

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado na área de Formação de Professores - Especialização em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**CONTAR E ENCANTAR, ATRAVÉS DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE, RECORRENDO
ÀS HISTÓRIAS INFANTIS PARA PROMOVER
APRENDIZAGENS.**

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

Por Sofia Silva
Sob orientação de
Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto

Fevereiro 2014

“Um homem é sempre um contador de histórias. Ele vê tudo que lhe acontece através delas. E, ele tenta viver a sua vida, como se estivesse contando uma história.”

(Jean-Paul Charles Aymard Sartre)

RESUMO

No âmbito do Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação pedagógica e científica da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, docente da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, surge este relatório de mestrado na área da formação de professores, com o objetivo principal de evidenciar as competências profissionais adquiridas e aplicadas ao longo da formação e da prática pedagógica nos centros de estágio.

Numa primeira parte, no enquadramento teórico, são abordados temas que são importantes para a prática docente, uma vez que os estágios foram realizados numa sala de 3 anos e depois numa turma do 1º ano, fazendo todo o sentido refletir sobre a importância das histórias na educação. Assim sendo, é apresentada uma contextualização da literatura infantil, a importância da hora do conto, métodos de iniciação à leitura/escrita e os modelos curriculares.

Numa segunda e terceira parte é evidenciada a metodologia de investigação que foi usada e a intervenção que a estudante realizou, tanto ao nível da caracterização do contexto organizacional como na descrição da prática realizada segundo as etapas: observar, planejar, agir e avaliar.

No fim, nas considerações finais, é feita uma reflexão onde a estudante refletiu sobre a prática docente e sobre temas importantes na construção da profissionalização, nomeadamente: na transmissão de valores, envolvimento parental, a importância do brincar, a aprendizagem cooperativa, conceito de educação e o papel do docente generalista.

Palavras-chave: histórias, hora do conto, métodos de leitura, modelos curriculares, transmissão de valores.

ABSTRACT

This is a report on teachers' professional training with a main aim of studying the professional competencies applied by teachers during their training and pedagogical practice in training centres. The report is part of the Master's in Pre-schooling and Primary School Teaching supervised by Doctor Ana Maria Paula Marques Gomes, a Lecturer at the Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

In the first part of the report, a theoretical framework will approach themes that are important for teaching and educational practice, mainly because the training itself took place in a room with students in their 3rd year and then with students in their 1st year of Primary school, which means that stories, story-telling and their meaning are important for education. This being the case, a theoretical context review of children's literature, and the importance of story-telling time as well as the methods used to introduce reading and writing and relevant modules' plans was outlined.

In the second and third parts of the report, the researcher explains the research method she used by outlining not only the organizational context where the study took place but also the description of the research practice that followed the following steps: observation, plan, act and evaluate.

At the end, the researcher reflects about the teachers' practice and about the important themes for the professionalization of teaching, namely: transmitting values, parental involvement, co-operative learning, the educational concept and the role of the general teacher.

Keywords: Stories, Story-Telling Time, Reading Methods, Modules Plans, Transmission of Values.

AGRADECIMENTOS

Era uma vez ...

... uma menina que vivia em casa com a sua avó Delfina e com os seus pais. Os pais, Miguel e Manuela eram pessoas fabulosas, contavam muitas histórias quando ela era pequenina, levavam-na a passear, cuidavam dela quando estava doente, ajudavam-na a estudar sempre que ela precisava, davam carinho, atenção, educação e principalmente transmitiam-lhe valores e princípios que todas as crianças do mundo também deveriam ter. Nessa casa também vivia a sua avó, que tinha um feitio muito difícil, mas gostava muito, mas mesmo muito da menina e fazia o que podia por ela.

Mas essa menina cresceu e quis tirar um curso superior, então concorreu à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e entrou. Aí, ao longo da sua vida académica, conheceu pessoas fantásticas e fez amizades, principalmente com a Ângela, Ana Amorim, Catarina, Daniela, Isabel, Mariana, Sofia e Susana que foram as grandes companheiras e que a apoiaram e ajudaram sempre. Além das colegas e amigas, esta estudante também conheceu PROFESSORES, que foram incansáveis, pacientes, dedicados e muito profissionais, foram um verdadeiro exemplo a seguir e marcaram a diferença! Esta estudante pensava muitas vezes, como é que uma faculdade tão pequena, tem um leque tão grande de excelentes profissionais...

Nesta faculdade além dos docentes, ela também conheceu os não docentes, desde as funcionárias da biblioteca, secretaria, tesouraria, reprografia, manutenção, portaria e bar que foram incansáveis e sempre a auxiliaram em tudo o que precisou.

Durante esta caminhada, a menina, agora uma adulta, sempre esteve rodeada dos seus amigos de longa data, como por exemplo, a Fernanda, a Carla D., o Pedro, a Carla F., que sempre foram compreensíveis nas ausências e nas dificuldades que esta estudante teve, principalmente as amigas Bárbara e Clara que além da amizade e apoio, também a ajudaram sempre que ela tinha dificuldades nalgum conteúdo ou trabalho.

Durante todo este processo, a estudante passou por algumas instituições cooperantes onde estagiou, e é com grande carinho e agradecimento que muitas vezes ela lembra esses docentes e as respetivas crianças, pois foram eles que lhe proporcionaram uma primeira experiência da prática pedagógica, próxima da futura atividade profissional.

No primeiro estágio de mestrado, esta estudante teve um apoio incondicional da Professora Maria Isabel Brandão, onde o seu positivismo, a sua força, o seu

incentivo e a sua humanidade foram fundamentais para a estudante ultrapassar alguns obstáculos.

No seu último semestre de mestrado, a “menina” teve como orientadora a Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, que foi incansável, que ajudou em tudo que foi preciso, na confiança e tranquilidade que transmitia, na disponibilidade, na paciência, nas conversas de desabafo e principalmente no acreditar nas potencialidades dos orientandos e no apoio que sempre deu, esta docente, da ESEPF, vai ficar sempre na memória e no coração desta menina, quase, quase Mestra.

Por detrás desta menina, está um grande menino chamado Hélder, o namorado, o amigo, o explicador, o companheiro de todos os momentos, o grande pilar desta aventura que sempre a incentivou e a ajudou a alcançar e a agarrar os sonhos.

Esta menina, que embora seja agora uma adulta, será sempre uma menina que nunca vos esquecerá e que será feliz para sempre.

Pozinhos de perlim pim pim, e a história acaba

assim . . .

FIM

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1. Contextualização da literatura infantil.....	7
1.2. Importância da hora do conto.....	9
1.3. Métodos de iniciação à leitura e escrita	12
1.4. Que modelo curricular melhor se adequa nas salas?	15
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	19
2.1. Tipo de estudo	19
2.2. Participantes do Estudo	20
2.3. Instrumentos de Recolha de Dados	20
3. INTERVENÇÃO.....	23
3.1. Contexto Organizacional.....	23
3.1.1. Caraterização das Instituições.....	23
3.1.2. Caraterização dos grupos.....	27
3.2. Intervenção nos contextos da Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	31
3.2.1. Observar/Preparar.....	31
3.2.2. Planear/Planificar	33
3.2.3. Agir/Intervir	35
3.2.4. Avaliar	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
BIBLIOGRAFIA	54

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
PAA	Plano Anual de Atividades
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidade Educativa Especial
EB	Educação Básica
PE	Projeto Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Reflexões
- Anexo 2 - Planificações
- Anexo 3 - Registos de avaliações
- Anexo 4 - Registos de observação
- Anexo 5 - Registos fotográficos
- Anexo 6 - Canções / Lengalenga / Destrava línguas
- Anexo 7 - Histórias inventadas pela Estagiária

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação pedagógica e científica da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes, docente da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, surge este relatório de mestrado na área da formação de professores, com o objetivo principal de evidenciar as competências profissionais adquiridas e aplicadas ao longo da formação e da prática pedagógica nos centros de estágio.

O primeiro estágio, em Educação Pré - Escolar, decorreu de 11 de fevereiro a 06 de junho de 2014 numa Instituição Particular de Solidariedade Social no centro do Porto, numa sala com crianças de 3 anos. O segundo estágio, no 1ºCiclo do Ensino Básico, foi de 22 de setembro de 2014 a 14 de janeiro de 2015, numa escola da rede pública também no Porto, numa sala do 1º ano de escolaridade.

Nos períodos de estágio, a intervenção educativa foi determinante na nossa formação, pois desenvolvemos competências básicas referentes à nossa profissionalização, ao nível dos grupos, das instituições e da comunidade.

Nestes estágios, a prática educativa foi orientada com o objetivo de alcançar competências específicas e teve como finalidade proporcionar-nos uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Onde numa situação de co-docência, tínhamos que nos responsabilizar por uma sala de pré-escolar e de 1º ciclo. Pretendia-se com estes estágios que caracterizássemos as instituições da EPE e do 1ºCEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e depois que houvesse uma atuação pedagógica e científica em conformidade. Outro dos objetivos era a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, bem como o domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Outra finalidade foi a elaboração de planificações, depois concretizá-las e por fim avaliar e refletir sobre a intervenção educativa realizada. Para refletir e analisar estas práticas educativas, pretendia-se que os docentes estagiários recorressem a metodologias de investigação em educação. Outra das competências a alcançar era o reconhecimento e a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB, bem como a comparação destes dois contextos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Este relatório de mestrado foi elaborado pela aluna Sofia Silva e está organizado em três capítulos, que se subdividem em subcapítulos.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, no qual são abordadas as perspetivas teóricas sobre o contexto da EPE e do 1ºCEB. O segundo capítulo é relacionado com a metodologia de investigação em que é apresentado o tipo de estudo, os participantes do mesmo e os instrumentos utilizados. O terceiro capítulo diz respeito à intervenção, no qual é mostrada a caracterização dos contextos, onde são demonstradas as características das instituições e dos grupos de crianças. Depois, ainda dentro do terceiro capítulo, será apresentada a intervenção realizada nos dois contextos, evidenciando o essencial do processo: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar. De seguida, constarão as considerações finais, que contemplarão uma autoavaliação e uma reflexão sobre as dificuldades sentidas, a construção/aspectos importantes da profissionalização e questões que se colocam ao profissional de dupla habilitação. Por fim, encontra-se a respetiva bibliografia que foi utilizada como suporte teórico e os anexos nos quais estão inseridos todos os documentos de apoio que justificam a prática pedagógica.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Contextualização da literatura infantil

Os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram no século XVIII, onde alguns autores escreveram as suas obras, focando principalmente os contos de fadas. Com o tempo, a literatura infantil foi ocupando o seu espaço e mostrando a sua relevância.

Até às duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância, apresentavam um carácter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. As obras dificilmente tinham o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer, retratando a aventura pela aventura.

Hoje a dimensão da literatura infantil é muito mais ampla e importante, proporcionando às crianças um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo e aos outros. Como Cavalcanti refere,

“a criança precisa de sonhar com palavras para acordar o mundo, para amar a vida, para superar as suas angústias e medos, para compreender a luta entre o bem e o mal, para fazer parte de uma história colectiva, para transpor as dificuldades de compreensão da realidade através da apreensão metafórica dos diversos contextos vividos, para se associar aos projectos colectivos e perspectivar o futuro, mas acima de tudo para vencer o medo do desconhecido, do abandono e da tristeza melancólica de perder a própria infância (2006:29)”.

ou seja, as histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos conteúdos. É também através da leitura que a criança vai adquirir uma postura crítica/reflexiva extremamente relevante à sua formação.

Além das histórias, existem outros tipos de linguagens que devemos desenvolver nas crianças, e nos primeiros anos de vida é fulcral o papel da família para o desenvolvimento adequado da criança, portanto

“[...] não basta somente os cuidados maternos para alimentar a evolução do bebé e, sendo assim, os pais devem embalar as suas crianças com todas as formas de linguagem que expressem o mundo e a vida. Desde a canção de embalar, à leitura das primeiras histórias e exercícios linguísticos retirados da cultura popular como as lengalengas e trava- línguas [...] (Cavalcanti, 2006:20)”.

O desenvolvimento da linguagem depende de vários fatores, quer dos de ordem neuro fisiológica, quer dos relativos à afetividade, ao psíquico, ao social e ao cultural, daí a família e a escola terem um papel crucial nesta atividade que é a

compreensão do mundo através da linguagem, na procura de significados e sentidos, mas que por ser definida como uma atividade complexa não pode ser vista como uma simples lista de coisas separadas cuja soma é igual ao mundo. Mas sim, segundo Paul Auster, tal e qual como é representada no dicionário, este é “um organismo infinitamente complexo em que todos os elementos: células e tendões, corpúsculos e ossos, dedos e fluidos”, estão presentes no mundo simultaneamente, em que nenhum desses elementos pode existir por si só. Porque cada palavra é definida por outras palavras, o que significa que penetrar qualquer parte da linguagem é penetrar a totalidade da linguagem (2004: 179,180 *in* Cavalcanti, 2006:20).

Logo,

“a palavra enquanto força motriz do processo de comunicação contém por si só recorrência do gesto inaugural e sagrado de nos religar ao todo e cada vez que a linguagem alcança os níveis mais abstratos do pensamento, mais nos humanizamos e somos capazes de narrar o nosso trajeto individual e coletivo (Cavalcanti, 2006:21)”.

Assim, teremos de reconhecer que o ato de contar histórias foi desde sempre um ato de recuperação humana. “Uma história traz em si o valor da redescoberta de algo que está para além da compreensão humana” (Cavalcanti, 2006:21). Talvez por isso as crianças tenham tanta necessidade de ouvir e ler histórias. É sem dúvida a busca de um universo fantástico que ultrapassa a realidade universal.

Auster também afirma que o desejo das crianças em ouvir, ler e contar histórias é algo fundamental e importante para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas. Pois se a criança não tiver a possibilidade de penetrar no imaginário nunca estará em condições de enfrentar a realidade. “A necessidade de histórias de uma criança é tão fundamental como a sua necessidade de comida, e manifestam-se do mesmo modo que a fome [...]” (2004:172,173 *in* Cavalcanti, 2006:22). Este autor recorre à infância “e à necessidade das histórias como alimento para a alma.” Pois ouvir ou ler um conto,

“ou mesmo uma história na qual a personagem protagonista é chamada pelo nome da criança e esta satisfaz o seu desejo de se tornar a força totalizadora do universo, faz com que a vida ganhe um significado novo e cada palavra é uma janela-espelho onde o mundo é mais que um reflexo porque instaura uma ponte entre o visível e o invisível, entre o real e o imaginário, entre o significado e a sua representação (Cavalcanti, 2006:22)”.

A importância de contar e ler histórias é uma atividade de relevo, por diversos aspetos já referidos tais como o estabelecimento de vínculos afetivos, partilha de momentos significativos, a doação de significados que pode atribuir significado para a vida, entre outros.

O docente nunca deve deixar de dar o melhor de si mesmo, de desenvolver hábitos de criação, como é o caso dos dispositivos pedagógicos, da imaginação e de

empenho construtivo numa série de atividades que façam as crianças sonhar, ler e interpretar através dos múltiplos sentidos, bem como mergulhar no mundo da criatividade, isto é, ter a “capacidade de romper continuamente esquemas de experiência. É a criativa da mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias” (Rodari, 1982:140), e ainda ajuda-las a fantasiar ultrapassando o que faz parte da realidade. A fantasia para Kathy Hume é a “distanciação face aos limites do que é aceite usualmente como real e normal” (*in* Bastos, 2003:31).

A criança precisa destes ingredientes para ler o mundo que a rodeia, buscar, compreender significados e decodificar informação. Porque ler é muito mais que decodificar um código, é sentir o prazer de seguir um caminho complexo e arriscado.

Neste sentido, quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com os livros e perceberem o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade delas se tornarem um adulto leitor.

1.2. Importância da hora do conto

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]” (Abramovich, 1993: 16).

Reconhecendo esta importância e a urgência do contacto com a linguagem, a hora do conto poderá ser uma estratégia fundamental na educação. A hora do conto ou a hora dedicada à escuta e à leitura de histórias deve ser um momento proporcionado com vigor, acolhendo a criança na sua totalidade, sem fragmentar a sua capacidade simbólica ou destruir o significado de uma bela narrativa transformando-a num método pedagógico. Por isso o docente deve reconhecer a importância da história como algo que amplia o indivíduo, sensibilizando-o para o prazer de ouvir/ ler histórias mostrando que esse momento pode ser tão preservado como o desejo de brincar, de amar e de buscar sentidos para o mundo.

“Contar histórias – e ouvir histórias – constitui uma atividade que se perde no princípio dos tempos” (Albuquerque, 2000:13). Desde sempre que as culturas, veem com carinho especial a figura carismática do contador de histórias, cuja função é fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica e, subtilmente, sem eles o sentirem, transmitir-lhes valores culturais. Assim desempenha-se um papel duplo: “entreter e instruir; ou melhor divertir sempre instruindo, já que o princípio da

transmissão de conhecimentos, interliga ao prazer da efabulação, mantendo-se a partir de então como uns princípios fundamentais de uma boa pedagogia” (Albuquerque, 2000:13). Assim,

“considera-se essencial que no espaço pedagógico o contador de histórias esteja preparado para emprestar ao ouvinte/leitor o seu corpo, o seu gesto e a sua palavra no sentido de provocar momentos de partilha e auto-descoberta e nunca a redução do texto aos propósitos meramente escolarizáveis, pois o prazer de ler e de exercitar a linguagem esconde-se e ao mesmo tempo apresenta-se em algum lugar de alma, onde podemos ser verdadeiramente quem somos (Cavalcanti:23)”.

Embora reconheçamos que hoje esta figura carismática tem um papel ativo nas escolas, sabemos também que ao longo da história nem sempre foi assim.

