos nestas considerações realçam a similaridade do papel do educador e do professor. Acrescentando o facto de que cada criança deve ser encarada como um todo e, por isso, não precisa apenas da educação ou da instrução, merece relevo a confluência dos dois papéis referidos. Com isto, pretende-se que o professor seja, igualmente, um educador, e que o educador seja, também, professor.

Com base no que foi referido e considerando a comparação estabelecida com os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador e do professor do 1ºCEB, identificam-se os primeiros passos conseguidos neste percurso de construção da identidade profissional. As competências referidas ao longo deste texto foram sendo gradualmente atingidas, havendo, no entanto, alguns aspetos a melhorar. A diferenciação pedagógica é uma dimensão de extrema importância que exige uma grande capacidade de organização e de flexibilidade da parte do professor e, por isso, após este curto período de experiência profissional, evidencia-se como um dos aspetos a melhorar num futuro próximo.

Concluída esta etapa que habilita para a dupla docência, importa refletir sobre alguns aspetos. Uma componente relevante neste sentido é a articulação entre a EPE e o 1ºCEB, neste sentido atribuiu-se a devida importância à abordagem das diferentes áreas de conteúdo da EPE enquanto bases para o desenvolvimento dos grandes objetivos definidos para o 1º CEB. Desta forma o educador deve refletir sobre a importância de conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, e da promoção de atividades e projetos curriculares que possibilitem a construção de aprendizagens integradas e significativas. Por sua vez, os professores do 1ºCEB devem ter em conta os conhecimentos prévios das crianças e aproveitá-los como uma base educativa que lhes servirá para desenvolver o seu projeto curricular. Numa visão comparativa,

ressalva-se que a EPE é uma valência com especificidades muito particulares devido à idade das crianças em questão, sendo uma delas a organização do espaço, que está dividido em áreas de modo a permitir diferentes situações de aprendizagem. Outra especificidade é a flexibilidade da planificação, uma vez que na EPE não existe um currículo obrigatório, como é o caso do 1ºCEB, mas sim um documento orientador da ação educativa – OCEPE.

Esta formação integrada no novo sistema de atribuição de habilitação para a docência permite uma maior mobilidade dos docentes entres os vários níveis e ciclos, o que “[...] permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro). Esta possibilidade de articulação torna os profissionais da educação mais competentes e facilita a sua integração em qualquer um dos contextos. Este profissional ao receber um grupo de EPE consegue já projetar as aprendizagens com base no que espera no 1ºCEB e, por sua vez, o mesmo profissional, enquanto professor do 1ºCEB ao verificar determinadas lacunas nos seus alunos compreende, mais facilmente, o que está na base destas, sendo capaz “[...] de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Por tudo o que até ao momento foi referido, destaca-se agora o desejo de dar continuidade ao trabalho realizado, mantendo uma postura de profissional que promove a aprendizagem ativa e participativa, através de uma pedagogia construtivista, porque “educar é por um lado dirigir os alunos, e por outro estimulá-los, de forma a que por eles mesmos descubram coisas e participem” (Crato citado por Machado, 2011, p.60).

Assim, foram superadas com êxito todas as “[...] incertezas, dúvidas, contrariedades, medos e ansiedades” (Machado, 2011, p.15). Chegando ao “fim da estrada” e “olhando para o ponto de partida” é possível verificar o crescimento destas crianças, e perceber que esse crescimento se deve, em grande parte, a nós, educadores/professores, é verdadeiramente gratificante. No entanto, todo o caminho percorrido proporcionou não só o crescimento das crianças, mas também o crescimento da estagiária finalista, uma vez que, com o apoio, as orientações e os conselhos quer da orientadora cooperante, quer da equipa pedagógica, se tornou mais autónoma, segura, confiante e reflexiva face à sua intervenção. Considera-se ainda o

crescimento numa perspetiva mais pessoal, no qual se salienta que agora assume uma postura mais madura, atenta e responsável, pois teve a seu cargo um grupo de crianças e uma turma, o que exige uma grande responsabilidade, uma vez que estas exigem cuidado, atenção, dedicação e preocupação – é necessário garantir a segurança das crianças; auxiliá-las/orientá-las nos momentos de higiene e de refeição; promover rotinas; planificar e realizar atividades que desenvolvam a criança nos vários níveis e respeitar os seus ritmos de aprendizagem; em suma, dar-lhes o melhor de nós.

Relacionando todo o percurso de prática profissional com a temática central deste relatório, importa referir que “embora a resolução de um problema numa dada situação não seja linearmente transferível para nova situação, exatamente porque dificilmente as situações se repetem, o facto de os professores sucessivamente as resolverem desenvolve neles um saber profissional que cada vez se manifesta com mais espontaneidade” (Infante, Silca & Alarcão, 1996, p.156). Com isto, evidenciam-se os inúmeros problemas/desafios com os quais o profissional da educação tem de lidar. Desafio após desafio, este profissional torna-se mais capaz e competente para dar resposta a novos e diferentes desafios, assim como acontece com as crianças, que resolvendo um problema sentem-se mais capazes para resolver outros que lhes possam surgir.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2013a) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*, (9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013b). Ser professor reflexivo in I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores*, (171-189). Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI, In M. Diaz & A. Giraldez (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical*, (23-35). Barcelona: Editorial Graó.
- Bolsteri, M. (2005). Jogo. In P. Perrenoud, M. Bolsteri, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, A. Muller, L. Savoie-Zajc & E. Vellas. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (53-55). Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (2013). O movimento da autonomia do aluno – Repercussões a nível da supervisão, In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores*, (171-189). Porto: Porto Editora.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damião, H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In Savater, F., Castillo, R., Crato, N. & Damião, H., *O valor de educar, o valor de instruir* (77-92). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Eça, Teresa (2002). *O e-mail na sala de aula*. Porto Editora: Porto.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliar para diferenciar: diferenciar para aprender. *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (4ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola moderna*. 5(5), 5-12.
- Folque, M. (2012), *O Aprender a aprender: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva in I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores*, (151-169). Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educa-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Latino, M. (2000). *O modelo de ativação do desenvolvimento psicológico e as suas implicações nos contextos de formação e implementação na educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, M., Pires, I., Palhais, F. & Gallino, M. (1994). *Um itinerário pedagógico: Ensinar é investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, C. (coord.) (2012). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. (2ª edição). Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lucena, M. (2009). *A matemática entre jardim de infância e 1º ciclo: trabalho colaborativo entre professores*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, P. (2005). *Ser professor: competências básicas...4 – resolução de problemas, tomada de decisões, gestão de emoções e promoção da saúde*. Porto: Porto Editora.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. (2ª edição) (APM, trad.). Lisboa: APM.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. & Alaizim, V. (1994). *Observe! Vai ver que encontra. Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*. 11, 1-26.

- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, (144-165). Porto: Porto Editora.
- Paiva, R. (2012). *Ensina o teu filho a estudar*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª edição). Lisboa: McGraw-Kill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, (166-216). Porto: Porto Editora.
- Pires, A., Colaço, H. Horta, M. & Ribeiro, C. (2013). Desenvolver o sentido de número no pré-escolar. *Educação e formação*. 7, 113-128.
- Ponte, J. (1992). Problemas de matemática e situações da vida real. *Revista de educação*. 2(2), 95-108.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva: Lisboa.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1 (29), 33-53.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, J. & Baptista, S. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios, segundo bolonha* (2ª edição). Lisboa: Pactor Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME.
- Vellas, E. (2005). Construtivismo. In P. Perrenoud, M. Bolsteri, D. Bonneton, A. Capitanescu, M. Gather-Thurler, O. Maulini, A. Muller, L. Savoie-Zajc & E. Vellas. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação* (29-31). Porto Alegre: Artmed.
- Woolfolk, A. (1998). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: ArtMed.

Sitografia

- Bordoni, T. (s/d). Descoberta de um universo: A evolução do desenho infantil [em linha]. *Profala*. Acedido 21/02/2014, em <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>
- Brocado, J., Serrazina, L. & Kraemer, J. (2003). *Algoritmos e sentido de número*. Acedido em 13/12/2014 em http://fordis.esse.ips.pt/conumero/textos/sentido_numero.pdf
- Movimento da Escola Moderna (s/d). Modelo pedagógico [em linha]. *Movimento da Escola Moderna*. Acedido 25/03/2014, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>.
- Nunes, L. (2013). Ouvir música enquanto estuda [em linha]. *Músicaplena Web site*. Acedido a 16/11/2014, em <http://musicaplenu.com/ouvir-musica-enquanto-estuda-2/>

Legislação

- Decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República nº38 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-lei nº152/2013 de 4 de novembro. *Diário da República nº213 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos da instituição

- Plano anual de atividades, 2013
- Plano anual de atividades, 2014
- Plano de trabalho de turma, 2013
- Projeto curricular, 2008
- Projeto curricular, 2010
- Projeto educativo, 2011
- Projeto educativo, 2012
- Regulamento interno, 2012
- Regulamento interno, 2014

ANEXOS

Anexo 1 – Avaliação semanal – 27 a 29 de outubro de 2014

Após a primeira semana completa à frente da turma, torna-se pertinente uma reflexão sobre a mesma.

Importa, em primeiro lugar, referir que esta foi uma semana em que se evidenciaram atividades relacionadas com a semana da biblioteca, permitindo, deste modo, experienciar uma realidade presente nos diferentes contextos escolares – adequação do programa nacional às atividades incluídas no PAA. Neste sentido, grande tempo das aulas foi dedicado à preparação de uma apresentação para o autor António Mota.

Salienta-se que estas atividades exigiram um maior cuidado no que diz respeito à planificação, organização e gestão dos tempos letivos, conciliando a distribuição dos tempos de preparação da apresentação, com os tempos de aula. No entanto, estas possibilitaram um contacto mais próximo com a turma e com cada um dos alunos, fortalecendo a relação professor-aluno. Estas atividades mereceram um enorme empenho e dedicação por parte dos alunos, evidenciando-se o seu interesse pela “representação”. Este empenho e dedicação traduziram-se numa excelente apresentação merecendo os elogios do autor.

Incidindo sobre os momentos de aula, destaca-se a aplicação do trabalho de grupo não só como estratégia de motivação dos alunos para a aprendizagem da temática, mas também como metodologia que permite aos alunos trabalhar num “[...] ambiente menos ansiógeno, mais descontraído [...]” (Ferreira & Santos, 2007, p.79). Este tipo de atividade permite, nas diferentes etapas – preparação e apresentação – aos alunos, numa linguagem mais simples explicar uns aos outros os conteúdos a aprender.

Neste sentido, numa das aulas de estudo do meio, foi proposta a realização de um trabalho de grupo alusivo a uma das temáticas da “segurança do corpo” – caixa de primeiro socorros, benefícios e cuidados a ter com a exposição solar, queimaduras solares, fraturas e distensões musculares. A turma foi dividida em grupos de três, quatro e cinco elementos, sendo que cada grupo teve uma hora para realizar o trabalho (na aula em questão) e dez minutos para o apresentar (na aula seguinte).

Para a fase de realização do trabalho – pesquisa – os alunos tiveram a oportunidade de utilizar os computadores, bem como de recorrer a diferentes manuais alusivos à temática, disponíveis na sala. Para realizarem os trabalhos foram fornecidas as indicações necessárias, nomeadamente as perguntas às quais deviam responder e onde podiam encontrar as respostas e, durante todo o tempo, a estagiária finalista orientou o trabalho da turma.

Outro motivo que levou a esta opção foi o desafio colocado ao professor, uma vez que neste tipo de atividade “[...] impõe-se uma supervisão cuidada do professor, pois muitas situações podem acontecer: crianças que não estão integradas e que estão «perdidas» no seu canto, alunos pouco produtivos «encostados» aos grupos, ou ainda aqueles a quem o seu «mal-estar» lhes dá um comportamento agressivo ou provocador” (idem, p.79).

Atendendo a estes aspetos, houve sempre o cuidado de promover a participação de todos na realização do trabalho, conseguindo atingir os objetivos estipulados – motivar os alunos para a aprendizagem da temática e envolvê-los, de forma ativa, no processo de ensino-aprendizagem, promover o contributo de todos e a aquisição dos conhecimentos. Desta forma, os alunos adquiriram os conhecimentos não só alusivos ao seu tema, como também relativamente aos temas trabalhados pelos restantes grupos.

A matemática foi também uma das disciplinas trabalhadas nesta semana. Numa abordagem à classe dos biliões, a aula foi iniciada com a revisão das classes antecedentes, solicitando a leitura e escrita de diferentes números. Consolidadas as mesmas, seguiu-se a apresentação da classe dos biliões e treino de leitura, escrita e decomposição de diferentes números até à ordem das centenas de bilião, sendo estas tarefas realizadas sem grandes dificuldades. Com a apresentação da classe do bilião surgiu a necessidade de estabelecer a diferença entre bilião, “billion” (E.U.A.) e “bilhão” (Brasil), sendo que estas diferenças já eram conhecidas por alguns dos alunos.

No que concerne à atitude perante a turma, verifica-se um enorme prazer de ensinar, sendo este patente na “[...] postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor” (Estanqueiro, 2010, p.32). Nos momentos de comunicação, procura-se ao máximo tirar partido dos conhecimentos prévios dos alunos, explorando-os, transformando-os em novos conhecimentos, dando aos alunos a oportunidade de participar ativamente na aula, tornando-os cidadãos participativos e críticos. Nestes momentos de trabalho com o grupo turma, através da imposição de alguma autoridade, visando, sobretudo, o respeito mútuo – professor-aluno, aluno-professor,

aluno-aluno –, há um cuidado constante em manter o controlo da sala, conseguindo um bom ambiente de aprendizagem, porque “Na escola, nenhum aluno tem o direito de impedir o trabalho do professor e dos colegas” (idem, 2010, p.67).

Ao longo de todo o processo, há uma partilha constante de opiniões, saberes, conceções e estratégias entre a estagiária finalista e a professora cooperante, sendo o apoio desta última essencial e condicional ao longo de todo o processo, desde a planificação até à intervenção, passando por toda a fase de preparação. Esta partilha e este apoio estimulam a criatividade, determinação e empenho na procura de respostas e soluções para a prática profissional da estagiária finalista.

Durante a fase de planificação e preparação a professora procura, atempadamente, disponibilizar os conteúdos a lecionar, bem como orientar/supervisionar as atividades sugeridas pela estagiária finalista, debatendo modos de atuação, estratégias alternativas e pontos de vista distintos, num clima de respeito, frontalidade e abertura, capaz de proporcionar uma aprendizagem mútua. Relativamente à intervenção, existe uma preocupação constante em dar *feedback* do desempenho da estagiária finalista.

Num cômputo geral, esta semana merece uma avaliação positiva, sendo o objetivo melhorar de semana para semana e, assim, atingir a excelência.

Anexo 2 – Avaliação semanal – 10 a 12 de novembro de 2014

De dia para dia, o gosto pela profissão torna-se mais forte e visível e, esta é uma condição essencial para contagiar os alunos, pois “acção gera reacção [...]” e “difícilmente conseguiremos contagiar os outros se não estivermos imbuídos de paixão pelo que fazemos” (Machado, 2011, p.28).

A semana de 10 a 12 de novembro começou de uma forma ligeiramente diferente, uma nova estratégia foi implementada, pela estagiária finalista, na sala de aula – música no momento das rotinas da manhã.

Assim que entraram na sala, ao ouvirem a música e repararem na mensagem escrita no quadro interativo (um incentivo ao trabalho), os alunos teceram diferentes comentários: “obrigada, Sara”, “foste tu que nos escreveste?”, “bom dia, para ti também”. Entretanto, foram, também, surgindo comentários relativamente às músicas (músicas preferidas dos alunos): “é fixe começar a manhã com música”, “esta foi a música que eu escolhi”, “vai ser sempre assim?”.

Os alunos foram assumindo os seus lugares e começaram a trabalhar e a realizar as suas responsabilidades (individuais e do grupo do dia). Durante os trinta minutos destinados para este efeito, os comentários continuaram: “assim nós trabalhamos melhor”, “consegui acabar tudo, eu gosto de trabalhar assim”. Ao longo de toda a semana, foram visíveis os efeitos desta estratégia – os alunos adquiriram um ritmo de trabalho mais rápido, acabando as suas responsabilidades antes do tempo indicado, restando-lhes tempo para trabalho de portfólio. Com este ritmo de trabalho, pode agora pensar-se em reduzir o tempo destinado às rotinas da manhã.

Na aula de matemática, de segunda-feira, estava previsto construir um medidor de ângulos, realizar medições de ângulos por estimativa e indicando o valor exato e ainda fazer uma revisão global dos conteúdos com recurso a uma aula interativa disponibilizada pela Escola Virtual. Após esta revisão, seria realizada uma ficha de trabalho. À medida que as atividades se foram desenvolvendo, foi possível verificar o envolvimento da turma nas atividades e a necessidade de reforçar determinados conteúdos com alguns alunos, por isso, a aula decorreu tendo em conta os ritmos de aprendizagem da turma e de cada aluno, dando apoio individualizado, quando necessário, e exercícios de acordo com o nível de cada um, não restando tempo para a realização da ficha de trabalho. Contudo, este incumprimento da planificação não se assume como negativo, uma vez que a aula, nestas circunstâncias, permitiu a consolidação geral dos conteúdos, colmatando as dificuldades existentes –

nomeadamente, no que se refere à identificação dos ângulos, à medição da amplitude dos ângulos e ao reconhecimento de ângulos verticalmente opostos.

Ainda neste dia, importa refletir sobre a aula de expressão física motora. Nesta aula foi realizada uma primeira abordagem ao rolamento à frente engrupado, sendo a parte principal da aula organizada em quatro estações. Num determinado momento, verificou-se a incapacidade dos alunos diferenciarem as atividades propostas em duas das estações e, por isso, foi necessário alterar uma delas, sendo introduzido o avião (elemento de equilíbrio). A alteração realizada ao nível das estações desencadeou outra alteração no final da aula, pois para valorizar a alteração realizada e ainda atender aos interesses da turma, foi promovido um concurso de aviões, em que o objetivo era manter, o máximo de tempo, a posição de avião. Durante a aula, sobretudo nos momentos de instrução, alguns alunos incorreram em comportamentos desviantes, sendo-lhes atribuída uma bonificação física.

No dia seguinte, na aula de estudo do meio, atendendo a um pedido realizado em assembleia de turma, foi utilizada a “Pitucha” (fantoche) como recurso para introdução da matéria. Salienta-se que a utilização do fantoche deixou os alunos bastante satisfeitos e motivados, desencadeando, no entanto, uma reação de estranheza no aluno sinalizado com perturbação do espectro do autismo, JP. Com o objetivo de o familiarizar com a “Pitucha”, foram desenvolvidas algumas brincadeiras que o fizeram perceber que se tratava de um objeto e não do animal real.

Avançando com a aula, após uma breve introdução, foram apresentados os primeiros povos da Península Ibérica, com recurso a um *powerpoint* dinâmico. Durante o momento de transmissão dos conteúdos, primou-se pelo envolvimento dos alunos, desafiando-os a pensar sobre as questões levantadas, no sentido de refletirem sobre os seus conhecimentos e, de uma forma geral, foi possível verificar que a turma possuía bastantes conhecimentos respeitantes à temática, sobretudo devido aos irmãos mais velhos, aos pais e mesmo pela vontade de querer saber mais. Depois de apresentados os povos, os alunos foram levados a recordar as datas marcantes até ao momento e identificá-las no friso cronológico. Neste momento, foi necessário fazer uma breve revisão no que se refere à correspondência ano-século, devido às dificuldades manifestadas por alguns alunos.

A aula de português sofreu ligeiras alterações face à planificação, uma vez que, no dia anterior, foi solicitado que, em aula, se trabalhasse algo relacionado com o S. Martinho. Neste sentido, sendo a aula dedicada aos folhetos informativos, numa primeira fase, em grupos, os alunos reconstruíram um folheto e identificaram as suas características, partilhando-as com a turma e, numa segunda fase, também em grupos, elaboraram folhetos alusivos ao S. Martinho – “Porque se comemora o S.

Martinho?”, “Como se comemora o S. Martinho?”, “As tradições de S. Martinho”, “O Outono” e “O S. Martinho no colégio”.

Com esta abordagem, foi possível verificar que os alunos compreenderam as características referentes a esta tipologia textual, sendo capazes de as aplicar na construção dos seus folhetos.

Relativamente ao último dia da semana, na aula de matemática, foi introduzido um novo conteúdo – divisão inteira com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos. Para iniciar o tema, foi apresentada uma operação com estas condições e os alunos foram questionados sobre a sua capacidade para a resolver. Muitos foram os que se ofereceram para a resolver, mas apenas um foi ao quadro resolvê-la. Aquando da sua resolução foi-lhe solicitado que explicasse o seu raciocínio em voz alta para que todos percebessem o que estava a fazer. Após a resolução, a restante turma foi desafiada a apresentar uma estratégia diferente, neste momento apenas um aluno se ofereceu para ir ao quadro, contudo apresentou uma estratégia incorreta. Não havendo mais estratégias da parte da turma, a estagiária finalista avançou com uma nova estratégia. Ao longo da explicação os alunos revelaram algumas dificuldades, levando a que a estagiária finalista recomeçasse o processo as vezes necessárias até que este fosse percebido. A dada altura, perante algumas dificuldades, recorreu-se de outra estratégia, através da qual os alunos já perceberam melhor, contudo, alguns alunos continuaram a sentir dificuldades. Uma vez que “[...] as crianças numa linguagem mais facilitadora explicam umas às outras, frequentemente, de forma mais eficaz os conteúdos a aprender” (Ferreira & Santos, 2007, p.79), numa fase final, um dos alunos que já havia percebido a estratégia foi ao quadro explicar para a turma.

Mais uma vez, atendendo às dificuldades sentidas, a planificação teve de ser alterada, não se realizando a ficha de trabalho. Contudo, a prioridade foi que todos os alunos saíssem daquela aula, pelo menos, com uma breve noção de como resolver o algoritmo da divisão nas referidas condições. Nem todos os alunos saíram confiantes da aula e, por isso, nos intervalos de lanche e de almoço procuraram a estagiária finalista para os apoiar nas dificuldades sentidas.

Da parte da tarde, na aula de estudo do meio foi dada continuidade à matéria do dia anterior, iniciando a aula com uma breve revisão da mesma. Mais uma vez foi valorizado o diálogo com os alunos, dando mais significado aos conteúdos. Terminada esta parte da matéria, os alunos registaram as restantes datas no friso cronológico, sendo necessário, em alguns casos, relembrar novamente a relação ano-século, e preencheram um crucigrama que, de uma forma geral, permitiu verificar que os alunos

sabiam os nomes dos povos que vieram para a Península Ibérica, bem como os vestígios que deixaram.

Numa visão ampla, a semana merece uma avaliação positiva, destacando-se a enorme motivação manifestada pela estagiária finalista, a capacidade de se adequar face aos acontecimentos imprevistos e dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos. Salieta-se ainda, que semana após semana, a relação entre a estagiária finalista e os alunos se tem tornado mais forte, pois tal como refere Machado (2011, p.43) “Temos de construir um elo entre nós e eles, desenvolver empatias, criar afinidades, estreitar laços e gastar o nosso tempo com eles”. Esta tem sido, também, uma das prioridades da estagiária finalista.

Anexo 3 – Descrição diária – 18/02/2014

Nome da criança: DN

Observadora: Estagiária finalista

Data: 18/02/2014

Descrição: Ao ver uma caixa de marcadores com o número “12” o DN diz: “Está aqui um doze. Esta caixa tem doze marcadores”.

Comentário: Com a observação inesperada de DN, verifica-se que este reconhece a representação gráfica de números superiores a 10.

Anexo 4 – Registo de portfólio – 19/02/2014



Data da realização: 19/02/2014

Data do comentário: 19/02/2014

Escolha realizada por: Estagiária finalista

Comentário do adulto: Com esta construção, verifica-se que a MI percebeu a atividade realizada (recriar padrões), sendo que foi capaz de criar ela própria um padrão mais complexo do que o anteriormente realizado e assim aplicá-lo nas suas brincadeiras.

Comentário da criança: “Eu construí assim, como fiz com a C e assim as cores ficam seguidas.”

| Áreas de conteúdo/Indicadores de desenvolvimento |
|--|
|--|

| |
|--------------------------------------|
| Expressão e comunicação - Matemática |
|--------------------------------------|

| |
|--|
| Geometria e medida: A MI é capaz de formar sequências que têm padrões lógicos subjacentes. |
|--|

Anexo 5 – Registo fotográfico – 24/02/2014



Imagem 1 – Criança a arrumar os brinquedos (de acordo com os tamanhos)

Anexo 6 – Descrição diária – 14/02/2014

Nome da criança: DN

Observadora: Estagiária finalista

Data: 14/02/2014

Descrição: A educadora estava a encher balões e a fazer a contagem dos mesmos, em voz alta, entretanto, deixou de contar e, a certa altura, não sabia quantos balões tinha, ao que o DN diz: “tem treze balões”.

Comentário: Com esta intervenção, verifica-se que o DN tem presente a noção de cardinalidade, bem como conhece as irregularidades da contagem entre 10 e 20.

Anexo 7 – Atividade realizada – TIC

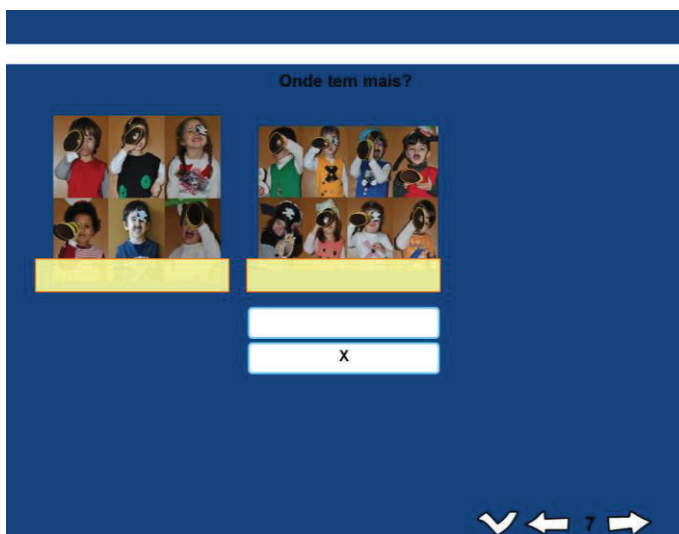




Imagem 2 – Atividade realizada – TIC – Onde tem mais?


Esta atividade encontrava-se integrada num álbum interativo que promovia diferentes atividades para o desenvolvimento do conceito de número. Apenas duas crianças (RCa e MS) demonstraram alguma dificuldade em identificar o conjunto com mais elementos a partir da comparação entre o número de elementos dos dois conjuntos representados.


Anexo 8 – Estratégia da casa


Esta estratégia foi fornecida aos alunos para que sigam todos os passos necessários à resolução de problemas. Assim, após uma leitura calma do enunciado, o aluno deve sublinhar as palavras-chave e explicar o enunciado por palavras suas e, deste modo, conclui a primeira etapa – entender – e desenha a base da casa (um


quadrado) ; atendendo ao que é pedido no enunciado, deve pensar nas estratégias de resolução e definir qual a melhor para o problema em causa. Estruturado este pensamento, correspondente à fase do planear, o aluno deve

desenhar o telhado da casa (um triângulo sobre o quadrado/base) . Neste momento, deve aplicar a estratégia selecionada para resolver o problema e assim concluir mais uma etapa – realizar – e desenhar uma janela (um quadrado dentro da

base) ; obtendo a resposta deve reler a pergunta e dar uma resposta completa –

responder – e desenhar outra janela na casa ; por último, deve rever a resposta, confirmando os dados, relendo o enunciado e a resposta e, se possível, aplicar outra estratégia de resolução – ao fazer a revisão deve desenhar a porta (retângulo dentro

da base) . Se durante a revisão encontrar erros, deve desenhar flores ao lado da

casa, fazendo corresponder cada flor a um erro encontrado .

Anexo 9 – Descrição diária – 03/03/2014

Nome da criança: MI

Observadora: Estagiária finalista

Data: 03/03/2014

Descrição: Enquanto andava a brincar, a MI reparou na sua sombra e, de imediato, comentou com a estagiária finalista: “Olha a minha sombra. Porque é que ela está aqui?”

Comentário: Este comentário demonstra a vontade da MI conhecer e compreender diversos fenómenos – efeitos da luz.

Aproveitando este interesse foi realizada uma oficina das ciências com o objetivo de dar resposta à questão da MI. Aquando da realização da atividade, procurou-se, ao máximo, que a resposta à questão inicial fosse dada pelas crianças. Neste sentido, surgiram diferentes comentários: “temos sombra porque somos pessoas”, “aquela pedra não é pessoa e tem sombra”, “então não é porque somos pessoas, é por causa do sol”. Partindo das respostas dadas, a estagiária finalista reformulou as ideias das crianças e estas acabaram por perceber que têm sombra porque impedem a luz do sol de passar e, por isso, se forma a sombra.

Anexo 10 – Descrição diária – 22/09/2014

Nome do aluno: MS

Observadora: Estagiária finalista

Data: 22/09/2014

Descrição: Durante a assembleia de turma estava a ser discutida a possibilidade de realizarem atividades experimentais e irem à horta, uma vez que duas das propostas apresentadas em assembleia eram “queremos fazer experiências” e “queremos ir à horta”. Após várias opiniões – “podíamos ir de quinze em quinze dias”, “podíamos ir uma vez por mês”, “é melhor deixar para depois das provas” – o MS manifesta a sua referindo: “eu também quero fazer, mas acho que uma vez por mês é muito, de quinze em quinze dias ainda mais e depois não temos tempo para aprender as outras coisas até aos exames, por isso, devemos fazer quando a matéria for para isso e depois dos exames temos muito tempo”. As várias opiniões foram votadas, verificando-se que a maioria da turma concordou com esta opinião e esta foi a decisão aprovada.

Comentário: Com esta atitude, verifica-se que o MS demonstra gosto pela aprendizagem e tem consciência que precisa de cumprir o programa para chegar ao exame com os conhecimentos adquiridos.

Anexo 11 – Trabalho em pares e em grupo



Imagem 3 – Exemplos de trabalho em pares e em grupo

Anexo 12 – Apresentação de produções

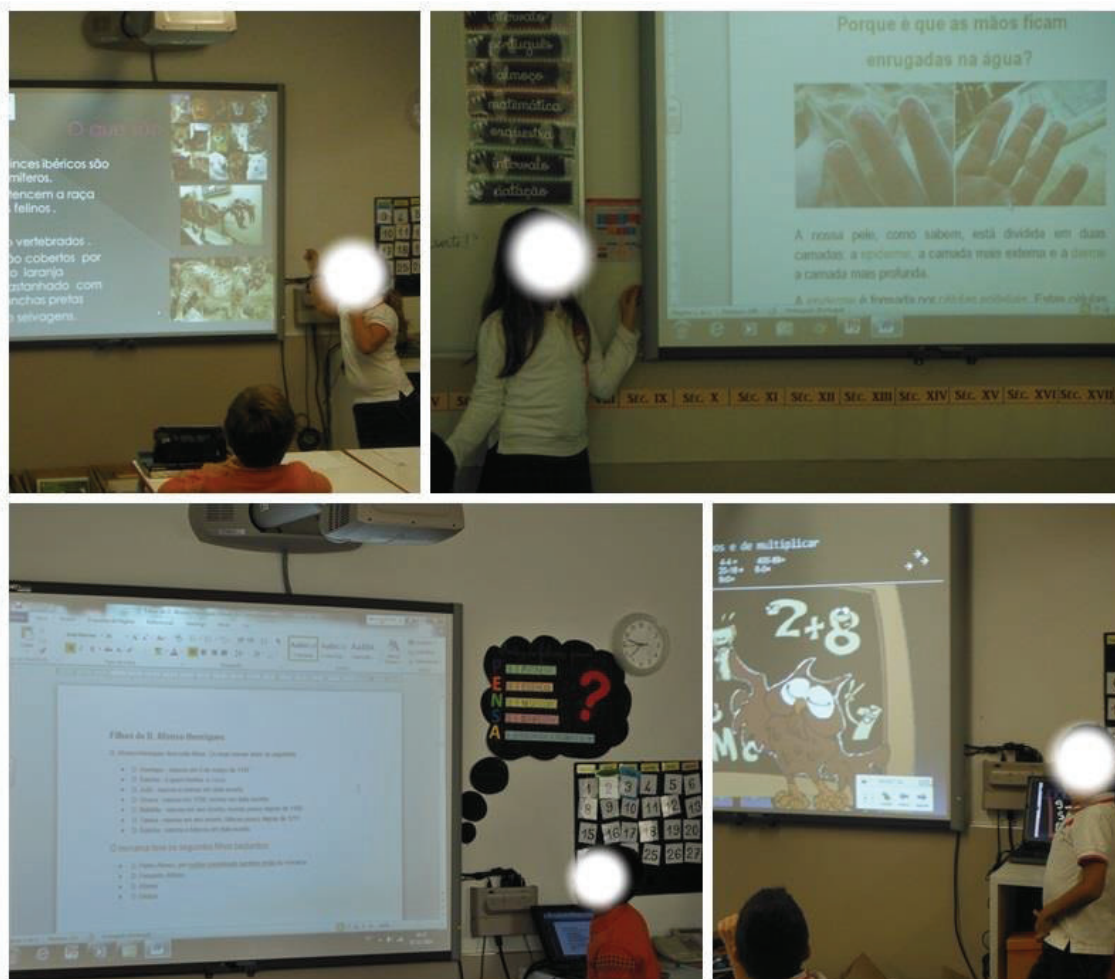


Imagem 4 – Exemplos de apresentações de trabalhos/pesquisas realizados pelos alunos

Nas rotinas de trabalho da turma, desde o 1ºano, está incluída a atividade “Ler, contar e mostrar” na qual, após inscrição junto da professora, os alunos apresentavam trabalhos realizados por iniciativa própria. A este momento de apresentação de produções juntou-se a apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos para a capa das curiosidades (quando surgia alguma dúvida os alunos pesquisavam e apresentavam as suas pesquisas à turma e arquivavam-nas na capa).

Estes momentos de comunicação oral e de partilha de informação permitiam a aquisição de novos conhecimentos, novas aprendizagens e o respeito pelas regras sociais de comunicação, como o saber ouvir, pedir a palavra e respeitar diferentes opiniões. Evidencia-se ainda que estes momentos eram seguidos de uma avaliação do desempenho do aluno por parte dos seus colegas, em que eram analisados os seus sucessos e insucessos e atribuída uma avaliação quantitativa (1 a 5) devidamente justificada.

Anexo 13 – Instrumentos de monitorização do MEM

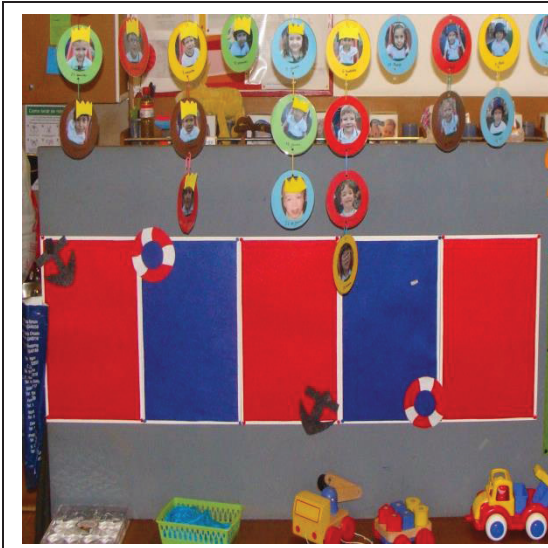


Imagem 5 – Registo de presenças (EPE)



Imagem 6 – Mapa de regras (EPE)

registo de presenças
setembro

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Alfonso Coelho | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ária Freitas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Carolina Oliveira | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Carolina Azeredo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dina Guardado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Francisco Martins | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Júlio Dias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Júlio Cunha | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Júlio Pedro Lopes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Marim Sousa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Manuel V. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maria Aires | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M. Inês Rodrigues | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maria M. Ramos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maqui Teixeira | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Patrícia Pinto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paulo Machado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Roberto Costa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiago Ferreira | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: ■ presença ■ atraso ■ falta

Imagem 7 – Registo de presenças (1ºCEB)

Assamblea de turma

presidente: Miguel
secretario: Maria Malhão
data: 29/9/2014

Idéias:

- Jogar de a banca. Pode ser depois dos pratos de quando estiverem as plantas e escolher a segunda deputada
- Manter de por a ata: Bazar como no ano passado. Deixar contarmos.

Monagens:

- Reguadamos do Maxim pelo bolo.
- Jogos de video no computador para ver na aula.
- Joga na conversa com a Maria, a Maria durante uma semana ignorando a Jofia
- Não gosto do dia sem bolo
- Não gosto que as raparigas queiram na aula de espaço.

Podemos compor as regras durante uma semana

Imagem 8 – Diário de turma (1ºCEB)



Imagem 9 – Lista de tarefas (1ºCEB)



Imagem 10 – Mapa de atividades (1ºCEB)

Anexo 14 – Descrição do projeto

Fase 1 – Descrição do projeto

Durante o mês de novembro, numa das sessões da “hora do conto”, a educadora explorou a história “O Médico do Mar”, de Leo Timmers, com o grupo. Após a leitura e análise desta história as crianças demonstraram um enorme interesse pelos animais do mar e, com isto, construíram um painel com o fundo do mar com os diferentes animais da história. Partindo deste interesse e, de acordo com as brincadeiras das crianças – utilização de cones com a função simbólica de monóculos (como os piratas) – surgiu o projeto “Os Piratas”.

Assim, de acordo com as fases de desenvolvimento do trabalho de projeto, “[...] conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto [...] pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças [...] (Vasconcelos, 2012, p.14).

Neste sentido, a educadora avançou com a construção de uma teia onde se registaram todas as ideias das crianças – o que queriam construir.

Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Após a construção da teia com as crianças, a mesma foi apresentada na reunião de pais, sendo que estes deram também o seu contributo no desenvolvimento da mesma, e, de imediato, se disponibilizaram para dinamizar diferentes atividades ligadas ao projeto. Assim, na reunião e ao longo de todo o ano, os pais agendaram as suas visitas, bem como decidiram qual o seu contributo para o mesmo.

As crianças, perante as diferentes ideias estipularam o que fazer primeiro para avançar com o desenvolvimento do projeto.

Fase 3 – Execução

Após o envolvimento das crianças na organização e planificação do trabalho, as crianças “constroem objectos em grandes dimensões [...]” (Vasconcelos, 2012, p.16).



Imagem 11 – Trabalhos realizados pelas crianças no âmbito do projeto "Os piratas"

Nesta fase, pudemos contar com a participação dos pais. A melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e o contexto escolar consiste em “abrir” as portas do colégio, permitindo e estimulando a entrada dos pais, proporcionando uma comunicação frequente.

Durante o desenvolvimento deste projeto existiu sempre a preocupação por parte da equipa educativa em convidar os pais a dinamizarem uma atividade na sala – confeção de bolachas piratas, hora do conto, construção do bote, caça ao tesouro.



Imagem 12 – Trabalhos realizados com a colaboração dos pais no âmbito do projeto "Os piratas"

Ao longo de todo o projeto, não só foram construídos os diversos objetos/adereços pretendidos pelas crianças, como também foram dinamizadas diversas atividades ligadas ao tema principal que permitissem aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo: o barco que rima, ajuda o pirata a encontrar o tesouro, bolo pirata, caça ao tesouro, descobre o ABC lite (jogo de computador), musical do *Capitão Miau Miau*, *quizz* dos piratas, pesca dos números, vamos limpar o mar, entre outros.



Imagem 13 – Atividades desenvolvidas pela estagiária finalista no âmbito do projeto "Os piratas"

Fase 4 – Divulgação/Avaliação

Terminado o projeto, segue-se a divulgação “[...] a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros [...]” (Vasconcelos, 2012, p.17). O projeto foi então apresentado às famílias na festa de final de ano. Neste momento, as crianças fizeram uma dramatização, sob a forma de musical, em que apresentaram uma articulação de diferentes momentos vivenciados ao longo do ano letivo – histórias (*Capitão Miau*, de Jorge Courela e *O Médico do Mar*, de Leo Timmers), músicas (“O médico do mar”, “Tartaruga”, “Os piratas”, “Pirata torto”, “O farol”, “Vai e vem comercial”, “Reciclar”), incluindo, deste modo as aprendizagens realizadas sobretudo na área do conhecimento do mundo e na área de expressão e comunicação – linguagem oral e abordagem à escrita, expressões musical e dramática.

Nesta fase, apresenta-se ainda a avaliação do projeto em que se avalia/reflete sobre “[...] o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (idem, p.17).

Grelha de avaliação de projetos lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática. Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças.

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

Ao longo do projeto “Os piratas”, foram desenvolvidas várias atividades que permitiram às crianças adquirir conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo. Seguem-se alguns exemplos de atividades/experiências/situações de aprendizagem proporcionadas nas diferentes áreas de conteúdo:

■ **Formação pessoal e social:** As crianças foram sujeitas a diversos momentos de interação com os pares e com os adultos (ex.: votação para escolha do objeto mágico e escolha da bandeira; avaliação/co-planificação; dramatizações – escolha de personagens), sendo, com isto notável a evolução do grupo, no que diz respeito à capacidade de negociar e aceitar as decisões do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez de falar; partilhar e cooperar.

■ **Expressão motora:** Durante as sessões de motricidade foram realizados diversos circuitos, jogos de corrida e de competição com recurso a temáticas do projeto (ex.: assalto ao barco; corrida dos barcos). Algumas sessões foram também aproveitadas para preparação de apresentações de divulgação do projeto (ex.: festa de natal, carnaval do projeto; feira do livro; festa de final de ano).

■ **Expressão dramática:** Tendo sempre em conta a grande temática, neste âmbito, as crianças tiveram a oportunidade de preparar (inventariação de tarefas e materiais; construção de adereços; elaboração de guiões cénicos) e dramatizar o musical *Capitão Miau Miau* e a peça de apresentação para a festa de final de ano. Tiveram ainda oportunidade de explorar sombras e fantoches nas suas brincadeiras de faz-de-conta, atribuindo significados múltiplos aos objetos.

■ **Expressão musical:** Ao longo de todo o ano, nas aulas de música, o grupo aprendeu diversas músicas relacionadas com o tema do projeto (ex.: pirata torto; o farol; vai e vem comercial), articulando esta aprendizagem com a criação/manipulação de diferentes instrumentos.

■ **Expressão plástica:** No âmbito do projeto foram realizadas variadas atividades de expressão plástica, nomeadamente na construção de adereços para as dramatizações, na construção dos objetos ligados ao projeto (ex.: farol; âncora; animais do mar; prateleiras piratas), em diferentes registos da hora do conto (ex.:

construção de uma sombra chinesa – desenho/recorte; construção de um animal em 3D). Estas atividades permitiram a exploração de diferentes técnicas e materiais, bem como o desenvolvimento da criatividade.

■ Linguagem oral e abordagem à escrita: Ao longo do projeto, as horas do conto focavam a temática, e com recurso a estas foi possível potenciar o diálogo, a capacidade de reconto, a leitura de imagens (ex.: “escrita” criativa) e ainda, aumentar o vocabulário. As conversas sobre o projeto permitiram também a interação verbal, o que desenvolveu a capacidade de comunicação de várias crianças (progressão do número de palavras por frase), desencadeando um aumento significativo do vocabulário.

■ Matemática: A matemática foi explorada em diversos momentos, quer pela realização de álbuns interativos, quer pela realização de jogos de raciocínio lógico-matemático (ex.: o pirata lógico – blocos lógicos; puzzle do *Capitão Miau Miau*; quadro do comportamento – tabela de dupla entrada; junta as moedas – operações elementares).

■ Conhecimento do mundo: Com recurso ao projeto, as crianças expandiram os seus conhecimentos relativos ao mar – visitaram o “Sea Life”, aos barcos (ex.: tripulantes – capitão, mestre, rapaz da pólvora, homem das armas; mastro, vela, proa, popa, convés) e navios (maiores que os barcos), tiveram a oportunidade de visitar o farol de Leça e o Porto de Leixões, bem como perceber a sua função/utilidade (o farol orienta os navios, o Porto de Leixões é para realizar trocas comerciais). Foram também realizadas experiências de acordo com o projeto (ex.: porque é que o barco flutua?; o vulcão), que desenvolveram a capacidade de observação, interrogação e o levantamento de hipóteses.

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

■ Durante os momentos de co-planificação, as crianças davam as suas sugestões (ex.: construção de uma ponte móvel; construção de um bote), que eram seguidas pela equipa pedagógica.

■ Por várias vezes, as crianças trouxeram de casa livros com histórias relacionadas com o projeto, sobretudo histórias do “Jake e os Piratas da Terra do Nunca”.

■ Para a preparação da festa de carnaval as crianças trouxeram roupas de casa para, assim, adaptar ao projeto.

■ Em momentos de transição, por vezes, as crianças pediam para assistir a um vídeo (ex.: episódio do Jake; vídeo do farol) e, o pedido era acedido pela equipa pedagógica.

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

experiências e saberes.

■ Aquando da realização de atividades, as crianças eram divididas em pequenos grupos, escolhas estas realizadas ora pelas crianças, ora pelos adultos da sala. Sobretudo em atividades de construção de novos recursos alusivos ao projeto, era possível verificar a cooperação entre as crianças.

■ A situação anteriormente referida (crianças que traziam livros de casa) é também uma evidência de cooperação face ao projeto.

■ Foi também possível ter a cooperação dos pais em diversos momentos ao longo das várias fases do projeto (planificação e desenvolvimento, execução, divulgação). No que diz respeito à fase da planificação e desenvolvimento do projeto, os pais contribuíram com a participação na planificação em teia e na realização de algumas pesquisas de apoio ao projeto (ex.: sobre os animais do mar). Ao longo da fase de execução, foram variadas as intervenções dos pais, quer com a realização de pequenas tarefas em casa (ex.: construção do livro de família), quer com a dinamização de diferentes atividades em sala (ex.: construção de novos objetos para a sala; participação na hora do conto; confeção de bolachas; realização de uma caça ao tesouro). E, em determinados momentos, os pais foram também convidados a assistir a pequenas divulgações do projeto (ex.: festa de final de ano, carnaval do projeto, feira do livro, festa de final de ano). Todas estas situações permitiram às crianças perceber que todas as intervenções são importantes e “onde todos ajudam, nada custa”. Importa salientar que as participações dos pais surgiram, sobretudo, por iniciativa própria.

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

■ Ao longo de todo o projeto, foi possível verificar o envolvimento, interesse, entusiasmo e motivação das crianças na realização das atividades, justificando-se esta participação pelo facto de o tema do projeto ter partido dos seus interesses. Assim, percorrendo todo o caminho com grande sucesso, negociando “passo-a-passo” com as crianças, proporcionaram-se momentos de grande aprendizagem.

■ É ainda de salientar, que com todos os momentos de avaliação e co-planificação, foi possível aumentar a capacidade de concentração das crianças, suscitando, também, estes momentos, oportunidades de negociação.

■ E, por último, importa referir que com a participação dos pais em atividades da sala e fora dela, foi possível aproximar pais e filhos neste processo importante que é a educação.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as

crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

■ O envolvimento das crianças no projeto foi completo, o faz-de-conta era parte integrante do dia-a-dia das crianças. Constantemente encarnavam diferentes personagens referentes ao projeto (ex.: piratas; marinheiros; tubarões; crocodilos), sabendo cada criança o que quer representar e como quer representar.

■ Esta implicação foi extremamente visível nas dramatizações apresentadas à família, em que as crianças se entregavam completamente ao papel, encarando-o em qualquer momento e intervindo numa prestação menos positiva de um colega.

■ Após a introdução da caixa do correio na sala, frequentemente perguntavam se existia correio para a sala.

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

■ Na dramatização do musical do *Capitão Miau Miau* houve alguma dificuldade na distribuição de personagens, uma vez que a maioria das crianças queria o papel principal, sendo, neste sentido, necessária a intervenção do adulto.

■ Numa fase posterior, na distribuição de personagens para a festa de final de ano, as crianças entre si foram capazes de dizer quem deveria ficar com determinado papel, demonstrando assim uma evolução da capacidade de negociação.

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica.

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

■ O projeto partiu dos interesses das crianças, justificando-se assim a sua adequação. Partindo deste interesse, a equipa pedagógica deu voz às crianças para iniciar o projeto.

■ A planificação (em teia) foi sempre realizada de acordo com os interesses e as necessidades do grupo, sendo importante a participação do grupo nesta, pois só uma planificação conjunta permite atingir os objetivos e desenvolver o projeto. Importa salientar que esta planificação teve também a participação dos pais, na reunião de pais, em janeiro.

■ Com o avançar do projeto, o grupo continuava a manifestar curiosidade pelo tema, o que demonstra a adequação do projeto. Perante esta constante curiosidade e envolvimento das crianças no projeto, a equipa pedagógica proporcionou diferentes situações de aprendizagens significativas.

■ Partindo do interesse das crianças em conhecer o Porto de Leixões, a equipa

pedagógica aproveitou-o e, de imediato se preocupou em organizar uma visita de estudo. Esta visita contemplou não só a vista ao Porto de Leixões, como também ao farol de Leça e ao “Sea Life” (locais que potenciam o aumento de conhecimento relativo ao projeto).

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

■ Este projeto proporcionou o envolvimento parental, como já foi anteriormente referido, e, também com a comunidade (ex.: realização da caça ao tesouro), permitindo assim, um contacto mais próximo entre estes, fazendo-se sentir um grande entusiasmo por ambos.

■ Com o desenvolvimento do projeto, foi aumentando a curiosidade, a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico e o espírito de equipa, o que é uma mais-valia para a vida em sociedade.

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

■ Ao longo do projeto, as crianças foram dando as suas sugestões, de acordo com os seus interesses, sendo que, estes foram sempre tidos em conta na prática do educador (ex.: a visita de estudo ao “Sea Life”, farol de Leça e Porto de Leixões).

■ Nos momentos anteriormente referidos, em que as crianças queriam assistir a um vídeo, de imediato havia uma flexibilidade e adaptação da planificação tendo em conta os interesses do grupo naquele momento.

■ É ainda de referir que nos momentos de trabalho se proporcionaram diferentes situações – grande grupo, pequeno grupo e individual. E não só as situações de trabalho foram diferentes, como também as áreas de conteúdo trabalhadas, uma vez que se primou pela interdisciplinaridade.

■ Perante as sugestões de elementos a construir para a sala, havia um esforço da equipa pedagógica por ajustar a planificação e convidar os pais a participar na construção. Existiram ainda situações em que os pais foram convidados a realizar outro tipo de atividades (ex.: dinamização da hora do conto; confeção de bolachas; realização de uma caça ao tesouro).

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.

■ Semanalmente, nos momentos de co-planificação surgiam momentos de

negociação entre as partes envolvidas – crianças e equipa pedagógica – para assim conseguir, combinar interesses, necessidades e competências a desenvolver nesta faixa etária.

■ Quando da construção do capitão do barco, foi realizada um votação – através de um pictograma – para assim se decidir qual o capitão a realizar.

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

■ Relativamente às atividades de envolvimento parental, há que salientar que nem todos os pais se envolveram no projeto da mesma maneira. Alguns pais não se mostraram tão disponíveis, atrasando assim a sua intervenção em sala/colaboração nas tarefas propostas para casa.

■ Havendo menos interesse de alguns pais, por um lado, há, por outro lado, grande interesse e participação de outros, sendo que estes idealizam a atividade a realizar em sala e como realizá-la.

■ As crianças, por várias vezes, durante os ensaios das dramatizações, preocupam-se em corrigir o desempenho dos pares.

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

■ O projeto surgiu do interesse das crianças e a aquisição de novos conhecimentos foi constante, o que levou a uma aquisição de aprendizagens significativas por parte do grupo.

■ As propostas de atividades foram cuidadosamente pensadas de modo a relacionarem as diferentes áreas de conteúdo e, assim desenvolverem diferentes competências no grupo.

■ As atividades desenvolvidas foram fulcrais para que as crianças descobrissem as respostas às suas perguntas e assim adquirissem o gosto pela aprendizagem.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.

■ Durante todo o projeto, foram proporcionados, em grande grupo, momentos de reflexão e avaliação do desenvolvimento do projeto. Estes momentos permitiam, à equipa pedagógica, perceber se estavam a ser dadas respostas aos interesses e necessidades do grupo.

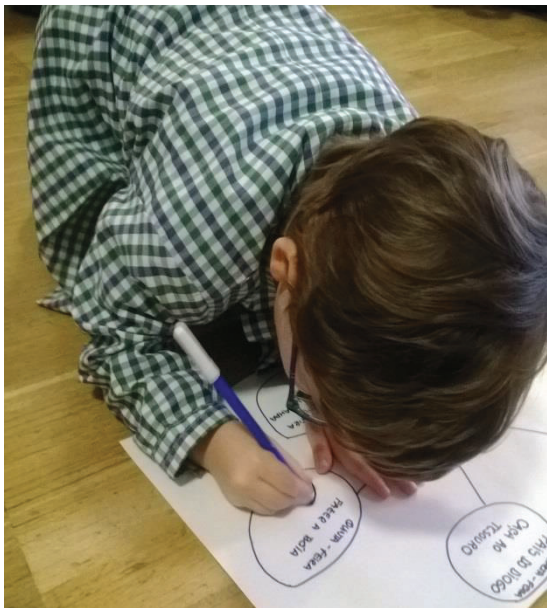
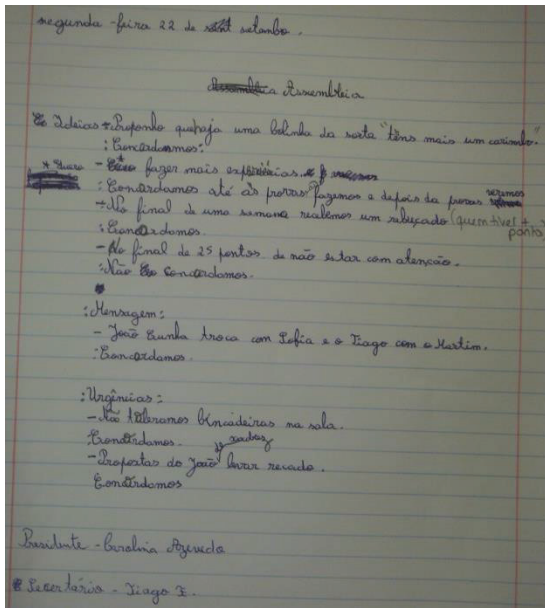
■ Numa fase intermédia do projeto foi realizado um *brainstorming* do projeto para verificar se as atividades propostas na teia inicial já estavam concluídas e se existiam novas propostas.

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

■ Numa fase inicial, semanalmente, no momento de planificação (em teia), as crianças eram responsáveis por fazer o registo (desenho na teia) do que seria realizado na semana seguinte.

■ As crianças, por várias vezes, eram incumbidas da tarefa de falar com os pais para agendar uma visita à sala, o que lhes atribuía grande responsabilidade.

Anexo 15 – Registos de assembleia

| | |
|---|---|
|  |  |
| <p>Imagem 14 – Planificação das atividades (Assembleia EPE)</p> | <p>Imagem 15 – Registo da assembleia (Assembleia 1ºCEB)</p> |
| <p>Semanalmente, as crianças discutiam o que gostavam e não gostavam ao longo da semana em curso, identificavam soluções para os problemas (o que não gostaram), identificavam os avanços do projeto e planificavam as atividades a realizar na semana seguinte, no âmbito do projeto.</p> <p>Estas ideias eram escritas pelo educador nas folhas para o efeito e, por vezes ilustradas pelas crianças para que percebessem o conteúdo.</p> | <p>Semanalmente, a turma analisava os acontecimentos da semana e, se necessário, propunha alterações às rotinas e regras da turma. Também neste espaço faziam propostas de atividades. Todos estes assuntos eram registados em <i>post-it</i> no mural da assembleia, que funcionava como diário (urgências, mensagens e propostas). Estes <i>post-its</i> eram lidos pelo presidente que dirigia a assembleia. Para o registo, o secretário tomava notas para, posteriormente, escrever a ata para ler e aprovar na assembleia seguinte.</p> |

Anexo 16 – Datas de nascimento dos alunos do 1ºCEB

| Nomes | Datas de nascimento | Idade a 01/10/2014 |
|--------------|----------------------------|---------------------------|
| AC | 16/03/2005 | 9 anos |
| AF | 24/03/2005 | 9 anos |
| CA | 8/4/2005 | 9 anos |
| CO | 15/12/2005 | 8 anos |
| DF | 23/8/2005 | 9 anos |
| FN | 18/11/2005 | 8 anos |
| JD | 20/10/2005 | 8 anos |
| JC | 27/7/2005 | 9 anos |
| JP | 7/5/2004 | 10 anos |
| MV | 8/10/2005 | 8 anos |
| MA | 8/3/2005 | 9 anos |
| MI | 12/12/2005 | 8 anos |
| MM | 27/6/2005 | 9 anos |
| MS | 18/1/2006 | 8 anos |
| MT | 28/12/2005 | 8 anos |
| PP | 15/2/2005 | 9 anos |
| PM | 3/9/2005 | 9 anos |
| SC | 2/2/2005 | 9 anos |
| TF | 6/8/2005 | 9 anos |

Tabela 1 – Datas de nascimento/idade dos alunos do 1ºCEB

Anexo 17 – Registo de incidente crítico – 29/03/2014

Nome da criança: GC

Observadora: Estagiária finalista

Data:29/03/2014

Incidente: O TT enquanto estava sentado na roda bateu com os pés no chão, com isto, o GC imitou o comportamento. Perante a situação a educadora repreende GC e pede ao TT para “bater” com a cabeça no chão e, de seguida pede a GC que faça igual. GC repete o comportamento e a educadora pergunta: “gostaste?”, ao que GC responde: “eu nem cheguei com a cabeça ao chão”.

Comentário: O GC frequentemente desafia o adulto.

Anexo 18 – Registo contínuo – 06/10/2014

Nome da criança: AF, JC, FM, MT

Observadora: Estagiária finalista

Data: 06/10/2014

Contexto de observação: Sala de aula atividades no momento das rotinas da manhã

Observação: Assim que entram na sala, todos os alunos colocam a caderneta no local destinado para o efeito. O grupo do dia começa as suas responsabilidades.

O FM começa por distribuir os portfólios pela turma. De seguida, enquanto a AF regista o plano do dia, o MT escreve a data no quadro.

Enquanto cumprem as suas tarefas, a restante turma entrega os trabalhos de casa e começa a fazer o registo do dia anterior.

Entretanto, o MT verifica a lista das responsabilidades e lembra o JC que é necessário atualizar o calendário. De imediato, JC atualiza o calendário e FM marca as presenças.

Após verificar a lista de responsabilidades, MT apercebe-se que ainda falta distribuir as pirâmides pela turma e de imediato o faz e de seguida, vai verificar se todos os alunos colocaram as cadernetas no lugar e se existe algum recado para entregar à professora.

Por último, JC e FM reveem a lista de responsabilidades e, verificando que está tudo feito vão para o lugar e iniciam o registo do dia.

Comentário: Com este registo pode verificar-se que, não só a turma, como também cada grupo está consciente das suas responsabilidades e do tempo que dispõe para as realizarem, trabalhando em cooperação, sobretudo no que diz respeito ao grupo do dia.

Anexo 19 – Lista de verificação – Domínio da matemática

| DOMÍNIO | INDICADORES | A | EA | NA |
|---------------------|---|---|----|----|
| Números e operações | Classificar objetos | X | | |
| | Contar objetos (até 10) | X | | |
| | Enumerar e utilizar os nomes dos números | X | | |
| | Reconhecer os números de 1 a 10 | X | | |
| | Reconhecer o número de objetos de um conjunto, sem contagem | | X | |
| | Utilizar “mais” ou “menos” para comparar dois números | X | | |
| | Utilizar números ordinais até 5 | | X | |
| | Utilizar o 5 como referência | | X | |
| | Estabelecer relações numéricas entre números até 10 | | X | |
| | Relacionar a adição e subtração com o combinar e retirar de objetos | | X | |
| | Resolver problemas | | X | |
| | Exprimir as suas ideias sobre como resolver problemas | X | | |

Legenda: A – Adquirido; EA – Em aquisição; NA- Não adquirido

Anexo 20 – PIP

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|-------------------------------------|---|-----|-----|---|
| Não há áreas de trabalho definidas. | Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombos. | | | Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas. |

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|---|
| Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área. | Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto. | | | Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto. |

Notas: A área das ciências é um pouco pequena e a área da biblioteca raramente é procurada pelo grupo.