As narrativas surgiram na Europa, na idade média, pelo facto de as escolas conventuais começarem a utilizar catecismos e pequenas narrativas, adaptadas da bíblia, para ensinar as crianças a ler e a escrever. Deste modo, as narrativas surgem na Europa como estratégia educativa nas escolas, sobretudo ligadas à alfabetização e também à transmissão de valores morais. Mas, só a partir do século XIX é que “os pais descobrem a cumplicidade do momento do conto, quando os filhos pequenos, preparando-se para dormir, precisam de espantar medos e sobressaltos e entregar-se a sonhos cor-de-rosa” (Albuquerque, 2000:14). De facto, a história lida todas as noites constitui a mais bela função, a mais desinteressada e a menos especulativa. “Não se manifesta nenhuma falta, não há qualquer preocupação em receber uma porção de eternidades, é sim um momento de intimidade” (Pennac *in* Cavalcanti, 2006:22).

O aspeto dual das narrativas infantis desenvolve-se até aos nossos dias na tradição europeia:

“as histórias tornam-se uma forma de linguagem materna por excelência, um modo das famílias reforçarem laços de afeto e momentos de intimidade; ao mesmo tempo na escola, apresentam-se como uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas narrativas, a facilidade com que as compreendem, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas (Albuquerque, 2000:14)”.

Em Portugal no século XIX a maioria dos pais continuou a manter-se alheado da ideia de expor as crianças de tenra idade à literatura infantil. Por isso, ainda hoje, a narração de histórias, sobretudo de contos de fadas, permanece, em Portugal, uma estratégia fundamentalmente escolar que, felizmente tem vindo a ser intensificada por educadores e por professores do 1º ciclo, sobretudo durante os dois primeiros anos de escolaridade.

É realmente, entre os três e os oito anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica, sendo que durante esses mesmos cinco anos de aprendizagem, a criança desenvolve o que Irene Fonseca chamou de *competência*

narrativa, ou, nos termos de R. Lavender, *ficção interna*, quando a criança aprende a definir os parâmetros necessários para compreender o mundo à sua volta, tomando conhecimento das realidades alternativas possíveis, e distinguindo o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecendo (Cf. Albuquerque, 2000:15).

É assim através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa a uma construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real. Deste modo, vai-se criando o que Frank Smith chama de “teoria do mundo na cabeça, uma construção cognitiva, afetiva e moral do mundo que lhe irá permitir, ao mesmo tempo que constrói múltiplas variantes em contextos, optar por um ou outro em particular” (Albuquerque, 2000:15).

Apesar das opiniões favoráveis, sobre as potencialidades das narrativas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, por volta do ano de 1960, organizaram-se críticas, como se pode ver nos escritos de Maria Montessori. As múltiplas denúncias incidiam sobretudo nos seguintes aspetos:

“longe de preparar a criança para a vida, os contos de fadas contribuíram para afastar de uma visão saudável da realidade circundante, encerrando-a num mundo de fantasias e de soluções quiméricas para os problemas do dia- a – dia, além disso a maioria dos contos de fadas contem, segundo Bruno Duborgel passagens de gosto duvidoso; isto é, grosseiras, crueldades e violências, a que muitas crianças impressionáveis seriam sensíveis (Albuquerque, 2000:16)”.

Contudo, quanto à validade educativa dos contos de fadas, o certo é que a defesa das suas potencialidades aumentaram quando, na década de 70, vigorosamente veio-se a provar que os contos são de extrema utilidade, porque ensinam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependência, adquirindo um sentido de autoaceitação e de autoestima. Assim, a hora do conto assume, como está acima referido, um momento de grande importância. Cada vez que uma criança ouve uma história, envolve-se naturalmente nela, vai aprendendo uma série de mecanismos conscientes que o impelem a revê-los, rearranjá-los e a fantasiar sobre eles, de modo a permitir-lhe encontrar respostas para os seus problemas individuais. Logo, os contos fornecem à imaginação da criança novas dimensões, diferentes problemáticas que esta nunca conseguirá encontrar por si só.

Ainda mais importante, e de acordo com B. Bettelheim, “a forma e a estrutura destes contos sugerem muitas imagens, sobre as quais ela pode direccionar a sua vida” (Albuquerque, 2000:17). Aliás, é só observarmos uma criança a brincar de *faz-de-conta*, para notar como ela narra coisas a si mesma, como anima os brinquedos, como segue os ecos de uma palavra ou de uma lembrança repentina. Como explica Gianni Rodari, na sua *Gramática da Fantasia*, “uma criança que aparentemente sobrepõe

blocos de madeira e faz construções, nunca segue gestos mecânicos, mas sim, cria castelos, transforma peças em personagens, vive aventuras e procura palavras” (1982:130).

Esta é uma tarefa de busca permanente e de encontros significativos onde o “acto de imaginar é sempre maior do que o acto de viver” (Cavalcanti,2006:30). Ao invés,

“os que não são capazes de sonhar não são capazes de operar transformações positivas profundas, nem tão-pouco fazer uso da palavra que faz transcender os limites da banalidade de um quotidiano, na maioria das vezes, mesquinho. Estes temem a infância! Porque a infância em tudo é verdadeira, mesmo não sendo o paraíso (Cavalcanti, 2006:28)”.

Se queremos cuidar da saúde psíquica das nossas crianças e possibilitar o acesso a uma vida de significados temos de revitalizar a infância em nós, que nos prontificamos a educá-las. Por isso, e para todos que querem educar por esta via, sigam o conselho de Daniel Pennac:

“alimentem o espírito da infância com muitas histórias, as que se alocam ao dispositivo pedagógico e outras sem haver um fim, pois estas humanizam, provocam novos deslumbramentos e, acima de tudo, reconciliam-nos como o mundo e apaziguam a alma da infância” (Pennac *in* Cavalcanti:2006:30).

1.3. Métodos de iniciação à leitura e escrita

Como se verificou até aqui, as histórias, quando bem introduzidas, fomentam o gosto pela leitura e uma vez que, concluída a EPE, as crianças entram no ensino obrigatório, mais propriamente no 1º ciclo. O facto de termos estagiado num 1º ano, faz todo o sentido abordar alguns métodos de iniciação à leitura e à escrita que são usados nas escolas portuguesas.

Neste sentido, importa dizer que o docente do 1ºciclo desempenha uma função extremamente importante, pois as suas metodologias e as suas estratégias ao longo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, são determinantes nas aprendizagens dos alunos.

Infelizmente, achamos que os professores têm pouca formação teórica e prática, no ensino da leitura e da escrita, mais propriamente nos métodos que podem suportar esta prática e os autores Viana e Teixeira apontam também esta preocupação quando dizem que

“no geral, os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita (2002:86).

Neste sentido, é preciso o docente ter em conta, antes de optar por algum método/modelo de ensino-aprendizagem, as particularidades de cada aluno, mas tudo isto só será frutífero se os professores tiverem um conhecimento teórico, prático e concreto dos diferentes métodos de leitura e das respetivas estratégias mobilizadas para cada um deles, uma vez no 1º ano, o docente terá que escolher um método adequado e que possibilite uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos alunos.

Começamos então por fazer uma pequena abordagem dos métodos que permitirão aos alunos aprender a ler e a escrever.

Existem duas formas de abordar a aprendizagem da leitura: o método sintético e o método global. O primeiro consiste em efetuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado de: processo sintético. O método global, consiste em partir de um todo conhecido (uma história, um texto, uma frase) para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Este é designado por: processo analítico ou global. É importante referir que também existe o método misto, que consiste numa combinação do método sintético e do global.

Autores como Rumelhart (1977), Adams e Starr (1982), Downing *et al* (1982) e Ellis (1989), (cit. *in* Martins 2000) afirmam que os modelos de leitura podem ser agrupados em: modelos *ascendentes*, *descendentes* e modelos interativos ou mistos.

Os modelos ascendentes estão ligados aos métodos sintéticos ou fonéticos, enquanto os descendentes estão ligados aos métodos analíticos ou globais (cf. Citoler, 1997).

Ao longo dos tempos, houve algumas evoluções e começaram a aparecer outros métodos mais específicos, mas tendo sempre como base estas duas formas já referidas (sintético ou global).

O método sintético, o mais usado em Portugal e o que foi usado na instituição onde decorreu o estágio no 1ºCEB, é um método que parte das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido. Quem ensina com este método, começa por apresentar aos alunos uma gravura que corresponde à letra (vogal) que se pretende ensinar, depois é feita a apresentação do fonema correspondente e logo de seguida o grafema. Posteriormente a serem ensinadas as vogais, são apresentados os ditongos e começa-se a introduzir as primeiras palavras. A seguir, dão-se as consoantes, uma a uma, iniciando-se sempre pelas mais simples e vai-se associando às consoantes as vogais e dando assim origem às sílabas e depois às palavras, frases e textos.

Passando para o método das 28 palavras, que é um método mais recente e é analítico, pois parte da palavra, considerada como um todo. Este caracteriza-se por

progressivamente contextualizar 28 palavras-chave: menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira e flor. Este método de ensino de leitura pode ser dividido por fases. Numa primeira fase, o aluno tem acesso à palavra através de uma imagem ilustrativa da mesma, esta deve estar acompanhada por uma palavra escrita (impressa e manuscrita), desta forma tem acesso a uma visão completa, ou seja, as suas três formas de representação. É extremamente importante que esta fase seja cumprida e segundo esta descrição, uma vez que, a criança interpreta a imagem contida nas suas possíveis formas e compreende a associação entre a imagem, a palavra e o seu significado. Esta questão revela-se ainda mais importante se partirmos do princípio de que a aquisição do código escrito se faz não só a partir da oralidade, mas também das suas experiências, inclusive as visuais. Estes cartazes devem ficar expostos na sala, sem esquecer que no caso de alunos com NEE, o suporte visual é um excelente apoio. Antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem, deve-se criar uma motivação para tal e só quando esta ocorrer é que se mostra o cartaz com a imagem e respetiva palavra-chave, posto isto faz-se uma leitura de uma história e só depois é que se realizam os jogos silábicos de desconstrução da palavra e construção de novas palavras. Conforme as consoantes vão aparecendo nas palavras, estas vão sendo treinadas graficamente.

O método global, é um método que, infelizmente, é pouco usado. Este é um processo de aprendizagem que tem mais sentido e que vai de acordo com os interesses dos alunos. Segundo Marcelino, na aquisição da leitura, podem-se considerar três períodos ou fases que, embora na prática se entreliguem e até se sobreponham, correspondem ao trabalho psicológico da criança: as percepções globais, a análise (analogias e comparações) e a síntese. Neste método, na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias já previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em conversa espontânea com os alunos vai-se apercebendo de qual o assunto que mais empolga a maioria da turma. Daí compõe pequenas frases, constituindo um pequeno texto que escreve no quadro e que o professor vai lendo com os alunos. Estas frases vão sendo exploradas por alunos e professor e entretanto, vão aparecendo muitas mais frases, que o professor vai escrevendo no quadro. São elaboradas outras atividades, como diálogos, ilustrações de texto, procura de documentos, o dicionário, listas de palavras, etc. Esses pequenos textos é que constituem o livro de estudo da turma. A maior parte dos alunos começa por ler de uma forma global, mas alguns, mais minuciosos, interessam-se rapidamente pelas letras e procuram reuni-las. Os próprios alunos também

escrevem esses textos, carimbando as letras numa folha, que depois será policopiada para formar o livro de cada aluno com as histórias que todos propuseram durante um certo tempo. E sobre este livro vão-se fazendo os exercícios de leitura.

O método Jean Qui Rit (método corporal e gestual) tem como base, o processo de Borel - Maissonny e é um método inserido no método sintético, já referido em cima, e surgiu para ultrapassar as dificuldades deste. Este processo, que é quase igual ao sintético, diferencia-se na medida em que existe uma ilustração de cada som por um movimento de mímica, efetuado pelo próprio aluno. Este método gestual e fonético, faz acompanhar o som de um fonema pelo gesto correspondente, até que, gradualmente, os alunos libertam-se dele.

Este é um método que se pode usar com crianças que tenham dislexia, pois é mais fácil de assimilar (Cfr. Val do Rio, 1991).

1.4. Que modelo curricular melhor se adequa nas salas?

A utilização de modelos pedagógicos na EPE e no 1º CEB, é verdadeiramente importante, pois são teorias que visam apoiar a prática pedagógica do docente. São linhas que os orientam e são técnicas que os mesmos podem utilizar desde a creche até às salas de aula. Segundo Formosinho um modelo curricular é “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática” (2001:109), ou seja, a escolha de um modelo pedagógico proporciona uma ponte, uma mediação entre a teoria e a prática, um referencial teórico e prático que tem como base três passos essenciais no que diz respeito a todo o tipo de atividades: pensar na ação (tendo em conta os objetivos da ação), durante a ação (ter a perceção de como está a decorrer) e após a ação (fazer um balanço da atividade), se os objetivos foram cumpridos. A utilização de modelos pedagógicos pode-se também considerar que é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek e Brown, 1996: 15).

Seguindo nesta linha, e tendo a consciência que há um ou outro modelo pedagógico com o qual nos identificámos mais, consideramos que não existe ou que não podemos escolher um só modelo ideal. Achamos sim que nos vários modelos existem diversos aspetos positivos e que por isso os devemos juntar e criar o *nosso* modelo e trabalhar em conformidade com eles, valorizando e enriquecendo assim as aprendizagens das crianças.

Dos vários modelos existentes, começamos pelo MEM, que é baseado nos trabalhos de Freinet e Vygotsky, e assenta numa organização cooperativa de classe. Segundo Sérgio Nisa os docentes que utilizem este modelo criam

“um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (*In*, J. Formozinho, 2013:144)”.

Um outro aspeto positivo e característico do MEM são as assembleias ou diário, em que uma folha A3 é dividida em quatro colunas

“e nas duas primeiras colunas recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos” (Nisa, 2013:153),

ou seja, nas três primeiras colunas faz-se um balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite através do debate uma clarificação funcional dos valores e a quarta coluna ajuda a planear atividades educativas futuras. Assim caminha-se da avaliação para o planeamento, que é o que convém neste processo formativo. Neste modelo as crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente ou em grupo e o educador/professor promove a livre expressão individual, dentro de um espírito de entajuda e cooperação.

Um outro modelo, a metodologia de projeto, parte de motivações concretas, associadas à realidade social, pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora/professora. Este modelo assenta num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança. Para Mendonça trata-se de uma

“[...] metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social [...] (2002:81),

que tem como principais finalidades que a criança aprenda fazendo e resolvendo problemas com que se depara, que seja construtora do seu próprio conhecimento através de investigações dando-lhe autonomia e desenvolvendo competências sociais. Este método sócio construtivista permite às crianças serem elas as autoras do seu próprio saber.

No modelo High Scope, que tem como característica o processo de planear-fazer-rever, este contém igualmente como base a aprendizagem ativa da criança, ou

seja, acredita que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia a dia são muito importantes se essa criança retirar delas algum significado através da reflexão. Formosinho (1996) refere que no modelo High Scope a criança deve estar envolvida em todo o processo de aprendizagem, construindo o seu conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, deste modo, o docente e as crianças trabalham em paralelo, planejando em conjunto todo o trabalho e atividades a serem desenvolvidas, proporcionando diversos desafios, os quais pressupõem uma reflexão.

“O modelo Reggio Emilia reflete um compromisso a longo prazo com a relação de tipo cooperativo e de apoio entre casa e escola, pugnando por uma parceria entre pais, educadores e membros da comunidade” (New, 1991: 30), ou seja, a comunicação e a relação são valorizadas como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança. O trabalho de equipa é o eixo central que orienta todos os parceiros educativos envolvidos no processo. Considera-se que a não contribuição de alguém é uma perda para a aprendizagem de todos. A escola é um lugar de partilha entre adultos e crianças, em que ambos são construtores de saberes. No modelo Reggio Emilia a educação é estruturada com base no relacionamento e na participação. Neste modelo e segundo Edwards C. (1999), a imaginação vem da riqueza e diversidade de projetos, experiências que criam necessidades e desejos, exigindo um pensar cuidadoso consigo mesmo e com o outro. Diante disso, cabe ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e estagnação que existe na grande maioria das salas, abrindo espaço para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais e linguagens (as cem linguagens), com animação dentro e fora da sala, além de desenvolver uma escuta sensível às explosões, às descobertas infantis e às emoções que elas provocam. Em suma, o modelo de Reggio Emilia caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.

Por último e menos conhecido, o modelo Waldorf, segundo Emanuel (2002), na educação pré-escolar o foco está no brincar imitativo e na imaginação para que as crianças desenvolvam o pensamento crítico, preparando-as para o segmento escolar. A criança é tratada com individualidade sendo respeitado o desenvolvimento dos seus talentos e capacidades. Os educadores/professores trabalham com o intuito de criar na escola um ambiente harmónico, incentivando a criatividade, e para que isso ocorra, as atividades propostas são: cuidar do jardim, criar brinquedos, fazer pão para a merenda, brincadeiras livres com materiais naturais, tais como: lã, tecidos diversos, pedras, conchas, etc. Neste modelo o brincar é a atividade principal da criança, é nestes momentos em que ela estrutura ativamente a vivência que tem do mundo.

Todo o ambiente é montado em função de permitir brincadeiras criativas e construtivas. As salas assemelham-se às nossas casas – sala, cozinha, casa de banho, uma tendinha para as bonecas de pano, móveis de brincar, etc., este é um espaço no qual as crianças se sentem seguras. Nestas salas existem panos coloridos para montar cabanas e inventar fantasias; brinquedos artesanais que mais sugerem do que definem, estimulando a imaginação; tesouros da natureza, tais como pedras, conchas e sementes; existem também bonecas de pano e marionetes, tudo em material natural, para a educação do tato. Depois de brincarem espontaneamente, todos juntos ordenam a sala e os brinquedos. Ao ar livre, as crianças brincam com terra, água, areia, pernas de pau, sobem em árvores, adquirindo domínio do próprio corpo, exercitando a coordenação motora e a autoconfiança. O canto, histórias e contos, rodas de dança, saltar à corda, jardinagem e atividades artísticas também enriquecem as crianças. Sendo a dimensão artística extremamente valorizada, o currículo Waldorf contém um programa de atividades artísticas e artesanais tão adaptadas a cada valência quanto o ensino das matérias tradicionais. Contudo, esta dedicação às artes não visa formar artistas ou mesmo artesãos, mas sim vivenciar processos de modo que seja possível educar o sentimento, o pensamento, a capacidade de agir, construir algo com as próprias mãos, cultivar a perseverança, a coordenação motora e a sensibilidade estética. Então, como menciona Oliveira a “totalidade do ensino Waldorf é de carácter imaginativo e artístico-criativo, cultivando-se competências para uma aprendizagem contínua durante toda a vida” (2010).

Em suma, estas características elencadas de cada modelo curricular, são as ideias que achamos que devemos juntar e formar/construir assim o *nosso* modelo, criando um ambiente pedagógico funcional e de acordo com os princípios que acreditamos e que achamos melhor para o grupo em questão.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação tem procurado desde sempre basear os seus procedimentos em alicerces seguros. Primeiro na prática, depois no empirismo, posteriormente na filosofia e, na segunda metade do século XX, recorrendo às diferentes ciências. Nas ciências da educação, a educação era estudada por psicólogos, médicos, sociólogos, antropólogos e outros, utilizando os métodos de investigação da sua área científica. No início do século XXI, tendo-se formado o consenso de que todos os procedimentos educativos deverão possuir eficácia, validade e garantia provadas cientificamente, a educação começou a criar os seus próprios métodos de investigação científica (Cfr. Sousa:2009).

A investigação em educação é agora efetuada por educadores e professores, com a sua própria metodologia, pois a “procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Alarcão, 2001: 13).

2.1. Tipo de estudo

Em educação, realizar um estudo subentende-se que se conheça não só a teoria relativa ao objeto de estudo, mas também que se incrementem métodos de investigação que contribuam para a articulação entre a teoria e a prática.

Neste percurso esteve maioritariamente presente uma investigação de natureza qualitativa pois a “fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1997: 48). Pode-se afirmar que esta investigação foi de carácter pedagógico em que o “investigador é um praticante [...] que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (Bogdan e Biklen, 1997: 226). Este tipo de investigação permite a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua melhoria, pois os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto” (Bogdan e Biklen, 1997:49).

Segundo Quivy (2008), este tipo de estudo, predominantemente descritivo, cede-nos informação que é mais verosímil por ser mais aproximada dos acontecimentos.

2.2. Participantes do Estudo

Este estudo é centrado nas instituições onde decorreu o estágio e nos grupos de crianças que tivemos. Na instituição A, os participantes de estudo foram o grupo da sala dos 3 anos, que era composto por 17 crianças, sendo 11 do género masculino e 6 do feminino. Na instituição B, foi a sala do 1ºano, que era composta por 25 alunos, sendo que 12 eram do género masculino e 13 do feminino.

No subcapítulo 3.1.1 e 3.1.2, relativo à caracterização dos contextos, encontra-se uma descrição mais pormenorizada sobre os intervenientes em questão.

2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Os estágios foram constituídos por várias etapas e ao longo desses meses, foram utilizados diversificados instrumentos de recolha de dados e procedimentos diferenciados e adequados, consoante os contextos e a finalidade pretendida.

“A investigação qualitativa [...] fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (Fernandes, 1991: 64). Através de observações detalhadas, planeadas e interações com os participantes de estudo, o investigador assume o papel de *instrumento* de recolha de dados, dependendo da qualidade dos dados da sua sensibilidade, integridade e conhecimento (Cfr. Fernandes, 1991).

Para se poder analisar, perceber quais as necessidades das crianças e para o profissional em educação compreender melhor a ação e se tornar mais reflexivo, foram construídos e utilizados variados registos/instrumentos, nomeadamente: registos de incidente crítico “que [...] descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181), e estes devem ser objetivos, relatando o que aconteceu, quando, onde e o que foi dito (ver anexo 4 – registo 4.9.); amostragem de acontecimentos, permitindo a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (Cfr. Parente, 2002:185,186). Este tipo de registo de observação permitiu registar, as áreas mais ou menos frequentadas pelas crianças da instituição A (ver anexo 4 – registo 4.1.). Outro instrumento utilizado foi o registo contínuo, que é um relato narrativo e detalhado de um comportamento/acontecimento registado sequencialmente tal como ocorre. “O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período [...]” (Parente, 2002:183), ou seja, o observador anota o que vê e ouve, descrevendo apenas factos e tendo o cuidado de não realizar quaisquer interpretações ou comentários (ver anexo 4 – registo 4.8.). A descrição

diária, trata-se de uma forma de observação “narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” (Parente, 2002:180). Neste caso, foram elaboradas duas descrições mais ou menos breves de um momento do acolhimento na instituição A e de um momento na sala da instituição B, também no acolhimento/assembleia da manhã (ver anexo 4 – registo 4.2.). Um outro registo bastante utilizado foram os registos fotográficos, pois são “um método eficaz de captação de informação [...] que permite [...] lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bodgan, 1997:189). Este foi deveras o instrumento mais utilizado, uma vez que todas as atividades foram registadas através da fotografia. De forma a poder recolher dados para depois poder analisar/avaliar também se efetuaram listas de verificação ou de controlo (ver anexo 4 – registo 4.5.), estas apresentam assim traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador “assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas” (Parente, 2002: 187). Segundo Cristina Parente, os “inquéritos realizados a pais podem também proporcionar a obtenção de dados e informações úteis [...]”, (2002:169). Por acharmos muito importante e fundamental o envolvimento parental (ver anexo 1 – reflexão 1.1), foi elaborado um questionário aos pais da instituição A (ver anexo 4 – inquérito 4.4.), com o intuito de promover um melhoramento na instituição a nível do envolvimento dos pais na comunidade, pois estes, nesta instituição, não tinham um envolvimento ativo. O portfólio de criança, foi outro instrumento utilizado, tanto na instituição A como na B, com a intenção de as crianças terem a possibilidade de contribuir para a construção e desenvolvimento dos seus próprios saberes e para que se envolvessem no processo de aprendizagem (ver anexo 4 – registo 4.3.). Em paralelo foi também elaborado um portfólio reflexivo com a finalidade de responder à necessidade de aprofundar e refletir sobre variados aspetos relacionados com o ensino-aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão e, desse modo, a prática pedagógica ser cada vez mais uma ação com qualidade e reflexiva. Uma das estratégias para recolha de dados também muito usada em todo este processo, foi a análise documental, e segundo Sousa esta caracteriza-se pelo “[...] procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (2009:88). Seguindo nesta linha, foi inicialmente feita uma análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições: PE, RI e PAA (subcapítulo 3.1.1. referente à caracterização dos contextos) para posteriormente haver uma prática de acordo com os ideários e valores das instituições, e colaborando

de forma efetiva na dinâmica institucional. Por outro lado, esta análise também incidu sobre a consulta de livros, revistas, documentos e artigos relacionados com as temáticas que íamos refletindo. Um dos instrumentos também usados foram as grelhas para observar e avaliar. Uma delas, foi a grelha de avaliação de projetos lúdicos, e esta propõe “um conjunto de critérios de avaliação de projectos [...] recorrendo [...] a critérios de avaliação adaptados à realidade concreta [...]”, (Costa e Pequito, 2007:105). Também foram elaboradas grelhas de observação e avaliação, com a finalidade de diagnosticar as aprendizagens que os alunos adquiriam nas aulas (instituição B), nas sessões de expressão motora, as evoluções das crianças da (instituição A), os materiais da biblioteca no início e no fim da prática pedagógica (instituição A). Na instituição A, a avaliação das atividades foram sempre feitas no fim de cada semana de modo descritivo (estes instrumentos estão evidenciados no subcapítulo 3.2.4. que corresponde à avaliação), e na instituição B, a autoavaliação era feita no fim de cada aula com a professora cooperante e com o par pedagógico. As assembleias e as teias também são instrumentos muito utilizados em salas que usam o modelo curricular do MEM e a metodologia de projeto, como tal, era impensável na sala da instituição A, não haver destes registos (ver anexo 5 – imagem 11 e 14) pois era uma maneira de as crianças terem voz e ajudarem na planificação. Uma vez que o MEM é um modelo curricular que tem características muito benéficas para quem as usa, na sala da instituição B o acolhimento da semana foi transformado em assembleia, onde foi fomentado que os próprios alunos organizassem e decidissem quem falava e o tempo que poderiam falar (ver anexo 5 – Imagem 14,5). Por último, um outro instrumento usado, neste caso só na instituição B, foi o registo multimédia de uma aula da estagiária, para assim ao ver a filmagem, esta ter uma maior perceção dos erros cometidos, podendo depois melhorá-los.

3. INTERVENÇÃO

3.1. Contexto Organizacional

Uma instituição tem que inicialmente construir alguns documentos orientadores, um deles é o PE, e qualquer que este seja, tem que ter sempre um conjunto de intenções, de motivações, de interesses variados e irá estar sempre sujeito a alterações, supressões ou acréscimos de acordo com a situação contextual em que a escola se insere e as expectativas de todos os agentes direta e indiretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem. Este documento vai estabelecer a orientação educativa e é elaborado coletivamente pela comunidade escolar a partir da análise da sua própria realidade, que atua de modo coerente sobre a prática docente com a intenção de melhorá-la, dotando assim as escolas da eficácia necessária para alcançar os objetivos pretendidos; depois é aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola/agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa. Outro documento importante é o PAA, que é um documento de planeamento e que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução. Por último há o RI, e é este documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, serviços técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

3.1.1. Caraterização das Instituições

A autonomia das instituições concretiza-se na elaboração de alguns documentos, nomeadamente o *Projeto Educativo* e

“para que um projeto educativo possa ser um instrumento operatório, torna-se indispensável que o mesmo integre, no seu processo de elaboração, a mais ampla participação da comunidade educativa relativamente aos diferentes aspetos da educação e formação, nomeadamente organização escolar, relação pedagógica, recursos humanos e materiais, a fim de que todos os seus membros sintam que o projeto lhes pertence e façam dele um instrumento de trabalho contínuo. (Azevedo,2011:25)”

O PE é um documento pedagógico orientador para toda a comunidade educativa e por isso todos os seus intervenientes devem participar na sua elaboração.

É também de salientar que o projeto educativo é o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente.

A prática educativa na valência da EPE foi desenvolvida na instituição A que se situa na zona histórica da cidade do Porto. Esta tem vários espaços ajardinados e uma área cultivável onde o jardineiro vai tratando da horta e das várias árvores de fruto. Sempre que as crianças mostram vontade podem passear (ver anexo 5 – imagem 1 e 2) nos jardins ou mesmo cultivar. Relativamente ao 1º ciclo, a prática educativa decorreu na instituição B, que é pública e está ligada a um agrupamento. Esta situa-se na zona oriental do concelho do Porto e tem também uma área cultivável onde discentes e docentes podem e devem desenvolver atividades. Nesta zona de cultivo há um encarregado de educação que ajuda na manutenção da horta.

Na instituição A existe a valência da creche, do pré-escolar e o centro de atividades livres. Existem alguns espaços comuns a todas as valências como a cozinha, a secretaria e um campo de jogos polivalente, além das instalações das Irmãs e de uma capela que costuma ser espaço de retiro para quem queira usufruir de um momento de calma ou de uma visita privilegiada sobre o Rio Douro. Na instituição B existem as valências da EPE com 3 salas, o 1º ciclo com 7 salas e um ATL. Além das salas, esta escola têm um refeitório com uma pequena cozinha, uma biblioteca e gabinetes: sala da coordenação, a sala de atendimento aos alunos com NEE, a sala de professores, a reprografia e um gabinete de trabalho.

Na instituição A, sendo um projeto de uma congregação religiosa, assume-se primordialmente como uma escola católica, baseando as linhas mestres de ação nalguns princípios da sua fundadora: “Humildade na caridade, caridade na humildade”. A pedagogia da instituição assenta em três dimensões: a humano-espiritual, a social e a vocacional-pastoral, e têm como finalidade a promoção global e “harmoniosa da pessoa para que, através de relacionamentos positivos, amadureça no conhecimento e na estima de si e da realidade que a circunda, até descobrir o amor pessoal de Deus a seu respeito e a sua própria missão na sociedade” (PE: 18). Uma das características desta comunidade educativa é que defendem que todas as pessoas que fazem parte desta comunidade, de forma direta ou indireta, todos sem exceção, devem participar na educação das crianças (tal como em Reggio Emilia), devendo todos agir seguindo o estilo de educação da sua fundadora, ou seja, “expressando de forma harmónica: amabilidade e firmeza, familiaridade e respeito, gratuidade e alegria” (PE: 19). Na instituição B, tendo em conta a especificidade da comunidade e uma vez que a “função socializadora da escola é, muitas vezes, dificultada pelas barreiras físicas e intelectuais, pela carência de afectos, pela insegurança e até por

alguma falta de acompanhamento familiar” (PE:40), esta escola, no âmbito pedagógico, compromete-se a atuar em torno de 5 eixos fundamentais, promover uma escola: humana, inclusiva, de sucesso, globalizadora de saberes e promover uma escola inteligente. No âmbito institucional, este agrupamento acredita que a formação integral exige uma ação educativa capaz de proporcionar o desenvolvimento harmonioso e progressivo de todas as dimensões do ser humano e por isso propõem-se a desenvolver nos educandos várias competências, como por exemplo: “a dimensão intelectual e cognitiva, para seleccionar e organizar informações, de modo a integrar criticamente as aprendizagens e enfrentar as múltiplas situações e desafios da vida” (PE:42). Relativamente aos docentes, esta instituição, também defende que “o modelo educativo definido pressupõe a existência de dispositivos e dinâmicas formativas em modalidades que se orientem por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho. Com base neste modelo de formação centrado na escola, e para responder às necessidades individuais (formação nas áreas didáticas específicas) dos professores e necessidades do Agrupamento [...]” esta promove, como eixos estruturantes, a formação contínua dos Professores.

Na sequência do PE, surge o *Regulamento Interno* que é um instrumento de sistematização da organização escolar, este deve ser elaborado de imediata após o PE, pois trata-se de uma formalização da estrutura definida nesse projeto.

Na instituição A existem três regulamentos internos, pois nesta IPSS existem as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e o Centro de Atividades Livres. Note-se que este documento tem uma estrutura muito autónoma e sendo uma IPSS, tem orientações específicas a seguir. Por sua vez, na instituição B existe um só RI de agrupamento, por onde os quatro estabelecimentos se regem.

O *Plano Anual de Atividades*, de acordo com o Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio,

“constitui um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”

Para que o PAA constitua uma resposta coesa e ajustada às necessidades educacionais da comunidade educativa, existem três aspetos fundamentais a ter em conta aquando da sua elaboração: “os princípios apresentados e os objetivos propostos pelo Projeto Educativo da escola, as orientações decorrentes da análise do Relatório Anual de Atividades da Escola do ano letivo anterior e um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa,

recursos materiais, quadro legal, [...] do ano letivo a que o plano se refere” (Costa, 1994:27 e 28). Ou seja, o PAA deve seguir basicamente os princípios tradicionais de uma planificação: diagnóstico, objetivos, meios e estratégias e a avaliação.

Na instituição A, o PAA está dividido em 12 meses (de setembro a agosto) e faz referência a um conjunto de atividades que irão ser efetuadas ao longo do ano letivo. Estas atividades estão adaptadas a cada mês e são efetuadas a pensar na satisfação e necessidades das crianças, nomeadamente na sua formação escolar, pessoal e cívica. No entanto, este documento carece de alguns itens, designadamente os meios e estratégias, os recursos necessários para a elaboração das atividades e não descreve os objetivos. Porém, estes itens não estão registados no documento, mas as estagiárias evidenciaram na sua prática pedagógica que são cuidadosamente pensados e adequados ao grupo de crianças quando o dia da atividade se aproxima. Além das atividades a elaborar, este documento elenca as reuniões que se irão realizar com os pais. Na instituição B o plano anual está organizado em cinco pontos, no primeiro ponto tem uma pequena introdução a explicar em que consiste o PAA. Depois, o segundo ponto apresenta os objetivos gerais pertencentes a cada eixo de atuação, de acordo com o PE. De seguida, são apresentadas as atividades propostas subdivididas em: plano plurianual, plano anual e visitas de estudo. Cada destas subdivisões reúne as atividades propostas em cada eixo de atuação, afetando-as ao respetivo enquadramento e também apresentam os custos que cada atividade terá. No fim do documento são apresentadas as estatísticas referentes à globalidade das atividades e uma pequena conclusão a esclarecer o porquê de algumas atividades não constarem no documento e referem o orçamento necessário para todo o ano letivo. Este PAA está muito completo e bem organizado.

É de salientar que este documento deve ser flexível, pois pode haver a necessidade de o reformular ao longo do ano letivo, permitindo a integração de iniciativas que surjam e que sejam consideradas pertinentes, desde que apresentadas e aprovadas pela comunidade educativa.

Todos estes documentos analisados são de extrema importância para o bom funcionamento da instituição, mas principalmente para o objetivo da educação: o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, por isso, não nos podemos esquecer que todos estes documentos e o plano curricular de sala e de turma são princípios orientadores para uma educação para a liberdade e autonomia, democracia, desenvolvimento, solidariedade e para uma educação para a mudança.

3.1.2. Caracterização dos grupos

Na sala do pré-escolar o grupo, na maioria com 3 anos de idade, era bastante heterogêneo (ver anexo 1 – reflexão 1.2.) e era constituído por 17 crianças, sendo 11 do género masculino e 6 do género feminino. Nesta sala duas crianças estavam a ser acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Ocidental do Porto e outras três em processo de referenciação. Na escola B a sala do 1º ano é constituída por 13 raparigas e 12 rapazes, sendo que 3 desses alunos, os docentes pressentem que poderão ter que vir a ser referenciados e por isso serão feitas as respetivas avaliações.