*3. A sala é segura e bem conservada.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|--|
| Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro). | Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos). | | | Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada. |

Notas:

***4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|---|
| Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados. | Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos. | | | Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais). |

Notas:

***5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|-----------------------------------|--|-----|-----|--|
| Materiais limitados em cada área. | Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas. | | | Materiais suficientes em todas as áreas. |

Notas:

***6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|---|
| Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais. | Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensilios de cozinha). | | | Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafo-dores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte). |

Notas:

***7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|-----|---|-----|--|
| Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos. | | Alguns materiais estão ao alcance das crianças. | | Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária. |

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|-----|---|-----|--|
| Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar). | | Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. | | Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos. |

Notas:

***9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|-----|--|-----|---|
| Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas. | | Alguns materiais reflectem essas diferenças. | | Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música). |

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|-----|--|-----|--|
| Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas. | | Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas. | | Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas. |

Notas:

II - ROTINA DIÁRIA

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---|-----|-----|---|
| Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir. | É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades. | | | É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte. |

Notas: A rotina é consistente, mas flexível.

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|---|
| Nenhuma das actividades recebe atenção adequada. | É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades. | | | É dado tempo suficiente para as três actividades. |

Notas:

13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|--|
| Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer. | Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo. | | | Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes. |

Notas:

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|--|
| Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades. | Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais. | | | Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo. |

Notas:

***15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e pequeno grupo.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|--|-----|-----|--|
| Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo. | Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo. | | | Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo). |

Notas:

***16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|---|
| Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais. | Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados. | | | As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças. |

Notas:

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

***17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---|-----|-----|--|
| Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas. | Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre. | | | Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem). |

Notas:

***18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|---|
| Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam. | Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos. | | | Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos. |

Notas:

19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|---|
| <p>A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.</p> | <p>As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.</p> | | | <p>Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças.</p> |

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|---|
| <p>Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.</p> | <p>Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.</p> | | | <p>Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.</p> |

Notas:

***21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|---|
| <p>Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.</p> | <p>Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.</p> | | | <p>Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita".</p> |

Notas:

***22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|--|
| <p>Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.</p> | <p>Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.</p> | | | <p>Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.</p> |

Notas:

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado reativamente a situações de resolução de problemas.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|--|
| Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças. | As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas. | | | As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites. |

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|---|-----|-----|--|
| Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas. | Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas. | | | Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem. |

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

***25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.**

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|--|-----|-----|--|
| Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa. | Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária. | | | Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária. |

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|---|--|-----|-----|---|
| O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente. | Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente. | | | O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa. |

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|---|
| O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças. | Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente. | | | O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR. |

Notas:

28. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|----------------------------------|--|-----|-----|---|
| O pessoal docente não usa o COR. | O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados. | | | O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores). |

Notas:

29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---|-----|-----|--|
| O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa. | Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária. | | | O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares. |

Notas:

30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|--|-----|-----|--|
| Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam. | Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops. | | | Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa. |

Notas:

Anexo 21 – Reflexão sobre a utilização do portfólio da criança

De acordo com a Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”.

Neste sentido, importa referir que relativamente à educação pré-escolar, a avaliação é essencialmente formativa, como se pode verificar nos vários documentos orientadores para a educação pré-escolar.

| Documentos | Avaliação |
|--|--|
| Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril | “A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (2011:1). |
| Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar | “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (1997:27) |
| Perfil Específico de Desempenho | “Avalia, numa perspectiva formativa, a |

| | |
|--|--|
| Profissional do Educador de Infância (Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto) | sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1, capítulo II, ponto 3, alínea e) |
|--|--|

Tabela 2 – A avaliação nos documentos normativos para a educação pré-escolar

Tendo como base todas estas perspetivas que assentam num modelo de avaliação formativa, há que ter em conta este modelo na planificação da ação educativa, para assim, adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, possibilitando “[...] a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril).

Assentando num modelo de avaliação formativa, ao longo do estágio, foi utilizado o portfólio da criança como instrumento de avaliação. Este instrumento reconhece a criança “[...] como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e [dá-lhe] a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem e processo de (auto)avaliação, tendo o educador como guia e mediador” (Silva & Craveiro, 2014, p.36).

O portfólio da criança retrata todos os aspetos que fazem parte do seu desenvolvimento – os seus progressos e retrocessos, os seus conhecimentos, dificuldades ou facilidades, aprendizagens, pensamentos, interesses e desinteresses, esforços, conquistas. Assim, com recurso a este, podemos avaliar o desenvolvimento dos saberes, conhecimentos e aprendizagens (do ponto de vista da educadora e da criança). E, por isso, o portfólio assenta numa recolha de amostras de desenhos das crianças, trabalhos realizados, registos fotográficos do seu crescimento físico e das suas habilidades sociais, da avaliação do educador, e da sua autoavaliação.

Com recurso a este instrumento, o educador obtém informação para refletir e reorganizar o processo educativo tendo em conta as dificuldades e os progressos da criança.

Com a construção do portfólio da criança, pretende-se também que esta seja capaz de compreender a forma como aprende, que se torne consciente dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos e que seja capaz de avaliar o seu próprio desenvolvimento. E, assim envolvendo a criança no seu processo de ensino-aprendizagem, o educador leva a que esta desenvolva “[...] atitudes de diálogo crítico,

de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização das duas aspirações e objetivos” (idem, p.36).

Tendo estes pressupostos teóricos como base, importa agora refletir sobre a sua viabilidade em termos práticos.

Relativamente ao estágio profissionalizante, é de referir que a utilização do portfólio foi uma mais-valia no processo de avaliação, sendo esta estratégia bem recebida pela equipa pedagógica.

No que diz respeito à criança, numa fase inicial foi possível verificar que os seus comentários à escolha do adulto se baseavam em “porque é giro”, “porque eu quero” e “porque eu gosto” e, dificilmente realizava as suas escolhas autonomamente, sendo necessário por vezes o adulto intervir, questionando a criança “queres colocar no portfólio?”. Estas situações podem justificar-se pelo facto de estarmos perante crianças de 3 anos, que têm ainda pouco sentido crítico e capacidade de reflexão. No entanto, esta situação foi melhorando ao longo do tempo, sendo, que numa fase posterior a criança já realizava escolhas de forma autónoma, justificando devidamente as suas escolhas (ver registo de portfólio da criança 1).

Data da realização: 19/05/2014

Data do comentário: 26/05/2014

Escolha realizada por: Criança

Comentário da criança: Eu quero pôr no meu portfólio porque o G é meu namorado e estamos os dois a abraçar a árvore. Abraçamos a árvore, porque as árvores são amigas porque estão sempre a abanar e a tentar falar, só que não têm voz, só algumas, são as que não têm troncos e fazem “vuuuuu, uhhhhh” (abana os braços ao som da onomatopeia).

Comentário do adulto: A M mais uma vez demonstra ser capaz de expressar os seus sentimentos, fantasiando relações afetivas. E, é capaz de identificar alguns elementos do ambiente natural, nomeadamente as árvores e o vento, bem como a reação desencadeada pelas árvores sob o efeito do vento.



| Áreas de conteúdo/Indicadores de desenvolvimento |
|--|
| Formação pessoal e social |
| Identidade/Autoestima: A M é capaz de expressar os seus sentimentos na relação com os outros. |
| Conhecimento do mundo |
| Conhecimento do ambiente natural e social: A M identifica elementos do ambiente natural (árvores e vento). |

Registo de portfólio da criança 1 – Escolha da criança

Com recurso a este instrumento foi possível, da parte do adulto, adquirir uma maior capacidade de observação e análise, bem como direcionar a sua prática em função das amostras recolhidos. Da parte da criança, verificou-se um aumento significativo do seu envolvimento neste processo de avaliação, sendo que, numa fase final, conseguia já identificar situações pertinentes a colocar no portfólio, justificar as suas escolhas com base no seu desenvolvimento e, salienta-se que frequentemente solicitava o portfólio ao adulto.

Com toda esta experiência foi possível verificar que a realização de portfólios das crianças é uma dinâmica bastante complicada numa sala de JI, uma vez que é um processo que envolve bastante tempo, no entanto, sendo possível, é um instrumento bastante pertinente, e que numa situação de estágio como a vivenciada se revela fundamental.

Anexo 22 – Atividades integradas



Imagem 16 – Atividades em sala

Após a leitura da história *A lagartinha muito comilona*, as crianças exploraram o vocabulário alusivo aos alimentos presentes na história, bem como às respetivas quantidades em que estes surgiam e às fases da vida de uma borboleta.

Imagem 17 – Atividades em inglês

A professora de inglês fez a leitura da mesma história em inglês *The very hungry caterpillar* e a paritir da mesma fez também a exploração do vocabulário trabalhado em sala (ex.: “butterfly”, “sausace”, “one apple”).

Anexo 23 – Organização da sala de aula



Imagem 18 – Mesas dispostas em “ilhas” para formar grupos de trabalho

Anexo 24 – Reflexão sobre envolvimento parental

“Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia” (provérbio chinês).

No sentido figurado, “o esforço de toda uma aldeia” referido no provérbio remete-nos para a relação que deve ser estabelecida entre pais, família e comunidade envolvente.

Sobretudo a nível da educação pré-escolar, é dada grande relevância à comunicação com os pais e encarregados de educação, uma vez que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança [...]” (ME, 1997, p.43) e, como refere Estanqueiro, (2010, p.112) “quem quer educar, tem de estar presente”. Neste sentido, importa que os pais enquanto primeiros educadores estejam presentes na “vida pré-escolar” dos seus filhos.

“Os pais podem ser pais que cuidam dos interesses dos seus filhos e os professores podem realizar o seu trabalho mais facilmente porque têm uma boa relação com os pais” (Stoer & Silva, 2005, p.55), assim, após uma breve análise dos documentos estruturadores da ação pedagógica das diferentes instituições, foi possível perceber-se que estas primam pelo envolvimento da família no processo educativo dos seus filhos, valorizando esta relação. Esta articulação está patente quando no PE (2011, p.9) se pode ler que “o processo formativo de uma criança pressupõe um trabalho permanente de cooperação escola/família [...]” e que o envolvimento das famílias “[...] pressupõe uma parceria permanente estabelecida entre escola e família no processo ensino e aprendizagem, na construção de saberes e na realização de atividades de enriquecimento do plano anual de atividades” (PE, 2012, p.36).

Segundo Estanqueiro (2010, p.116) “é uma boa prática convidar os pais, para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolvem a turma dos filhos”. E as instituições promovem todas estas práticas, pois, partindo de uma análise ao nível do PAA verificam-se diversas atividades que envolvem a família (apresentações, comemorações, reuniões, campanhas de solidariedade), bem como, também, se evidencia este envolvimento ao nível de cada sala (atendimento individual aos pais, participação no projeto pedagógico, participação em situações educativas planeadas pelo educador/professor).

Atendendo aos pressupostos defendidos pelas instituições, procuraram-se formas diversificadas e contextualizadas de dinamizar atividades que fossem ao

encontro destes, nomeadamente no que se refere à promoção da participação das famílias na vida dos seus filhos/educandos.

Assim, de imediato, procurou-se compreender os interesses e necessidades do grupo de EPE, para, posteriormente conceber as atividades, tendo em conta o nível e as formas de participação desejadas, porque “encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada” (ME, 1997, p.46).

Após uma observação atenta do grupo, foi possível verificar que a nível da procura das áreas da sala havia uma evidente desvalorização da área da biblioteca, sendo assim necessário uma intervenção neste espaço. Este foi o ponto de partida para o trabalho com as famílias. Numa primeira fase foi pedido que pais e filhos decorassem um retalho de tecido com a história preferida da criança, para que com todos os retalhos se construísse o “painel de histórias” para o referido espaço.



Imagem 19 – Painel das histórias

Posteriormente avançou-se com a construção do “livro de família”, em que era pedido que cada família trabalhasse em conjunto na construção de uma história acompanhada da respetiva ilustração, sendo que este livro passaria pelas várias famílias por ordem alfabética no sentido de dar continuidade à história.

Com a dinamização destas atividades junto da família, foi possível verificar uma maior procura das crianças por esta área e, conseqüentemente, um maior envolvimento no que diz respeito às atividades realizadas no domínio da linguagem

oral e abordagem à escrita. Estas iniciativas foram pensadas no sentido de enriquecer o projeto e simultaneamente promover a articulação entre o colégio e as famílias, tornando assim a biblioteca um lugar acolhedor e apelativo.

No que se refere ao contexto de 1ºCEB não foi possível dinamizar atividades neste sentido, no entanto, foi possível presenciar algumas, tais como a presença de pais em sala para dinamizar algumas atividades com a turma – demonstração de alguns ossos do corpo humano reais e artificiais, realização de atividades experimentais – e, ainda o concerto de Natal.

Esta articulação entre as instituições e as famílias das crianças permite um melhor conhecimento das famílias e conseqüentemente das crianças, fomentando assim a relação entre os intervenientes. Por último, importa, também, referir que o envolvimento parental trouxe benefícios, facilitando o trabalho, pois com a ajuda e cooperação das famílias, estas assumiram uma postura mais cooperante com a equipa pedagógica.

Anexo 25 – Descrição diária – 21/05/2014

Nome do aluno: GC

Observadora: Estagiária finalista

Data: 21/05/2014

Descrição: A educadora tratou o GC por Gui (como habitual), ao que este respondeu: “não é Gui, é Guilherme, como o Guilherme Tell”. Surpreendida com a resposta a educadora questionou que era Guilherme Tell, ao que GC respondeu: “era um senhor conhecido que era o melhor com o arco e a flecha”. Perante a resposta, a educadora perguntou como sabia aquilo e GC disse: “foi a minha avó que me disse”.

Comentário: Esta situação permite verificar que o GC detém conhecimentos de cultura geral que não são esperados na sua idade. Verificando-se que esta informação veio da sua avó (com quem passa muito tempo), é possível afirmar-se que o facto de esta criança, bem como as restantes, adquirem bastantes conhecimentos é derivado ao nível sociocultural das suas famílias.

Anexo 26 – Participação dos pais no 1ºCEB



Imagem 20 – Momentos de envolvimento parental no 1ºCEB

Anexo 27 – Crianças sinalizadas com NEE

| Criança | Motivo | Intervenção |
|----------------|-------------------------------------|--|
| RCa | Síndrome de Asperger | Apoio individualizado e em pequeno grupo (educadora) |
| CR | Linguagem expressiva muito reduzida | Apoio individualizado (educadora e psicóloga) e integração das sessões de reeducação da linguagem (na instituição) |
| RCu | Linguagem expressiva muito reduzida | Apoio individualizado (educadora), sessões de terapia da fala e pedopsiquiatria (fora da instituição) |
| AR | Crises de ausência | Acompanhamento médico |

Tabela 3 – Crianças diagnosticadas com NEE

Anexo 28 – Reflexão sobre a perturbação do espectro do autismo

Após quase um mês após o início do estágio, surge a necessidade de refletir sobre a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Esta necessidade surge face ao aluno que se encontra inserido na turma e manifesta esta perturbação e neste sentido, as dificuldades que, por vezes, surgem em lidar com determinados comportamentos.

Em primeiro lugar, importa conhecer e compreender as características da PEA, assim, apresentam-se “[...] a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses” (Lima, 2012, p.1). Isto significa que, as dificuldades se predem sobretudo com problemas ao nível da interação social, da comunicação e do comportamento.

Desta forma, relativamente ao referido aluno, verifica-se que este frequentemente se alheia de tudo que se passa à sua volta e, nos intervalos podemos encontrá-lo sozinho a vaguear pelo espaço. Apresenta uma linguagem limitada e, deste modo, dificilmente inicia e mantém diálogo quer com os seus pares quer com o adulto, revelando desinteresse pelo contacto interpessoal e, sobretudo pelo contacto ocular. No que diz respeito ao diálogo, apresenta características evidentes, como “[...] as alterações da prosódia, pelo que o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação podem ser anormais [...]” (Lima, 2012, p.4). Ainda neste aspeto importa evidenciar que apesar de não estabelecer grandes diálogos, é uma criança bastante afetuosa, especialmente com os adultos. Perante o contacto com objetos desconhecidos, aproxima-os de si e observa-os atentamente. No que diz respeito aos momentos de trabalho, o mesmo dificilmente trabalha sem a supervisão constante de um adulto, sendo, deste modo, a autonomia uma competência a desenvolver.

Atendendo a todas estas características, este aluno dispõe de apoio individualizado com a professora de educação especial e sempre que possível com a professora titular. Neste momento, após este alargado período de observação, torna-se evidente a necessidade de implementar uma intervenção mais direta com este aluno, podendo melhorar o seu desempenho académico e social e também o desempenho enquanto futura profissional da educação. Esta intervenção deve objetivar uma melhoria do comportamento social, a aquisição da independência e hábitos de trabalho e o aumento da capacidade de concentração, tentando deste modo, combater as suas dificuldades e lacunas.

Anexo 29 – Descrição da situação do MS

O MS é uma criança de 8 anos que está a frequentar o 4º ano de escolaridade, numa instituição de cariz privado. A sua turma é constituída por 19 alunos (11 rapazes e 8 raparigas). Simpático e afetuoso, o MS estabelece uma relação muito responsável com o adulto e uma excelente relação com os pais – a mãe é médica e o pai é economista. É também comunicativo e apresenta um vocabulário rico e preciso.

Desde a idade pré-escolar que o M tem sido referido como “aquele menino espetacular”, “aquele menino que sabe tudo”. Quando frequentava o 2ºano do 1ºCEB, o MS mostrou-se desmotivado e desinteressado em relação às atividades letivas desenvolvidas e, após uma avaliação, transitou diretamente para o 3ºano, pois através desta foi possível verificar que o M apresentava capacidades muito superiores às exigidas neste grau de escolaridade. Esta avaliação revelou que o M possui um QIV (QI verbal) de 150, QIR (QI de realização) de 115 e, um QI (QI geral) de 142, demonstrando de uma forma geral resultados acima da média para o esperado para a sua faixa etária.

Como foi anteriormente referido, desde cedo foi possível verificar que o MS superava os conhecimentos previstos para a sua idade, sendo esta excedência visível sobretudo ao nível da cultura geral quando em comparação com as crianças da sua idade. Relativamente às aulas, verifica-se que, acima de tudo, nas aulas de estudo do meio, o MS tem grandes conhecimentos, a título de exemplo apresenta-se um pequeno diálogo de uma das aulas:

Nome da criança: MS

Observadora: Estagiária finalista (EF)

Data: 11/11/2014

Descrição: Enquanto apresentava os conteúdos de estudo do meio, a estagiária finalista fazia algumas perguntas à turma, evidenciando-se as respostas do MS.

EF: - Alguém sabe quem foram os primeiros povos a chegar à Península Ibérica?

MS: - Forma os Celtas e os Iberos.

[...]

EF: - E porque é que a Península Ibérica tem este nome?

MS: - Por causa dos Iberos.

[...]

EF: - Estas são as “casas” dos Celtiberos...

MS: - Chamam-se castros ou citânias.

Registo de observação 1 – Descrição diária 11/11/2014

Como já foi evidenciado, o grande foco de conhecimento do MS prende-se com a cultura geral, o que se torna evidente nas aulas de estudo do meio, contudo, de uma forma geral, o MS, em todas as aulas, realiza as suas tarefas com empenho e afincos e, frequentemente termina-as antes do tempo estipulado e, com isto, começa a dar apoio aos colegas que ainda não terminaram. Contudo, acontece que, por vezes, ainda sem acabar as suas tarefas anda pela sala a ajudar os colegas que o solicitam.

Verifique-se, a título de exemplo, o seguinte registo de observação:

Nome da criança: MS

Observadora: Estagiária finalista

Data: 09/12/2014

Incidente: Aquando da realização de uma ficha de trabalho, diversos alunos solicitaram a ajuda do MS. MS procurou dar resposta a todos os colegas.

Ao vê-lo de pé, a estagiária finalista questionou o que fazia, ao que ele responde: “Todos querem a minha ajuda. O que posso fazer? Eu não tenho duas cabeças, só tenho uma.”

Registo de observação 2 – Descrição diária 09/12/2014

No que se refere a estas ajudas, é de grande importância referir, que ao contrário de outros alunos que também se ajudam mutuamente, o MS nas suas ajudas procura explicar ao invés de dar a resposta, que seria bastante mais simples, mas este tem a noção que ao dar a resposta não está a ajudar, para ajudar é preciso que o aluno perceba para que noutras situações semelhantes consiga lá chegar sozinho – “se deres peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. [s]e o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida” (Lao-Tsé). Face a estas situações, quando necessário a estagiária finalista recorre ao MS para explicar ou voltar a explicar determinado conteúdo à turma, tal como acontece com outros alunos, uma vez que esta é uma das metodologias que caracteriza a prática – os alunos têm uma linguagem mais próxima e, nem todos compreendem os conteúdos da mesma maneira, assim, colocando-os no lugar de professores, torna-se possível verificar as aprendizagens e ajudar a restante turma.

Acontece também, que, por vezes, o MS encontra dificuldades na resolução de uma determinada tarefa, mas perante esta dificuldade demonstra-se persistente.

Importa agora analisar também os seus comportamentos fora da sala de aula e, neste sentido, é possível verificar que o MS, na maioria das vezes, quando está à espera do início das aulas ou quando está nos intervalos encontra-se a ler, principalmente livros de aventura. Normalmente lê mais de um livro por semana e, no

caso de não ter livros novos volta a ler livros que já tenha lido. Este interesse pela leitura manifesta-se na sua produção oral e escrita. Pelo que é possível perceber, existe um grande estímulo dos pais para a promoção de novas aprendizagens.

Anexo 30 – Descrição diária – 30/09/2014

Nome do aluno: MS

Observadora: Estagiária finalista

Data: 30/09/2014

Descrição: O MS no dia anterior trouxe um modelo de um esqueleto para a sala, como ainda não tinha sido apresentado à turma questionou a professora: "Quando vais mostrar o esqueleto que eu trouxe?"

Comentário: Com esta atitude, verifica-se que o MS se envolve ativamente nas tarefas propostas, apresentando materiais relacionados com a matéria lecionada.

Anexo 31 – Descrição diária – 29/09/2014

Nome do aluno: JP

Observadora: Estagiária finalista

Data: 29/09/2014

Descrição: O JP estava parado a olhar para um exercício e a estagiária finalista aproximou-se dele e disse: “vamos lá, JP, tu consegues fazer”, ao que ele respondeu: “no E trabalhamos sozinhos”.

Comentário: Com este comentário, verifica-se que o JP percebe que uma das competências privilegiadas na instituição é o trabalho autónomo.

Anexo 32 – Caracterização das famílias e do grupo de EPE

Caracterização das famílias

Analisando as freguesias onde vivem as crianças, pode verificar-se que estas se distribuem por quatro concelhos: Maia – onze crianças, Valongo – seis crianças, Gondomar – uma criança e Matosinhos – duas crianças.

| Freguesia de residência | Número de crianças |
|-------------------------|--------------------|
| Ermesinde | 3 |
| Milheirós | 1 |
| Maia | 5 |
| Valongo | 1 |
| Gemunde | 1 |
| Rio Tinto | 1 |
| Folgosa | 1 |
| Matosinhos | 1 |
| Nogueira | 2 |
| Alfena | 2 |
| Leça do Balio | 1 |
| Santa Maria de Avioso | 1 |

Tabela 4 – Freguesia de residência das crianças do grupo (PTT, 2013, s/p)

O facto de as crianças não morarem extremamente longe do colégio é um dado muito importante, uma vez que o tempo de viagem pode condicionar as suas aprendizagens, isto é, uma criança que viva perto do colégio não perderá tanto tempo na deslocação, logo não terá que acordar tão cedo. Por outro lado, podemos também aferir destes dados, que tipo de meio envolvente circunda a crianças, ou seja, se as crianças têm a sua residência num local mais urbano ou mais rural. Isto pode ser muito relevante para aprendizagens futuras, uma vez que as crianças têm, com certeza, experiências diversificadas, consoante habitem, por exemplo, na freguesia da Maia ou em Folgosa. Convém também referir que, não demorando muito tempo na deslocação, as crianças estão despertas e motivadas para um novo dia de “trabalho”, não estando aborrecidas por terem passado muito tempo na deslocação até ao colégio. Com estas informações, a equipa pedagógica pode responder de forma mais assertiva às necessidades e disposições matinais das crianças.

O tipo de residência é um tópico importante de análise, na medida que nos permite verificar o espaço no qual a criança vive. Das vinte crianças do grupo, onze vivem em apartamento, oito vivem em moradia e uma numa quinta (PTT, 2013, s/p).

Estes dados podem mostrar-nos que, em contexto de sala, as crianças podem manifestar comportamentos diferentes. Numa moradia é comum as crianças terem espaço para brincar, nomeadamente espaço exterior, pelo que quando chegam ao colégio podem não mostrar as necessidades imediatas de correr, saltar. Pelo contrário, as crianças que vivem num apartamento podem senti-las, já que parecem ter um espaço mais limitado, condicionado. No entanto, atualmente os condomínios de apartamentos possuem espaços verdes com zonas infantis. Estes factos devem ser tidos em consideração para que as crianças possam desenvolver-se harmoniosamente, com toda a individualidade que lhes é inerente.

Olhando às habitações, torna-se pertinente averiguar se as crianças têm ou não quarto próprio, informações que completadas com o item anterior (tipo de habitação), sugerem-nos que as crianças que têm quarto próprio podem necessitar de trabalhar a partilha de bens pessoais, já que podem não estar acostumados a fazê-lo e, relativamente a este aspeto, verifica-se que apenas quatro crianças não têm quarto próprio.

Importa ainda analisar os dados referentes ao número de irmãos e, estes dados permitem comprovar que a maioria das crianças é filho único.

| Número de irmãos | Número de crianças |
|-------------------------|---------------------------|
| 0 | 11 |
| 1 | 7 |
| 2 | 1 |

Tabela 5 – Número de irmãos (PTT, 2013, s/p)

Estes resultados podem constituir uma ajuda para a compreensão das crianças, já que as crianças que não têm irmãos são, geralmente, mais egocêntricas uma vez que no contexto familiar não têm que partilhar brinquedos ou até o adulto que as rodeiam.

Analisando a hora de chegada das crianças à instituição, vemos que esta se situa entre as oito horas e trinta minutos e as nove horas e quinze minutos. É importante a equipa pedagógica saber estas informações, já que há duas crianças que chegam cedo e, provavelmente, estão mais despertas do que as que acabaram de chegar, mas também podem estar mais cansadas e menos concentradas, porque acordaram mais cedo.

Por outro lado, é importante verificar também a que horas as crianças saem da instituição. Uma grande parte sai após o término do período letivo de atividades diárias. A partir desta hora, as crianças vão embora até às 19h, hora que o colégio fecha. Deste modo, constatamos que três crianças ficam, efetivamente, muitas horas

na instituição, pelo que podem estar mais cansadas e menos aptas para as atividades, sobretudo na parte da tarde.

Analisando o agregado familiar das crianças vemos que a maioria do grupo vive com os pais e pais e irmãos.

| Com quem vive | Número de crianças |
|----------------------|---------------------------|
| Pais | 10 |
| Pais e irmão/a | 7 |
| Pais e irmãos | 1 |
| Pais e avó | 1 |
| Pais, avós e bisavô | 1 |

Tabela 6 – Agregado familiar (PTT, 2013, s/p)

Atentando nos pais, verifica-se que mais de metade dos pais tem entre 29 e 40 anos. Estes dados permitem verificar que os pais se encontram mais ou menos nas mesmas faixas etárias, sendo que podem transmitir ideias e valores semelhantes, típicos da geração na qual estão inseridas. Este facto é importante para, em contexto de sala, sabermos que as crianças estão direcionadas para determinados saberes e tradições inseridos nas faixas etárias com as quais contactam diariamente.

| Idade | Pai | Mãe |
|--------------|------------|------------|
| 27 - 35 | 8 | 6 |
| 36 - 40 | 6 | 9 |
| 41 - 45 | 2 | 4 |
| 46 - 50 | 4 | 1 |

Tabela 7 – Idade dos pais (PTT, 2013, s/p)

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, verificamos que a maioria das mães e dos pais das crianças do grupo é licenciada. No total, quatro pais (incluem-se pais e mães) apostaram em formação depois da licenciatura, é o caso de, mestrados. Estas informações são muito importantes, na medida que nos indicam que, à partida, os pais têm um nível cultural elevado, dando ênfase ao percurso escolar dos seus filhos.

Relativamente às profissões dos pais das crianças do grupo, verificamos que estes têm profissões bastante variadas, incidindo em diversas áreas.

Este aspeto é muito significativo, já que é sempre proveitosa a intervenção dos pais nas atividades da sala, desenvolvendo-se uma trilogia entre criança – equipa pedagógica – família.

Caracterização do grupo

Desenvolvimento cognitivo

O período pré-escolar é, segundo Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.312), o momento em que as crianças se encontram no estágio pré-operatório, sendo este caracterizado por algumas características específicas.

O pensamento simbólico é evidente neste período e torna possível outros avanços, nomeadamente o jogo simbólico. Este pode ser verificado nas brincadeiras que as crianças desenvolvem nas áreas, sobretudo na área do barco onde são capazes de recriar a vida de um barco pirata, utilizando expressões como “vem aí o inimigo”, “terra à vista, marujos”. Pode também verificar-se o uso de símbolos nos momentos em que as crianças “visualizam” determinados objetos que não estão presentes, ou quando na área das construções encaram as suas construções como reais “isto é um barco e tem duas chaminés, uma deita fumo e outra deita fogo”.

A compreensão de identidades (ver registo de observação 3), a compreensão da causa e efeito “ele está de castigo porque se portou mal”, a capacidade para classificar segundo critérios previamente estabelecidos, a compreensão do número (ver registo de observação 4), a empatia e a teoria da mente são também características referentes a este estágio (idem, p.312).