Relativo à *caracterização do desenvolvimento sócio-afectivo*, na sala da instituição A o mês de fevereiro de 2014 foi de adaptação da estagiária ao grupo e vice-versa. Foi um tempo de conhecimento mútuo e esta adaptação foi muito boa. Sendo uma idade em que reina o egocentrismo, algumas crianças têm dificuldade em aceitar as brincadeiras e as opiniões dos outros tentando sempre que prevaleça a sua vontade. Contudo, dentro deste grupo, são visíveis os jogos em grupos de duas, três ou quatro crianças, mas nem sempre correm bem. Sendo um grupo maioritariamente de rapazes, como já foi referido, as brincadeiras tendem a ser de lutas e todos os objetos servem de adereço para a violência. Neste grupo, inicialmente todos queriam falar ao mesmo tempo, não dando tempo ao outro para falar, nem conseguindo ouvir o que os outros têm para dizer, no entanto, em finais de maio de 2014, já se notava uma evolução na escuta do outro e nas regras a seguir para poderem falar. Na instituição B a adaptação foi muito rápida e fácil, os alunos interagem bem com os seus pares e com os adultos, porem em relação a regras de convivência e interação discursiva esta turma tinha algumas lacunas que com a intervenção da docente titular e das Professoras estagiárias os alunos foram melhorando.

Ao nível do *desenvolvimento cognitivo*, na instituição A, o estágio de desenvolvimento em que o grupo de três anos se encontrava, é, segundo as linhas orientadoras de Piaget, o pré-operatório que compreende as idades dos dois aos sete anos (Cfr. Peterson, 1998:17). A imitação diferida é o que a criança executa na ausência do modelo. Tendo começado pelo gesto imitativo, a criança vai assimilando os comportamentos que resultam na “sua” ação. Na área da casinha (ver anexo 5 – imagem 4) acontece frequentemente as crianças usarem o avental, pedirem ao boneco que coma rapidamente para a comida não arrefecer. A criança gosta de imitar o adulto na casinha, na biblioteca (zona do faz de conta), a cozinhar ou a conduzir o automóvel, a falar ao telemóvel, imita o pai (ver anexo 5 – imagem 3), a mãe ou alguém significativo para si. Sem a presença do modelo, a criança tem presente os

gestos dos outros desencadeando a sua própria ação. O jogo, mais do que qualquer das outras condutas, altera o real por assimilação direta às necessidades das crianças. Essa assimilação é reforçada pela linguagem simbólica. Com o grupo de três anos o jogo simbólico aparece, essencialmente, na área da casinha onde as crianças reproduzem nas suas brincadeiras atitudes/ações que veem nos adultos com quem interagem, por exemplo, uma criança ao cozinhar está certamente a imitar um seu familiar, ou ao tratar do bebé ou ainda a ir às compras. Na instituição B, os alunos do 1º ano, seguindo ainda os estádios orientadores de Piaget, encontravam-se no estádio das operações concretas e por isso já pensavam de uma forma lógica, pois já não se centravam só neles. Ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática a maioria dos alunos acompanhava bem estas áreas de conteúdo, embora, na Língua Portuguesa fossem visíveis algumas dificuldades na leitura, pois tinham dificuldades na fonologia. Este grupo, era bastante aplicado e interessado, e nas atividades individuais, concentravam-se com mais facilidade.

No que se refere ao desenho, o grupo da instituição A ainda se encontrava na fase da garatuja desordenada, mas demonstrando, na sua maioria, grande prazer em desenhar e ver o produto final. Os alunos da instituição B, na disciplina da expressão plástica, muitos dos alunos ainda não desenhavam o corpo humano de acordo com o estádio em que se encontravam, por isso, foram elaboradas com os alunos algumas atividades para que interiorizassem os membros do corpo humano.

Relativo ao *desenvolvimento da linguagem*, esta oferece à criança um meio adequado de comunicar os seus sentimentos de tristeza, de irritação, medo, frustração, irritação, amizade e prazer. A linguagem proporciona uma base para uma abordagem ao conflito e a expressão de sentimentos por palavras ajuda também as crianças a começarem a perceber que os pontos de vista das outras pessoas são muitas vezes diferentes dos seus. Esta nova compreensão da linguagem como chave de interação social é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

O vocabulário das crianças da instituição A era ainda limitado quer em quantidade, quer em qualidade, no entanto, o grupo já era capaz de memorizar canções e trava-línguas, principalmente se estiverem expostos na sala com imagens que lhes facilitassem a leitura. Existiam algumas falhas gramaticais, particularmente ao nível da morfologia, isto é, no uso de certas palavras gramaticais/funcionais (pronomes, conjunções, preposições, artigos), nas concordâncias (em género, número e pessoa), e ainda nas formas verbais (“eu fazi”, “eu dizi”, “eu sabo”). Na instituição B o vocabulário da maioria dos alunos era bastante alargado e quase correto. Estes alunos sempre mostraram interesse nas aprendizagens de novos vocábulos, pois

sempre que utilizávamos vocabulário novo, propositadamente, os alunos perguntavam de imediato o que queria dizer essa palavra. Notou-se também que tanto no grupo da instituição A como no grupo da instituição B, as crianças demonstravam um grande interesse por estratégias e recursos pedagógicos diferentes. O que foi ótimo, pois como tanto um grupo como outro tinham alguma dificuldade em cumprir regras de funcionamento da sala, nomeadamente, o não conversar para o lado, não falar ao mesmo tempo, manter a sala limpa e arrumada, levantarem o dedo para poderem falar e não responderem fora da vez deles, e assim, as estratégias adotadas, como jogos, por exemplo, trabalhou-se, além dos conteúdos, regras de interação discursiva, que são essenciais para uma boa socialização.

Passando para o *desenvolvimento motor*, o grupo da instituição A já possuía algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, correr, saltar, manusear objetos de forma mais ou menos precisa. A diversificação das formas de utilizar e de sentir o corpo pode originar situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento: iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. Tanto na instituição A como na B, as crianças tinham alguma dificuldade na inibição do movimento e por isso foram feitos alguns jogos nas aulas de expressão motora para tentar ultrapassar essas dificuldades.

Explorar diversas formas de movimento permite à criança tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, auxiliando a progressiva interiorização do esquema corporal. Porém, é importante mencionar que ambos os grupos, conheciam as várias partes do corpo, essencialmente aquelas que são mais vulgarmente evocadas: cabeça, cara, braços, pernas, joelhos e pés.

No que concerne ao padrão motor andar, todo o grupo da instituição A fazia-o com equilíbrio e correção. Contudo, andar sobre uma linha reta desenhada no chão não era conseguido por todas as crianças, uma vez que implicava uma coordenação óculo-pedal. No âmbito das competências motoras finas as crianças da instituição já eram capazes de comer sozinhas (com garfo e faca), manusear folhas de papel de um livro, abrir e fechar portas e torneiras, lavar e limpar as mãos, vestir, despir e fazer enfiamentos. Determinadas atividades de expressão plástica como desenhar, pintar, rasgar, colar, modelar permitiam que as crianças exercessem controlo da motricidade fina, apesar de algumas crianças mostrarem grandes dificuldades neste domínio, nomeadamente no movimento de pinça necessário para segurar corretamente no lápis e no uso da tesoura. Na instituição B a maioria das crianças tem competências motoras finas bem trabalhadas, embora haja algumas com bastantes dificuldades em usar uma tesoura e cortar pelas linhas delimitadas, outros com o movimento de pinça

mal trabalhado, pois não pegam no lápis corretamente e ainda há alguns discentes com dificuldade em pintar dentro dos contornos.

3.2. Intervenção nos contextos da Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção educativa levada a cabo nos contextos de EPE e no 1ºCEB teve incidência em modelos pedagógicos/curriculares que melhor se adequavam ao grupo em questão. No contexto da EPE foram usadas algumas características do MEM, High Scope e metodologia de projeto, e no 1º CEB os modelos curriculares incidiram mais sobre o MEM, Reggio Emília, e na iniciação à leitura foi usado o método sintético dentro dos modelos ascendentes.

Toda a intervenção educativa, foi sempre de encontro a uma metodologia ativa, baseada na experimentação e participação constante por parte de cada criança.

Nos dois contextos, a prática educativa teve quatro etapas que se relacionam entre si e onde sempre se teve em conta os interesses, as necessidades e o contexto educativo, sendo elas, segundo Fisher, “planear com flexibilidade, agir, refletir e avaliar” (Máximo-Esteves, 2008).

3.2.1. Observar/Preparar

Segundo Cristina Parente (2002:167),

“a observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos. Os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados.”

No processo de observação é fundamental que o observador seja capaz de construir um plano para levar a cabo a observação. Construir um plano significa tornar explícitos, alguns princípios subjacentes aos objetivos da observação e algumas características do próprio observador. Uma observação implica sempre uma seleção e observar alguém ou alguma coisa significa ter em conta uma perspetiva do fenómeno que está a ser observado. Um dos fatores que claramente influencia esta seleção é a teoria escolhida pelo observador que, em última análise, se fixa num modo específico de olhar a realidade, mais ou menos identificado com um modelo de investigação (Cfr. Parente *in* Formosinho 2002). Definidos objetivos, o observador tem que selecionar um sistema ou instrumentos para observar, adequados aos objetivos, o qual pressupõe um tipo de análise dos dados recolhidos e de investigação a influir nos diferentes procedimentos de observação.

É inquestionável que a observação é um componente inseparável de toda a atividade de conhecimento e é um processo básico em educação, para isso, existem

diferentes tipos de observação em função quer do objeto que se pretende observar, quer do marco de referência teórica que se adote.

Neste sentido, houve um olhar atento sobre os contextos, para conhecer e compreender o meio em que as/os crianças/alunos e a equipa pedagógica estavam inseridas, de forma a ser possível atuar em conformidade com a dinâmica das instituições, dos grupos e das salas. Numa primeira fase considerou-se importante a observação e análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão da instituição, tendo como finalidade agir conforme os valores, princípios e ideais das instituições (já referidos no subcapítulo 3.1.1.).

Os registos de observação efetuados foram diversificados e essenciais em todo o processo, pois com esta prática pode-se assim perceber as características das crianças, os interesses, as dificuldades e as necessidades e foi a partir destas observações que se preparou toda a intervenção pedagógica. Seguindo nesta lógica, inicialmente foi feita no contexto da EPE uma observação seguida de uma reflexão sobre o espaço e os materiais (ver anexo 1 – reflexão 1.3.), foram efetuadas observações de cada criança, que apenas é possível observando as crianças individualmente (ver anexo 4 – registo 4.0.) e para perceber o contexto familiar e também o seu agregado familiar foram consultadas as fichas individuais de anamnese das crianças da instituição A e B.

Uma das observações efetuadas logo no início foram as rotinas diárias e semanais (ver anexo 4 – registo 4.7) das duas instituições, pois como Zabalza afirma estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (1998:52).

Um dos aspetos que foi observado na instituição A, foi o desenvolvimento da autonomia, se eram autónomos nas rotinas (ver anexo 5 – imagem 5 e 6) e nas brincadeiras (ver anexo 5 – imagem 7), sendo que a maioria mostrou ser independente e gostar de fazer as tarefas sozinhas, dizendo mesmo: “*eu já sei fazer*” ou “*eu já sei lavar as mãos sozinha*”. Na instituição B, a maioria das crianças eram autónomas e aquelas que tinham mais dificuldades eram ajudadas pelos colegas, pois sempre foi fomentada a cooperatividade entre eles de modo a que se ajudassem uns aos outros sem que o docente tivesse que o pedir (ver anexo 5 – imagem 61). Relativamente ao ambiente educativo na instituição A, foi também observado logo no início quais as áreas mais frequentadas pelas crianças e se todas as áreas estavam nos lugares adequados (ver anexo 4 – registo 4.6.), pois como sabemos, uma biblioteca, por exemplo, não convém ficar ao lado de uma área das construções e uma área da escrita ou da plástica, não convém ficar longe da luz natural e de acordo com esta

observação foram feitas sugestões para modificar algumas áreas. Na instituição B, o ambiente educativo estava organizado de acordo com as características das crianças, de maneira a que fosse mais fácil controlar o grupo e para que estes adquirissem regras, pois era uma turma com muita dificuldade em cumpri-las.

Foram também elaborados outros instrumentos de observação como os registos de incidente crítico, descrição diária, amostragem de acontecimentos e registo contínuo que já foram referidos no subcapítulo 2.3.

Pode-se verificar com estas observações, que os grupos eram empenhados, motivados e interessados, tendo ainda sido visível o empenho e ânimo com que realizavam as diversas atividades (ver anexo 5 – imagem 9 e 9.5).

Em suma, a observação exige preparação e utilização de vários instrumentos que permitam identificar situações pertinentes, colocar hipóteses, questionar o contexto e recolher conclusões dos resultados, pois só assim se pode depois planificar atividades e definir estratégias de intervenção que se ajustassem ao grupo.

3.2.2. Planear/Planificar

Depois de efetuadas todas as observações necessárias, e de acordo com as intenções educativas, poderão ser efetuadas as planificações, e “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos [...] adequados, a criação de interesse [...] e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2008:92) para as crianças. O facto de haver planificações a longo, médio e curto prazo, faz com que as atividades que as crianças possam fazer, desde visitas de estudo, experiências, utilização de recursos diferentes, entre outros, sejam mais fáceis de organizar pelo docentes e de adequar as respetivas estratégias, dando assim para, posteriormente, fazer pequenos ajustes (ser flexível) consoante os interesses e necessidades dos grupos.

Também segundo as OCEPE,

“planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social 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 (1997:26).”

Seguindo nesta linha, os docentes devem ter “em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (MEC-Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), bem como os materiais necessários e os recursos humanos.

Neste sentido, foram elaboradas com as crianças da instituição A, teias para planejar a dinamização da biblioteca e para o projeto do fundo do mar (ver anexo 5 – imagem 12), para que assim, tanto as crianças como os adultos, tivessem a percepção do que já sabiam e do que queriam saber. Uma outra maneira de dar voz às crianças foi a iniciação da assembleia, à segunda feira e em grande grupo, as crianças da instituição A elencavam o que fizeram durante a semana e o que gostariam de fazer/aprender (ver anexo 5 – imagem 13), posteriormente estas assembleias passaram a ser elaboradas à sexta. Na instituição B, as crianças faziam um acolhimento também à segunda feira, que depois passou-se a chamar assembleia onde as crianças relatavam pormenores do fim de semana, ou respondiam a questões que a docente pedia, com um discurso coerente e adequado.

Neste estágio, na instituição A, foram também elaboradas planificações semanais segundo o modelo da instituição, em que toda a equipa pedagógica utilizava o mesmo modelo (ver anexo 2 – planificação 2.5.), posteriormente começou-se a realizar as planificações em rede (ver anexo 2 – planificação 2.6.) em que esta era dividida em núcleos de intervenção: atividades, organização social de grupo, comunidade, envolvimento parental e projeto lúdico. Uma outra planificação elaborada foi da dinamização da biblioteca (ver anexo 2 – planificação 2.4.), pois como foi mostrado no registo de amostragem de acontecimentos (subcapítulo 2.3), as crianças não iam muito para esta área. Na instituição B, as planificações eram diárias e inicialmente eram feitas em grelha (ver anexo 2 – planificação 2.7.), depois começaram a ser elaboradas planificações temáticas, onde todos os conteúdos andavam à volta de um tema, ou seja, as planificações eram na mesma diárias mas nessa semana os conteúdos eram dados de acordo com o tema escolhido (ver anexo 2 – planificação 2.8.). Nas férias de Natal também planificamos (todas as estagiárias) uma manhã recreativa onde todas as turmas do 1º Ciclo foram assistir a uma história: “Natal nas Asas do Arco-íris” que foi transformada e apresentada como um teatro de fantoches (ver anexo 2 – planificação 2.9.).

Como já foi referido, as planificações deverão ser flexíveis para assim se poder ajustar, caso seja necessário recorrer ao currículo emergente. Uma das planificações efetuadas para a atividade de expressão motora na instituição A (ver anexo 2 - planificação 2.1.), foi exemplo disso mesmo, pois as crianças mostraram dificuldade em alguns exercícios e por isso achou-se melhor não fazer tudo o que foi planeado, para que assim se insistisse mais nas dificuldades evidenciadas e na semana seguinte repetiram-se alguns exercícios para sistematização dos mesmos e fez-se os outros que tinham ficado em falta (ver anexo 2 - planificação 2.2.). Na instituição B, também aconteceu o mesmo, pois muitas das vezes, quando as crianças sentiam alguma

dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, quer fosse ao nível do português, matemática, estudo do meio ou nas expressões, a planificação era alterada de maneira que as crianças pudessem tirar as suas dúvidas.

3.2.3. Agir/Intervir

Depois de uma boa observação do grupo e do contexto e feita a planificação de acordo com as especificidades dos grupos, o profissional em educação pode então colocar em prática o que planeou.

Como salientam as OCEPE, para que a intervenção pedagógica se proceda de forma eficaz, é necessário

“[...] concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos – auxiliar de ação educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo (1997:27).”

Ao longo de toda prática na instituição A, houve o cuidado de trabalhar todas as áreas de conteúdo, contempladas nas OCEPE. No entanto houve uma área, a de formação pessoal e social, que mais se destacou (propositadamente), pois a transmissão de valores éticos e humanos é imprescindível na Educação de Infância. O Ministério da Educação e Ciência também considera importante esta área, pois comprova essa preocupação, salvaguardando-a na aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, onde no artigo 3º, alínea c), este documento, de orientação geral, determina que o sistema educativo se deve organizar de modo a “assegurar a formação civil e moral dos jovens”. Neste sentido, e porque a instituição em questão também se rege por estas linhas mestres de ação, em muitas das atividades (e fora delas) foram trabalhados os valores. A assembleia, a música das boas maneiras, o médico dos livros (ver anexo 5 – imagem 10), o livro dos três porquinhos feito pelas crianças (ver anexo 5 – imagem 16), as manhãs recreativas: capuchinho vermelho (ver anexo 5 – imagem 18), Cinderela e o teatro de sombras “adivinha o quanto eu gosto de ti”, os acolhimentos, as rotinas (ver anexo 5 – imagem 19), os momentos de transição, a atividade de formação cristã relacionada com a passagem “Marcos 10,13-16” (ver anexo 5 – imagem 20), a atividade da garrafa misteriosa (ver anexo 5 – imagem 21 e 22), vamos tratar do nosso bebé (ver anexo 5 – imagem 23, 24 e 25), a adoção de um peixinho (ver anexo 5 – imagem 26 e 27), a introdução do quadro de responsabilidade para decidir quem dava de comer ao peixe (ver anexo 5 – imagem 28), as atividades livres (ver anexo 5 –

imagem 29), o teatro de fantoches e a ida ao Museu Soares dos Reis (ver anexo 5 – imagem 30) foram tudo atividades onde se trabalharam valores como a responsabilidade, cooperação, entreaajuda, honestidade, respeito, amizade, as boas maneiras, a justiça, a solidariedade e a liberdade. Todos estes valores são indispensáveis à convivência humana.