Nome da criança: TF

Observadora: Estagiária finalista

Data: 12/03/2014

Descrição: O TF está a brincar com um capacete e uma “chave de parafusos”. A estagiária finalista pergunta: “TF, o que estás a arranjar?” e ele responde: “Nada, estou a guiar o barco. Este chapéu de trolha é a fazer de conta que é um chapéu pirata e a chave é o leme para guiar o barco.”

Comentário: O comentário do TF demonstra que este é capaz de utilizar a função simbólica, pois atribui novos significados aos objetos mencionados.

Registo de observação 3 – Descrição diária 12/03/2014

Nome da criança: DN

Observadora: Estagiária finalista

Data: 14/02/2014

Descrição: A educadora estava a encher balões e a fazer a contagem dos mesmos, em voz alta, entretanto deixou de contar e a certa altura não sabia quantos balões tinha, ao que o DN diz: “tem treze balões”.

Comentário: Com esta intervenção, verifica-se que o DN é capaz de autonomamente realizar contagens até 13.

Registo de observação 4 - Descrição diária 14/02/2014

A capacidade para classificar está também presente no grupo em vários momentos, salientando-se a separação dos lápis por cores, a arrumação dos diferentes tipos de brinquedos em diferentes compartimentos e a arrumação dos legos por tamanhos (ver imagem 21).



Imagem 21 – Crianças a arrumar os brinquedos (de acordo com os tamanhos)

Contudo, este estágio é também caracterizado por algumas limitações, tais como a incapacidade de descentração – a criança centra-se num aspeto de uma situação negligenciando tudo o resto; a irreversibilidade; o foco nos estados e não nas transformações – incapacidade de compreender o significado das transformações entre os estados; o raciocínio transdutivo – a criança vê uma situação como base de outra situação sem que haja necessariamente uma relação entre elas; o egocentrismo; o animismo e a incapacidade de distinguir a aparência da realidade.

O egocentrismo era muito visível no início do ano, nos momentos em que uma criança era escolhida entre o grupo, verificando-se que algumas das crianças (não escolhidas) não aceitavam bem a decisão, no entanto, este aspeto veio a melhorar ao longo do ano. Salienta-se também, que, ao longo do ano, o grupo foi desenvolvendo a capacidade de partilha, nomeadamente no que diz respeito aos brinquedos, “discutindo” por vezes entre o grupo “partilha comigo”, “é para todos”, “tens de partilhar”.

Desenvolvimento motor

Segundo as OCEPE, “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.58)

Entre os dois e os sete anos as crianças desenvolvem as suas capacidades e os padrões motores básicos (Gallahue citado por Siraj-Blatchford, 2004, p.88), com isto, verifica-se que entre estas idades as crianças são bastante ativas do ponto de vista motor. Com o intuito de promover o desenvolvimento das competências motoras, o educador deve dinamizar atividades no âmbito da motricidade grossa – padrões motores básicos, equilíbrio estático e dinâmico – e da motricidade fina – pintar, recortar, modelar, utilizar os talheres, desabotoar. Contudo, nem todas desenvolvem da mesma forma é por isso necessário respeitar as diferenças e os ritmos de cada criança.

Aos três anos, no que diz respeito às competências motoras grossas, as crianças devem ser capazes de saltar uma distância de 38 a 60 centímetros; subir uma escada sem ajuda, alternando os pés; saltar num só pé, usando saltos irregulares com algumas variações (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.287), contudo nesta idade verifica-se também uma grande dificuldade em virar ou parar repentina ou rapidamente. Assim, no que concerne ao grupo de crianças em questão, no geral, caminham sem olhar para os pés; sobem e descem as escadas sem ajuda (recorrendo ao corrimão por uma questão de segurança), alternando os pés e salta de um degrau baixo para o chão; têm vindo a apresentar um progressivo desenvolvimento do equilíbrio dinâmico, quando caminham sobre uma corda colocando um pé à frente do outro. Quanto ao equilíbrio estático verifica-se também uma evolução, quer pela capacidade de se manterem períodos de tempo mais longos estáticos, correrem e pararem rapidamente.

Relativamente aos padrões lançar e agarrar, as crianças já são capazes de controlar com maior eficácia a força aplicada no lançamento, bem como a sua direção, por exemplo já são capazes de lançar a bola para dentro de uma caixa, na maioria das vezes com sucesso.

Relativamente à motricidade fina, verifica-se que são capazes de construir torres de blocos com facilidade (ver imagem 22).



Imagem 22 – Criança a montar torre de blocos (seguindo um padrão)

Ainda nesta dimensão é importante salientar a grande destreza óculo-manual que o grupo demonstra, pois todas as crianças comem sozinhas; todas vão autonomamente à casa de banho (precisando apenas de ajuda em situações específicas – apertar e desapertar o botão das calças); e verifica-se que as crianças se despem e vestem sem auxílio, combatendo ao longo do ano a dificuldade inicialmente apresentada no abotoar e desabotoar. No que diz respeito à motricidade fina no âmbito da expressão plástica, pode notar-se grandes diferenças entre o grupo, sendo que algumas crianças pegam no lápis com os dedos e uma minoria segura com a palma da mão; a maioria das crianças apresenta já lateralidade definida e executa com perfeição o movimento de pinça digital.

Desenvolvimento gráfico

O desenho infantil permite à criança brincar, expressar-se e desenvolver a criatividade, ao mesmo tempo que facilita mais tarde o desenvolvimento da escrita. O desenho apresenta, ao longo da idade pré-escolar, um desenvolvimento notável começando pelos rabiscos e atingindo uma representação simbólica.

As várias representações vieram a ser estudadas e assim, segundo Kellog (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.290), aos 3 anos, a criança atinge o estágio da forma, sendo que representa “[...] diagramas em 6 formas básicas: círculos,

quadrados, rectângulos, triângulos, cruces, Xs, e formas irregulares”. Ainda nos 3 anos, a criança atinge o estágio do *design* combinando agora duas formas básicas.

Por outro lado, Luquet (Bordoni, s/d, s/p), a criança entre os 3 e os 4 anos encontra-se no estágio de realismo falhado em que as suas representações omitem ou exageram em partes do objeto tendo em conta a importância que as respetivas partes têm para a criança.

Para Piaget (idem), os desenhos das crianças desta idade estão na fase do pré-esquematismo, fase em que estão a descobrir as relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, e com isto surgem as relações espaciais e a figura humana.

Numa avaliação de psicólogos e pedagogos, aos 3 anos, as crianças são capazes de realizar desenhos com a intenção de reproduzir algo, respeitando os limites do papel e representando a figura humana.

No grupo em análise, a evolução da pintura dentro dos contornos foi notável, verificando-se ainda uma preocupação em adequar as cores ao real; as crianças já identificam aquilo que desenharam, descrevendo os seus desenhos com inúmeros pormenores (ver imagem 23) e associando àquilo que aprendem. Esta representação do pormenor demonstra que as crianças estavam a desenvolver a capacidade de observação e a capacidade de análise, abandonando, progressivamente, o foco num único aspeto caracterizador do objeto.

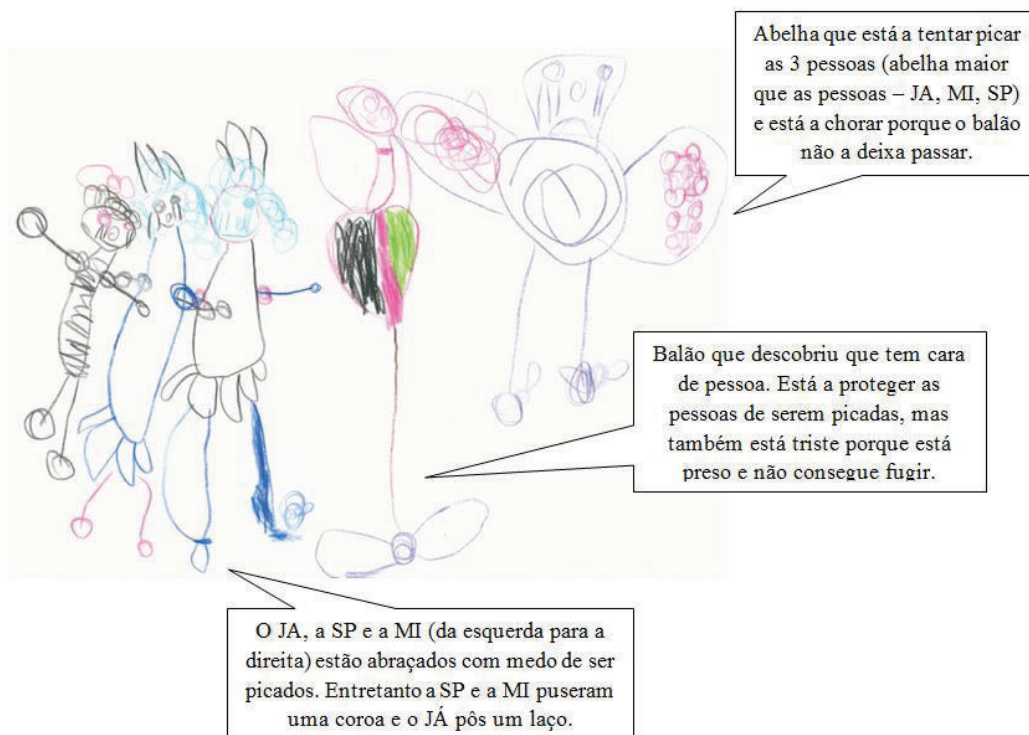


Imagem 23 – Desenho descrito com inúmeros pormenores

A maioria das crianças esforça-se por representar figuras reais, representando ainda a figura humana sob a forma de girino – membros superiores e inferiores saem da cabeça – sendo que tal como refere Luquet (citado por Bordoni), exagera ou omite determinadas partes do corpo. Relativamente a este aspeto, é ainda importante referir que o desenho apresenta desproporções entre certos elementos constitutivos do desenho (ver imagem 23).

Ainda relativamente ao desenvolvimento gráfico, numa perspetiva de abordagem à escrita, verifica-se que, no geral, as crianças são já capazes de fazer a representação gráfica dos seus nomes – sendo, no geral, necessário o recurso ao modelo (ver registo de observação 5).

Nome da criança: DS

Observadora: Estagiária finalista

Data: 25/02/2014

Descrição: O DS está a fazer o seu autorretrato para o portefólio e no momento de escrever o nome pediu à estagiária que escrevesse para ele poder copiar.

Comentário: Verifica-se com este pedido que a criança demonstra interesse em representar graficamente o seu nome.

Registo de observação 5 – Descrição diária 25/02/2014

Atentando às diferenças verificadas no grupo, é necessário respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, dando-lhe oportunidades de desenhar livremente explorando diversos materiais.

Desenvolvimento linguístico

De acordo com Piaget (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.345), durante a idade pré-escolar denota-se um grande enriquecimento do vocabulário e esse enriquecimento decorre sobretudo da curiosidade manifestada neste período, porque as crianças “fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (idem, p.345). Para que esta evolução ocorra, é necessário que o adulto estabeleça uma comunicação com a criança cada vez mais complexa, mas também que as crianças estabeleçam diálogos entre si. A referida evolução é notável, quer na qualidade, quer na quantidade das palavras produzida e não só a nível do vocabulário, como também da gramática e da sintaxe, mostrando no entanto ainda alguma imaturidade linguística (ibidem, p.322).

Para propiciar a expressão oral, a sala deve dispor de espaços e momentos que permitam à criança expressar-se livremente. No que diz respeito ao espaço, todas as áreas, de um modo geral, permitem a livre expressão da criança, bem como o momento do acolhimento. Neste momento, no geral, as crianças partilham, sobretudo, as vivências que têm em contexto familiar – brinquedos novos, passeios em família, encontros com amigos – o que demonstra os sentimentos de confiança e pertença que desenvolveram face aos adultos. Nesta partilha verifica-se que há crianças que mostram grande vontade de falar, o que as leva, por vezes, a um monólogo coletivo – as crianças falam animadamente, sem que haja nenhuma interação ou conversa real (Spodek & Saracho, 1994, p.42). Com este monólogo, inicialmente, as crianças acabavam por não respeitar a voz do outro e aguardar pela sua vez para falar, sendo necessária a intervenção do adulto, no entanto com a utilização do “objeto mágico” – objeto que dá o dom da palavra à criança que o tem na mão – esta dificuldade foi, em grande parte, combatida, permitindo assim dar voz às crianças menos faladoras (crianças referenciadas com problemas de linguagem), o que levou a uma grande evolução das mesmas, como anteriormente referido.

Nas brincadeiras espontâneas, por vezes, fazem discursos dirigidos a objetos inanimados, podendo, por exemplo, observar-se as crianças a falar para a roupa, para telefones de brincar.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico manifestado pelo grupo, pode constatar-se que, no geral, as crianças já constroem frases mais elaboradas evidenciando o domínio das estruturas sintáticas e morfológicas, utilizando o plural e o feminino/masculino e recorrendo-se de alguns pronomes. O grupo tem também demonstrado uma aquisição de novas palavras no que diz respeito ao vocabulário referente ao barco – convés, mastro, tripulação, etc.

Através da observação pode concluir-se que grande parte do grupo já utiliza um código elaborado e um vocabulário bastante diversificado.

Ainda neste domínio, podemos verificar que as crianças entendem os contrários – cima/baixo, dentro/fora, pequeno/grande; manifestam interesse por rimas e aprendem facilmente letras de canções que têm muitas repetições, e são capazes de inventar histórias, bem como recontar uma história ouvida, o que se pode verificar na hora do conto.

É de salientar, como já foi referido anteriormente, que no grupo se encontram casos especiais ao nível do desenvolvimento da linguagem. No entanto, para além destes casos, existem ainda crianças que utilizam alguns processos de simplificação de fonemas – substituindo, por exemplo, o [r] pelo [l] e o [l] pelo [r] – “bora” em vez de “bola”, o [z] pelo [j]; fazendo inversão de fonemas “temelóvel” em vez de “telemóvel”; e

ainda crianças que apresentam alguma “gaguez fisiológica”, nomeadamente em situações que são submetidas à pressão “porque...porque...porque...”.

Desenvolvimento socioafetivo

Durante a educação pré-escolar as interações entre crianças e entre a criança e o adulto são de extrema importância, pois através destas desenvolvem-se vivências afetivas, que promovem o desenvolvimento socioafetivo. Este está associado aos sentimentos e às emoções manifestadas pelas crianças e leva à formação de uma personalidade estável e equilibrada, ao mesmo tempo que desenvolve a dimensão cognitiva.

Neste sentido, observa-se que as crianças estão conscientes dos micro e macrossistemas em que estão inseridos, compreendendo as atividades que desenvolvem em cada um deles – associando ao espaço e aos dias da semana as respetivas atividades – e quais as suas figuras de vinculação, como por exemplo, “Hoje é quinta-feira, por isso, é dia de inglês, com a teacher Rita”.

Relativamente à relação entre pares e respetiva interação observa-se que as crianças já são capazes de brincar em cooperação. São capazes de, em conjunto, definir objetivos e dividir tarefas nas suas brincadeiras, fundamentalmente na área das construções e no barco (ver registo de observação 6).

Nome da criança: DS e AM

Observadora: Estagiária finalista

Data: 17/02/2014

Descrição: O DS e o AM estão a brincar nas construções e constroem um barco com dois lemes para que os dois possam conduzir o barco.

Comentário: Esta brincadeira demonstra que as crianças já são capazes de partilhar e em conjunto definir objetivos e dividir tarefas.

Registo de observação 6 – Descrição diária 17/02/2014

Apesar das afinidades e laços que criaram entre elas, são capazes de brincar com todas as crianças nos diferentes espaços da sala. A relação com o adulto mantém-se aberta e de confiança, notando-se uma libertação de determinadas crianças que anteriormente se inibiam quando confrontadas com o mesmo.

Esta boa relação manifestada estende-se também a pessoas estranhas ao dia-a-dia da sala, com as quais o grupo demonstra frequentemente o seu carinho – dando a mão, beijos e abraços. No entanto, como é também característico desta faixa etária,

algumas crianças têm ainda dificuldade em resolver conflitos, recorrendo a comportamentos de natureza menos controlada, fazendo queixas, sendo, por vezes, necessária a intervenção do adulto.

Quanto à capacidade de gerir e tolerar frustrações algumas crianças demonstram dificuldade em fazê-lo, sendo no entanto visível uma evolução a este nível – as crianças demoram menos tempo a retornar à calma.

No que diz respeito à compreensão das regras da sala, verifica-se que estas ainda não são cumpridas na totalidade. No entanto, as crianças já são capazes de respeitar o número de crianças por área, fazer comboio, arrumar as áreas. Por outro lado, por vezes magoam o par e são pouco cuidadosos com os brinquedos, no entanto, têm consciência dos seus atos, sendo capazes de distinguir o que está certo e o que está errado, pois, no momento de avaliação, identificam estas atitudes como atitudes erradas.

Assim, relativamente ao desenvolvimento socioafetivo, temos duas perspetivas diferentes. Freud estabeleceu estádios de desenvolvimento psicosssexual, nos quais as gratificações de deslocam de uma zona do corpo para outra – da zona oral (alimentação) para a zona anal (eliminação) e por último para a zona genital (atividade sexual) – e nestes, as crianças de três anos encontram-se na fase fálica, fase em que as crianças estão mais atentas às diferenças anatómicas, à relação entre o pai e a mãe e surge também o complexo de Édipo (Spodek & Saracho, 1994, p.72). Por outro lado, sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicosssexual, Erikson focou a sua atenção no problema da identidade e nas crises do ego, e neste sentido estabeleceu estádios de desenvolvimento psicossocial.

Erikson desenvolveu uma teoria mais global do desenvolvimento (estádios psicossociais) partindo dos estádios psicosssexuais de Freud. Os estádios psicossociais de desenvolvimento de Erikson sustentavam a ideia que os “[...] indivíduos de desenvolvem durante toda a vida através de suas interações com o ambiente social” (idem, p.72), assim, para que as crianças passem ao estágio seguinte é necessário que enfrentem as crises anteriores.

No que diz respeito ao estágio psicossocial, as crianças de três anos encontram-se no estágio da iniciativa *versus* culpa. Este estágio é caracterizado pela assertividade e iniciativa assumida pelas crianças, mas estas podem ser vigorosas demais, o que pode levar a sentimentos de culpa (Woolfolk, 1998, p.72). Neste estágio as crianças devem ser encorajadas a experimentar o que é novo, desenvolvendo assim a iniciativa e com esta, as crianças percebem já que algumas atividades e alguns comportamentos são proibidos, ficando assim divididas entre o que querem e o que podem fazer. Como já foi anteriormente referido, as crianças adotam muitas vezes

comportamentos incorretos e sabem quando estão a agir mal, no entanto só param ou tentam corrigir o seu comportamento quando sentem que o adulto tem a perceção do acontecimento/situação (ex.: quando as crianças estão na roda em silêncio, mas uma ou duas crianças estão a falar ou a brincar, e só param quando percebem que o adulto está a olhar para elas).

Os comportamentos evidenciados permitem também situar o grupo no nível I dos estádios de raciocínio moral de Kohlberg – moralidade pré-convencional, (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.550) em que “[...] o controlo é externo e as regras são obedecidas com o objectivo de se ser premiado ou de evitar o castigo” (idem, p.551) – “hoje trouxe o juízo para ter uma moeda”. Contudo, o grupo apresenta também características do nível II – moralidade convencional – uma vez que, as crianças já procuram integrar-se e agradar os outros, querem agora ser consideradas “boas” – “bom menino/boa menina” e já procuram também conformidade com os estereótipos sociais – “olha, eu estou-me a portar bem”.

Em suma, pode concluir-se que, em geral, o referido grupo como já foi anteriormente referido é proveniente de famílias de classe média-alta. Verifica-se que a nível cognitivo, o grupo, apresenta-se, de forma geral nos padrões definidos – utilização da função simbólica, pensamento egocêntrico, capacidade para classificar segundo determinados critérios. No que concerne ao desenvolvimento motor, verifica-se que as competências de motricidade fina e grossa estão bastante desenvolvidas, havendo ainda, nalguns casos, um atraso no que diz respeito à lateralidade. Ao nível do desenvolvimento gráfico, a grande maioria das crianças representa já a figura humana sob a forma de girino. No que se refere ao desenvolvimento linguístico é importante referir que duas crianças estão sinalizadas com dificuldades de linguagem e o restante grupo encontra-se relativamente ao mesmo nível, verificando-se um enriquecimento do vocabulário referente ao projeto pedagógico. Por último, importa referir que, ao nível do desenvolvimento socioafetivo, as crianças estabelecem relações de confiança entre os pares e com o adulto, são, na sua maioria, participativas e colaboradoras e fazem um esforço crescente para melhorar o seu comportamento. Neste sentido, falta ainda referir que será importante ter em conta as características do grupo, uma vez que integra crianças com NEE.

Anexo 33 – Caracterização da turma de 1ºCEB

“Cada aluno é único e como tal tem a sua personalidade e particularidades que o diferenciam dos outros colegas” (Machado, 2011, p.57). Atendendo à singularidade de cada um, na intervenção foi prioridade o conhecimento de todos e de cada um dos alunos.

A turma do 4ºano do 1ºCEB, como já foi referido no corpo do relatório, é formada por um grupo de alunos que na sua maioria já se conhece pelo menos desde o início do 1ºCEB e, por isso, as suas relações interpessoais já se encontram bastantes estruturadas. É costume ouvir estas crianças falar nas férias que passam em conjunto, nos aniversários que já partilharam juntos, nas idas às casas dos amigos. Durante o dia é possível ver que formam grupos de acordo com os seus interesses: a grande maioria dos rapazes junta-se para jogar futebol; o MS, o DS, a MI, a MM e a PS, frequentemente, se juntam na biblioteca para ler; a AF, a CA gostam de partilhar coreografias; a SC e a MA gostam de aproveitar o tempo livre para brincar; e o JP, sinalizado com perturbação do espectro do autismo, na maioria das vezes procura a biblioteca para jogar computador ou a ludoteca para fazer construções.

No que se refere a uma participação democrática, importa referir que, a turma tem uma enorme capacidade para ouvir os pontos de vista dos outros e esperar pela sua vez de falar. Nos momentos de assembleia é possível verificar que, com facilidade, aceitam as decisões tomadas. Ainda neste domínio, importa referir que o MT e a AF perante a derrota reagem com frustração. O MV, inicialmente tinha algumas dificuldades em ouvir chamadas de atenção, com o passar do tempo apercebeu-se que as mesmas eram feitas em prol do seu bem e, com isso, começou a reagir de forma positiva.

No que concerne à cooperação, verifica-se, de uma forma geral, que os alunos procuram sempre que possível ajudar-se uns aos outros. Durante os momentos de trabalho autónomo, várias vezes se reúnem para tirar dúvidas uns com os outros e para debaterem perspetivas.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem importa destacar que a maioria dos alunos acompanha este processo, no entanto, é de referir alguns casos a ter em atenção.

O AC e o JD apresentam algumas dificuldades de dicção e articulação correta de algumas palavras e ao escreverem como falam, frequentemente dão erros ortográficos.

O FM e o MV revelam algumas dificuldades na interiorização dos casos de leitura, o que leva a que, por vezes, escrevam com erros ortográficos e o MV revela também dificuldades na memorização das tabuadas.

A PP e a CO distraem-se com facilidade aquando da realização de tarefas, demorando mais tempo que o estipulado e, por vezes, não tendo tempo para terminar as tarefas.

A SC embora apresente algumas dificuldades ao nível da matemática acaba sempre as suas tarefas com rapidez e torna-se um foco de distração para o grupo.

A MA tem um ritmo de trabalho lento que associado à sua reduzida capacidade de concentração prejudica o seu trabalho.

O PM, o DG e o MT procuram sempre realizar as suas tarefas sem solicitar a ajuda do professor, contudo, esta característica por vezes torna-se prejudicial, porque não tendo mais nada para fazer os alunos ficam de volta da dúvida e não fazem mais nada.

O JP, como já foi referido, está sinalizado com perturbação do espectro do autismo e, apresenta uma retenção no 3ºano do 1ºCEB. O seu dia-a-dia escolar é bastante diferente, pois no que respeita a conteúdos programáticos, este encontra-se ao nível dos 2º e 3ºanos do 1ºCEB. O JP está perfeitamente integrado na turma e, de uma forma geral, revela vontade de trabalhar e progredir nas suas aprendizagens, mas, por vezes, revela alguma resistência na realização das tarefas propostas, sendo necessário o acompanhamento, constante, do adulto. O JP demonstra maior interesse pela disciplina de Estudo do Meio, sendo as principais motivações os planetas do sistema solar e os distritos de Portugal. Defendendo uma perspetiva de escola inclusiva, compreende-se a integração do JP no contexto de sala de aula, contudo, atendendo ao vasto currículo oferecido pela instituição, poderia ser mais estimulado se, nas aulas em que não lhe é dado o devido apoio (espanhol e inglês) fizesse trabalho individualizado fora de sala, com o objetivo de antecipar os conteúdos a trabalhar em sala de aula e reforçar os conteúdos já adquiridos.

O MS e o JC são duas crianças que apresentam excelentes capacidades em todas as áreas, superando os conhecimentos previstos para a faixa etária. Contudo, o MS apresenta um maior domínio nos conteúdos de Estudo do Meio e o JC nos de Matemática. Embora as suas condições sejam semelhantes, o MS apresenta algumas diferenças no percurso escolar. Quando frequentava o 2ºano do 1ºCEB, o MS mostrou-se desmotivado e desinteressado em relação às atividades letivas desenvolvidas e, após uma avaliação, transitou diretamente para o 3ºano, pois através desta foi possível verificar que apresentava capacidades muito superiores às exigidas neste grau de escolaridade. No seu quotidiano escolar é possível verificar que apesar

dos conhecimentos acima da média, ao avançar um ano o MS perdeu algumas bases importantes, sobretudo ao nível da Matemática (ver registo de observação 7).

Nome da criança: MS

Observadora: Estagiária finalista

Data: 06/01/2015

Descrição: Ao corrigir os exercícios do MS, a estagiária deparou-se com um erro. O MS identificou um quadrilátero como um “equilátero”. Perante este erro, a estagiária finalista confrontou o aluno. Ao chegar ao pé de MS mostrou-lhe a imagem e perguntou “qual é o nome deste polígono?”, ao que, de imediato respondeu “equilá...enganei-me, mas eu não me estou a lembrar como se chama essa figura”. A estagiária pediu-lhe que pensasse um pouco e ele referiu não saber mesmo, ao que lhe foi dada a resposta e explicado o conceito.

Comentário: Com esta observação é possível verificar que o facto de o MS ter avançado um ano poderá estar na causa de pequenas falhas como a que aqui se verificou. O MS, de uma forma geral, revela uma boa aquisição dos conceitos, contudo, quando as bases estão perdidas revela alguma dificuldade.

Registo de observação 7 – Descrição diária 06/01/2015

Com base no que foi dito, poderá adequar-se a intervenção educativa, atendendo a cada aspeto do desenvolvimento dos alunos.

Anexo 34 – Reflexão sobre a intencionalidade do processo educativo

Após uma reflexão sobre o espaço e os materiais da sala, bem como as primeiras intervenções neste sentido, importa agora refletir sobre a importância da observação na estruturação da prática educativa. Neste sentido, torna-se relevante evidenciar que a “[...] observação constitui [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p.25).

Tendo em conta a intencionalidade e a intervenção do educador associadas ao processo educativo, torna-se importante, antes de tomar qualquer decisão, “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...]” (idem, p.25).

A observação “[...] supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (ibidem, p.25). Neste sentido, recorre-se frequentemente a diversos instrumentos, tais como: descrições diárias, registos de incidentes críticos, registos contínuos e registos fotográficos, sendo os últimos os mais utilizados. Estes instrumentos permitem obter um conhecimento alargado do grupo, nomeadamente no que se refere à sua evolução ou regressão, é no entanto, importante, que o educador estruture a sua observação antes de a realizar, de modo a que esta seja o mais objetiva possível, evitando leituras pessoais e tendenciosas. Assim, deve selecionar previamente o que pretende observar e como pretende observar e com que instrumentos, para não se desviar do seu principal objetivo.

A postura de observador atento é adotada quer pela educadora cooperante, quer pela estagiária finalista, pois, semanalmente (à sexta-feira), quando concluídas as etapas de observação e ação, existe um momento de reunião, onde, em conjunto, é realizada, a avaliação da semana com base nos interesses, necessidades e resultados de aprendizagem evidenciados pelo grupo. Estas evidências são retiradas da análise dos diferentes registos de observação supracitados, resultando desta análise a avaliação e a planificação da semana seguinte, verificando-se assim o ciclo observar-planificar-agir-avaliar. Da observação da equipa pedagógica resulta a planificação, que quando posta em ação é acompanhada de observação para assim proceder à avaliação.

No momento de planificar é necessário pensar “para onde vou?, como chegarei ali?, como sei se cheguei?” (Zabalza, 1994, p.48), este conjunto de questões remete-nos para os objetivos das atividades que se planeiam, os recursos a utilizar para cumprir os objetivos e os meios de avaliação a usar para verificar se os objetivos

foram atingidos, ou seja, estas questões são o pilar da construção de uma planificação e respetiva avaliação durante e após a ação.

É, também, importante destacar que, no sentido de acompanhar o desenvolvimento do grupo, sempre que necessário, é realizada uma reflexão sobre a adequação do espaço e dos materiais e estes são reajustados de modo a proporcionar às crianças um leque alargado de vivências e experiências, pois, “[...] o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37).

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança [...] é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (idem, p.26).

Anexo 35 – Reflexão sobre a organização do espaço em EPE

Falar de educação pré-escolar é falar de um conjunto de princípios estruturadores da ação educativa, sendo importante entre eles destacar a organização do espaço-sala. Assim, como nos dizem as OCEPE, “Os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37).

Refletindo sobre a importância da organização do espaço e dos materiais, torna-se importante destacar o papel do educador, pois inicialmente é este quem faz esta organização, tendo em conta que, de acordo com o Dec. Lei nº241/2001 de 30 de agosto, o educador deve “[...] proporcionar às crianças experiências educativas integradas [...]”.

O educador deve também ter a consciência de quando o espaço e os materiais disponíveis já não satisfazem o grupo e deve então definir “[...] prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (ME, 1997, p.38).

Assim, torna-se importante refletir sobre os espaços e os materiais disponíveis ao grupo.

A sala está dividida em oito áreas, denominadas de área da pintura, área da plástica, área da casinha “barco”, área dos jogos, área das construções, área da biblioteca, a área do computador e área das ciências. Tendo em conta a divisão do espaço da sala, pode verificar-se que esta vai, de forma geral, ao encontro da abordagem High/Scope na organização do seu espaço, com nomes simples dados às áreas e com materiais disponíveis ao alcance da criança.

Para melhor refletir sobre todos estes espaços e os seus materiais tomou-se como referência as orientações para a organização do espaço e dos materiais indicados no livro Educar a criança (Hohmann & Weikart, 2009, pp.163-218).

Assim, pode constatar-se que o espaço é atraente para as crianças; está dividido em áreas de interesse bem definidas (ver imagem 24); os materiais das diversas áreas são numerosos e estão acessíveis às crianças e a visibilidade e transição entre as áreas estão asseguradas.

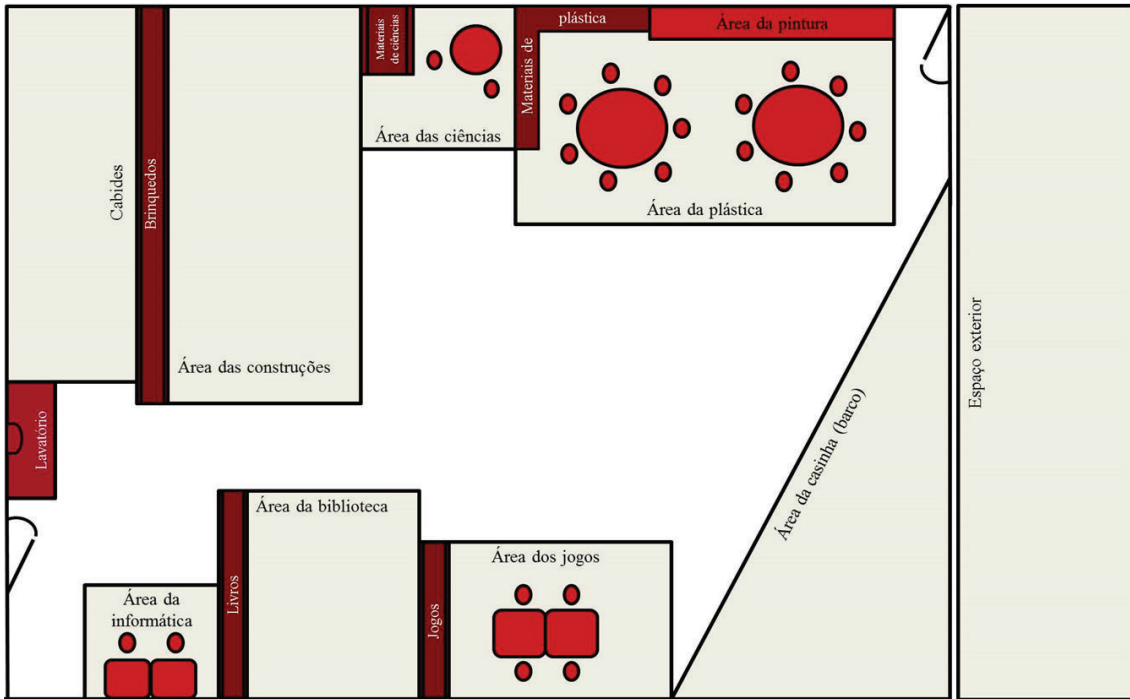


Imagem 24 – Planta da sala

A área das construções (ver imagem 25) é bastante ampla, tendo em conta a procura das crianças e nesta podemos verificar a existência de blocos grandes e pequenos (de várias cores), pistas e carros de encaixe de plástico e madeira, animais de borracha.



Imagem 25 – Área das construções

A área da casa (ver imagem 26) não apresenta os materiais habituais, uma vez que tendo em conta os interesses das crianças e o projeto pedagógico foi transformada em barco, apresentando, no entanto, materiais que proporcionem as brincadeiras de faz-de-conta (vestuário e acessórios dos piratas, telefones, materiais para a “limpeza” do barco, bem como uma boneca negra que retrata a

multiculturalidade). Esta área permite desenvolver “[...] actividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e “faz-de-conta”” (idem, p.184), sendo que, simultaneamente permite o desenvolvimento da capacidade de partilha e entajuda, uma vez que, na maioria dos casos, é necessário partilhar os diferentes materiais e, de forma conjunta, elaborar as mais diversas construções.



Imagem 26 – Área da casinha (barco)

As áreas da pintura e da plástica (ver imagem 27) implicam “[...] um controlo da motricidade fina [...]” (ME, 1997, p.61), uma competência essencial na faixa etária em que as crianças se encontram, por este motivo, incluem-se vários materiais de desenho e pintura, alguns materiais para colagem, recorte e modelagem. Por outro lado, estas áreas promovem a interação das crianças durante a realização das atividades, bem como a resolução cooperada de conflitos que possam advir da necessidade de partilha e respeito dos materiais disponíveis.



Imagem 27 – Áreas da plástica e da pintura

A área dos jogos (ver imagem 28) está próxima da área do barco e inclui diversos jogos de raciocínio lógico-matemático – puzzles, jogos de cartas, jogos de memória, dominós, jogos de classificação e seriação, lotos – e também jogos magnéticos que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica. Importa referir que a grande parte dos jogos é adequada ao projeto pedagógico da sala.



Imagem 28 – Área dos jogos

Analisando a área da biblioteca (ver imagem 29), esta está próxima da área das construções e está equipada com fantocheiro (forrado com um tecido azul), fantoches, flanelógrafo, variados tipos de livros, incluindo livros das crianças. No entanto a biblioteca não apresenta tapete, almofadas e torna-se um lugar pouco confortável e acolhedor. Próxima da biblioteca encontra-se a área da informática (ver imagem 30) que inclui dois computadores que permitem uma exploração livre por parte das crianças, desenvolvendo assim a autonomia das crianças e sensibilizando-as para o código informático. Na área da biblioteca “[...] as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias [...]” (Hohmann & Weikart, 2009, p.202) e ainda aproveitam para representarem ou recontarem as histórias nas suas próprias palavras (idem, p.203).



Imagem 29 – Área da biblioteca



Imagem 30 – Área da informática

Por último, importa também referir a mais recente área, a área das ciências (ver imagem 31) que disponibiliza materiais como copos de plástico, palhinhas, água, balões, lupas, colheres, sal. A área das ciências permite que a criança manipule objetos contactando “[...] com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p.79).



Imagem 31 – Área das ciências

No que diz respeito à adequação das áreas ao projeto pedagógico “os piratas” pode verificar-se um esforço da educadora pela mesma, notando-se sobretudo ao nível do barco, no entanto, aos poucos estão a surgir alterações ao nível das restantes áreas.

Não menos importante que o espaço sala é o espaço exterior (ver imagem 32) e a sala tem um espaço exterior próprio onde podem brincar livremente, levando materiais da sala. O acesso ao espaço exterior é realizado através de uma parede


envidraçada, que contém uma porta de acesso ao exterior, o que permite a penetração da luz natural na sala de atividades. Importa também referir que a instituição disponibiliza espaços exteriores comuns onde se incluem os parques infantis com estruturas fixas para trepar, baloiçar, escorregar, árvores e arbustos. O espaço exterior é “[...] um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (idem, p.39).




Imagem 32 – Exterior

No que se refere aos espaços da sala, pode verificar-se que a área da biblioteca só é procurada em último recurso, sendo que as restantes são bastante procuradas (destacando-se o barco), tomando-se, assim, pertinente uma intervenção ao nível desta. Torna-se importante referir que a preocupação inicial, ao nível da biblioteca, será alargar o espaço e adequando-o ao projeto, fazendo com que vá de encontro aos interesses das crianças.

Anexo 36 – Observação da área da biblioteca

| Observação da área da biblioteca – Antes da intervenção | |
|--|---|
| Escolha | As crianças apenas escolhem a biblioteca quando não há colares disponíveis para as restantes áreas, sendo que raramente se encontra mais do que uma criança nesta área. |
| Interesse | Quando estão na biblioteca, apenas utilizam os livros que têm puzzles. Existem fantoches disponíveis, mas nunca foi possível observar as crianças a utilizá-los. |
| Envolvimento | Enquanto estão na biblioteca, frequentemente, olham para os colegas para verificar se alguém deixa o seu colar para poderem trocar de área. |
| Espaço/materiais | <p>O espaço é bastante reduzido, os livros estão dispostos em caixas de cartão, o fantocheiro está pouco apelativo.</p>  |
| Alterações a realizar na área da biblioteca | |
| Espaço/materiais | <p>Com vista a incentivar as crianças para a frequência desta área, pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alargar o espaço; - remodelar as prateleiras; - remodelar o fantocheiro; - construir novos fantoches; - construir um painel de histórias (envolvimento parental); - construir um livro da família (envolvimento parental); - introduzir novos elementos que tornem a |

| | |
|---|--|
| | <p>biblioteca um lugar acolhedor (manta, puf, almofada);</p> <p>- criar novos livros.</p> |
| <p>Observação da área da biblioteca – Durante e após a intervenção</p> | |
| Escolha | <p>As crianças, frequentemente, procuram a área da biblioteca, esgotando, desta forma, os colares disponíveis para esta área. Por vezes, ficavam “amuadas” por não terem colar para frequentar a biblioteca.</p> |
| Interesse | <p>As crianças, frequentemente, brincam com os fantoches e exploram diversos livros.</p> |
| Envolvimento | <p>Quando estão na biblioteca estão concentrados nas suas brincadeiras e “leituras”.</p> |
| Espaço/materiais | <p>O espaço tornou-se mais amplo, e gradualmente foram-se construindo novos materiais (adequados ao projeto lúdico da sala) que incentivaram a criança a frequentar esta área. As crianças envolviam-se ativamente na construção dos novos materiais para esta área.</p> |
| |  |

Anexo 37 – Avaliação semanal – 12 a 14 de janeiro de 2015

A última semana de intervenção caracteriza-se por uma prática baseada no jogo, procurando, deste modo, desenvolver competências de socialização, competências disciplinares e didáticas e ainda diferentes competências e capacidades – ex.: “[...] memorização, criatividade, imaginação, concentração, atenção, escuta, aplicação das regras, verbalização, comunicação, confrontação de pontos de vista, habilidade motora” (Bolsteri, 2005, p.55).

Procurando responder aos desafios propostos pela professora cooperante, segunda-feira, na aula de matemática, foi realizado um jogo da glória no qual se propunha a realização de diferentes exercícios alusivos às frações (frações decimais; frações equivalentes; comparação/ordenação de frações; soma e subtração de frações). Com a realização deste jogo foi possível verificar um maior envolvimento da turma na realização das tarefas face à realização das atividades do manual. Durante a realização do jogo foi possível constatar e esclarecer algumas dúvidas ainda existentes nestes conteúdos.

Relativamente à aula de expressão motora, seguindo a sugestão da professora cooperante para realizar um jogo, foi dinamizada uma caça ao tesouro, procurando fomentar o espírito de equipa, a cooperação e a partilha. Para tal, a turma foi dividida em três equipas (cada equipa acompanhada por um adulto), cada equipa tinha uma cor atribuída e em função dessa tinha de seguir um determinado trajeto à procura das pistas que a levavam ao tesouro (recordação das estagiárias finalistas). De uma forma geral, foi possível verificar que as equipas colaboraram entre si no sentido de atingirem um objetivo comum e, perceberam que o tesouro era partilhado pela turma e, por isso só podia ser aberto quando todos o encontrassem.

Na terça-feira, em estudo do meio, iniciou-se uma abordagem ao ciclo da água, partindo da exploração de um poema apresentado no manual *Doce gotinha – Uma grande viagem*, de Emanuel de Andrade. O manual sugeria algumas questões de interpretação do poema que foram seguidas, conseguindo, deste modo, articular os diferentes conteúdos previstos para a aula – identificar água nos diferentes estados na Natureza e, reconhecer e compreender os diferentes fenómenos envolvidos no ciclo da água (evaporação, condensação, solidificação e precipitação) – partindo dos conhecimentos prévios da turma. Para elucidar os diferentes fenómenos, além das explicações, foi apresentado um vídeo representativo dos conteúdos desenvolvidos.

Na aula de português para dar resposta ao programa, foi realizada, na biblioteca, uma hora do conto de *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto. Após a leitura do livro, em conjunto, foi realizado o reconto da história, procurando esclarecer determinados aspetos que poderiam ser mais abstratos para a turma – ex.: o poder das palavras; alguns aspetos da cultura moçambicana de Mia Couto presentes. Concluída esta etapa, a turma foi desafiada a fazer um poema gráfico iniciando-o com a inicial do seu nome. Esta atividade foi realizada com grande facilidade pela maioria da turma, existindo, alguns casos, que necessitaram de um apoio reforçado. Contudo, todos conseguiram realizar a atividade.

No último dia de estágio, a aula de matemática, foi mais uma vez na base da revisão de conteúdos, nomeadamente da divisão inteira com três algarismos no dividendo e dois algarismos no divisor e a identificação de múltiplos e divisores. Para isto, inicialmente, foram propostas algumas “adivinhas” com o objetivo de descobrirem o número que as mesmas retratavam. Esta atividade foi realizada sem dificuldade, seguiu-se a realização do jogo *invasão espacial* disponibilizado nos recursos do manual, sendo o objetivo deste a identificação dos múltiplos de diferentes números. Por último, com o objetivo de verificar os conhecimentos de cada aluno, foi proposta a realização de uma ficha de trabalho. De acordo com os níveis de cada aluno, foram realizadas diferentes fichas, sendo a base de trabalho a mesma – a divisão era realizada com o objetivo de preencher um quadrado mágico, os divisores de um número permitiam o preenchimento de um triângulo mágico. Terminada a ficha, em pares, fizeram a correção da mesma, acompanhados pela estagiária finalista, no sentido de esclarecer algumas dúvidas resultantes da correção.

Na aula de português, com o objetivo de dar continuidade ao texto trabalhado no dia anterior e fazer a interpretação do mesmo, foi realizado um jogo da glória, procurando assim, criar uma dinâmica diferente do habitual e, envolver os alunos. Deste modo, com base nos grupos de sala, formaram-se as equipas para o jogo. Cada equipa tinha um elemento a servir de peão de jogo (no tapete) e, sempre que ficavam numa cas numerada respondiam a uma pergunta sobre o texto (interpretação, gramática). Durante a realização do jogo desencadearam-se alguns momentos de agitação, sendo estes resultantes da aplicação de uma estratégia diferente, da realização da aula fora do contexto de sala e, também, pelo facto de ser o último dia na presença das estagiárias finalistas. Foi também possível verificar que a disposição das equipas não foi realizada da melhor maneira, pois, frequentemente, os alunos (peões) impediam a visibilidade do quadro interativo (local em que surgiam as questões do jogo).

Na última aula do dia, a aula de estudo do meio, no laboratório, foi realizada uma atividade experimental com o objetivo de verificar o comportamento de determinados materiais face à variação da temperatura. Esta atividade permitiu verificar que os alunos têm uma clara noção das regras de segurança no laboratório, interpretam sem dificuldade um guião de uma atividade experimental e interpretam corretamente os resultados da experiência. Durante o período de espera da experiência foi preenchido, em conjunto, um quadro síntese relativo aos conteúdos envolvidos na realização desta atividade. Este quadro tinha já algum texto com espaços para preencher. Inicialmente, os espaços foram preenchidos sem dificuldade, contudo, ao incluir conceitos novos, as palavras dos espaços foram disponibilizadas e, de acordo com as conclusões verificadas, os alunos foram preenchendo o mesmo.

Esta semana, apesar da agitação verificada em alguns momentos, merece uma avaliação positiva. A aplicação de jogos trouxe resultados positivos, que se traduziram num maior envolvimento dos alunos na realização das tarefas propostas e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens. O facto de realizar diferentes atividades fora do contexto de sala, também serviu de mote para a motivação dos alunos na realização das atividades.

Anexo 38 – Registo fotográfico – 06/05/2014



Imagem 33 – Crianças a brincar com os fantoches

Anexo 39 – Pertinência das atividades em EPE

| Interesses/necessidades | Atividades |
|---|--|
| O grupo demora muito tempo a organizar-se no momento do acolhimento. | Marcação de lugares com símbolos piratas |
| O grupo é muito agitado, demonstrando, por vezes, comportamentos inadequados. | Visita “Pirata Bem Comportada” – Quadro do comportamento |
| O grupo tem dificuldade em cumprir as regras da sala. | Definição das regras da sala |
| O grupo demonstra grande entusiasmo pelo projeto. | Hora do conto: <i>Capitão Miau Miau</i> , de Jorge Courela Registo TIC: Livro interativo multimédia alusivo à história |
| O grupo demonstra interesse pela troca de informação com a “Pirata Bem Comportada”. | Construção da caixa do correio para trocar correspondência com a “Pirata Bem Comportada” |
| Algumas crianças revelam dificuldades na identificação de formas geométricas. | Blocos lógicos – O pirata lógico |
| O grupo demonstra grande interesse pelo casulo de lagarta encontrado no recreio. | Hora do conto: <i>A lagartinha muito comilona</i> , de Eric Carle Registo TIC: Livro interativo multimédia alusivo à história |
| O grupo, frequentemente, procura o computador para explorar o livro interativo multimédia alusivo à história do <i>Capitão Miau Miau</i> . | |
| Uma criança demonstra curiosidade em perceber como surgem as sombras. | Oficina das ciências: A minha sombra é igual a mim? Registo: Encontra as sombras |
| Com a exploração da história <i>A lagartinha muito comilona</i> , o grupo demonstra vontade em confeccionar a salada de fruta da lagarta. | Ateliê de culinária: Salada de fruta da <i>lagartinha muito comilona</i> |
| Algumas crianças têm dificuldade em manter os níveis de concentração ao longo de uma atividade. | Jogo da memória (troca de posições) – Encomenda da “Pirata Bem Comportada” |
| O grupo demonstra interesse pelas “shapes” e algumas crianças têm necessidade de realizar atividades que exercitem a memória | Jogo da memória (pares) – Shapes |
| O grupo, frequentemente, procura o computador para explorar os livros interativos multimédia. Revelam interesse pelo projeto e evidenciam dificuldades em diferentes subdomínios da matemática. | TIC: Livro interativo multimédia “Os piratas” |
| O grupo gosta de realizar algumas tarefas propostas pelo adulto – responsabilidades. | Barco das tarefas |
| A biblioteca precisa de ser mais apelativa. | Construção das prateleiras piratas |
| No momento da avaliação semanal as crianças frequentemente referem “batemos aos amigos”. | Lengalenga “A mão pequenina” Registo: “As mãos não são para bater, são para...” |

| | |
|---|--|
| O grupo evidencia interesse por atividades de culinária. | Ateliê de culinária: Bolo pirata |
| Algumas crianças revelam dificuldades na correspondência número/grafema. | Barras <i>cuisenaire</i> – Números com cores |
| O grupo assistiu à “Ópera ler, ler, ler e ver”, à qual estava associada o hipopótamo. O grupo revela dificuldades na modelagem. | Modelagem do hipopótamo |
| As crianças têm ainda dificuldade na identificação da mão direita e mão esquerda. | Lengalenga “A mão” |
| O grupo tem revelado interesse na escrita do nome. | TIC: Descubre o ABC Lite |
| O grupo tem dificuldades em fazer silêncio. | O guarda do tesouro |
| O grupo demonstra interesse na exploração de lengalengas, mas apresenta dificuldades na identificação de rimas. | O barco que rima |
| Algumas crianças revelam dificuldades na correspondência número/grafema. | Quantos pés? |
| O grupo pretende construir um vulcão na sala. | Oficina das ciências: O vulcão |
| O grupo revela entusiasmo com o dia da mãe. | Hora do conto: “Mãe, querida mãe!” Registo: A mãe é... |
| O grupo evidencia dificuldades em diferentes subdomínios da matemática. | TIC: Livro interativo multimédia “Vamos contar...” e “As formas à nossa volta” |
| O grupo quer mostrar à “Pirata Bem Comportada” a dramatização do <i>Capitão Miau Miau</i> . | Visita da “Pirata Bem Comportada” – Fantoches do <i>Capitão Miau Miau</i> |
| O grupo tem dificuldades em fazer silêncio. | Bom dia |
| Algumas crianças revelam dificuldades na correspondência número/grafema e na identificação de mais ou menos elementos que um dado conjunto. | Mais, menos ou igual |
| Algumas crianças revelam dificuldades na repetição de padrões. | Consegues fazer igual? |
| O grupo revela preocupação com o lixo no mar. | Vamos limpar o mar |
| O grupo demonstra interesse pelos barcos e pelo mar. | Hora do conto: O ratinho marinho Registo: O barco do ratinho |
| O grupo demonstra interesse pelos navios. | Oficina das ciências: Porque flutua o barco? |
| O grupo quer construir um caranguejo. Algumas crianças revelam dificuldade na articulação de alguns fonemas. | Trava-línguas “O caranguejo carteiro” |
| As crianças demonstram interesse na combinação de cores. Algumas crianças revelam dificuldades na identificação de determinadas cores. | Oficina das ciências: Vamos ver as cores das cores |

| | |
|---|--|
| O grupo apresenta ainda algumas dificuldades na separação do lixo. | Vamos reciclar |
| O grupo revela interesse na escrita do nome. Algumas crianças ainda revelam dificuldades no reconhecimento do seu nome. | Procura as letras do teu nome |
| Algumas crianças revelam dificuldades na correspondência número/grafema. | Vamos contar |
| Algumas crianças revelam dificuldades na correspondência número/grafema. | Descobre unindo os pontos |
| O grupo revela interesse pela utilização de elásticos no geoplano. | Oficina das ciências: A força dos elásticos |
| O grupo demonstra entusiasmo com a marcação de presenças com o nome. | Porque tenho este nome? |
| O grupo demonstra interesse pela reciclagem. | Hora do conto: <i>O zoo do Joaquim</i> , de Ana Noronha Registo: Constrói o teu animal 3D |
| O grupo demonstra interesse pelo projeto. | Quizz dos piratas |
| O grupo revela interesse por mapas do tesouro. Algumas crianças têm dificuldades no movimento de pinça digital. | Ajuda o pirata a chegar ao tesouro |
| O grupo revela entusiasmo na realização de jogos de competição e na identificação do nome. | Estafetas dos nomes |

Anexo 40 – Planificação semanal – 10 a 14 de março de 2014

Planificação Semanal

Semana de 10 a 14 de março de 2014

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

- **Área da Formação Pessoal e Social:** Relativamente ao comportamento, o GC, o TF, o TT, o MA continuam a revelar dificuldades em obedecer ao adulto, desafiando constantemente o mesmo, isto verifica-se, por exemplo quando são chamados à atenção, começam-se a rir, demonstrando que não se importam com estas chamadas de atenção. A maioria das crianças continua a revelar uma enorme dificuldade em esperar pela vez para falar e respeitar a vez do outro, será importante na próxima semana, realizar atividades de pequeno grupo, que exijam a participação das crianças respeitando estas regras. No que diz respeito à tolerância à frustração, o JA e o TF continuam a reagir muito mal, começando logo a chorar sendo necessário continuar a desenvolver estratégias de autorregulação. Relativamente à hora da refeição a AR, o TT e o MA continuam a revelar muita resistência para comer a sopa. No momento da avaliação e da planificação semanal existem algumas crianças que nunca participam, nomeadamente, a BV, o RCa, a CR, a LF sendo necessário promover estratégias que promovam a participação destas crianças.

- **Área de Expressão e Comunicação:**

- a. Expressão Motora: Esta semana não existiram sessões de motricidade, uma vez que na segunda-feira o colégio esteve encerrado e na quarta-feira não existiram atividades letivas. Contudo é importante referir, após uma observação no recreio, que a CR, o MP, o AM, a BV revelam muitas dificuldades e receios em trepar para o escorrega. O MP, a IC, a CR, a LF, o RCu continuam a revelar dificuldades na execução correta do movimento de pinça digital. A IC, a LF manifestam dificuldades em desapertar os botões da bata.
- b. Expressão Plástica: A maioria das crianças continua a manifestar dificuldades no recorte, exceto a AR, o TT, a MJ, o

MA. Ao nível da identificação das cores a LF e a CR, continuam a revelar dificuldades em nomear as cores. A LF quando questionada, tenta mudar de assunto ou tenta adivinhar. O MP continua a manifestar resistência na participação em atividades de desenho.

- c. Expressão Musical: Esta semana não houve expressão musical e dramática.
- d. Expressão Dramática: A BV e a MJ continuam a manifestar dificuldades na interação com as restantes crianças nas áreas preferindo brincar sozinhas ou a companhia do adulto.
- e. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: A CR e o RCu continuam a revelar dificuldades ao nível da linguagem expressiva. O DM, o DN revelam dificuldades significativas na articulação de vários fonemas.
- f. Domínios da Matemática: Através da exploração do livro interativo alusivo à história *Capitão Miau Miau*, foi possível observar que a LF, o DS, o RCa e o RCu revelam dificuldades em construção de puzzles. A CR, o RCu, a MJ e o RCa manifestaram dificuldades na identificação do grafema dos números 1, 2 e 3.

- **Área do Conhecimento do Mundo**

- **TIC**: A CR, o RCa, a LF e o RCu continuam a revelar dificuldades no manuseamento do rato (é importante referir que a MS e o TF, não realizaram o jogo).

Interesses evidenciados

- **Área da Formação Pessoal e Social**: Após a apresentação das “regras dos piratas” todas as crianças manifestaram interesse em cumpri-las, o DS fez uma observação muito pertinente e constante ao longo da semana, “se eu cumprir as regras todas, vou ser um pirata bem comportado”.
- **Área de Expressão e Comunicação**:
 - a) Expressão Motora
 - b) Expressão Plástica: Todas as crianças manifestaram interesse na realização da experiência da mistura das cores; a LF ficou muito surpresa com o resultado obtido, “C, vês consegui fazer uma magia. Como fiz isto?”. Com a exceção da BV, todas as crianças manifestam interesse na participação de atividades de expressão plástica associadas ao projeto: “C, eu ainda não

pintei!”, “C, eu ainda não fiz as folhas dos coqueiros”.

- c) Expressão Musical
- d) Expressão Dramática

e) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: A maioria das crianças manifestaram interesse na exploração e fruição da lengalenga “ Pirata Nicolau”. A AR foi capaz de identificar que algumas palavras rimam, “C, pau rima com mau”, ao qual eu questionei “AR, o que é rimar?”, “Não sei, mas ouve pau, mau. Vês?”. Quer na exploração da lengalenga bem como da história *Capitão Miau Miau*, algumas crianças manifestaram curiosidade relativamente às palavras que não conheciam pedindo para explicar as mesmas, é frequente escutar o GC dizer “qual é o significado de Nassau?”

f) Domínio da Matemática: Esta semana a maioria das crianças continuou a revelar um enorme interesse em jogar o “jogo das cartas dos piratas”, contudo é importante salientar que não cumprem as regras estabelecidas, sendo importante apresentar novos jogos que pressuponham a interação entre os elementos que estão na área dos jogos.

- **Área do Conhecimento do Mundo**: Através de uma conversa, durante o acolhimento, sobre a Pirata bem comportada, surgiu uma dúvida, o que é uma caixa de correio? Para que serve? Face estas questões fomos observar a caixa do correio do colégio. De seguida concordamos em construir uma caixa de correio para a sala para podermos trocar correspondência com a “Pirata Bem Comportada”. Algumas crianças manifestaram interesse em saber coisas novas sobre casulos, borboletas, pois encontraram no parque exterior da sala “um casulo”. Foi possível observar que as crianças presentes estiveram à volta do mesmo tecendo inúmeros comentários “ eu vi mexer o rabinho”, “vai nascer uma boleta”, “ a lagarta come folhas”.

- **Inglês**: A maioria das crianças manifestam muito interesse e empenho na participação nestas atividades, salientando-se o DS e o GC.
- **TIC**

Resultados de aprendizagem evidenciados

- **Área da Formação Pessoal e Social**: Esta semana existiram melhorias muito significativas ao nível do comportamento global do grupo, salientando-se o esforço do TF, do GC, do DS. O TF e o DS ao longo do dia foram questionando o adulto “estou a portar-

me bem?". Ao nível da autonomia durante o momento das refeições, o RCa manifestou progressos significativos na autonomia bem como na rapidez.

- **Área de Expressão e Comunicação:**

- a. Expressão Motora: O RCa pela primeira vez conseguiu desabotoar dois botões da bata.
- b. Expressão Plástica: A maioria das crianças manifestou ter percebido o que acontece quando misturamos duas cores. É importante salientar, que apesar de a CR não verbalizar, a expressão corporal, manifestou uma reação de surpresa face a esta experiência. A CR pela primeira vez foi capaz de identificar a cor vermelha.
- c. Expressão Musical
- d. Expressão Dramática
- e. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: O RCu, esta semana revelou um discurso mais fluente na interação de um para um, como foi possível observar no registo da mistura das cores. A CR tem revelado uma maior predisposição em comunicar verbalmente, começando a juntar, em algumas situações duas palavras numa frase.
- f. Domínio da Matemática: A maioria das crianças revela interesse por jogos de cartas.

- **Área do Conhecimento do Mundo**

- **Inglês**

- **TIC**: É importante salientar que o DN, o MP e o JA, manifestaram uma rapidez e muito boa destreza de rato na exploração do jogo da memória alusivo à história *Capitão Miau Miau*.