A área do conhecimento do mundo foi outra área que também foi trabalhada, pois como reforça as OCEPE, esta área abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permite à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia (Cfr. 1997:79-85). Nesta linha, foram elaboradas muitas atividades em que o conhecimento do mundo era a área principal a ser trabalhada, como por exemplo, a visita do mágico (ver anexo 5 – imagem 31), as pesquisas sobre o mar (ver anexo 5 – imagem 33), as experiências: flutua ou não em água e as bolinhas de sabão (ver anexo 5 – imagem 35 e 36), o filme sobre as baleias e o respetivo registo (ver anexo 5 – imagem 34) e a visita da peixeira à sala (ver anexo 5 – imagem 32).

A “aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (OCEPE: 1997:66). Neste sentido, a área da linguagem oral e abordagem à escrita foi também muito trabalhada, onde se tentou sempre criar um clima de comunicação em que a linguagem do adulto e a maneira como falava e se exprimia, constituísse um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. Todos os dias no acolhimento (e sempre que necessário), a educadora escutava cada criança, valorizando o que estas diziam e dava espaço e tempo a que cada uma falasse, fomentando o diálogo entre as mesmas, facilitando assim a expressão e o desejo de comunicarem (que sempre foi muito). Outras atividades onde esta área foi primordialmente abordada foram: no registo da história do Helmer (ver anexo 5 – imagem 37 e 38); na dinamização da biblioteca: a organização dos livros em grande grupo (ver anexo 5 – 39), a história da lebre e da tartaruga, a elaboração da teia do que queriam para a biblioteca e a história do ratinho marinheiro (onde surgiu o projeto do fundo do mar); a lengalenga do pai (ver anexo 5 – imagem 43); o jogo das emoções; a contextualização das pesquisas a fazer em casa com os pais, a garrafa misteriosa (ver anexo 5 – imagem 21 e 22); a introdução do baú das surpresas, a poesia sobre o fundo do mar (ver anexo 5 – imagem 47) e o conto redondo com auxílio de um flanelógrafo (ver anexo 5 – imagem 48 e 49). Houve também outras atividades onde de modo secundário esta área também foi trabalhada, como por exemplo, a

assembleia, a elaboração do livro dos 3 porquinhos pelas crianças, a canção “o livro é meu amigo”, a manhã recreativa do capuchinho vermelho, a visita do mágico, as pesquisas sobre o mar, as experiências e a visita da peixeira. Com estas atividades, pretendia-se que as crianças fossem dominando melhor a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas.

Na educação pré-escolar as crianças começam a construir a sua relação com a matemática, aspeto que é fundamental no desenvolvimento das aprendizagens futuras. Como sabemos, a matemática está presente nas brincadeiras das crianças e “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (OCEPE, 1997:73). Embora com menor enfoque, esta área também foi trabalhada: na música do silêncio (ver anexo 6 – canção 2), onde contavam até 12; nas sessões de expressão motora, onde por exemplo, tomavam consciência das suas posições e deslocações no espaço; nos jogos, onde a estagiária brincava com eles (ver anexo 5 – imagem 8), na organização dos livros por temas (ver anexo 5 – imagem 40), na atividade de culinária as crianças contavam os ingredientes e percebiam que a ação transforma os ingredientes (ver anexo 5 – imagem 51); as experiências e os conjuntos dos animais mamíferos e não mamíferos (ver anexo 5 – imagem 41).

Relativamente às expressões, existem quatro vertentes, a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical. Todas elas “têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (OCEPE, 1997:57).

Quanto à expressão motora foram elaboradas 3 sessões de movimento (ver anexo 5 – imagem 60) onde o objetivo era desenvolver o esquema corporal e a estruturação espacial; foi efetuada uma atividade de dobragem, onde trabalhar a motricidade fina era o principal enfoque (ver anexo 5 – imagem 44), de modo secundário também existiram outras atividades em que a motricidade grossa e fina foram trabalhadas, nomeadamente na atividade de culinária (ver anexo 5 – imagem 52), na canção dos peixinhos e nas atividades de elaboração da representação da água do mar.

A expressão plástica é um dos meios que a criança encontra, de forma imediata para se comunicar e exprimir, nesse sentido, algumas das atividades efetuadas foram: a elaboração do livro dos 3 porquinhos, onde esta história foi totalmente ilustrada pelas crianças (ver anexo 5 – imagem 17); na construção da área do fundo do mar: pintaram o chão do fundo do mar (ver anexo 5 – imagem 53) e

representaram a água do mar, usando variadas técnicas à escolha: pintura no cavalete, com berlindes, digitinta e com esponja (ver anexo 5 – imagem 54).

Relativamente à expressão musical e expressão dramática, foram efetuadas as seguintes atividades: no seguimento da dinamização da biblioteca, foi ensinado às crianças a canção o “livro é meu amigo” (ver anexo 5 – imagem 56), no decorrer do projeto a canção dos “dois peixinhos” (ver anexo 5 – imagem 55); a música “Boas maneiras não custa nada” (ver anexo 6 – canção 1); foi também dramatizado em grande grupo a história dos 3 porquinhos (ver anexo 5 – imagem 15), as manhãs recreativas foram efetuadas com as dramatizações da história do capuchinho vermelho, da Cinderela e foi feito um teatro de sombras sobre a amizade, na sala também foi feito um teatro de fantoches que também abordava o tema da amizade.

A metodologia de projeto é um dos modelos curriculares em que a equipa baseia a sua pedagogia, e no momento inicial de estágio foi comunicado à estagiária, que embora naquele momento estivesse parado, tinham iniciado um projeto que andava à volta da história dos três porquinhos. De acordo com essa informação, tentou-se que esse projeto se reiniciasse, mas as crianças não se mostraram muito recetivas, pois a única coisa que queriam era ouvir a história dos 3 porquinhos e brincar na casa de “palha” e “madeira” que anteriormente tinham construído com a equipa pedagógica. Com o decorrer da dinamização da biblioteca, foi contada a história do “ratinho marinheiro” (ver anexo 5 – imagem 42) onde as crianças mostraram bastante interesse sobre o mar. Partindo desse interesse iniciou-se o projeto do fundo do mar e este, segundo Vasconcelos (2011), seguiu todas as fases inerentes a esta metodologia: definição do problema, planificação (ver anexo 5 – imagem 12), execução (ver anexo 5 – imagem 57) e avaliação (que será referida mais à frente no ponto 3.2.4.).

“O envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos, 2011:33). Neste sentido é importante que o educador proporcione o envolvimento e a cooperação dos pais (ver anexo 5 – imagem 58) e neste projeto foram usadas estratégias para tentar que os pais estivessem mais presentes em relação às aprendizagens e atividades que se iam passando na sala, sendo pedido aos pais, chegando mesmo a enviar-se uma carta a cada familiar, que com os meninos elaborassem pesquisas sobre o projeto a decorrer na sala (ver anexo 5 – imagem 59). A introdução do baú das surpresas (ver anexo 5 – imagem 45 e 46) foi outra das estratégias utilizadas com a finalidade de os familiares serem mais ativos nas aprendizagens das crianças. Uma vez que essas pesquisas

seriam feitas em casa, pensava-se que este envolvimento fosse maior, no entanto, isso não se verificou.

A melhoria que as estagiárias propuseram na instituição foi relacionada com o envolvimento parental, pois como foi verificado e constatado com as educadoras este era insuficiente.

Como sabemos, as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola. Os pais podem e devem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola.

De acordo com uma dissertação da Universidade de Aveiro (Rocha, 2006:73) foi sensivelmente a partir dos anos 80 que se começou a verificar uma colaboração mais estreita entre a escola e as famílias, com o fim de proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo, suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares dos seus educandos. O termo “envolvimento parental” é utilizado com o sentido de participação, partilha, intervenção e cooperação entre a família e a escola, tendo em vista o harmonioso desenvolvimento dos educandos, com a finalidade de promover a qualidade do ensino, rentabilizando os recursos do meio, assente na convergência das relações que se estabelecem entre os parceiros. Esta estreita relação com as famílias, que só é conseguido se as conhecermos bem, é fundamental para que participem no processo educativo dos seus filhos e conseqüentemente este apoio irá ser um fator de motivação para as crianças. Neste sentido foi elaborado um questionário aos pais (já referido no capítulo 2) para se descobrir o “porquê” de não haver este envolvimento e depois elaborado a análise das respostas obtidas (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.1.).

Passando à prática da instituição B, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina o caráter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7º que o ensino básico deve “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

Ainda de acordo com o artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico, embora compreenda três ciclos: o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos, e o 3º de três anos, todos eles se perspetivam como uma unidade global. A unidade do currículo básico decorre da referência a um mesmo quadro de objetivos gerais e concretiza-se através da articulação dos ciclos numa sequência progressiva, em que cada um deles tem por função completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. Por sua vez, a especificidade dos ciclos, exigida pelos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo que caracterizam as crianças do respetivo nível etário,

projeta-se em distintas etapas de formação, pretende-se então, para o 1º ciclo, que é o nosso enfoque neste estudo, que as crianças adquiram um progressivo domínio de instrumentos básicos de comunicação e compreensão (leitura, escrita e cálculo), a iniciação em diferentes formas de expressão (verbal, motora, plástica, musical) e uma primeira abordagem do meio natural e social.

Indo de acordo com o que já foi referido, a prática na instituição B (1º ano) foi de encontro ao que é suposto corresponder nesta fase de iniciação escolar.

Começando pela disciplina de Português e com o sentido de promover a escrita, o gosto pela leitura e regras de interação discursiva, e também porque cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação, para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes, foram elaboradas atividades como: jogos orais, espontâneos, de perguntas feitas pela docente estagiária, pois estas crianças adoravam estes desafios; jogo do “mostra que sabes” (ver anexo 5 – imagem 62); jogo do bingo (ver anexo 5 – imagem 63); foram elaboradas, pela docente estagiária, histórias em que as personagens eram as crianças da sala e os títulos eram escolhidos democraticamente por eles (ver anexo 7 – histórias inventadas pela estagiária); foi elaborado na sala um quadro silábico e um quadro dos ditongos para que pudessem manipular e formar palavras, assim houve uma melhor sistematização dos conteúdos (ver anexo 5 – imagem 64 e 65); foram organizadas assembleias às segundas feiras para as crianças adquirirem regras de interação discursiva; para introduzir o tema do Natal foi contada uma história de Natal “Dois natais ao mesmo tempo” (ver anexo 5 – imagem 66); foi-lhes lido uma destrava línguas para melhor interiorizem a letra “R”, e depois a esse destrava línguas foi acrescentado mais palavras para aumentar a dificuldade (ver anexo 6 – destrava línguas 3); para que as crianças começassem a querer escrever autonomamente, foi elaborada uma caixa de correio onde todos poderiam e deviam colocar lá cartas para alguém, assim além de fomentar a escrita, também se estimulava a leitura, pois as crianças que receberiam as cartas teriam que as ler (ver anexo 5 – imagem 67), durante todas estas atividades foram também elaboradas fichas de trabalho que serão referidas no subcapítulo 3.2.4.

Passando para a disciplina de Matemática, esta foi dada de maneira a que as crianças desenvolvessem a capacidade de raciocínio, de comunicação e de resolução de problemas. Para que estas finalidades sejam adquiridas, é imperativo que os docentes consigam que as crianças gostem de matemática. Para isso, caberá ao professor organizar os meios e criar um ambiente propício à concretização do programa, de modo a que as aprendizagens na sala de aula, ou fora dela, sejam o

reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria matemática constitui, só assim a matemática se tornará aliciante.

Para que esta disciplina fosse mais atrativa, além das atividades normais de rotina e de sistematização, foram elaboradas algumas atividades mais dinâmicas, como por exemplo, jogos com os blocos lógicos; para a introdução do diagrama de Venn, da tabela de dupla entrada e dos gráficos simples, foram elaboradas, os tais jogos em cartolinas e expostas no quadro para os alunos em grande grupo jogarem e perceberem os conceitos (ver anexo 5 – imagem 68, 69 e 70); para que as crianças compreendessem melhor a formação de conjuntos, foram elaborados conjuntos na sala de aula, onde os elementos desses conjuntos eram as próprias crianças; na introdução dos sólidos geométricos, foi dada a oportunidade de as crianças verem e manipularem os sólidos (ver anexo 5 – imagem 71), e também lhes foi mostrado imagens de objetos do dia a dia deles em que os sólidos geométricos estão presentes (ver anexo 5 – imagem 72); de maneira a que as crianças se sentissem motivadas a responder e a explicarem aos colegas o seu raciocínio e as suas aprendizagens, foi elaborado um crachá do professor e sempre que um aluno fosse ao quadro explicar algo, punha esse crachá, pois por breves momentos essa criança estaria a ser “um professor/a” (ver anexo 5 – imagem 73); para introduzir as relações numéricas (<, > e =) foi criado um peixe comilão (ver anexo 5 – imagem 74) e assim as crianças perceberam facilmente o significado dos sinais; houve uma atividade que foi efetuada na cozinha/refeitório, onde as crianças aprenderam quais os ingredientes que precisavam para fazer uma compota de abóbora, depois de verem e fazerem este doce, preencheram uma ficha com os ingredientes e quantidades que precisaram (ver anexo 5 – imagem 75); de modo a trabalhar, brincando, o raciocínio destes discentes foram feitos outros jogos espontâneos, onde tinham que fazer adições e subtrações simples de cabeça, como as crianças gostavam deste tipo de jogos e entusiasmavam-se bastante, esta estratégia foi usada inúmeras vezes.

Como nós sabemos, todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe então à escola e aos professores, valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo, a permitir às crianças, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. O meio local, ou seja, o espaço onde vivem, deverá ser o objeto privilegiado das primeiras aprendizagens metódicas e sistemáticas das crianças já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta. No entanto, há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços/locais que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O

interesse das crianças torna estes locais efetivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem diretamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece.

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual convergem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras, procurando-se assim contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Por outro lado, o Estudo do Meio está na interseção de todas as outras disciplinas, podendo e devendo ser motivo e impulsor para a interdisciplinaridade.

As atividades realizadas nesta disciplina foram moderadas, mas foram de encontro às necessidades das crianças e em paralelo com as indicações do programa. No início do ano, com a chegada do outono foram trabalhados os frutos característicos desta época, como alguns frutos as crianças não conheciam, a docente estagiária trouxe para os alunos verem, manipularem e cheirarem alguns frutos provenientes dessa altura, como por exemplo: nozes, castanhas, diospiros, romã, uvas, figos, pera, marmelo, etc. De acordo com as lacunas mostradas no desenho do corpo humano na disciplina da Expressão Plástica foi elaborada uma atividade onde em grande grupo foi montado um boneco articulado (ver anexo 5 – imagem 76), de modo a que as crianças reconhecessem e interiorizassem as partes constituintes do seu corpo. De maneira a treinarem o feminino e o masculino dado na disciplina de Português, foi elaborada uma atividade onde as crianças viam imagens reais de animais e além de dizerem os animais em questão, também tinham que os dizer no feminino e masculino (ver anexo 5 – imagem 77). Um dos conteúdos do programa para o 1º ano, é o funcionamento e o conhecimento da escola, para que os discentes elencassem os vários lugares da escola e as regras a cumprir nesses locais, foi elaborado, em grupo, pelas crianças (interdisciplinaridade com Expressão Plástica e Português) um painel com os espaços da escola e as suas respetivas regras (ver anexo 5 – imagem 78). Outra atividade elaborada (interdisciplinaridade com Expressão Plástica), foi a realização de um painel dos aniversários das crianças, onde sistematizaram os meses do ano, quais os que são relativos ao Inverno e Verão e em que mês e dia faziam anos. Depois desta exploração cada criança desenhou o seu autorretrato e colou no mês correspondente ao seu aniversário (ver anexo 5 – imagem 79).

Passando para a educação artística e na importância que esta tem no desenvolvimento global da criança, sabemos que as artes têm efeitos quase indescritíveis e inexplicáveis. O desenvolvimento humano pode ser visto como um jogo entre capacidades de adaptação da realidade e a capacidade de por sua vez a

transformar. A educação artística também contém conhecimentos a adquirir e adaptações a fazer, sobretudo nas dimensões: de desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão, fortalecendo o lado imaginário. Note-se que este lado imaginário é extremamente necessário para o desenvolvimento equilibrado do ser humano e, por isso, considera-se que a educação artística é um fator que impulsiona o desenvolvimento pessoal e social.

Iniciando com o desenvolvimento das capacidades motoras, sabemos que este é primordial no desenvolvimento das crianças, e que a aprendizagem motora reflete na mudança interna no domínio motor da criança, havendo uma melhoria relativamente permanente no seu desempenho, como resultado da prática.

A atividade motora em contexto escolar consiste no desenvolvimento orgânico e funcional da criança, procurando, através de atividades físicas, melhorar os fatores de coordenação e execução de movimentos. Para atingir este objetivo, Barros e Barros afirmam que as atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar, pular corda, permitem a descarga da agressividade, estimulam a autoexpressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e boa postura (1972:16).

Assim, fica clara a importância da expressão motora em proporcionar às crianças atividades que permitam aos mesmos uma movimentação constante e de exploração máxima do ambiente. É evidente que estas atividades devem ser adequadas ao estado de desenvolvimento de cada criança para assim fazer com que os movimentos sejam próprios ao seu grau de desenvolvimento morfo – fisiológico.