Objetivos de desenvolvimento

- **Área da Formação Pessoal e Social:**

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de iniciativa
- Promover o desenvolvimento da capacidade de interação com o outro no trabalho de grupo
- Promover o desenvolvimento da capacidade de partilha de brinquedos
- Promover o desenvolvimento da capacidade de esperar pela vez para falar bem como ouvir o outro

- **Área de Expressão e Comunicação:**

- a. Expressão Motora:

- Promover o desenvolvimento da capacidade da execução do movimento de pinça digital

- Promover o desenvolvimento da capacidade de lançar e agarrar uma bola

- b. Expressão Plástica

- Promover o desenvolvimento da capacidade de utilização de materiais de expressão plástica

- Estimular o desenvolvimento da motricidade fina

- c. Expressão Musical

- d. Expressão dramática:

- Potenciar o desenvolvimento da capacidade de exploração de novas técnicas

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de utilização da expressão corporal como meio de ação verbal

- e. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Fomentar o desenvolvimento da linguagem como meio de relação com os outros

- Proporcionar o desenvolvimento da compreensão de textos narrativos transmitidos oralmente

- Promover o desenvolvimento da capacidade de participação em diálogos

- Fomentar a aquisição, o desenvolvimento e a mobilização de novo vocabulário

- f. Domínio da Matemática

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de seriação

- Fomentar o desenvolvimento da noção de número

- Proporcionar o desenvolvimento da capacidade de mobilizar o raciocínio lógico-matemático

- **Área do Conhecimento do Mundo:**

- Promover o desenvolvimento da capacidade de conhecimento de aspetos relativos aos piratas

| Colégio Novo da Maia Sala 3B | | Equipa Educativa: Educadora: Cláudia Sousa Assistente Operacional: Cátia Silva Estagiária Finalista: Sara Pimenta | | |
|--|---|---|---|--|
| Plano de Ação | | | | |
| Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| <p>Acolhimento: Encontra a peça correta (noções espaciais) (1)</p> <p>Construção dos barris para área dos jogos (2)</p> <p>Construção da caixa de correio (3)</p> <p>Pintura das mãos para a moldura do painel da biblioteca (4)</p> <p>Expressão motora (5)</p> | <p>Acolhimento: Exploração e fruição da Canção do dia do pai (registo em pictogramas) (7)</p> <p>Pintura da caixa do correio (8)</p> <p>Exploração e fruição da história <i>A lagartinha muito comilona</i>, de Eric Carle (9)</p> <p>Registo da história: Apresentação e exploração do livro interativo alusivo à história (TIC) (10)</p> <p>Conclusão das folhas do coqueiro (11)</p> | <p>Expressões musical e dramática (13)</p> <p>Oficina das ciências: A minha sombra é igual a mim? (14)</p> <p>Registo da experiência (15)</p> <p>Construção dos cocos (16)</p> <p>Exploração e fruição do jogo “Dominó do capitão” (17)</p> | <p>Acolhimento: Carta da Pirata bem comportada (19)</p> <p>Inglês (20)</p> <p>Pintura dos cocos (21)</p> <p>Exploração e fruição do puzzle do pirata (22)</p> | <p>Acolhimento: Elaboração da carta para a Pirata bem comportada (24)</p> <p>Construção das velas – atividade dinamizada pelos pais da MI (25)</p> <p>Conclusão dos cocos (26)</p> |
| <p>Manhã</p> <p>Higiene Almoço Hora do Sono</p> | | | | |

| | | | | | |
|-------|--|---|-----------------------|-----------------------|--|
| Tarde | Exploração e fruição do jogo "Pirata lógico" (6) | Conclusão do autorretrato (portfólio) (11) Conclusão dos barcos geométricos (12) | Expressão motora (18) | Loto dos números (23) | Avaliação da semana (27) Co-planificação da próxima semana (28) |
|-------|--|---|-----------------------|-----------------------|--|

| Recursos Pedagógicos | | |
|--|---|--|
| Gestão do Grupo | Gestão do Espaço | Gestão dos Materiais |
| <p>Individual: 10, 11, 12, 1, 16</p> <p>Pequeno grupo: 2, 3, 4, 8, 9, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 26, 27</p> <p>Grande grupo: 1, 5, 6, 7, 18, 19, 20, 21, 25, 28, 29</p> | <p>Área do acolhimento: 1, 6, 7, 18, 20, 25, 28, 29</p> <p>Áreas da sala: 10, 23, 24</p> <p>Mesas de trabalho: 2,3,4, 8, 11, 12, 13, 17, 22, 26, 27</p> <p>Biblioteca: 9</p> <p>Ginásio: 5, 19</p> <p>Toca dos sons: 14, 21</p> <p>Ateliê de culinária:</p> <p>Exterior: 15, 16</p> | <p>1. Jogo “Encontra a peça correta”</p> <p>6. Blocos lógicos</p> <p>7. Registo gráfico da canção do pai</p> <p>8. Suporte digital da história <i>A lagartinha muito comilona</i>, de Eric Carle</p> <p>9. Livro interativo</p> <p>16. Registo individual de atividade</p> <p>18. Jogo “Dominó do capitão”</p> <p>20. Carta da Pirata bem comportada</p> <p>23. Puzzle do pirata</p> <p>24. Jogo “Lotos dos números”</p> |

Áreas de conteúdo e domínios correspondentes

Resultados de aprendizagem evidenciados

- **Área da Formação Pessoal e Social:** 12, 25, 28, 29
- **Área de Expressão e Comunicação:**
 - g. Expressão Motora: 1, 5, 19
 - h. Expressão Plástica: 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 22, 26, 27
 - i. Expressão Musical: 7, 14
 - j. Expressão Dramática:
 - k. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: 7, 9, 20, 25
 - l. Domínio da Matemática: 1, 6, 10, 13, 18, 23, 24
- **Área do Conhecimento do Mundo:** 9, 10, 15, 16, 20
- **Inglês:** 21
- **TIC:** 10

| Atividade | Metas de Aprendizagem | Conteúdos | Atitudes |
|--|--|---|---|
| <p><u>Acolhimento: Encontra a peça correta (noções espaciais) (1)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noções espaciais <ul style="list-style-type: none"> - Posição - Orientação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Persistência ▪ Autonomia |
| <p><u>Construção dos barris para área dos jogos (2)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <p><u>Construção da caixa de correio (3)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <p><u>Pintura das mãos para a moldura do painel da biblioteca (4)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <p><u>Expressão motora (5)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança em concurso individual: lança uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos, para além de uma marca; lança para cima (no plano vertical) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação óculo-manual - Padrões motores básicos ▪ Equilíbrio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha ▪ Cooperação |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <p>uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; recebe a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos ▪ Equilíbrio ▪ Padrões motores básicos | |
| <p><u>Exploração e fruição do jogo “Pirata lógico” (6)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respetivas escolhas ▪ Compreender que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjuntos - Classificação - Propriedades dos objetos (identificação) ▪ Geometria - Formas geométricas | <ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Motivação • Interesse • Cooperação • Iniciativa • Participação |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | independentemente da sua posição ou tamanho. | | |
| <u>Acolhimento: Exploração e fruição da canção do dia do pai (registo em pictogramas) (7)</u> | <ul style="list-style-type: none"> A criança recita poemas, rimas e canções. | <ul style="list-style-type: none"> Expressão oral | <ul style="list-style-type: none"> Partilha Cooperação Iniciativa Espírito crítico Interesse |
| <u>Pintura da caixa do correio (8)</u> | <ul style="list-style-type: none"> A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> Concentração Motivação Interesse Cooperação Iniciativa Participação |
| <u>Exploração e fruição da história A lagartinha muito comilona, de Eric Carle (9)</u> | <ul style="list-style-type: none"> A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. A criança relata e recria experiências e papéis, descreve acontecimentos e narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. | <ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> - Participação num diálogo Compreensão oral Interpretação de narrativas | <ul style="list-style-type: none"> Concentração Motivação Interesse Cooperação Iniciativa Participação |
| <u>Registo da história – apresentação e exploração do álbum interativo alusivo à história (TIC) (10)</u> | <ul style="list-style-type: none"> A criança explora livremente jogos e outras atividades lúdicas, categoriza e agrupa a informação em função de | <ul style="list-style-type: none"> Exploração de software informático Exploração de sítios infantis | <ul style="list-style-type: none"> Empenho Motivação Interesse Iniciativa |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>propriedades comuns; acede a programas e a páginas <i>off-line</i> e <i>on-line</i> a partir do ambiente de trabalho, disponibilizadas pelo educador.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização de programas informáticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção ▪ Concentração. |
| <p><u>Conclusão das folhas do coqueiro (11)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <p><u>Conclusão do autorretrato (12) (portfólio)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades. ▪ Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidade <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <p><u>Conclusão dos barcos geométricos (13)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> A criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas, e.g. cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores); textura (mole, rugoso), formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo), linhas (retas, curvas, zigzag). | <ul style="list-style-type: none"> Formas geométricas | |
| <p><u>Expressões musical e dramática (14)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> A criança explora as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) da voz, de objetos sonoros e de instrumentos musicais. | <ul style="list-style-type: none"> Educação auditiva – qualidade dos sons | <ul style="list-style-type: none"> Empenho Motivação Interesse Iniciativa Atenção Concentração Autonomia |
| <p><u>Oficina das ciências: A minha sombra é igual a mim? (15)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> A criança identifica a origem de comportamentos distintos de materiais (exemplos: conservação de um cubo de gelo; separação dos componentes de uma mistura de água com areia; tipo de imagens de um objeto em diferentes tipos de espelho). | <ul style="list-style-type: none"> Observação Experiências científicas | <ul style="list-style-type: none"> Empenho Motivação Interesse Iniciativa Atenção Concentração Espírito Crítico |
| <p><u>Registo da experiência (16)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar | <ul style="list-style-type: none"> Materiais de desenho - Autonomia - Conhecimento e manejo | <ul style="list-style-type: none"> Empenho Motivação Interesse Iniciativa |


| | | | |
|--|--|--|---|
| | vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção ▪ Concentração ▪ Autonomia |
| <u>Construção dos cocos (17)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Iniciativa ▪ Atenção ▪ Concentração ▪ Autonomia |
| <u>Acolhimento: Exploração e fruição do jogo “Dominó do capitão” (18)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança classifica objetos, fazendo escolhas e explicando as suas decisões. ▪ A criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respetivas escolhas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjuntos - Classificação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjuntos - Classificação - Propriedades dos objetos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <u>Expressão motora (19)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança em concurso individual: lança uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos, para além de uma marca; lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapeia uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; recebe a bola com as duas mãos, após | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação - Coordenação óculo-manual ▪ Padrões motores básicos ▪ Equilíbrio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha ▪ Cooperação |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | <p>lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos ▪ Equilíbrio ▪ Padrões motores básicos | |
| <p><u>Acolhimento: Carta da Pirata Bem Comportada (20)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> - Participação num diálogo Compreensão oral | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ |
| <p><u>Inglês (21)</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos. ▪ A criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Shapes (rectangle, square, star, heart, circle, oval, triangle) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Persistência ▪ Autonomia |


| | | | |
|--|---|---|--|
| | através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos). <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança recita poemas, rimas e canções. ▪ A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. ▪ A criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. | | |
| <u>Pintura dos cocos (22)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <u>Exploração e fruição do “Puzzle do pirata” (23)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança descreve as posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noções espaciais <ul style="list-style-type: none"> - Situação - Posição - Orientação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <u>Acolhimento: Exploração e fruição do jogo “Loto dos números” (24)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança reconhece os números de 1 a 10. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceito de número <ul style="list-style-type: none"> - Quantidade - Números ordinais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <u>Acolhimento: Elaboração da carta para a Pirata bem comportada (25)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperação ▪ Interação grupal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração ▪ Motivação |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Participação |
| <u>Construção das velas – atividade dinamizada pelos pais da MI (26)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Iniciativa ▪ Atenção ▪ Escuta ▪ Concentração ▪ Autonomia |
| <u>Conclusão dos cocos (27)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais de desenho <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Conhecimento e manejo - Cuidado e limpeza ▪ Meios de expressão | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empenho ▪ Motivação ▪ Interesse ▪ Iniciativa ▪ Atenção ▪ Escuta ▪ Concentração ▪ Autonomia |
| <u>Avaliação da semana (28)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> - Expressão de opiniões - Espírito crítico ▪ Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha ▪ Cooperação ▪ Iniciativa ▪ Espírito crítico ▪ Interesse |
| <u>Co-planificação da próxima semana (29)</u> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança participa na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia ▪ Iniciativa ▪ Planificação ▪ Cooperação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia ▪ Iniciativa ▪ Planificação ▪ Cooperação |


Anexo 41 – Planificação – 14/01/2015

| Estagiária finalista: Sara Pimenta Professora cooperante: Gwen Vieira Supervisora da ESEPS: Marta Martins Disciplina: Matemática | | Turma 4 ^º B Data: 14 de janeiro de 2014 Horário: 9h00mn - 11h00mn Foco: Números e operações | | | | | |
|---|-------------------------------|---|---|----------------------|---------------------|-------------------|---|
| Descritores de desempenho | Conteúdos | Objetivos específicos | Descrição da atividade | Organização da turma | Evidências | Recursos |  |
| Identifica múltiplos e divisores de um número natural até 100. Efetua inteiros com divisões de três e divisores de dois algarismos. | Divisão e múltiplos divisores | Utilizar corretamente as expressões «divisor de» e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa). Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos, utilizando o algoritmo. | São colocadas 4 adivinhas aos alunos. O primeiro a resolver cada uma das adivinhas explica o seu raciocínio à turma. Com os valores resultantes destas adivinhas, devem fazer operações com o objetivo de chegar ao resultado indicado. De seguida, os alunos realizam, no quadro interativo, o jogo <i>invasão espacial</i> , sendo o objetivo deste a identificação de múltiplos de diferentes números. Os alunos resolvem uma ficha de trabalho. | GT | Grelha de avaliação | Quadro interativo | 1h |
| | | | | TI | | Ficha de trabalho | 1h |

Legenda: GT – grupo turma; TI – trabalho individual

| Estagiária finalista: Sara Pimenta Professora cooperante: Gwen Vieira Supervisora da ESEPS: Marta Martins | | Turma 4ºB Data: 14 de janeiro de 2014 Horário: 11h30mn - 13h00mn | | | | | |
|--|---------------------|--|---|----------------------|---------------------|---------------------------|---|
| Disciplina: Português | | Foco: Educação literária/Gramática | | | | | |
| Descritores de desempenho | Conteúdos | Objetivos específicos | Descrição da atividade | Organização da turma | Evidências | Recursos |  |
| Compreende o essencial dos textos escutados. Conhece propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu aspeto sintático. | Graus dos adjetivos | Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre textos. Identifica os graus dos adjetivos e procede a alterações de grau. | Os alunos dividem-se em grupos de 4 e 5 elementos. Com recurso a um jogo da glória em tapete, os alunos vão respondendo a perguntas de interpretação/gramaticais alusivas ao texto. Em conjunto, os alunos preenchem um quadro síntese alusivo aos graus dos adjetivos. | GT | Grelha de avaliação | Jogo Quadro síntese | 1h 30 min |

Legenda: GT – grupo turma

| Estagiária finalista: Sara Pimenta Professora cooperante: Gwen Vieira Supervisora da ESEPS: Marta Martins | | Turma 4ºB Data: 14 de janeiro de 2014 Horário: 14h30mn - 15h30mn Foco: À descoberta do ambiente natural | | | | |
|---|--|---|--|----------------------|-----------------------|--|
| Disciplina: Estudo do meio | | | | | | |
| Descritores de desempenho | Conteúdos | Objetivos específicos | Descrição da atividade | Organização da turma | Evidências | Recursos |
| Identifica água nos diferentes estados na Natureza. Compreende os fenómenos envolvidos no ciclo da água. | Estado líquido, sólido e gasoso Evaporação, condensação, solidificação, precipitação Ciclo da água | Identificar água nos três estados físicos na Natureza. Reconhecer e compreender os diferentes fenómenos envolvidos no ciclo da água. | Os alunos leem o poema da pág.70 e, em conjunto, dão as respostas às perguntas de exploração do tema apresentadas pelo manual, sendo que em simultâneo serão aproveitados algumas respostas para explicação dos conteúdos. | GT | Registo de observação | Quadro interativo  |

Legenda: GT – grupo turma

Anexo 42 – Exemplos de atividades desenvolvidas em EPE

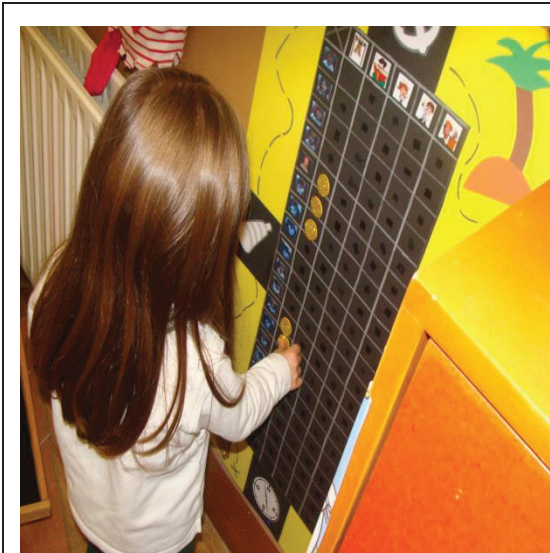


Imagem 34 – Quadro do comportamento



Imagem 35 – Construção das prateleiras



Imagem 36 – Representação do *Capitão Miau Miau*



Imagem 37 – Construção das prateleiras



Imagem 38 – Painel dos números “Vamos contar”



Imagem 39 – Carta da “Pirata Bem Comportada”

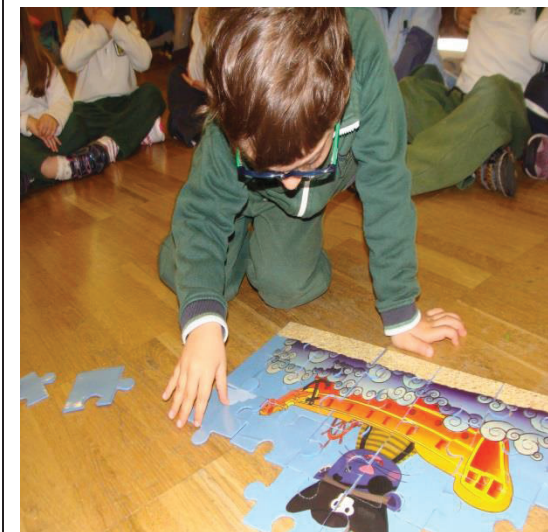
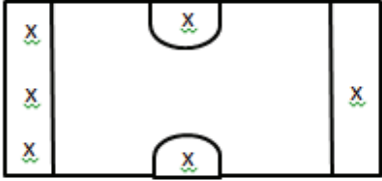


Imagem 40 – Puzzle do *Capitão Miau Miau*



Imagem 41 – Atividade experimental “Porque flutua o barco?”

Anexo 43 – Planificação da sessão de movimento – 26/05/2014

| Parte da aula | Conteúdo | Organização Didático-Metodológica | Objetivos comportamentais | Material |
|---------------|----------|---|--|----------|
| Preparatória | | <p>Dividem-se as crianças em três grupos de seis, e a cada grupo atribui-se um nome (piratas bem comportados, piratas "mal comportados", piratas dorminhocos).</p> <p>Duas outras crianças serão os piratas maus, que estarão posicionadas a meio do campo nos seus barcos. A estagiária será o Capitão Elísio, que se coloca no outro extremo do campo, num espaço onde os piratas maus não podem entrar.</p> <p>O jogo começa quando o Capitão Elísio chama um grupo de piratas, e estes têm de correr até ao seu barco, enquanto os piratas maus os vão tentar apanhar e levar para os seus barcos. De seguida o Capitão chama outro grupo de piratas e, assim sucessivamente.</p> <p>O jogo acaba quando todos os piratas estiverem nos barcos.</p>  | <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deslocar-se em corrida | |

| | | | | |
|-----------|---|--|--|---|
| Principal | <p>Corpo vivo</p> <p>- Exercícios de grande motricidade</p> | <p>As crianças distribuem-se pelo espaço, cada uma com a sua bola.</p> <p>A estagiária controla a marcha com a pandeireta e as crianças caminham de acordo com o tempo que ouvem e atiram a bola ao ar quando a educadora der dois toques seguidos. Quando não ouvirem o som da pandeireta devem ficar em estátua com a bola nas mãos até a voltarem a ouvir.</p> <p>As crianças dividem-se em duas equipas, sendo cada equipa responsável pelo seu barco (zona). Ao sinal (apito) as crianças de cada equipa têm de lançar as bombas (bolas) para o barco da outra equipa. Ganha a equipa que no final do jogo (ao sinal do apito) tiver menos bombas no seu campo.</p> | <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caminhar de acordo com a batida da pandeireta ▪ Lançar a bola ▪ Agarrar a bola <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lançar a bola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pandeireta ▪ 20 bolas ▪ Apito ▪ 20 bolas ▪ 3 cordas |
| Final | | <p>As crianças juntam-se em pares (cada par tem uma bola).</p> <p>Uma das crianças deita-se em decúbito ventral e a outra passa a bola, levemente, pelas suas costas (depois alterna).</p> | <p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retornar à calma | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rádio ▪ CD ▪ 10 bolas |

Anexo 44 – Reflexão sobre a utilização das TIC em EPE

Atualmente deparamo-nos com “[...] um novo conceito de literacia ou, pelo menos, perante um conceito mais global, uma vez que a linguagem escrita deixou de ser o único sistema de comunicação. A imagem, os símbolos, os gráficos, os artefactos e muitos outros símbolos visuais, são também importantes e muito significativos” (Araújo, 2009, p.139).

Estamos agora, perante a literacia computacional e, se as crianças de hoje nasceram numa era de tecnologia e de informação imediata, “[...] usar apenas as ferramentas tradicionais não chega...[a]s escolas têm de mudar constantemente para se adaptarem à sociedade em que se inserem [...]” (Heide & Stilborne citado por Eça, 2002, p.32).

Tendo então em conta a atual sociedade (tecnológica) com que nos deparamos atualmente, torna-se importante preparar “Homens do amanhã”, ou seja, as crianças para esta nova sociedade, encontrando práticas pedagógicas que estabeleçam uma ligação entre a educação e as “novas” tecnologias.

Na instituição onde decorre o estágio profissional as “novas” tecnologias encontram-se presentes desde cedo, sendo de referir que na sala onde decorreu a intervenção estavam disponíveis dois computadores. Perante esta oportunidade, aproveitou-se para explorar um *software* que permite criar álbuns interativos para crianças (Edilim), podendo assim tirar partido desta ferramenta para potenciar a aprendizagem.

A primeira atividade surgiu com base na atividade de registo de uma história infantil, sendo que o interesse pela exploração deste recurso foi tão grande que se construiu um novo álbum para registo de outra história. Continuando a verificar-se o interesse pela exploração deste *software*, aproveitou-se a oportunidade para explorá-lo tendo em conta os vários domínios da matemática (números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados), o que permitiu uma articulação entre a matemática e as TIC. Com isto, conseguiu-se perceber os pontos fortes e os pontos fracos de cada criança em cada um destes domínios e direcionar a intervenção no sentido de colmatar as lacunas existentes.

Estas atividades permitem não só a prática do manuseamento do rato, como também a exploração autónoma da criança, levando a que a criança adquira “[...] competências tecnológicas que possibilitam e alargam o exercício da cidadania” (Araújo, 2009, p.140).

O manuseamento do rato é importante na medida em que desenvolve a motricidade fina, no entanto, cada vez menos os computadores necessitam do rato,

por isso, foi também proporcionado às crianças o contacto com uma realidade mais atual – um computador com ecrã *touch* – para a exploração de um jogo que permitia às crianças, de forma lúdica, escrever as letras do seu nome. É de salientar, que esta atividade surgiu tendo em conta o interesse das crianças em escreverem o seu nome.

É ainda importante referir, que este tipo de atividades deve sempre ser realizado com alguma orientação/supervisão do adulto, pois facilmente se tornam “viciantes” para a criança, levando a que a esta abandone outras formas de brincadeira e crie hábitos de vida mais sedentários, o que pode ser muito prejudicial no seu futuro.

Anexo 45 – Atividades de reconhecimento do nome e das letras do nome



Imagem 42 – Atividades de reconhecimento da convenção gráfica do nome

Anexo 46 – Registo fotográfico – 24/04/2014



Imagem 43 – Dominó dos números

Com a realização deste dominó, pretendia-se sobretudo, que aos poucos, as crianças conseguissem estabelecer a correspondência entre o numeral e a respetiva quantidade.

Anexo 47 – Reflexão sobre as interações em EPE

“O indivíduo não é uma entidade separada que interage com o ambiente, mas sim uma parte inseparável do mesmo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36). Partindo deste ponto, a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (idem, p.14) mostra que o elemento fundamental para o desenvolvimento humano são as interações, uma vez que, “[...] ao olhar para os sistemas que afectam os indivíduos na família e fora dela, mostra a variedade de influências inter-relacionadas no desenvolvimento da criança” (ibidem, p.15). Tendo como base esta premissa, verifica-se que, através das interações que mantém com o outro e com o mundo, as crianças trocam conhecimentos, aprendem sobre as relações e constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito.

No que se refere às interações entre as crianças da sala, estas são capazes de interagir umas com as outras, demonstrando confiança perante o grupo, salvo raras exceções de crianças mais tímidas, que no entanto, foram melhorando a sua relação com os pares com o decorrer do tempo.

Nome da criança: BV

Observadora: Estagiária finalista

Data: 21/05/2014

Descrição: Durante a manhã, a BV pediu várias vezes ao adulto para apresentar uma dança irlandesa aos amigos da sala.

Comentário: A BV é uma criança muito tímida, que geralmente evita falar em grande grupo, esta atitude foi um grande progresso.

Registo de observação 8 – Registo de incidente crítico 21/05/2014

Neste âmbito, é ainda, de salientar, que alguns dias após a introdução do “Barco das tarefas” (instrumento que atribuía diferentes responsabilidades às crianças), começou a ser o responsável do dia, o responsável por seleccionar os restantes responsáveis e, com isto, foi possível verificar que as escolhas começaram a ser realizadas de acordo com as afinidades entre as crianças, verificando-se assim, que a amizade começa a ser um valor adquirido pelas mesmas.

Por outro lado, tendo em conta a teoria sociocultural de Vygotsky, evidencia-se a importância da “[...] interacção social com os adultos [...] como o factor-chave na aprendizagem das crianças” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36).

No que se refere às interações criança-adulto, relativamente ao grupo, verifica-se que a relação estabelecida com o adulto é de grande confiança, sendo um grupo bastante receptivo à entrada de novos adultos na sala, como foi possível verificar com a

chegada da estagiária finalista à sala e, como é se verifica sempre que recebem visitas. Importa referir que os adultos da sala constantemente brincam com as crianças e através de uma observação atenta respondem aos seus interesses, o que sustenta esta relação.

Ainda tendo como foco a interação adulto-criança e a influência desta na aprendizagem das crianças, há-que referir que esta aprendizagem resulta sobretudo da imitação do modo de agir do adulto

Nome da criança: LF

Observadora: Estagiária finalista

Data: 14/03/2014

Incidente: A CR vem dizer à educadora que o TT lhe bateu. Com isto, a LF disse: “eu resolvo”. Vai ter com o TT e a gritar pergunta: “Tomás, o que fizeste à CR?”

Comentário: A LF com a atitude tomada foi capaz se recriar experiências do quotidiano, nomeadamente, representando o papel do adulto numa chamada de atenção.

Registo de observação 9 – Registo de incidente crítico 14/03/2014

Importa, por último, referir que a interação adulto-criança é a grande base da planificação em educação de infância, uma vez que com base nesta interação e na observação das restantes interações, o educador depreende os interesses e necessidades do grupo, bem como o nível de desenvolvimento das crianças.

Anexo 48 – Planificação e avaliação da manhã recreativa “Todos no sofá”

| Colégio Novo da Maia Manhã recreativa – 27/03/2014 | | Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação do Porto | | | |
|---|---|--|--|---------------------------------|---|
| Plano de Ação | | | | | |
| Horário | Atividade | Areas/Dominios | Metas de aprendizagem | Gestão do espaço/materiais | Gestão dos recursos humanos |
| 09h30min | Teatro “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares Interação – Identificação dos animais Interação – Imitação de onomatopeias | Expressão e comunicação - Linguagem oral e abordagem à escrita Conhecimento do mundo - Conhecimento do ambiente natural e social Expressão e comunicação - Expressão musical - Expressão dramática | <ul style="list-style-type: none"> A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. A criança identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida (exemplos: formigas, caracóis, caranguejos e periquitos...). A criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais. | Ginásio - Sofá - Adereços | Estagiárias finalistas da ESEPF e da ESEP Assistente operacional – Sónia Machado |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none">▪ A criança interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal. | | |
|--|--|--|--|--|--|

| Creche | | | |
|----------|---|--|--|
| 09h45min | Teatro "Todos no sofá" de Luísa Ducla Soares Interação – Identificação dos animais | Conhecimento do mundo - Conhecimento do ambiente natural e social | <ul style="list-style-type: none"> A criança identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida (exemplos: formigas, caracóis, caranguejos e periquitos...). A criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais. |
| | Interação – Imitação de onomatopeias | Expressão e comunicação - Expressão musical | |

| Colégio Novo da Maia Manhã recreativa – 27/03/2014 | | Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação do Porto |
|---|--|--|
| Avaliação | | |
| 3 anos | As crianças interagiram positivamente no decorrer da dramatização, respondendo ao pedido sem dificuldade e realizando devidamente as imitações dos sons dos animais. | |
| Creche | Embora não previamente preparado, no final da atividade, decorreu uma sessão fotográfica com as crianças, dado o interesse manifestado pelas mesmas. | |
| 4 e 5 | As crianças interagiram positivamente no decorrer da dramatização, colaborando na contagem dos animais, nomeadamente através da identificação do respetivo cartão numerado. No entanto, verificou-se alguma confusão entre os algarismos 6 e 9. Foi notório o agrado das crianças, sendo de salientar que no final pediram para repetir a apresentação. | |
| Geral | No sentido de melhorar a organização, numa fase de preparação, devia ter sido realizada uma reunião de esclarecimento com todas as educadoras da instituição, com vista a transmitir todas as informações relativas à dinamização – horários, objetivos, organização. É também de salientar o facto que na organização devíamos ter pensado no facto de que a creche demoraria mais tempo nas deslocações, pois este facto fez que os 4 e 5 anos ficassem demasiado tempo à espera para entrar e poder assistir ao teatro. Poderia ter sido solucionada outra forma de substituir as personagens em falta – rato e coelho – para facilitar a compreensão de todas as crianças. | |

Anexo 49 – Planificação e avaliação da semana recreativa “Páscoa”

| Colégio Novo da Maia Semana recreativa – 07/04/2014 – 11/04/2014 | | Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------------|---|
| Plano de Ação | | | | | |
| Horário | Atividade | Areas/Domínios | Metas de aprendizagem | Gestão do espaço/materiais | Gestão dos recursos humanos |
| 09h30min – 3 anos | Leitura do conto tradicional russo “O coelho da páscoa” de Christa Glass | Expressão e comunicação - Linguagem oral e abordagem à escrita | <ul style="list-style-type: none"> A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. | Toca dos sons - Fantoche - Ovos | Estagiárias finalistas da ESEPF Assistentes operacionais |
| 10h15min – 4 anos | | | | | |
| 11h00min – 5 anos | Caça aos ovos da páscoa | Expressão e comunicação - Expressão motora | <ul style="list-style-type: none"> A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão. | Ginásio/Parque exterior - Ovos | |

| | | | | | | |
|----------|--|------------------------------|---|---|---|---|
| 3ª feira | | Pintura dos ovos da páscoa | Expressão e comunicação - Expressão plástica | <ul style="list-style-type: none"> A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros. | Sala | Estagiárias finalistas da ESEPF Assistentes operacionais |
| 4ª feira | 09h30min - 3 anos 10h15min - 4 anos 11h00min - 5 anos | Corrida dos ovos da páscoa | Expressão e comunicação - Expressão motora | <ul style="list-style-type: none"> A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, e selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão. | Ginásio/Parque exterior - Ovos - Colheres | Estagiárias finalistas da ESEPF Assistentes operacionais |
| 5ª feira | 09h30min - 0 e 1 anos | Canção "Coelhinho da páscoa" | Expressão e comunicação - Expressão musical | <ul style="list-style-type: none"> A criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais. | Sala - Fantoche - Ovos | Estagiárias finalistas da ESEPF Assistentes operacionais |

| 6ª feira | | | | | |
|----------------------|---|--|--|---|---|
| 09h30min – 2 anos | Canção "Coelhinho da páscoa" | Expressão e comunicação - Expressão musical | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais. ▪ A criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros. ▪ A criança interage com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal. | Sala - Coelhos impressos - Paus de espetada | Estagiárias finalistas da ESEPF Assistentes operacionais |
| | Pintura do fantoche do Coelho da páscoa | Expressão e comunicação - Expressão plástica | | | |
| | | Expressão e comunicação - Expressão dramática | | | |

| Colégio Novo da Maia Semana recreativa – 07/04/2014 – 11/04/2014 | | Estagiárias finalistas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti |
|---|---------------|---|
| Avaliação | | |
| 2ª feira | 3 anos | As crianças mantiveram-se atentas e participativas durante a hora do conto, fazendo consecutivas interpretações das imagens, bem como foram capazes de perceber a relação do desfecho da história com a atividade sugerida posteriormente (caça aos ovos da páscoa). Na caça aos ovos, as crianças envolveram-se positivamente, sendo que depois de encontrarem os seus ovos disponibilizaram-se para encontrar os ovos dos amigos. |
| 3ª feira | 4 e 5 anos | As crianças mantiveram-se atentas e participativas durante a hora do conto, fazendo consecutivas interpretações das imagens, bem como foram capazes de perceber a relação do desfecho da história com a atividade sugerida posteriormente (caça aos ovos da páscoa). Na caça aos ovos, as crianças envolveram-se positivamente, sendo que depois de encontrarem os seus ovos disponibilizaram-se para encontrar os ovos dos amigos e pediram para repetir a atividade. |
| 4ª feira | 3, 4 e 5 anos | O facto de terem a oportunidade de decorar a gosto o ovo que o "coelho lhes trouxe" deixou as crianças bastante motivadas, por isso, empenharam-se bastante nesta atividade. Nalguns casos, após terem personalizado os ovos quiseram realizar uma nova caça aos ovos da páscoa, sendo que cada um teria de procurar o seu ovo. |
| 5ª feira | 3, 4 e 5 anos | As crianças mostraram ser capazes de participar em jogos cumprindo as suas regras e, realizando ações motoras básicas com objetos portáteis (transportar o ovo na colher). Foi notório o agrado das crianças no desenvolvimento das atividades, pois constantemente pediam para repetir o jogo. |
| 6ª feira | 0 e 1 anos | A apresentação da canção da páscoa acompanhada do fantoche e dos ovos resultou muito bem, pois facilitou a compreensão das crianças, o que foi visível após a primeira apresentação da canção, pois na repetição, as crianças foram capazes de a acompanhar. A apresentação com recurso aos referidos materiais permitiu também a dinamização de algumas atividades imprevistas, tais como a identificação das cores dos ovos e a contagem dos mesmos. As crianças tiveram também a oportunidade de explorar livremente os ovos, o que as envolveu mais na nossa atividade. |
| 6ª feira | 2 anos | A apresentação da canção foi bem-sucedida uma vez que a maioria das crianças já conhecia a canção. No entanto se tivéssemos comunicado às educadoras a canção a explorar poderíamos ter recebido a informação de que as crianças já a conheciam e assim teríamos apresentado uma diferente. Contudo, foi possível dá-la a conhecer às restantes crianças, bem como relembrá-la junto das crianças que a conheciam. No momento em que comunicamos às crianças que cada uma teria um coelho (fantoche de papel) para pintar e decorar com alguns acessórios verificou-se um entusiasmo enorme, sendo que de imediato se levantaram para ir para as mesas trabalhar. |
| Geral | | As atividades concebidas foram bem recebidas pelo público-alvo e verificou-se uma excelente relação de colaboração das estagiárias finalistas com as assistentes operacionais. É de salientar que os jogos concebidos foram adaptados a cada faixa etária e que em cada momento foram aproveitadas as ocasiões para explorar situações imprevistas. |

Anexo 50 – Regulamento do concurso “Soletra”

Regulamento do concurso de soletração | SOLETRA I

Esta iniciativa enquadra-se na comemoração da **VII Semana da biblioteca**.

1. Objetivos

O concurso tem como objetivos:

- a) Promover a participação dos alunos na celebração da Semana da biblioteca;
- b) Ampliar o vocabulário dos alunos;
- c) Valorizar os estudos de ortografia, ortoépia e prosódia em Português.

2. Destinatários

O concurso é dirigido aos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Colégio.

3. Categorias

1ª categoria – alunos do 1º ano

2ª categoria – alunos do 2º ano

3ª categoria – alunos do 3º e 4º ano

4ª categoria – alunos do 5º e 6º ano

5ª categoria – alunos do 7º e 8º ano

4. Competição

4.1. Apuramento de finalistas

As provas serão realizadas, numa primeira fase, em sala de aula pelo professor titular/professor de português. Serão selecionados os três melhores alunos de cada turma.

4.2. Prova Final

Na fase final, os alunos apurados serão ouvidos pelo júri apurando-se um vencedor por cada categoria. Após a seleção dos alunos finalistas será afixada, na biblioteca, uma lista com diversas palavras, incluindo as palavras selecionadas para a etapa final.

- a) Na prova final, os concorrentes serão chamados aleatoriamente de acordo com o seu número de identificação da prova.
- b) O concorrente em prova colocar-se-á de pé, de frente para os juízes;
- c) O concorrente soletra as palavras e volta ao seu lugar;
- d) Qualquer concorrente é eliminado conforme o número de palavras soletradas;
- e) A competição segue até que restem apenas dois concorrentes;
- f) Os dois finalistas vão soletrar alternadamente as palavras até que um deles erre.

5. Critérios

As diferentes categorias dispõem de diferentes critérios de avaliação:

- a) 1ª categoria – os alunos deverão ler e silabar, corretamente, o maior número possível de palavras e pseudopalavras durante um minuto;
- b) restantes categorias – os alunos, num minuto, deverão soletrar o maior número de palavras;

Na prova de soletração os alunos devem:

- a) Repetir a palavra dita (para indicar que vão iniciar a soletração);
 - b) Soletrar (ou silabar) a palavra – os diacríticos devem ser referidos imediatamente após a letra em que figuram, caso contrário a resposta estará errada;
 - c) Repetir novamente a palavra (para indicar que terminaram);
- Em caso de empate e/ou existência de vários vencedores, serão indicadas palavras com o mesmo número de letras e, ganha aquele que as soletrar mais rápido e de forma correta.
 - Os concorrentes têm de soletrar cada letra da palavra de forma audível e compreensível, não esquecendo os diacríticos, sempre que necessário.

6. Prémios

Serão entregues diplomas de participação a todos os alunos finalistas, distinguindo-se os vencedores. Aos vencedores será também entregue um marcador de livros.

7. Júri

Na prova final do concurso, o júri deverá ser composto por três juízes – um elemento da direção, um professor de 1º ciclo e um professor de Português de 2º ou 3º ciclo.

8. Calendário

Fase de apuramento: 27 a 29 de outubro

Final: 30 de outubro

A participação no concurso pressupõe a aceitação das regras constantes do presente regulamento.

Anexo 51 – Grelha de registo de respostas

| Nomes | De onde vem a água que usamos no nosso dia a dia? | De onde vem a água da chuva? | Porque se diz que a água circula na natureza? | Observações |
|-------------|---|-------------------------------------|---|--|
| Afonso | Mar | Nuvens | Sem efeito | |
| Ana | Rios e nascentes | Nuvens | Sem efeito | |
| Carolina O. | Mar | Nuvens | Sem efeito | |
| Carolina A. | Rios e nascentes | Nuvens | Sem efeito | |
| Dinis | Rios | Nuvens | Sem efeito | |
| Francisco | Rios | Nuvens | Sem efeito | |
| João D. | Rios | Nuvens | Sem efeito | |
| João C. | Rios e nascentes | Nuvens | Sem efeito | |
| João P. | | | | |
| Manuel | Rios | Nuvens | Sem efeito | Teceu algumas considerações sobre os diferentes tipos de energia |
| Maria A. | Rios | Nuvens | Sem efeito | Revela alguma dificuldade no conhecimento dos estados da matéria |
| Maria I. | | | | |
| Maria M. | Charcos | Nuvens | Sem efeito | |
| Martim | Nascentes | Nuvens | Sem efeito | Já tinha a noção de solidificação e sabia que o termo condensação se aplicava ao ciclo da água |
| Miguel | Nascentes | Nuvens | Sem efeito | |
| Patrícia | Rios | Nuvens | Sem efeito | Revela alguma dificuldade no conhecimento dos estados da matéria |
| Pedro | Canalização | Nuvens | Sem efeito | |
| Sofia | Rios | Nuvens | Sem efeito | Revela alguma dificuldade no conhecimento dos estados da matéria |
| Tiago | Nascentes | Vem das nuvens, depois cai no mar e | Resposta anterior | Explicou o funcionamento de uma barragem enquanto fonte de produção de energia |

| | | | | |
|--|--|--|--|----------|
| | | volta para as nuvens e volta a chover | | elétrica |
|--|--|--|--|----------|

Anexo 52 – Reflexão sobre a música na sala de aula

A música faz parte da nossa vida. De qualquer forma, em qualquer lugar e em diferentes ocasiões ela está presente. Neste sentido, não importa o que estamos a fazer, pois a música pode ser inserida em qualquer contexto, a não ser que seja necessitemos de silêncio total e que não nos consigamos concentrar com música de fundo (Nunes, 2013, s/p).

Atendendo ao que foi referido, sabemos que muitos alunos estudam com música e que pais e professores julgam este hábito, contudo, este pode ser o método mais adequado para estes alunos. Nem todos somos iguais, podemos, por exemplo, pensar que se, por um lado, alguns alunos preferem o silêncio, outros gostam de estudar com música clássica, outros preferem música instrumental e outros ainda ouvem música comercial (com letra), sem que esta os desconcentre. O importante é que cada um descubra o que é melhor para si.

Tendo em conta o interesse manifestado pela turma em ouvir música em diferentes circunstâncias, na semana de 10 a 12 de novembro, a estagiária finalista introduziu uma nova prática na sala de aula – música no momento das rotinas – funcionando a música como ponto de partida da aula. As músicas utilizadas para este efeito são as músicas preferidas dos alunos, bem como da professora cooperante e das estagiárias finalistas, facilitando, deste modo, a aceitação dos alunos com as diferentes músicas e criando uma maior empatia entre os diferentes intervenientes, pois, verifica-se uma partilha de gostos. Durante este momento, enquanto a música toca, surge, no quadro interativo, uma mensagem para os alunos (ex.: “Bom dia! Vamos lá trabalhar, para a música tocar).

No primeiro dia da semana, assim que entraram na sala e se aperceberam da situação, os alunos foram tecendo diferentes comentários: “obrigada, Sara”, “foste tu que nos escreveste?”, “bom dia para ti também”. Entretanto, foram, também, surgindo comentários relativamente às músicas: “é fixe começar a manhã com música”, “esta foi a música que eu escolhi”, “vai ser sempre assim?”.

Os alunos foram assumindo os seus lugares e começaram a trabalhar e a realizar as suas responsabilidades (individuais e do grupo do dia). Durante os trinta minutos destinados para este efeito, os comentários continuaram: “assim nós trabalhamos melhor”, “consegui acabar tudo, eu gosto de trabalhar assim”.

Ao longo de toda a semana, foram visíveis os efeitos desta estratégia – os alunos adquiriram um ritmo de trabalho mais rápido, acabando as suas responsabilidades antes do tempo indicado, restando-lhes tempo para trabalho de

portfólio; chegavam à sala de aula com um ar mais alegre e assim se mantinham durante o dia e, quando acabadas as tarefas das rotinas estavam mais predispostos e motivados para os momentos de aprendizagem. Com isto, verifica-se que o ambiente de sala de aula se tornou mais alegre e favorável à aprendizagem.

É também importante referir que a implementação desta estratégia trouxe resultados positivos com a turma em geral, mas também com o aluno sinalizado com perturbação do espectro do autismo, que reagiu positivamente à música, superando algumas dificuldades de fala e aumentando o seu ritmo de trabalho.

Esta estratégia foi utilizada pelas estagiárias finalistas e pela professora cooperante, todas as manhãs durante as rotinas da manhã e em momentos de trabalho que não exigiam elevados níveis de concentração. Passado algum tempo, surgiu a necessidade de criar uma lista de pedidos “Toca e pede”, na qual os alunos registavam algumas músicas que gostavam de ouvir na sala. O ritmo crescente de pedidos musicais, provocou alguma inquietação nos momentos das rotinas, sendo necessário substituir as músicas originais pelas versões instrumentais,

De uma forma geral, pode então dizer-se que a utilização da música na sala de aula trouxe bons resultados para a turma e, com este ritmo de trabalho, pode agora pensar-se em reduzir o tempo destinado às rotinas da manhã.

Anexo 53 – Avaliação semanal – 9 a 10 de dezembro de 2014

O período de intervenção junto da turma ao longo desta semana foi muito breve. Foi de imediato reduzido com o feriado de dia 8 de dezembro e, sendo época de avaliação, a manhã de quarta-feira foi também encurtada.

Durante a fase de planificação estava delineado que na manhã de terça-feira haveria uma intervenção da parte da psicóloga e, com isto, apenas seria dada aula das 11h às 13h. Com base nestes dados foi programada a planificação, contudo, chegado o dia, a psicóloga não compareceu e, com isto, surgiu a necessidade de intervir de imediato e, assim, reajustar e repensar as atividades planeadas. Esta situação inesperada colocou à prova a capacidade de responder no momento aos desafios e imprevistos da profissão. Pensando inicialmente que se trataria de um atraso, iniciaram-se atividades mais lúdicas e interativas que poderiam ser interrompidas sem qualquer prejuízo para a aprendizagem da turma. Prolongando-se este momento e percebendo que a psicóloga não iria comparecer, deu-se início à realização da ficha de revisões de matemática seguida da respetiva correção com o grupo-turma. Terminadas as atividades previstas para este dia, disponibilizou-se à turma uma atividade de Natal – pintar uma tabela de acordo com as instruções de modo a obter uma figura de Natal – que permitia rever alguns conteúdos para a prova (multiplicação e divisões por 10, 100 e 1000; divisões com dois algarismos no divisor e as diferentes operações).

Relativamente à quarta-feira, atendendo aos interesses da turma, foram planificadas algumas atividades de expressão plástica com o objetivo de decorar a sala para o Natal. Durante a manhã realizou-se a prova de matemática e, nos momentos de tolerância, os alunos que tinham terminado tiveram oportunidade de realizar alguns enfeites de Natal. Da parte da tarde, as atividades continuaram, mas com toda a turma, dando a todos a hipótese de contribuir para a decoração da sala. Este tipo de atividades permitiu uma nova experiência com a turma, uma vez que estas são dirigidas pela professora da disciplina. Neste sentido evidencia-se a reação surpreendente do JP à cola, uma vez que, num momento inicial ao sentir a cola procurou de imediato limpar a mão, após alguns minutos queria espalhar cola nas mãos e sentir o seu efeito. Salieta-se ainda a criatividade de alguns alunos como o JC, a PP e a MI ao nível da criação de figuras de Natal, as dificuldades de recorte manifestadas pela MA no recorte de diferentes materiais, pelo FM e pelo JP e, por último, a falta de paciência, inicialmente demonstrada pelo AC na realização de

origamis. No que se refere à realização de dobragens e origamis, verificou-se, no geral, um grande envolvimento da turma e uma enorme curiosidade em querer conhecer diferentes modelos e reformular os experimentados. Ainda em relação à quarta-feira, assinala-se uma hora dedicada ao ensaio da dramatização da história *O gato do chapéu*, de Dr. Seuss, que em breve será apresentada à sala dos 2 anos, integrando-se esta atividade num projeto do colégio. O desenvolvimento deste projeto tem sido da responsabilidade das estagiárias finalistas, sendo este uma oportunidade para trabalhar a área da expressão dramática com a turma, uma vez que esta é da responsabilidade da professora de currículo local. Neste sentido, verifica-se um grande envolvimento da turma neste tipo de atividades e, de uma forma geral, uma vontade enorme de fazer cada vez mais e melhor.

Esta semana, embora curta, merece uma avaliação positiva, pois tendo em conta as diferentes circunstâncias, as situações foram sempre adaptadas e reformuladas para atender aos diferentes momentos. É, também, importante referir que o facto de trabalhar a expressão plástica e dramática é uma mais-valia para esta fase de aprendizagem, pois no percurso académico temos uma grande formação nesta base e perder a oportunidade de o pôr em prática é impensável.

Anexo 54 – Registos de avaliação – Domínio da matemática

| Data | Registos de avaliação (necessidades) |
|---------------------------------|---|
| 10 a 14 de março de 2014 | Através da exploração do livro interativo alusivo à história <i>Capitão Miau Miau</i> , foi possível observar que a LF, o DS, o RCa e o RCu revelam dificuldades na construção de puzzles. A CR, o RCu, a MJ e o RCa manifestaram dificuldades na identificação do grafema dos números 1, 2 e 3. |
| 17 a 21 de março de 2014 | Através da exploração do livro interativo alusivo à história <i>A lagartinha muito comilona</i> , foi possível observar que a LF, o AM, o DS, o RCa, MP e o RCu revelam dificuldades na construção de puzzles. A CR, o RCu, o DM, a MJ e o RCa manifestaram dificuldades na identificação do grafema dos números 1, 2 e 3. O MP manifesta dificuldades na contagem de objetos, começando no dois. |
| 24 a 28 de março de 2014 | Através da exploração do livro interativo “Os Piratas”, foi possível observar que o DM, o RCa, MP e o RCu revelam dificuldades na construção de puzzles. A CR, o RCu, o DM, a LF, a MJ e o RCa manifestaram dificuldades na identificação do grafema dos números 1, 2 e 3. A AR revelou dificuldades em identificar o 6. O MP continua a manifestar dificuldades na contagem de objetos, começando no dois. |
| 14 a 18 de abril de 2014 | Esta semana, com a realização dos jogos “Números com cores” e “Loto dos números”, foi possível verificar que a MJ, o DM a MI e a LF ainda não identificam todos os numerais. |
| 28 de abril a 2 de maio de 2014 | A LF, a CR, o MP, o DM, o RCu, o TF, a MI e o TT revelam dificuldades no reconhecimento dos numerais. Relativamente à contagem, o RCu e o MP manifestam ainda dificuldades, particularmente na contagem após o número cinco. Relativamente à atividade de soma das moedas, apenas a CR teve dificuldades, sendo importante mencionar que existiam diferentes graus de dificuldade. |
| 5 a 9 de maio de 2014 | A LF, a CR, o MP, o DM, o RCu, o TF, a MI e o TT revelam dificuldades no reconhecimento dos numerais. Relativamente à contagem, o RCu e o MP manifestam ainda dificuldades, particularmente na contagem após o número cinco. |
| 19 a 23 de maio | A MI, a LF, o MP, o TT, o TF, a CR, a MJ e o RCa manifestam dificuldades em identificar o grafema de um determinado número e associa-lo à |

| | |
|-------------------------|---|
| de 2014 | quantidade. Relativamente à atividade “Mais, menos ou igual” o RCa e a MJ revelaram dificuldades na identificação de mais e menos elementos. |
| 26 a 30 de maio de 2014 | O MP, a LF, a MI, o TF, a CR, o TT, o RCu manifestam dificuldades em identificar os números do 6 ao 10. Relativamente aos grafemas dos números do 1 ao 5, a LF, o TT, a MI, o RCu e o MP revelam alguma dificuldade e confusão na sua identificação. |
| 2 a 6 de junho de 2014 | O MP, a LF, a MI, o TF, a CR, o TT, o RCu manifestam dificuldades em identificar os números do 6 ao 10. Relativamente aos grafemas dos números do 1 ao 5, a Leonor, a MI, o RCu e o MP revelam alguma dificuldade e confusão na sua identificação, como foi possível observar quer no jogo “Vamos contar”, quer na atividade de unir os pontos. |
| 9 a 13 de junho de 2014 | O MP, a LF, o TF, a CR, o TT, o RCu manifestam dificuldades em identificar os números do 6 ao 10. Relativamente aos grafemas dos números do 1 ao 5, a LF, a MI, o RCu e o MP revelam alguma dificuldade e confusão na sua identificação. |

Tabela 8 – Registos de avaliação (necessidades)

Anexo 55 – Atividades realizadas com o Edilim

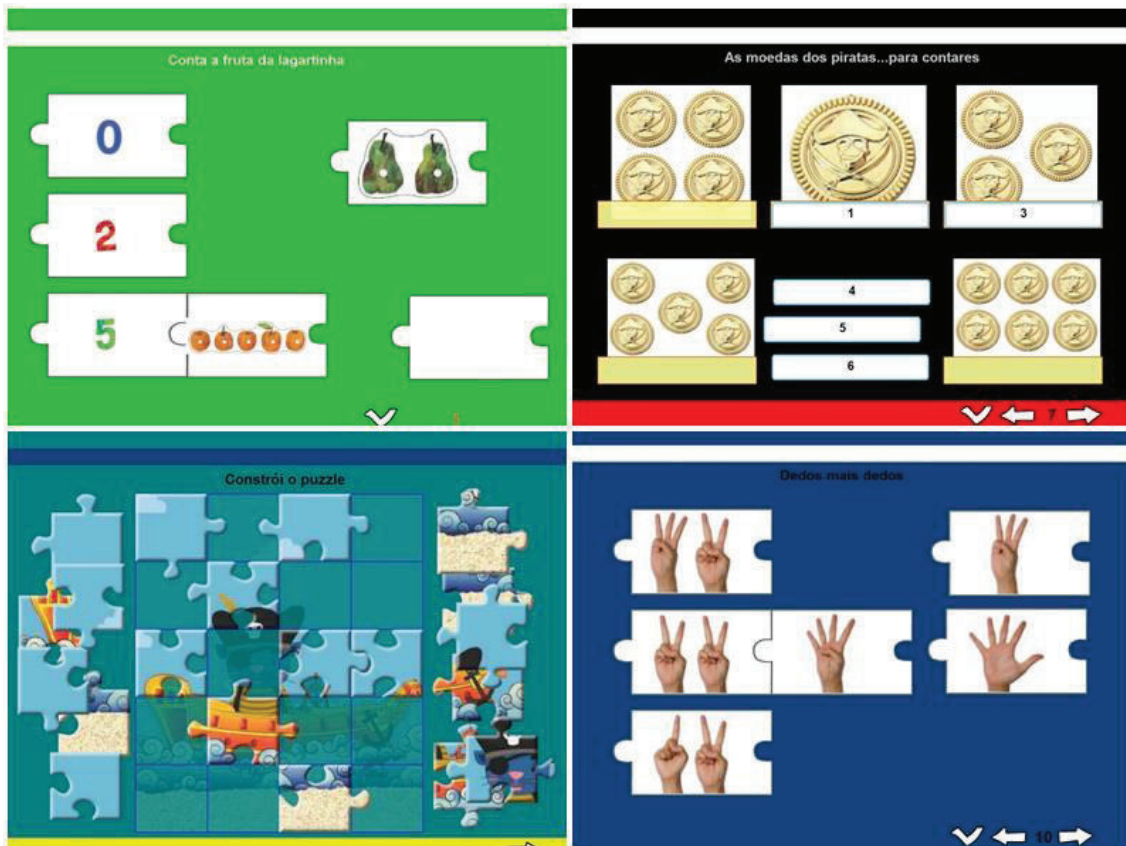


Imagem 44 – Exemplos de páginas incluídas nos livros interativos multimédia

Anexo 56 – Registo fotográfico – 23/03/2014

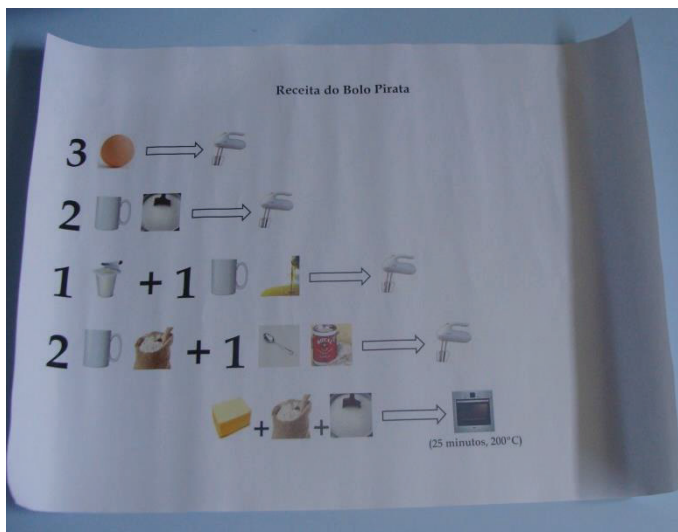
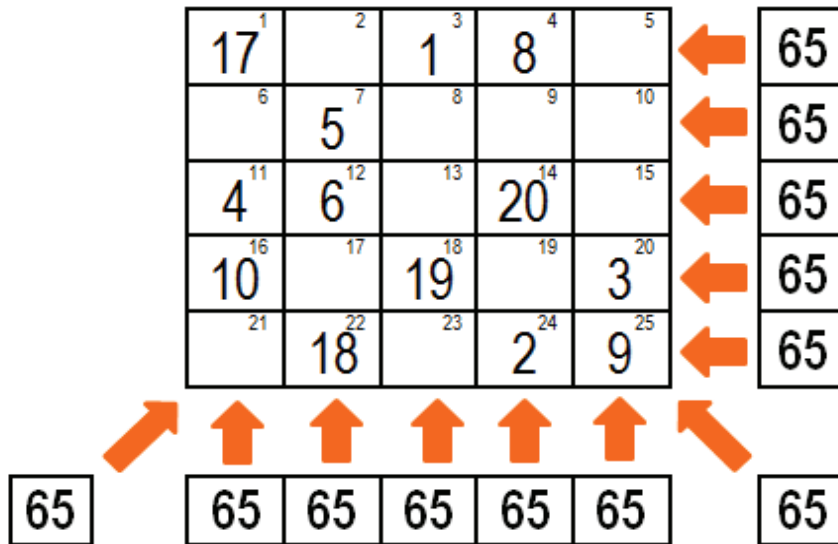


Imagem 45 – Registo pictográfico da receita do bolo

Anexo 57 – Ficha de trabalho da turma

1. Observa o seguinte quadro mágico.

1.1. Preenche-o de acordo com as indicações. A soma dos números que estão em qualquer linha, coluna, ou diagonal é sempre a mesma. Neste caso a soma é 65.



| | | |
|---------------|---------------|-----------------|
| 2. $768:32=$ | 5. $735:49=$ | 6. $529:23=$ |
| 8. $441:63=$ | 9. $728:52=$ | 10. $1600:100=$ |
| 13. $169:13=$ | 15. $616:28=$ | 17. $132:11=$ |
| 19. $987:47=$ | 21. $825:75=$ | 23. $350:14=$ |

1.2. Identifica os múltiplos de 4 presentes no quadrado mágico preenchido.

2. Completa as seguintes frases utilizando corretamente as expressões «divisor de» ou «múltiplo de».

- a) O número 27 é _____ 3.
- b) O número 7 é _____ 35.
- c) O número 10 é _____ 2 e 5.
- d) O número 1 é _____ qualquer número.
- e) O número 0 é _____ qualquer número.

3. Observa a localização de alguns números no quadrado.

| | | | | | | |
|--------|---|---------|-----|-----|-----|-----|
| Linhas | 5 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 |
| | 4 | 106 | 107 | 108 | 109 | 110 |
| | 3 | 111 | 112 | 113 | 114 | 115 |
| | 2 | 116 | 117 | 118 | 119 | 120 |
| | 1 | 121 | 122 | 123 | 124 | 125 |
| | | A | B | C | D | E |
| | | Colunas | | | | |

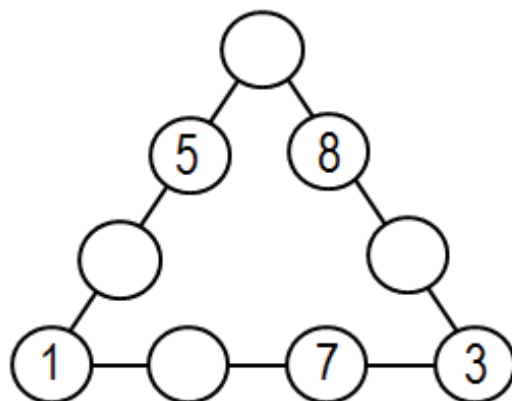
3.1. Em B5 há um número divisível por 3. Qual é? Localiza outros dois números divisíveis por 3.