A Expressão e Educação Físico Motora têm um lugar fundamental na escola, servindo-se para tal de diversas formas de trabalho e seguindo objetivos determinados. É necessário dizer que existe um conteúdo a transmitir, tão importante como a matemática, o português, o estudo do meio, expressão plástica, musical ou dramática. Um trabalho programado e organizado, que se insira numa dimensão democrática de ensino é a garantia fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. Deste modo, é importante que o docente possa participar numa atitude pedagógica aberta, inteligente, dinâmica e intervencionista, isto é, educativa. Esta atuação deverá ter em atenção a grande influência que a criança recebe da dinâmica social, no que respeita às motivações para a prática motora e de jogo.

Para se obter sucesso pedagógico é necessário que as atividades estejam de acordo com os objetivos educativos, nível de desempenho motor dos alunos e as condições de espaço e materiais disponíveis. De acordo com estes itens foram

elaboradas algumas sessões de Expressão e Educação Físico Motora (ver anexo 2 – planificações 2.0.).

A Expressão Plástica é um dos meios que a criança encontra para poder exteriorizar e comunicar, de forma particular, o modo como observa o mundo que a rodeia, manipulando a matéria, de forma criativa. É uma necessidade que a criança sente, de partilhar com os outros, o seu estado emocional e apresenta-se como um meio de aquisição permanente de noções da realidade onde se insere. A expressão plástica tem por trás do saber fazer, um saber ser, saber pensar, um saber agir, dominando, criativa e imaginativamente, os objetos plásticos de forma livre.

A necessidade natural que a criança tem de exprimir e de comunicar sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades e experiências, um conjunto de factos emotivos, impõe que o docente, como orientador, a ajude a exprimir-se pela pintura, pelo desenho, pelos trabalhos manuais ou por qualquer outra expressão. Assim sendo, foram proporcionadas algumas atividades de Expressão Plástica onde as crianças manipularam e exploraram diferentes materiais. Uma das atividades elaboradas foi a decoração de um cubo (interdisciplinaridade com matemática e expressão motor), em que as crianças tiveram que decorar a gosto, cortar e montar (ver anexo 5 – imagem 80); outra das atividades foi a representação do corpo humano, onde os discentes desenharam o seu autorretrato (ver anexo 5 – imagem 81), as outras duas atividades foram de encontro às festas realizadas na instituição, na altura do magusto os alunos decoraram um cone para colocar as castanhas, num material didático chamado eva (ver anexo 5 – imagem 82), e no natal, decoraram os frascos das compotas que fizeram (ver anexo 5 – imagem 83).

Passando para a Expressão Musical,

“a música é um dos estímulos mais potentes para os circuitos do cérebro, além de ajudar no raciocínio lógico matemático, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação. Atua nos dois hemisférios do cérebro, o direito que é criativo e intuitivo e o esquerdo que é lógico e sequencial (Paulo Roberto Suzuki – Musicoterapeuta)”.

A música é um dos principais meios de comunicação existentes na sociedade. Através dela é possível transmitir não só palavras mas sentimentos e ideias que podem ganhar grandes proporções didáticas, quando bem direcionadas. A finalidade da educação musical é promover no discente um espírito de ordem e desenvolver o verdadeiro amor à beleza. A música é feita de sons, que se manifestam em movimentos ordenados, é uma arte educadora por excelência que, penetrando na alma por meio dos sons, inspira o gosto pelas virtudes. O bem específico da música é a capacidade de introduzir ordem e beleza de forma perfeita nas ações e na vida. Por

esta razão, na verdadeira educação está presente a música e nela estão contidos três elementos: as palavras, a harmonia e o ritmo. Daí a importância da boa e verdadeira música. A música penetra diretamente nos nossos centros nervosos e ordena de maneira rápida e imediata a divisão do tempo e do espaço. A música, tem o poder de acalmar e disciplinar uma criança, portanto facilita a aprendizagem, seja ela formal ou no âmbito familiar. O autor Bachmann pergunta, retoricamente, o que música tem de tão este especial e afirma porque “es seguro que com ella se baila y se sueña, que encanta o agrade nuestros oídos y nuestra mente, que influye sobre nuestros sentimientos, revela nuestros instintos [...] ninguna de las facultades humanas es inmune a la música” (1998:23).

O processo de ensino eficaz é o que se baseia numa vivência musical direta e imediata, com manipulação e experimentação sonora, em prática musical coletiva e em vivência corporal. Nenhuma criança permanece quieta enquanto canta, bate palmas, bate os pés e dança, ou seja, os instrumentos naturais do próprio corpo, a sua qualidade de gestos rítmicos primários, complementam a expressão melódica do canto. Considerando que o movimento para a criança é tão necessário quanto o repouso e a alimentação, consideramos a música como elemento essencial na sua educação, e por isso, foram proporcionadas aos alunos as seguintes atividades: de modo a desenvolverem sequências corporais, os alunos foram para a biblioteca e formaram uma roda, depois ouviram a música “Pra entrar na casa do Zé”, seguiram as indicações da música e da docente estagiária, assim as crianças trabalharam a percussão corporal. Outra das atividades que fizeram e adoraram foi quando lhes foi ensinado a música “O Palhaço” (ver anexo 6 – canção 4) e depois para uma melhor memorização fizeram a banda desenhada da canção, que teve interdisciplinaridade com Expressão Plástica e Matemática (ver anexo 5 – imagem 84).

Na Expressão Dramática, as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos discentes ou propostos pelo docente, dará oportunidades a que as crianças, pela vivência de diferentes papéis, se reconheçam melhor e entendam melhor o outro. Os jogos dramáticos permitirão que estes desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo, unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo ou de desenvolvimento de uma ideia. Embora a expressão

dramática seja muito importante, só foi elaborada uma sessão, na segunda semana de estágio nesta instituição, em que o objetivo era facilitar a descontração e concentração do grupo, mediante exercícios físicos de contração/descontração e também trabalhar a concentração através de um imaginário criado verbalmente (ver anexo 2 – planificação 2.0.0.)

3.2.4. Avaliar

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Segundo as OCEPE,

“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).”

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. O conceito de avaliação é “uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos” (Pinto e Santos, 2004:21).

Quando falamos em avaliar, não falamos só nas atividades e nas aquisições das aprendizagens das crianças. Pois face às dinâmicas atuais da sociedade e às permanentes exigências do sistema de ensino a avaliação e autoavaliação de uma escola é um procedimento também indispensável e incontornável. A sua importância advém de ser um processo de regulação que requer a implementação de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do serviço prestado pela instituição, quer ao nível da organização e do funcionamento do estabelecimento, quer ao nível dos processos pedagógicos. Daí que analisar e refletir sobre a ação e o desempenho de uma escola deve ser um ato recorrente, sistemático e plenamente participado. Assim, seguindo nesta linha, no início do estágio foi feita uma caracterização das instituições (subcapítulo 3.1.1. desta tese) de acordo com a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e também foi feita uma caracterização dos grupos (subcapítulo 3.1.2.).

Neste estágio foram elaborado dois portfólios, um informal na instituição B, onde se reunia todos os trabalhos elaborados pelas crianças e outro mais formal e organizado, o portfólio da criança, e sabemos que este bem elaborado, é um instrumento importante de avaliação e tem inúmeras vantagens, pois fornece uma

visão adequada do desenvolvimento das crianças e experiências que lhes são proporcionadas, pois documentam a aprendizagem em todas as áreas, ajudam a tomar decisões educacionais, facilitam a comunicação com as crianças e os pais, valorizam o trabalho e a evolução da criança e o mais importante é que envolvem a criança na avaliação das suas aprendizagens.

Relativamente às atividades, na instituição A estas foram avaliadas semanalmente sempre com a perspetiva de melhorar a prática pedagógica e ir de encontro aos interesses das crianças (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.4.). Na instituição B, as avaliações das atividades eram feitas diariamente, através de conversas com o par pedagógico e a professora cooperante.

O trabalho desenvolvido, na instituição A, em torno do projeto de sala foi também alvo de avaliação, durante o processo e no final do estágio. A estagiária chegou assim à conclusão de que as crianças tomaram consciência das suas aprendizagens e adquiriam valores fundamentais para a convivência (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.2.).

Outros instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas para avaliar uma sessão de movimento (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.3.), as evoluções das crianças e os materiais da biblioteca (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.5.). Na instituição B, também foram usados outros instrumentos de avaliação: para avaliar o comportamento da turma foi feita uma descrição diária (ver anexo 4.2. – descrição diária 1º ciclo); elaborou-se uma lista de verificação em expressão plástica para registar as dificuldades das crianças (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.6.); as tabelas de observação direta também foram muito importantes para avaliar o progresso das crianças e diagnosticar as suas dificuldades, (ver anexo 3 – registo de avaliação 3.7.); as fichas de trabalho também foram uma maneira de diagnosticar e avaliar (ver anexo 3 – fichas de trabalho 3.8.), pois assim os docentes e discentes viam onde havia dificuldades.

A avaliação da estagiária é, de igual modo fulcral e, desta forma, foi utilizado o portefólio reflexivo também como instrumento de avaliação para refletir sobre temas, curiosidades pertinentes e dificuldades sentidas para assim poder melhorar a prática pedagógica (ver anexo 1 – reflexão 1.5.). Outra forma de avaliação e reflexão foram as conversas com a equipa pedagógica, com a supervisora nas orientações tutoriais e a gravação áudio visual de uma aula para poder ver e corrigir os erros cometidos. Também foi elaborada, no fim do estágio, uma autoavaliação qualitativa e quantitativa onde a estagiária refletiu em toda a sua ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio, existiu sempre o cuidado de atuar de acordo com o respeito pelos valores, respeito pelas crianças e pela equipa docente e não docente.

Fazendo uma autoavaliação relativamente aos objetivos e finalidades impostos para estes estágios, pensamos que estes foram atingidos, pois como já referido, no início foi elaborada uma caracterização das instituições e dos grupos, de acordo com a análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, apercebendo-nos assim qual a identidade destas instituições e quais os seus ideários e princípios, adaptando depois a prática em conformidade. As atividades foram elaboradas com o intuito de instruir, formar e habilitar e também de maneira a que as crianças/alunos aprendessem, se divertissem e que adquirissem valores como a responsabilidade, cooperação, ajuda, honestidade, respeito, amizade, solidariedade, etc.

É claro que estes princípios também deveriam ser adquiridos nos primeiros anos de vida de ensino das crianças, promovidos pelos pais, pois os familiares deveriam ensinar valores como o respeito, o amor e a solidariedade, que são basilares para a convivência humana e social.

Trabalhar valores éticos e morais em casa, na EPE e no Ensino Básico (EB) é, incontestavelmente, muito importante, uma vez que a infância é o alicerce da vida e o adulto é produto daquilo que vivencia e aprende, também, nos seus primeiros anos de escola. Podemos dizer que os valores são investimentos afetivos, isso quer dizer que, apesar de se apoiarem em conceitos, estão ligados a emoções, tanto positivas quanto negativas. Educar para os valores é transmitir às nossas crianças ideias em que realmente acreditamos (ver anexo 1 – Reflexão 1.4.).

A partir do momento em que as crianças entram na EPE e no 1º CEB, esse ensino passa a ser partilhado com os profissionais de educação e é necessário que estes facilitem o envolvimento parental, porque só com a iniciativa do docente é que os pais se envolvem com eficácia neste novo processo de ensino/aprendizagem. Para haver esta cooperatividade é essencial proporcionar encontros, reuniões entre pais e docentes, facultando aos pais todas as informações pertinentes. É importante também encorajar a colaboração dos pais, desenvolvendo atividades em que estes e os filhos possam participar em conjunto.

Esta estreita relação com as famílias, que só é conseguida se as conhecermos bem, é fundamental para que participem no processo educativo dos seus filhos e, conseqüentemente, este apoio irá ser um fator de motivação para as crianças.

Mas a cooperatividade não deve ser só entre família - escola, Freitas e Freitas definem que a aprendizagem cooperativa é “[...] um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade” (2002:21).

A aprendizagem cooperativa tem como um dos principais objetivos contribuir para o sucesso das crianças, mas isso só será possível se de facto trabalharem em cooperação, se os docentes forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona. Este tipo de aprendizagem é um processo onde todos os membros do grupo devem ajudar e confiar uns nos outros para atingirem um objetivo definido em conjunto.

A cooperação entre as crianças vai muito mais além do que o simples facto de desenvolver um trabalho de grupo. Por detrás de todo o trabalho realizado em equipa, existem cinco grandes componentes de aprendizagem que permitem afirmar que um determinado grupo de trabalho é verdadeiramente cooperativo. São elas a interdependência positiva, a responsabilidade individual e em grupo, a interação estimuladora, preferencialmente realizada frente a frente, as competências sociais e a avaliação do grupo (Cfr. Lopes e Silva, 2008:14). Por isso, deve-se promover a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, pois esta interação é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.

A EPE e o EB podem e devem proporcionar este tipo de aprendizagens, pois é uma excelente altura para se desenvolver nas crianças as competências necessárias para trabalharem em conjunto. Importa salientar que nestas faixas etárias, é muito importante que as crianças se apercebam de que a sua função dentro do grupo é indispensável para o seu bom desenvolvimento. Assim, cada criança deverá desempenhar um papel diferente mas essencial para o grupo. Lopes e Silva fornecem como exemplos “papéis” que podem proporcionar um funcionamento do grupo de forma tranquila: o responsável pelo material, o controlador do tempo, o harmonizador, o construtor e o relator de tesouros de ideias (Cfr., 2008:30).

Este tipo de mediação e de aprendizagens depende totalmente do que o docente proporciona e o papel que adota perante a sua prática docente.

“A criança depende em muitos aspectos da sua vida dos adultos, desde as necessidades mais básicas de alimentação, saúde, higiene, descanso e bem-estar físico e psicológico [...]”, (Craveiro, 2007:15), e por isso, o trabalho de um profissional em educação é muito complexo. Este tem de partir das necessidades das crianças

para criar tempo de qualidade, bem-estar, segurança e para que tal aconteça, tem de ser um profissional com um vasto leque de conhecimentos sobre as diversas áreas integrantes, ter capacidade de compreender as exigências das crianças, bem como, estimular o seu desenvolvimento sem nunca esquecer uma boa promoção de proximidade. Para tal, segundo Gabriela Portugal (2000:92), é preciso investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponíveis para elas.

De acordo com as OCEPE, o docente deverá antes de mais ter o cuidado de observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades e dificuldades, deve também recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, estas são práticas necessárias para compreender melhor as características do grupo e adequar o processo educativo às suas necessidades. Assim sendo, as observações são fulcrais na conduta de um docente e deve ser a estratégia base, para delinear um trajeto para o grupo, proporcionando, a este, conhecimentos significativos. Ou seja, observar, agir, avaliar e reformular são alguns dos aspetos em que o profissional em educação tem que se focar, para educar cada criança como um ser único e também para assim conhecer bem todas as características do seu grupo e relacionar-se “com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-lei nº241/2001, 30 de Agosto).

O docente é acima de tudo um companheiro de aprendizagens que apenas fornece as ferramentas às crianças tendo sempre em conta que a EPE e o 1ºCEB são a “primeira etapa [...] no processo de educação ao longo da vida, [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997:17,18,20).

Ainda de acordo com as OCEPE, os docentes devem também organizar o ambiente educativo, “[...] como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade.” Quando se fala em ambiente educativo, este engloba “diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço, do tempo, a organização do estabelecimento educativo, a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (1997:14).

Um outro aspeto que um docente nunca pode esquecer é que as crianças necessitam de brincar, e esta atividade é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. O brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, pois assim ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Ao brincar, exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. O brincar potencia o desenvolvimento, já que assim aprendem a conhecer, a fazer, a

conviver e, sobretudo, aprendem a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Segundo Moyles, o brincar “[...] proporciona não só um meio real de aprendizagens como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (2002:12).

Nos primeiros anos de idade, a simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras como são exemplo o "faz de conta", as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com os objetos atribuindo-lhes outros significados, etc. O jogo simbólico oferece à criança a compreensão e a aprendizagem dos papéis sociais que fazem parte da sua cultura (papel de pai, de mãe, filho, médico, etc.), pois o colocarem-se “no lugar de uma outra pessoa ajuda as crianças a lidarem com personagens polimorfos em uma variedade de contextos, e é exemplificado no brincar de faz de conta e no brincar dramático” (Moyles, 2002:11).

Tanto na EPE como no 1ºCEB, é fundamental proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular as atividades lúdicas no ambiente familiar e escolar, lembrando que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas fazer com que explorem as diferentes linguagens que a brincadeira possibilita (musical, corporal, gestual, escrita), fazendo com que desenvolvam a sua criatividade e imaginação. Para isto, a criança necessita de tempo e espaço para brincar e os docentes devem impulsionar a educação com o sentido de as crianças aprenderem a aprender, brincando!

Ao falarmos constantemente da “educação”, devemos também nos questionar sobre o que é a “educação”, que conceito é esse e em que consiste?

Segundo Arendt, a educação “é uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (2000:37). Ou seja, a educação é um processo de formação pessoal de um indivíduo orientado por outras pessoas que o ajudam a descobrir e a desenvolver capacidades. As finalidades da educação deverão ser de orientação do ser humano para que este construa uma personalidade equilibrada, que lhe permita gerir racionalmente a sua liberdade e note-se que esta é que é a função auto condutora da educação. Outra das funções da educação é transmitir e respeitar os valores pessoais dos discentes e ajudá-los a desenvolver capacidades de agir de forma autónoma. Esta deve também servir para incentivar ao constante aperfeiçoamento do ser humano, desenvolvendo um espírito crítico e criativo que lhes permita renovar os seus quadros mentais e axiológicos (valores morais) de modo a ajustar-se a novas situações. Outra das finalidades, deverá ser a de promover a verdadeira aprendizagem, respeitando os

ritmos de aprendizagem próprios de cada idade, a qual não se identifica com a simples memorização de informação, implicando antes a capacidade de selecionar e relacionar a informação recebida e adaptá-la a novas situações. O profissional de educação tem a responsabilidade de orientar os discentes para a vida, ajudando-os a formar um quadro de valores forte e coerente segundo o qual possa pautar as suas decisões e atitudes e deve também acompanhar o ser humano ao longo da vida.

O acesso à educação é um direito da criança e este está assegurado na Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF (1959). No princípio VII que diz ,

“a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.”

Ainda relacionado com a educação, mas na perspectiva das habilitações do docente e da sua respetiva qualidade, de acordo com o Decreto-Lei Nº 43/ 2007, passou-se a privilegiar por parte do profissional

“uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico [...], (MEC-Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro).”

Assim sendo, passou a existir formação para profissionais generalistas, e estes devem fazer parte de “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (MEC-Decreto-Lei 43/2007).

Com o aparecimento do professor generalista, é importante destacar alguns pormenores e características deste tipo de docência. O profissional generalista tem que trabalhar numa perspectiva de continuidade pedagógica e de articulação educativa, uma vez que esta obedece “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (MEC-Decreto-Lei 46/86). Ou seja, estes docentes terão de enriquecer as crianças com as competências fundamentais para a etapa seguinte, para assim a transição ser mais fácil.

Apesar de ser evidente a diferença entre estes dois contextos, é fundamental que exista uma continuidade educativa em que a frequência da EPE seja encarada

como a primeira etapa do processo educativo e que exista, efetivamente, uma estreita ligação com o 1º CEB.

Estes estágios deram-nos a oportunidade de explorar/experimentar, de reconhecer as nossas fragilidades e das capacidades que temos e tendo em conta que “[...]uma pessoa que se conhece poderá, mais facilmente, superar os seus pontos fracos e desenvolver os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2008:15), temos a certeza de que na futura prática docente, estas fragilidades irão ser ultrapassadas.

Embora tenham havido algumas dificuldades ao longo dos estágios, há certos pontos que temos a consciência de que temos que trabalhar mais, como por exemplo, na criatividade, na fomentação de aquisição de métodos de pesquisa nos alunos, no maior uso das tecnologias de informação e comunicação, no adquirir melhores estratégias no controlo do grupo e no gerir melhor a gestão do tempo. Estes estágios foram sem dúvida fulcrais para a nossa aprendizagem e onde consolidamos ainda mais a nossa apetência para o ensino destas valências.

Chegamos à conclusão que de facto, é a experiência que nos vai fazer crescer, constatamos também que é fundamental a formação contínua nesta profissão, podendo assim renovar conhecimentos, estratégias, intervenções e cuidados, permitindo a adaptação a diferentes situações e realidades que poderão/irão surgir no percurso.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, F. (1993). *Literatura Infantil, Gostosas e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor - Investigador. Que sentido? Que formação?; in Campos, B. Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto, Porto Editora.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A hora do conto - reflexões sobre a arte de contar Histórias na Escola*. Teorema
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: MacGraw-Hill Companies.
- ARENDR, H.; WEIL, E.; RUSSELL, B. e GASSET, O. (2000). *Filosofia da Educação-Quatro textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio de Água.
- AZEVEDO, R. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de apoio*. Editor: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- CITOLER, S. D. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BACHMANN, M. L. (1998). *La rítmica jaques- Dalcroze - Una Educación por la Música y para la Música*. Editora: Pirámide.
- BARROS, D.; BARROS, D. (1972). *Educação Física na Escola Primária*. 4ªEd. Rio de Janeiro: José Olympio.
- BOGDAM, R. e BIKLEN, S. (1997). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.
- CAVALCANTI, J. (2006). *Malas que contam histórias*. Lisboa: D.L. Paulus.
- COSTA, J. A. (1994). *Gestão escolar - participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- CRAVEIRO, C. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro; In Cadernos de Estudo nº6*. ESEPF- CIPAF
- EDWARDS, C. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ESTANQUEIRO, A. (2008). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Lisboa: Noesis.

- FORMOSINHO, J. [et al.] (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2001). *Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica. Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: Edição APEI.
- FORMOSINHO, J. (2013). *Modelos Curriculares para Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, L.; FREITAS, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- LOPES, J.; SILVA, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- MARCELINO, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura. Conceções e práticas de professores*. Universidade do Minho.
- MARTINS, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MÁXIMO-ESTEVEZ, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições ASA.
- MOYLES, J.R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NEW, R. (1991). *A Educação no Mundo - Experiência de Reggio Emilia: qualidade na Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Educação de Infância, n.º20. Lisboa: APEI.
- NISA, S. (2013). *O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa; In Júlia Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. in FORMOSINHO, J. O. (2002). *A supervisão na Formação de Professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- PETERSON, R., COLLINS, V.F. (1998). *Manual de Piaget para Professores e pais - Crianças na idade da descoberta / A fase Pré-Escolar até ao 3ºano*. Lisboa: Instituto Piaget - Coleção Horizontes Pedagógicos.
- PORTUGAL, G. (2000). *Perspetivas de formação teórica e prática; In Infância e educação: Investigação e prática*. Porto: Porto editora.

- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- ROCHA, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Universidade de Aveiro.
- RODARI, G. (1982). *Gramática da fantasia*. 7ªed. São Paulo: Summus.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Horizonte.
- SPODEK, B. e BROWN, P. C. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma Perspectiva Histórica*; In Júlia Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa : Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- VIANA, F. L. e TEIXEIRA, M. (2002) *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

SITOGRAFIA

- EMANUEL, T. (2002). *A Pedagogia Waldorf*. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro. Disponível em [<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per14.htm>]. Consultado em 17/05/2014
- OLIVEIRA, S. (2010). *A pedagogia Waldorf é um conceito de educação integral*. Disponível em [<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=90393CEF653307B4E0400A0AB8001D4B&opsel=1&channelid=0>]. Consultado em 17/05/2014
- Paulo Roberto Suzuki – Musicoterapeuta. Disponível em [<http://www.ilhadalua.com/>]. Consultado em 2013.
- Val do Rio, M. L. (1991). *A Criança Disléxica – suas dificuldades e reeducação no Ensino Básico pelo Método Borel-Maisonny*. Lisboa: Sem editora. Disponível em [http://www.cresceremrede.net/i_online/interventionData.aspx?idIn=1]. Consultado em 02/01/2015

LEGISLAÇÃO / DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF (1959).

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro.

Ministério da Educação (1997) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do ensino básico, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS

Plano Anual de Atividades

Projeto Educativo

Regulamento Interno

ANEXOS

ANEXO 1

1.1. A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

Esta instituição utiliza vários modelos pedagógicos, o modelo High/Scope, o MEM e a metodologia de projeto são exemplo onde podemos observar que um dos princípios defendidos por estes modelos é o envolvimento da família. É importante que o docente proporcione o envolvimento e a cooperação dos pais, pois é fundamental que as famílias tenham uma relação agradável e mais próxima com os Educadores, bem como com a instituição que acolhe as suas crianças. *Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve* (Formosinho, 1996:156).

A parceria promove o desenvolvimento global da criança (...) *esta relação inicial será a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar* (Departamento de Educação Básica, 1997:88), o mesmo acontece com a metodologia de projeto que permite à criança vivenciar um projeto, que se for bem desenvolvido, levam esta a (...) *usar a sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação* (Helm & Sallee, 2005: 23). São nestas vivências que as crianças se desenvolvem e estimulam os seus interesses, curiosidades, criatividade e imaginação. Estas vivências têm um maior impacto se forem vivenciadas fora e dentro da escola, havendo depois uma mútua partilha que permite evidenciar o seu progresso quer a nível escolar quer a nível pessoal e criando assim também tempo de qualidade entre pais e filhos.

O reconhecimento da influência que a família exerce nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças é fundamental. Cada criança está inserida num meio familiar diferente com características e modelos educativos distintos, contudo quando se insere num grupo de jardim-de-infância, esta encontra-se num meio onde o modelo educativo é comum a todos. *A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança* (Diogo, 1998:17).

É essencial perceber a relação que se estabelece entre estes dois meios escola/família no desenvolvimento da criança. As OCEPE sustentam que *a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (1997:43). Para isso é importante que se estabeleça uma relação de confiança

entre a escola e a família, em especial pela parte dos pais, para que estes permitam a ajuda direcionada para a educação dos seus filhos.

É importante saber como envolver os pais, mas para isso é necessário em primeiro lugar saber que tipo de envolvimento parental é desejável consoante um grupo específico.

É de referir a relevância da inserção dos pais e encarregados de educação no meio escolar onde a criança se encontra. Sendo assim, o educador deve *envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), uma vez que, os pais são os primeiros responsáveis da educação das crianças.

O envolvimento parental baseia-se assim num conjunto de estratégias programadas e planificadas pelo educador, pelas crianças e também pelas famílias. Estas estratégias têm o objetivo de unir famílias, educadores e crianças, pois todo o trabalho realizado será apoiado por todas as partes, havendo assim uma ponte e uma cooperação entre elas.

Ao partilharem experiências e ideias todo o trabalho educativo torna-se mais significativo e assim, conseqüentemente, o envolvimento e participação parental, contribui para o conceito de escola aberta. Neste sentido, o profissional de educação tem um papel fundamental, pois cabe-lhe a função de observar, planificar e avaliar as ações de cada criança e do grupo, baseando-se nas experiências, interesses e necessidades das mesmas.

1.2. GRUPOS HETERÓGENEOS

Uma vez que o grupo desta estagiária é bastante heterogéneo, é pertinente refletir sobre a heterogeneidade para assim a sua ação ser mais direcionada e ajustada ao seu grupo.

Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, a dimensão do grupo, entre outros.

A interação entre crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho em pequenos grupos e entre pares, tentando sempre formá-los de acordo com as diferentes idades, onde os mais novos são ajudados pelos mais velhos, estes sentem-se assim, úteis e realizados.

Niza refere que *assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garante o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas* (In, Formosinho, 2007:131). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram (...) *que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem* (1997:35). Para isso, como já referido, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.

Algumas das vantagens em se ter um grupo heterogéneo é o facto de desenvolver nas crianças as competências sociais como a cooperação e o respeito pelo outro, o aumentar o espírito de entreajuda e de solidariedade entre elas e desenvolve-lhes um sentido de segurança e de realização, pois sentem-se mais responsáveis pelas mais novas e assim aumentam os seus sentimentos de competência.

A consciencialização das diferenças do grupo presentes na sala, por parte dos docentes, é fundamental para despoletar o processo de recriação dos ambientes de aprendizagem (nas suas várias vertentes) e a prática de uma pedagogia diferenciada e de uma educação para a diferença e diversidade, para que assim se contribua para o sucesso de todas as crianças.

Em suma, a estagiária terá que observar melhor o grupo, definir e identificar melhor as diferenças das crianças para assim poder intervir corretamente e tirar partido dessas mesmas diferenças para que todas as aprendizagens das crianças sejam bem sucedidas.

1.3. O ESPAÇO E OS MATERIAIS

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (OCEPE, 1997: 37).

O espaço na sala de estágio está dividido em oito áreas, a área da casinha, a área do recorte e colagem, da modelagem, da pintura no cavalete, do desenho, dos jogos, a área da biblioteca e a área do acolhimento. Segundo Zabalza, estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área é única e oferece materiais e oportunidades de trabalho diferentes. A maioria das áreas tem uma delimitação forte, está claramente identificada e os materiais estão organizados de forma lógica, o que contribui para uma utilização mais autónoma da criança e uma melhor construção mental do espaço. Esta boa organização é muito importante porque como diz Zabalza, *“o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”* (Zabalza, 1996:236).

Como o espaço também está diretamente relacionado com os materiais, é importante que as crianças explorem vários materiais que

“ocupam um espaço bidimensional ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, que remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística. Os contactos com a pintura, escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético (OCEPE, 1997:63).”

Nesta sala o material existente é suficiente, seguro, diversificado, polivalente e em bom estado de conservação, o mobiliário é acessível às crianças para que possam utilizar sozinhas e assim promover a sua autonomia.

A área da casinha possui mobiliário adequado à realidade e ao tamanho da criança. Nesta encontramos louça de plástico suficiente e em bom estado. Tem ainda bonecas e respetivas roupas e acessórios.

Na biblioteca existem livros de histórias e de pesquisa e um pequeno espaço para a dramatização. Nos jogos há puzzles, jogos de memória, dominós, blocos lógicos, legos grandes e jogos de enfiamento.

A área de expressão plástica possui materiais variados e suficientes para o número de crianças e suas propostas diárias.

As áreas estão em constante manutenção e mudanças por parte da equipa pedagógica e das crianças para assim satisfazer as necessidades do grupo.

1.4. A IMPORTÂNCIA DA TRANSMISSÃO DOS VALORES NA EDUCAÇÃO

Trabalhar valores éticos e morais em educação é, incontestavelmente, muito importante, uma vez que a infância é o alicerce da vida e o adulto é produto daquilo que vivencia e aprende, também, nos seus primeiros anos de escola. Podemos dizer que os valores são investimentos afetivos, isso quer dizer que, apesar de se apoiarem em conceitos, estão ligados a emoções, tanto positivas quanto negativas. Educar para os valores é transmitir às nossas crianças ideias em que realmente acreditamos, por exemplo, que se deve pedir por favor quando se pede algo, dizer obrigada quando nos dão ou fazem alguma coisa, ajudar alguém quando nos pedem ou simplesmente porque vimos alguém a precisar de ajuda, etc.

A transmissão de valores como: moral, ética, cooperação, honestidade, solidariedade, gentileza, respeito, entre outros, são valores que são fundamentais para a convivência social e deveriam ser uma das principais preocupações por parte dos pais e da escola, pois sem se transmitir estes valores humanos universais, não se pode formar cidadãos éticos e preparados para viver em sociedade.

Hoje em dia nota-se que esta preocupação em relação “aos valores” está cada vez mais em desuso, e sem estes é impossível viver bem em sociedade. Tanto em casa como nas escolas nota-se essa desvalorização, havendo, infelizmente, cada vez mais crianças a crescerem sem a preocupação pelo “outro”.

A perda do papel da religião como fonte de moralidade, a cada vez maior desestruturação das famílias e o facto de na maioria dos infantários estarem mais preocupados em escolarizar as crianças, poderá ser uma das grandes causas desta desvalorização na transmissão de valores. É claro que é importante ensinarmos às nossas crianças saberes relacionados com a matemática, conhecimento do mundo, português, expressões, etc., porém, as instituições escolares tem de se preocupar também com aspectos de carácter humano e social, tem que tratar as crianças como um ser único e integral. É preciso que nossas escolas ensinem valores humanos, como cortesia, compaixão, generosidade, carinho, lealdade, respeito, etc. A ausência desses valores acarreta indisciplina e falta de educação. La Taille afirma que (...) *Se as escolas não têm educação moral e ética no seu currículo diário, ela - a escola - não deve reclamar da indisciplina de seus alunos (...)* (1998).

Os profissionais em educação devem-se preocupar com a formação integral das crianças e não unicamente com o desenvolvimento cognitivo e intelectual, pois é desde o berçário até ao fim do ensino básico que as crianças começam a construir a

sua identidade. É também nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

Por isso é fundamental a abordagem de assuntos relacionados com valores humanos, para a construção de pessoas mais humanas e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa. É igualmente necessário proporcionar às crianças interações com outros adultos e crianças que têm possivelmente valores diferentes a que estas estão habituadas no seu meio familiar, e ao possibilitar a *interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores.* (OCEPE, 1997:52)

Educar para os valores é convidar alguém a acreditar naquilo que apreciamos, como, por exemplo, respeitar o próximo. E os futuros profissionais de educação nunca se podem esquecer, que, não há valor que se sustente sem bons exemplos!

1.5. FORMAR ALUNOS LEITORES

Nestas primeiras duas semanas de intervenção completa e individual, deparamo-nos com algumas preocupações em relação ao ensino da leitura. O facto de alguns alunos estarem com dificuldades leva-nos a questionar se a nossa prática pedagógica estará a ser a mais correta, se os recursos/dispositivos pedagógicos estarão a ser os mais indicados e se o método de leitura (método sintético) e as estratégias estarão a ser as mais adequadas para esta turma.

Uma das nossas preocupações é que estes alunos ganhem o gosto pela leitura, e eles gostam de ouvir histórias mas conseguem que também gostem de ler é um objetivo imperativo.

O facto de os alunos gostarem de ouvir histórias, poderá ser o ponto de partida para começar a educar para a literacia. Esta educação deverá ser iniciada desde a Educação Pré-Escolar, pois esta favorece comportamentos emergentes de leitura e escrita, enquanto o 1º Ciclo do Ensino Básico promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura (cf. Decreto- Lei 241, de 2001).

Para promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, podemos e devemos recorrer a histórias que lhes digam algo, que tenham significado para os alunos e que os transportem para o mundo do imaginário, pois *uma história traz em si o valor da redescoberta de algo que está para além da compreensão humana* (Cavalcanti, 2006:21). Talvez por isso os alunos gostem tanto e necessitem de ouvir e ler histórias pois é sem dúvida a busca de um universo fantástico que ultrapassa a realidade universal. O desejo dos alunos em ouvir, ler e contar histórias é algo que devemos aproveitar, pois é fundamental e importante para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos mesmos. Se os alunos não tiverem a possibilidade de penetrar no imaginário nunca estarão em condições de encarar a realidade. A importância de contar e ler histórias é uma atividade de relevo por diversos aspetos, tais como: o estabelecimento de vínculos afetivos, a partilha de momentos significativos, a adoção de significados que podem atribuir significado para a vida, entre outros.

Um Professor nunca deve deixar de dar o melhor de si mesmo, de desenvolver hábitos de criação, como é o caso de dispositivos pedagógicos, de imaginação e de empenho construtivo numa série de atividades que façam os alunos sonhar, ler e interpretar através dos múltiplos sentidos, bem como mergulhar no mundo da criatividade, isto é, ter a *capacidade de romper continuamente esquemas de experiência. É a "criativa" da mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias*, e ainda ajuda-las a fantasiar ultrapassando o que faz parte da realidade (Rodari, 1982:140).

A criança precisa destes ingredientes para ler o mundo que a rodeia, buscar, compreender significados e descodificar informação. Porque ler é muito mais que descodificar um código é sentir o prazer de seguir um caminho complexo e arriscado.