3.2. Em que coluna os números são todos divisíveis por 5?

3.3. Em que linhas há 3 números divisíveis por 2?

4. Observa o seguinte triângulo mágico.

4.1. Completa-o com os divisores de 36 inferiores a 12. A soma de cada lado do triângulo deve ser 17.

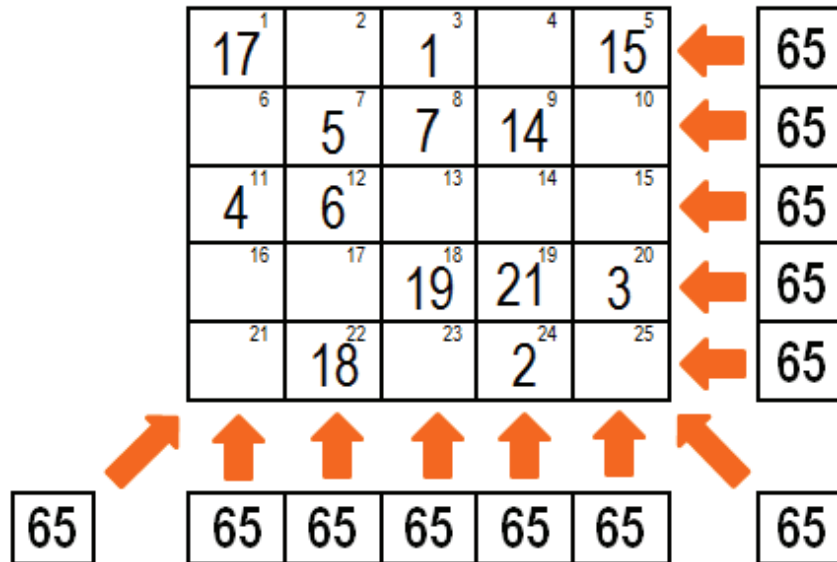


2.2. Identifica os divisores de 24 presentes no triângulo mágico preenchido.

Anexo 58 – Ficha de trabalho JD, MA, PP e SC

1. Observa o seguinte quadro mágico.

1.1. Preenche-o de acordo com as indicações. A soma dos números que estão em qualquer linha, coluna, ou diagonal é sempre a mesma. Neste caso a soma é 65.



| | | | |
|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| 2. $336:14=$ | 4. $88:11=$ | 6. $529:23=$ | 10. $1600:100=$ |
| 13. $169:13=$ | 14. $200:10=$ | 15. $616:28=$ | 16. $9000:900=$ |
| 17. $108:9=$ | 21. $143:13=$ | 23. $250:10=$ | 25. $108:12=$ |

1.2. Identifica os múltiplos de 4 presentes no quadrado mágico preenchido.

2. Completa as seguintes frases utilizando corretamente as expressões «divisor de» ou «múltiplo de».

- O número 27 é _____ 3.
- O número 7 é _____ 35.
- O número 10 é _____ 2 e 5.
- O número 1 é _____ qualquer número.
- O número 0 é _____ qualquer número.

3. Observa a localização de alguns números no quadrado.

| | | | | | | |
|--------|---|---------|-----|-----|-----|-----|
| Linhas | 5 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 |
| | 4 | 106 | 107 | 108 | 109 | 110 |
| | 3 | 111 | 112 | 113 | 114 | 115 |
| | 2 | 116 | 117 | 118 | 119 | 120 |
| | 1 | 121 | 122 | 123 | 124 | 125 |
| | | A | B | C | D | E |
| | | Colunas | | | | |

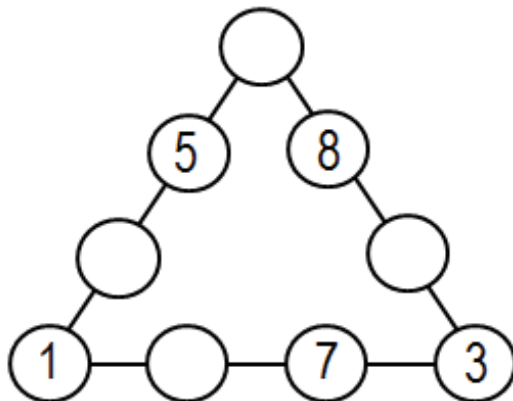
3.1. Em B5 há um número divisível por 3. Qual é? Localiza outros dois números divisíveis por 3.

3.2. Em que coluna os números são todos divisíveis por 5?

3.3. Em que linhas há 3 números divisíveis por 2?

4. Observa o seguinte triângulo mágico.

4.1. Completa-o com os divisores de 36 inferiores a 12. A soma de cada lado do triângulo deve ser 17.



2.2. Identifica os divisores de 24 presentes no triângulo mágico preenchido.

Anexo 60 – Avaliação semanal – 24 a 26 de novembro de 2014

“Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p.33).

A comunicação é sem dúvida a estratégia valorizada, procurando sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, através do diálogo e do questionamento para a construção do conhecimento. O objetivo não é “depositar” todos os conhecimentos nos alunos, mas sim levá-los a pesquisar e discutir aquilo que lhes é apresentado, promovendo deste modo a participação ativa dos alunos nas atividades realizadas em aula. Ainda nesta perspetiva importa referir que as perguntas dos alunos são valorizadas e procura-se ao máximo dar uma resposta concreta e positiva, estimulando a participação dos alunos.

Numa abordagem aos números racionais sob a forma de fração, a aula foi iniciada com a divulgação de uma falsa notícia “li no jornal que pensam acabar com as frações e eu acho que isso pode trazer alguns problemas”, a partir daqui os alunos foram tecendo os seus comentários, justificando-os devidamente – “se as frações acabaram como vamos pedir metade de qualquer coisa?”, “fazer um bolo sem frações vai ser complicado, como vai ser nos casos em que é preciso metade ou um quarto?”, “como vamos fazer divisões sem frações?”. Este foi o mote para a introdução da temática, e daqui seguiram-se atividades de exploração, solicitando a explicação dos alunos para as situações demonstradas.

No trabalho realizado ao longo desta semana, destaca-se uma abordagem interdisciplinar. Na aula de português, com a exploração do texto *Uma aventura no tempo*, de Luísa Ducla Soares, os alunos fizeram a transposição para os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas de estudo do meio, nomeadamente a formação de Portugal e, relacionaram também com matérias próximas, como é o caso do terramoto de 1755 e o papel de Marquês de Pombal nesta época. Também nas aulas de estudo do meio foi possível a articulação com o português, nomeadamente através da exploração do poema *O fecho éclair*, de António Gedeão que aludia a D. Filipe II e, da relação dos acontecimentos com o que havia sido trabalhado no texto de português (*Uma aventura no tempo*). Ainda nas aulas de matemática, foram resolvidos problemas que exploravam os conceitos aprendidos nas aulas de estudo do meio (primeiros povos, castros, D. Afonso Henriques, dinastia filipina, expansão marítima, reconstrução da baixa pombalina).

Na oficina de português, com o objetivo de rever alguns conceitos para a prova, a planificação foi alterada e os alunos fizeram exercícios relativos aos conteúdos gramaticais a serem avaliados e, relativamente à expressão escrita, foi lançado à turma o desafio de escrever um texto com base num trabalho anteriormente desenvolvido – exploração da obra *Segredos*, de António Mota. Cada aluno, seguindo as etapas da escrita definidas em sala de aula, deverá construir o seu texto, para que com uma compilação de todos os textos se crie o livro de turma.

Numa visão ampla, a semana merece uma avaliação positiva, salientando-se uma pequena falha na apresentação do poema na aula de estudo do meio em que não foi identificado o autor do mesmo. Destaca-se esta semana uma situação particular com um aluno que, ao desenvolver o seu texto refere que não consegue fazer melhor. Perante tal comentário, a estagiária finalista responde: “- Eu tenho a certeza que tu consegues fazer melhor, porque eu acredito em ti e nas tuas capacidades”. Face à resposta dada, o aluno mudou a sua atitude e conseguiu continuar o seu texto, agora muito mais motivado, o que deixou a estagiária finalista orgulhosa.

Atendendo ao curto tempo de estágio que resta, pretende-se continuar com o trabalho até agora desenvolvido, procurando sempre motivar os alunos para novas aprendizagens e dar-lhes ferramentas que permitam solucionar os seus problemas sem que lhes seja dada a resposta. Com toda a dedicação a esta etapa, pretende-se, também, deixar a marca nestes alunos, nesta professora e nesta instituição.

Anexo 61 – Exemplos de atividades realizadas no 1ºCEB



Imagem 46 – Oficina de português (sujeito e predicado)



Imagem 47 – Construção de um folheto informativo

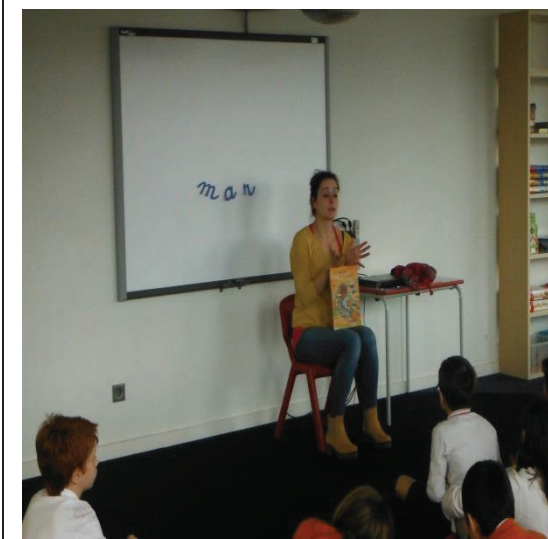


Imagem 48 – Audição da história *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto



Imagem 49 – Interpretação do texto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto



Imagem 50 – Montagem do esqueleto humano



Imagem 51 – Revisão do bloco *O meu corpo*

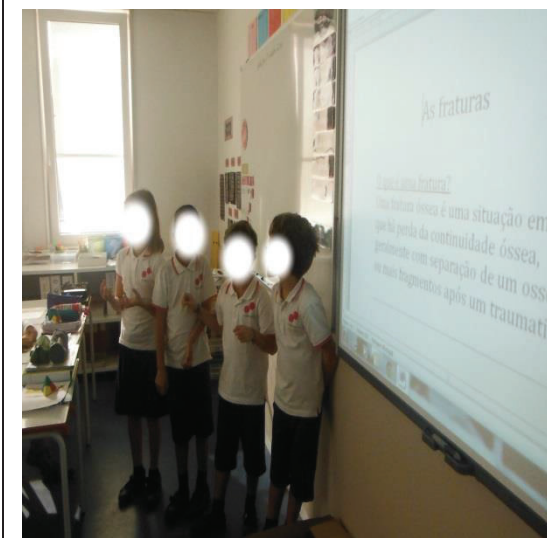


Imagem 52 – Apresentação do trabalho de grupo sobre a segurança do corpo



Imagem 53 – Atividade experimental – alteração do estado físico da matéria

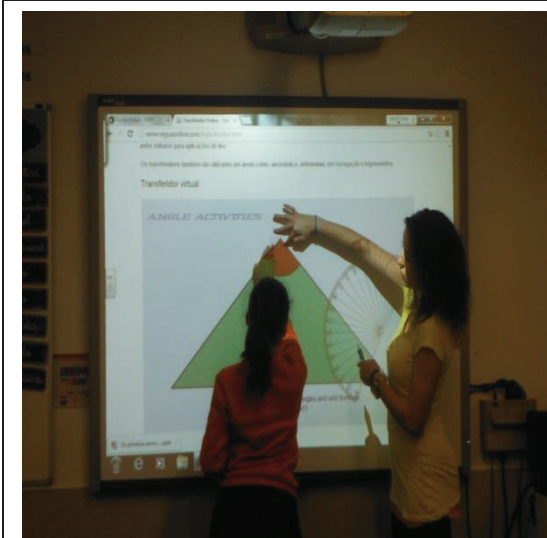


Imagem 54 – Revisão sobre os ângulos



Imagem 55 – Identificação de retas paralelas

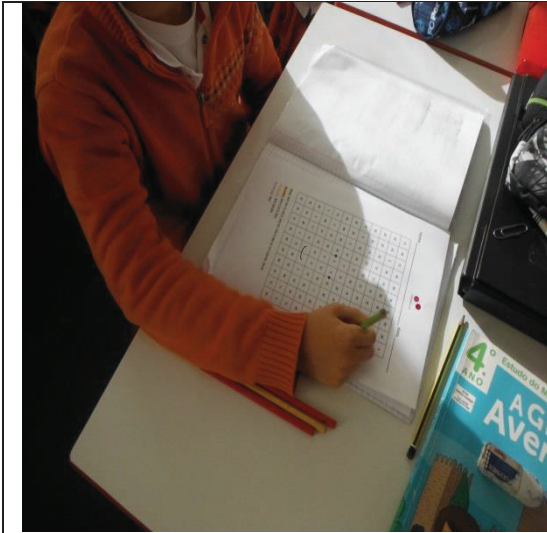


Imagem 54 – Tabela numérica

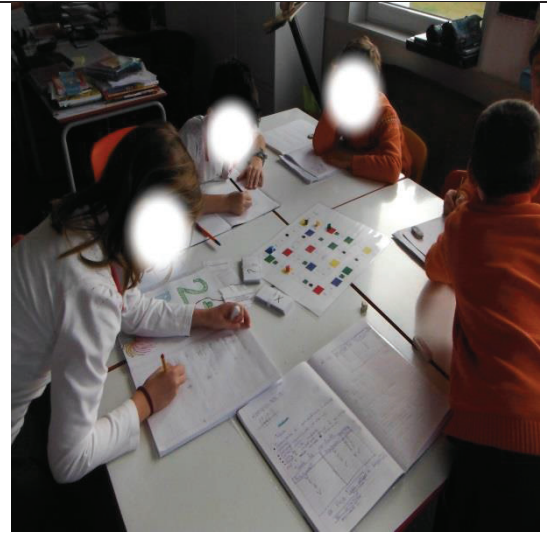


Imagem 55 – Jogo da glória – frações

Anexo 62 – Relatório narrativo

| Áreas/Domínios | Descrição |
|----------------------------------|--|
| <p>Formação pessoal e social</p> | <p>A MI consegue estabelecer relações interpessoais de forma segura, sendo possível observá-la a interagir com outras crianças, em momentos de atividades livre ou orientada, seja em pequeno ou grande grupo. Isto poderá resultar do facto de a MI já ter consciência de que, sendo ela individual, faz parte de um grupo (cfr. registo 14/05/2014). Apresenta também uma postura mais desinibida (cfr. registo 21/05/2014), o que leva a que participe de forma mais ativa nos momentos de grande grupo, nomeadamente em situações que envolvem expressar a sua opinião, apresentar novas propostas e soluções – referindo frequentemente “tenho uma ideia”.</p> <p>A MI demonstra ainda ter consciência das suas aprendizagens, sendo capaz de as valorizar, reconhecendo as suas capacidades e as suas dificuldades, apresentando iniciativa de combater as dificuldades – “Ainda não escrevo muito bem MI, mas eu vou-me esforçar mais.” – e, manifestando satisfação pelos seus sucessos – “Eu gosto mais de MI, mas fiz bem e quero pôr no portfólio.” – (cfr. registo 10/04/2014), com isto, verifica-se, também, que a M sabe justificar as suas escolhas – na dramatização do musical do <i>Capitão Miau Miau</i>, escolheu ser sereia porque era a “única personagem de menina”.</p> <p>Ainda nesta área, salienta-se o facto de ser capaz de identificar estados emocionais em si própria e nos outros, bem como expressa os seus sentimentos – “neste dia, eu estava triste porque o JA não brincava comigo” – e emoções na relação com os outros (cfr. registo 19/05/2014), revelando assim algum autoconhecimento.</p> <p>Além disso, mostra-se autónoma nas atividades realizadas em contexto sala e nas tarefas do dia-a-dia, comendo sozinha, de forma correta, e indo à casa de banho sozinha, realizando a sua higiene sem que seja necessário lembrá-la.</p> |
| <p>Expressão motora</p> | <p>Ao nível da expressão motora, a MI, é capaz de identificar as diferentes partes do corpo em si e no outro. Sobe e desce as escadas sem apoio e colocando um pé em cada escada.</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>Continua a manifestar bastante interesse por todas as atividades ligadas a esta área, demonstrando-se bastante ativa e empenhada nas mesmas. Explora as suas possibilidades motoras: correr, saltar e andar segundo diferentes formas de deslocamento (salto unipedal, salto bipedal, andar de costas), subir, descer, trepar, sentar, deitar, levantar, rebolar e rastejar, sendo capaz de as realizar com objetos portáteis (bola); revela um progressivo aperfeiçoamento das suas capacidades motoras ao nível da resistência, velocidade e flexibilidade; é capaz de participar em jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas.</p> <p>Quanto à motricidade fina está bem adquirida, uma vez que consegue pintar com o pincel fino e grosso (cfr. registo 14/03/2014), assim como está a adquirir gradualmente o movimento de pinça digital. Demonstra também coordenação do “gesto fino” em relação aos objetos que manipula e à ação que pretende realizar - modelagem (cfr. registo 02/04/2014).</p> |
| <p>Expressão dramática</p> | <p>Relativamente à área de expressão dramática, a MI, envolve-se facilmente no jogo de faz-de-conta (cfr. registo 16/04/2014), mostrando vontade de recriar diferentes situações através da comunicação verbal e mímica (cfr. registo 09/04/2014), apresentando também capacidade de inventar pequenas histórias com sequência lógica e de atribuir significados múltiplos aos objetos (cfr. registo 02/04/2014).</p> <p>No que diz respeito à dramatização de histórias, mostra-se capaz de representar diferentes papéis, desempenhando o seu papel de forma consciente e empenhada – como foi possível verificar na dramatização do musical do <i>Capitão Miau Miau</i>. Também recria histórias, utilizando os fantoches e as sombras como recursos (cfr. registos 28/04/2014, 20/05/2014).</p> |
| <p>Expressão musical</p> | <p>A MI gosta de ouvir música e reproduz o que ouve com facilidade. Canta as músicas que conhece recorrendo à memória, utilizando também os gestos representativos de cada música. É, ainda, capaz de criar novos movimentos perante uma música nova – após a apresentação de uma coreografia da BV, a MI juntou-se a ela e sem estar preparada inventou uma</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>sequência de movimentos para a acompanhar (cfr. registo 21/05/2014) – e fazer silêncio para ouvir e identificar sons (cfr. registo 12/05/2014).</p> |
| Expressão plástica | <p>No que diz respeito à expressão plástica, a MI demonstra vontade de experimentar técnicas e materiais novos, mostrando-se criativa e com sentido de estética (cfr. registo 22/05/2014). É capaz de representar objetos e figuras da realidade através de desenhos, começando já a perceber a organização dos materiais no espaço gráfico (cfr. registo 11/04/2014). A sua representação da figura humana contempla todas as partes do corpo, manifestando interesse pelo detalhe, acrescentando pormenores que refletem os seus gostos – coroas, laços – (cfr. registo 21/02/2014). Utiliza o desenho como registo, descreve-o com inúmeros pormenores, cria as suas próprias interpretações (cfr. registo 21/02/2014) e também histórias para o descrever. Relativamente ao recorte, é capaz de recortar pelos limites (cfr. registo 27/03/2014).</p> |
| Linguagem oral e abordagem à escrita | <p>No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a MI memoriza lengalengas e trava-línguas. Escreve e identifica o seu nome, necessitando ainda de recorrer ao modelo para escrever “M---- I-----” (cfr. registos 10/04/2014, 23/05/2014), bem como identifica erros no mesmo (cfr. registo 27/02/2014) e, é também capaz de distinguir letras de números.</p> <p>Nesta área, a MI, mostra-se ainda capaz de utilizar o desenho como forma de escrita e de transmitir informações oralmente de uma forma coerente. Com facilidade, descreve acontecimentos e narra histórias de uma forma sequencial.</p> |
| Matemática | <p>A MI procura com bastante frequência a área das construções, sendo que nesta é capaz de construir torres com 16 blocos (cfr. registo 19/02/2014). Relativamente à área dos jogos, continua a ser uma das áreas menos procuradas, no entanto, aquando da exploração de uma atividade/jogo está sempre muito atenta e concentrada.</p> <p>A MI seria, agrupa, compara, classifica e conta sem dificuldade, no entanto, é necessário continuar a trabalhar a correspondência quantidade/grafema.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>Utiliza noções espaciais como “acima de”, “abaixo de”, “à frente”, “atrás”, “ao lado”, “dentro” e “fora” (cfr. registo 16/05/2014).</p> <p>Neste domínio é, também, capaz de identificar as formas geométricas, bem como representá-las com recurso ao geoplano (cfr. registo 22/05/2014). Relativamente aos padrões e sequências, demonstra ser capaz de seguir uma sequência de quatro elementos (azul-amarelo-vermelho-verde) (cfr. registo 19/02/2014).</p> |
| <p>Conhecimento do mundo</p> | <p>No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, continua a ser notória a curiosidade manifestada pela MI no sentido de querer conhecer e compreender o mundo que a rodeia. Tem demonstrado grande interesse pelos animais que pode encontrar na natureza – formiga, joaninha, caracol – sendo capaz de identificar os cuidados a ter em conta para cuidar destes, bem como os seus modos de vida (o que precisam para se alimentar e respirar) (cfr. registo 16/04/2014) – após ter encontrado um caracol no colégio e ter pedido para o guardar, repetiu a ação em casa, trazendo-os, diariamente, para o colégio.</p> <p>A MI mostra ainda preocupar-se com assuntos ligados ao meio ambiente, tais como, a poluição e a reciclagem (cfr. registo 13/05/2014), sendo que neste sentido, é capaz de distinguir e identificar os diferentes tipos de materiais – papel/cartão, plástico/metálico, vidro, pilhas – e associá-los ao ecoponto correspondente.</p> <p>Ainda nesta área, é capaz de identificar os membros da sua família e o respetivo grau de parentesco, bem como reconhecer momentos importantes da sua vida pessoal – o seu aniversário – e antecipar ações simples para o seu futuro mais distante (cfr. registo 07/04/2014).</p> |

Anexo 63 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho

| | 1 | 2 | 3 | 4 | Observações |
|-------------|----|----|---|----|--|
| Afonso | EA | EA | A | A | |
| Ana | A | A | A | A | Terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| Carolina O. | EA | EA | A | A | Dificuldades na identificação dos múltiplos de 3 |
| Carolina A. | A | A | A | A | Terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| Dinis | A | A | A | A | Dificuldades na divisão com dois algarismos no divisor |
| Francisco | A | A | A | EA | |
| João D. | A | A | A | EA | Terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| João C. | A | A | A | A | Terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| João P. | | | | | Realizou uma ficha com outros conteúdos (somadas e subtrações com (até) três algarismos; comparação de números naturais inferiores a 100; leitura de números por extenso) realizando a mesma com sucesso. |
| Manuel | A | A | A | A | |
| Maria A. | EA | EA | A | EA | Dificuldades na divisão com dois algarismos no divisor |
| Maria I. | A | A | A | A | |
| Maria M. | EA | EA | A | EA | Dificuldades na divisão com dois algarismos no divisor |
| Martim | A | A | A | A | |
| Miguel | EA | EA | A | A | Dificuldades na identificação dos múltiplos de 3; dificuldades na compreensão dos termos “múltiplo” e “divisor”; terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso |

| | | | | | |
|----------|----|----|---|----|--|
| Patricia | EA | EA | A | EA | à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| Pedro | A | A | A | A | Dificuldades na identificação dos múltiplos de 3 Dificuldades na compreensão dos termos “múltiplo” e “divisor”; terminou antes do tempo previsto e procedeu à correção autónoma da ficha de trabalho (com recurso à calculadora e supervisionado pela estagiária finalista) |
| Sofia | A | A | A | EA | Dificuldades na divisão com dois algarismos no divisor |
| Tiago | EA | EA | A | A | |

Legenda – A – adquirido; EA – em aquisição; NA – não adquirido

| | |
|---|--|
| 1 – Identifica os múltiplos de qualquer número natural até 10. | 3 – Reconhece que o resultado da divisão de qualquer número por 10, 100 ou 1000 se obtém deslocando a vírgula uma, duas ou três casas para a esquerda. |
| 2 – Identifica os divisores de qualquer número natural até 100. | 4 – Efetua divisões com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos. |

Anexo 64 – Reflexão sobre a gestão dos comportamentos em EPE

No decorrer do estágio surgiram alguns problemas de comportamento que perturbavam o funcionamento normal das atividades, sobretudo as atividades orientadas. Com o objetivo de melhorar a intervenção e conseguir a atenção de todo o grupo, surgiu a necessidade de aprofundar um pouco a temática alusiva aos problemas de comportamento, nomeadamente no que diz respeito a crianças desafiadoras. Estes problemas de comportamento evidenciados permitem situar o grupo no nível I dos estádios de raciocínio moral de Kohlberg – moralidade pré-convencional, (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.550) em que “[...] o controlo é externo e as regras são obedecidas com o objectivo de se ser premiado ou de evitar o castigo” (idem, p.551) – sendo que nem sempre as regras são obedecidas, diversas vezes são desafiadas.

Após a leitura de alguma bibliografia alusiva à temática, foi possível verificar que uma criança desafiadora, “[...] resiste à autoridade e trava uma luta pelo poder com o [educador]. Quer fazer as coisas à sua maneira e rejeita que lhe digam o que tem que fazer” (Lopes, 2009, p.78). Resiste ao adulto quer verbalmente, quer não verbalmente. Esta situação verifica-se sobretudo com duas crianças, que frequentemente, quando chamadas à atenção fazem caretas, imitam o adulto, olham para o lado enquanto falam com ele, riem-se em momentos inapropriados e fazem deliberadamente o que foi proibido, fazem de conta que não ouvem o que lhes foi dito, bem como se recusam a fazer o que lhes foi pedido. Estas atitudes inicialmente tornaram complicada a gestão do grupo (grande grupo), pois eram ainda mais frequentes quando as crianças estavam juntas, assim, neste sentido, surgiu a necessidade de reformular a prática.

Com o apoio da educadora cooperante foram pensadas ações e estratégias para colmatar esta dificuldade, pois, a gestão de “[...] um grupo não é tarefa simples, especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenhamento continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem os gere” (Lopes, 2001, p.107).

Assim, começaram a ser realizadas sobretudo atividades em pequeno grupo, o que “[...] implica uma complexa “engenharia de constituição dos grupos” de forma a evitar problemas e a potenciar aprendizagens” (idem, p.203) – divisão das crianças

com mais problemas de comportamento e com mais dificuldades de aprendizagem pelos dois grupos.

Com a implementação desta estratégia foi possível conseguir um maior controlo do grupo, dirigir a atenção do adulto para as crianças com problemas de comportamento e realizar as atividades sem interrupções constantes, conseguindo assim uma maior eficácia nos resultados de aprendizagem esperados.

Desta forma, conseguiu-se alcançar o grande objetivo de controlar o grande grupo, tornando-se assim esta estratégia benéfica face à questão inicialmente levantada.

Anexo 65 – Reflexão sobre o “Barco das tarefas”

Após a introdução do quadro do comportamento, foi possível verificar, no geral, um esforço significativo da parte das crianças para cumprir as regras e conseqüentemente melhorar o seu comportamento, para assim obter as moedas piratas.

Contudo, o quadro do comportamento desencadeou alguns comentários menos positivos da parte das crianças, pois ao aperceberem-se que determinada criança não tinha moeda dizia “ele não se porta bem” e estes comentários passavam para casa, o que levava a que determinadas crianças ficassem “rotuladas”. Não sendo este o objetivo de um educador de infância, a estratégia de gestão/avaliação de comportamento teve de ser repensada. A equipa pedagógica decidiu assim acabar com o quadro do comportamento.

Para justificar a saída do quadro da sala, surgiu uma carta da Pirata Bem Comportada, a pedir o quadro do comportamento, uma vez que, na sua tripulação havia alguns piratas que se andavam a portar mal. No início, as crianças não queriam ficar sem o quadro, mas perceberam que era importante para a Pirata e então entregaram-no, mas nos dias seguintes continuavam a falar das moedas e do quadro, dizendo até “diz à Pirata Bem Comportada que nos portamos mal, assim ela envia outra vez o quadro”.

Com a saída do quadro da sala, permaneceu o cartaz das “Regras dos Piratas” e, assim, no final do dia era pedido às crianças que pensassem se as tinham ou não cumprido e o que tinham de melhorar no dia seguinte.

Perante o mau comportamento de determinadas crianças, foram-lhes incumbidas algumas responsabilidades (distribuir as áreas e, no final das atividades, verificar se estas estavam arrumadas). Esta estratégia ajudava as crianças a manterem uma postura mais correta ao longo do dia e, neste sentido, introduziu-se o “Barco das tarefas”, o qual, diariamente, atribuía determinadas tarefas/responsabilidades a algumas crianças – o responsável do dia (primeira criança do comboio e responsável por verificar as presenças), o responsável do almoço (logo de manhã ia à cantina saber o que era o almoço), o responsável do silêncio (tinha de manter silêncio na sala), o responsável por distribuir as áreas e o responsável por verificar se as áreas estavam arrumadas. Estas tarefas, exigindo responsabilidade da parte das crianças, faziam com que tivessem um comportamento mais adequado (um

comportamento de responsável), uma vez que perante mau comportamento eram “destituídos do cargo” e tinham de escolher outro responsável para ocupar o seu lugar.

Relativamente às crianças mais perturbadoras foi criado um quadro de comportamento pessoal, sem o conhecimento do grupo para evitar a anterior “rotulagem”, com o qual se obtiveram já algumas melhorias significativas.

Com o avançar do tempo, partindo do interesse das crianças (ver descrição diária) foi implementado um novo responsável - o responsável das fotografias (tirava fotografias ao longo do dia).

Observadora: Estagiária finalista

Data: 28/04/2014

Descrição: Enquanto estava abraçado à estagiária finalista, o GC comentou “a CR agora devia ter uma máquina fotográfica a sério para nos tirar uma fotografia assim”.

Comentário: Com esta observação pode verificar-se que o GC demonstra interesse na utilização de equipamentos digitais, nomeadamente da máquina fotográfica para registar momentos importantes.

Registo de observação 10 – Descrição diária 28/04/2014