A narração de histórias, felizmente tem vindo a ser intensificada por Professores do 1º ciclo, sobretudo durante os dois primeiros anos de escolaridade. É nos primeiros anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica, sendo que durante esses anos de aprendizagem, os alunos desenvolvem as suas competências narrativas e aprendem a definir os parâmetros necessários para

compreender o mundo à sua volta, tomando conhecimento das realidades alternativas possíveis, e distinguindo o que pode acontecer do que realmente lhes vai acontecendo (Cf. Albuquerque, 2000:15).

Ao sabermos a importância da narração de histórias e como isso pode influenciar a futura literacia dos alunos, começamos a pensar se não seria importante implementar na sala de aula um momento para a hora do conto, diversificando os dispositivos pedagógicos. Criar na sala de aula um local propício e acolhedor seria importante para esta prática. O facto de termos a consciência de que as aprendizagens devem ser significativas, de que as histórias devem ter sempre um sentido/significado para os discentes, de que o ensino e a iniciação à leitura devem ser ensinados de acordo com os interesses dos alunos para assim haver interesse e entusiasmo por parte destes, perguntámo-nos se o método sintético será o mais adequado. O método global (analítico) não terá mais sentido, uma vez que parte de textos que tem significado para os alunos?

A questão de qual será o melhor método de leitura a usar é uma das questões que nos inquieta, pois mesmo havendo a tendência de dizer que o método global é o mais acertado, pois encaixa em todos os aspetos relacionados com a importância de educar para a literacia, que já foi referido anteriormente, o facto de ser um método pouco usado traz-nos inseguranças, pois querendo implantá-lo, só sabemos o que aprendemos em teoria. Partindo desta nossa limitação, temos como objetivo futuro, melhorar os conhecimentos práticos e teóricos deste método de leitura. Pois acreditamos que este método, utilizado pela escola moderna tem mais sentido e promove muito mais o gosto pela leitura.

“ Lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais.”

Stanovitch, 1986

ANEXO 2

2.0. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO MOTORA

28 de outubro de 2014

Disciplina	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
E X P R E S S Ã O E E D U C A Ç Ã O FÍSICO MOTORA	- Jogos	- Jogos tradicionais infantis.	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos em corrida; - Variação de velocidades; - Posições de equilíbrio - Respeitar regras 	<p>- Parte preparatória: Os jogadores cumprem corretamente as ordens do jogador designado como “rei” e precedidas da voz: “<u>o rei manda...</u>”.</p> <p>- Parte principal: Um aluno previamente designado coloca-se no extremo do recinto, de costas para os outros jogadores e diz: “<u>1,2,3, macaquinho do chinês</u>”, enquanto os restantes se movimentam para a frente o mais rápido possível. Quando terminar a frase vira-se e vê se descobre algum jogador em movimento. Os jogadores tentam chegar aos extremos do recinto do jogo, sem serem vistos em movimento por esse jogador.</p> <p>- Parte final: Os alunos sentam-se numa roda, e o aluno que for escolhido diz uma palavra ao ouvido do colega do lado, esse ouve a palavra e diz ao colega seguinte e assim sucessivamente. O último aluno a ouvir a palavra diz em voz alta o que ouviu. Se a palavra original não tiver corretamente ao fim tenta-se descobrir onde <u>o telefone</u> esteve estragado.</p>		<p>10`</p> <p>20`</p> <p>15`</p>	<p>Avaliação informal que incidirá sobre os indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitam as regras dos jogos; - Mantêm o equilíbrio; - Faz os deslocamentos em corrida.

ANEXO 2

11 de novembro de 2014

Disciplina 15h00	# Bloco Conteúdos	Objetivos	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
E X P R E S S Ã O E E D U C A Ç Ã O FÍSICO MOTORA	# Jogos - Jogos com competição.	-Deslocamentos em corrida; - Variação de velocidades; - Posições de equilíbrio - Respeitar regras	<p>- Parte preparatória: Futebol sem bola. Divide-se a turma a meio e metade fica num lado do campo e a outra metade no outro lado. O objetivo é entrarem na baliza do adversário sem serem apanhados. Quando algum aluno for apanhado fica no sítio onde foi apanhado, de pé e de pernas afastadas para que um colega da equipa o possa salvar, passando por baixo das pernas dele. Ganha a equipa que marcar um golo primeiro (as regras serão explicadas na sala, porque estão mais atentos e concentrados).</p> <p>- Parte principal: Jogos de competição.</p> <p>Fazem-se quatro equipas (duas de 6 elementos e as outras duas de 7) e fazem gincanas. Todos os elementos da equipa têm que fazer a gincana. A equipa que tem 6 elementos, um dos elementos terá que repetir. Ganha a equipa que, depois de todos os elementos terem feito a gincana, acabar em primeiro.</p> <p>- Parte final: Sessão de Relaxamento</p>	<p>- Campo de futebol e coletes refletos.</p> <p>- 8 mecos, 12 argolas e 4 bolas.</p>	<p>10`</p> <p>20`</p> <p>15`</p>	<p>Avaliação informal que incidirá sobre os indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitam as regras dos jogos; - Mantêm o equilíbrio; - Faz os deslocamentos em corrida.

2.0.0. EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA

30 de setembro de 2014

Objetivo da sessão: facilitar a descontração e concentração do grupo, mediante exercícios físicos de contração/descontração e também trabalhar a concentração através de um imaginário criado verbalmente.

Número de participantes: todo o grupo.

Adereços: nenhum.

1º Exercício: CONTRAÇÃO/DESCONTRAÇÃO (5` +/-)

Condução do exercício: Os alunos deitam-se de costas no chão e concentram-se em silêncio. A Professora dá então as seguintes indicações: *contraíam os pés, as barrigas das pernas, as coxas, as nádegas, a barriga, o peito, os braços, as mãos, o pescoço, a cara, cerrem os dentes, apertem as pálpebras, contraíam, contraíam. Descontraíam-se agora completamente. Contraíam tudo outra vez, contraíam...descontraíam completamente.*

2º Exercício: DESCONTRAÇÕES (5` +/-)

Condução do exercício: Os alunos sentam-se em roda, uns atrás dos outros, e cada um deles massaja a cabeça, o pescoço e os membros do companheiro da frente.

Os alunos formam duas filas, de frente uns para os outros, e, à vez, cada um massaja a cara do companheiro que tem em frente, alternando movimentos suaves e energéticos.

3º Exercício: CONCENTRAÇÃO – IMPROVISACÃO GUIADA (10` +/-)

Condução do exercício: O Professor deve ir lendo a um ritmo compatível com o tempo que os alunos levam a executar as várias fases. O clima mais favorável à expressão do grupo é criado pelo Professor por meio de silêncios e de subidas e descidas da voz (indicadas com reticências e maiúsculas).

“ Hoje, vocês vão ser ursos. Ouçam bem o que é eu vos vou dizer. Vão andar como se fossem muito PESADOS e muito GRANDES: BUM, BADABUM, BUM, BADABUM... Isso mesmo. Inclinem a cabeça para a frente. Descontraíam bem os ombros... Isso mesmo, vocês agora são ursos... estão na floresta, é de manhã e acabaram de acordar e de sair da toca. Agora estão a bocejar e a espreguiçar-se devagar...devagar...

Agora é preciso ir à procura de comida boa. Procurem. PROCUREM! Vejam bem à vossa volta.

Oh! Ali está uma árvore muito grande e muito velha. Aproximem-se dela...estão a ver aquele grande buraco?... Metam lá a mão. Sentem uma coisa que se pega aos dedos, como a compota... Tirem um bocado com a mão. É mel, é muito doce. Lambam os dedos um a um... Hum! É mesmo muito bom... Vamos tirar mais... AI! AI! ESTÃO A PICAR-VOS...OH! SÃO ABELHAS! DEPRESSA! DEPRESSA! É PRECISO FUGIR DEPRESSA! Corram! Corram!... Lá ao fundo há um ribeiro... Deitem-se de barriga para baixo. As abelhas não gostam de água... O ribeiro é pouco fundo mas ficaram com o pêlo todo molhado... Olhem os peixinhos que andam a brincar na água... Bom! Agora têm de se pôr de pé. Devagar, devagar, senão escorregam. Sacudam-se para tirar a água... Estão um bocadinho cansados e vão procurar um lugar confortável para dormir.

Toquem na erva com as mãos... hmm, não, aí está muito molhada...e ali há pedras grandes... ora aí está, encontraram um lugar bom. Fechem os olhos e tentem lembrar-se de tudo o que fizeram.”

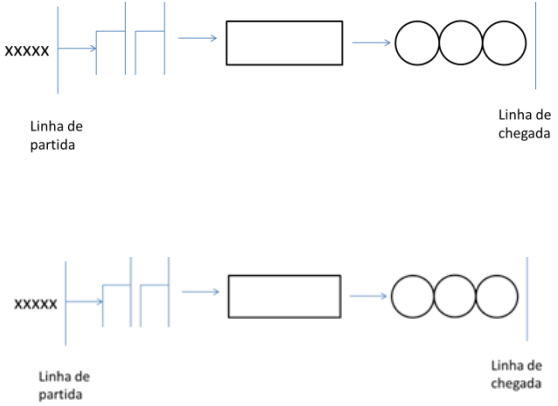
OBSERVAÇÃO: Antes de se levar os alunos para o local onde se vão realizar os exercícios, é feita uma pequena introdução na sala de aula para explicar alguns conceitos que os alunos poderão ainda não dominar, como por exemplo, o “contrair e o descontraír”.


2.1. PRIMEIRA SESSÃO DE MOVIMENTO

Sessão de Expressão Motora

<i>Instituição:</i> CMC		
Sala (idade criança): 3 anos	<i>Nº crianças:</i> 17	<i>Data:</i> 03/04/2014
Sessão nº 1	Área do Curriculum: Expressão Motora	
<i>Objectivo Geral:</i> Desenvolver o Esquema Corporal		

Partes Aula	Conteúdo	Organização Didáctico - Metodológica	Objectivos Comportamentais	Material	Tp
Parte preparatória	Jogo de corrida	<p style="text-align: center;"><u>Rabo de lobo</u></p> <p style="text-align: center;">X X X X X X X X X X X X X X X X</p> <p>Metade das crianças (lobos) penduram um lenço na parte de traz das calças e espalham-se pelo espaço. A outra metade das crianças (caçadores) terá de apanhar o lenço dos outros. Quem for apanhado troca de posição passando a ser o caçador e vice-versa.</p> <p style="text-align: center;">Organização Individual</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr/ esquivar-se para proteger o seu lenço; - Correr para apanhar o lenço dos colegas; 	- 9 Lenços	5'
Parte principal	<p>Corpo Vivo</p> <p>Exercícios de grande motricidade:</p> <p>- Jogos de bola</p>	<p>Todas as crianças devem juntar-se a um colega, formando pares (grupos de 2 crianças) que devem estar espalhadas pelo espaço da sala. Cada criança está virada de frente para o seu par e cada par tem uma bola. Todos os lançamentos e recepções de bola devem ser efectuados com as duas mãos.</p> <p>A 1ª criança a realizar o exercício segura a bola com as mãos e deve lançá-la ao ar e agarrá-la. Depois deve fazê-la rolar pelo chão até ao colega e voltar à sua posição inicial e finalmente lança-a ao colega.</p> <p>Cada criança deve realizar o exercício 3 vezes.</p> <p style="text-align: center;">Organização em grupo: pares</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lançar a bola ao ar e agarrá-la - Rolar a bola pelo chão - Lançar a bola ao colega 	9 bolas	5'

<p style="text-align: center;">Parte principal</p>	<p>Exercícios de grande motricidade:</p> <p>- Jogos de inibição</p>	<p>As crianças deverão estar dispersas pela sala. Ao início da música devem andar pela sala (se for um espaço aberto e amplo podem correr). Quando a educadora parar a música dá uma instrução da posição estática que eles devem fazer (por exemplo: pernas abertas, gatas, deitados, sentados, entre outras). Estas posições podem ser individuais ou a pares. As crianças deverão tentar manter-se na posição estática indicada até novo sinal para voltarem a andar.</p> <p style="text-align: center;">Organização Individual ou Organização em grupo: pares</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Fazer a transição entre posições com movimento e posições estáticas</p>	<p>- Rádio</p> <p>- Cds</p>	<p>5'</p>
	<p>Corpo vivo</p> <p>Exercícios de grande motricidade:</p> <p>- Jogos de equilíbrio</p>	<p>As crianças deverão formar duas filas iguais e deverão estar lado a lado:</p>  <p>1 – Passar de uma cadeira para a outra</p> <p>2 – Andar sobre o banco sueco (parte mais larga)</p> <p>3 – Saltar de pés juntos de um arco para o outro</p> <p>Lado a lado tentam realizar o percurso no menor tempo possível. A 1ª criança de cada dupla a passar a linha de chegada ganha e ambos sentam-se.</p> <p style="text-align: center;">Organização em grupo: vagas</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Passar de uma cadeira para a outra</p> <p>- Equilibrar-se sobre a parte larga do banco sueco</p> <p>- Saltar a pés juntos de 1 arco para o outro.</p>	<p>- 2 Bancos suecos</p> <p>- 4 Cadeiras</p> <p>- 6 Arcos</p>	<p>10'</p>

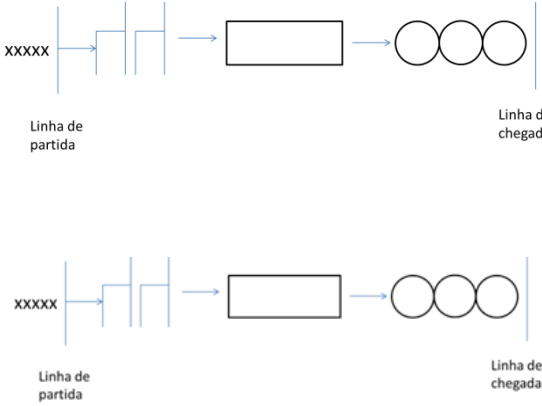
Parte final	Jogo de corrida	<p style="text-align: center;"><u>Lobo Mau</u></p> <pre> x x x x x x x x x x x x x x x </pre> <p style="text-align: center;"></p> <p>As crianças devem estar espalhadas pela sala. A educadora escolhe uma para ser o Lobo Mau, sendo as restantes os porquinhos.</p> <p>O Lobo Mau tem que correr atrás dos porquinhos e quem for apanhado deve sentar-se.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr com um objetivo (fugir/apanhar) 		5'
	Relaxar o corpo das crianças	<p style="text-align: center;"><u>Jogo do balão</u></p> <p>As crianças devem estar deitadas no chão de modo a ver a educadora que se encontra no meio delas. Esta tem um balão na mão. Quando a educadora lançar o balão ao ar, as crianças devem rir-se. Quando ele voltar à mão da educadora eles têm que parar de rir.</p> <pre> X X X X X X X △ X X X X X X X X </pre>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quando o balão estiver no ar e rir-se; - Identificar quando o balão esta na mão e parar de rir; - Retomar à calma 	1 balão	5'


2.2. SEGUNDA SESSÃO DE MOVIMENTO

Sessão de Expressão Motora

<i>Instituição:</i> CMC		
Sala (idade criança): 3 anos	<i>Nº crianças:</i> 17	<i>Data:</i> 11/04/2014
Sessão nº 2	Área do Currículo: Expressão Motora	
<i>Objectivo Geral:</i> Desenvolver o Esquema Corporal		

Partes Aula	Conteúdo	Organização Didáctico - Metodológica	Objectivos Comportamentais	Material	Tp
Parte preparatória	Jogo de corrida	<p style="text-align: center;"><u>Rabo de lobo</u></p> <p style="text-align: center;">X X X X X X X X X X X X X X X X</p> <p>Metade das crianças (lobos) penduram um lenço na parte de traz das calças e espalham-se pelo espaço. A outra metade das crianças (caçadores) terá de apanhar o lenço dos outros. Quem for apanhado troca de posição passando a ser o caçador e vice-versa.</p> <p style="text-align: center;">Organização Individual</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr/ esquivar-se para proteger o seu lenço; - Correr para apanhar o lenço dos colegas; 	- 9 Lenços	5'

<p style="text-align: center;">Parte principal</p>	<p>Exercícios de grande motricidade:</p> <p>- Jogos de inibição</p>	<p>As crianças deverão estar dispersas pela sala. Ao início da música devem andar pela sala (se for um espaço aberto e amplo podem correr). Quando a educadora parar a música dá uma instrução da posição estática que eles devem fazer (por exemplo: pernas abertas, gatas, deitados, sentados, entre outras). Estas posições podem ser individuais ou a pares. As crianças deverão tentar manter-se na posição estática indicada até novo sinal para voltarem a andar.</p> <p style="text-align: center;">Organização Individual ou Organização em grupo: pares</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Fazer a transição entre posições com movimento e posições estáticas</p>	<p>- Rádio</p> <p>- Cds</p>	<p>5'</p>
	<p>Corpo vivo</p> <p>Exercícios de grande motricidade:</p> <p>- Jogos de equilíbrio</p>	<p>As crianças deverão formar duas filas iguais e deverão estar lado a lado:</p>  <p style="text-align: center;">1 – Passar de uma cadeira para a outra</p> <p style="text-align: center;">2 – Andar sobre o banco sueco (parte mais larga)</p> <p style="text-align: center;">3 – Saltar de pés juntos de um arco para o outro</p> <p>Lado a lado tentam realizar o percurso no menor tempo possível. A 1ª criança de cada dupla a passar a linha de chegada ganha e ambos sentam-se.</p> <p style="text-align: center;">Organização em grupo: vagas</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Passar de uma cadeira para a outra</p> <p>- Equilibrar-se sobre a parte larga do banco sueco</p> <p>- Saltar a pés juntos de 1 arco para o outro.</p>	<p>- 2 Bancos suecos</p> <p>- 4 Cadeiras</p> <p>- 6 Arcos</p>	<p>10'</p>

Parte final	Jogo de corrida	<p style="text-align: center;"><u>Lobo Mau</u></p> <pre> x x x x x x x x x x x x x x x </pre> <p style="text-align: center;"></p> <p>As crianças devem estar espalhadas pela sala. A educadora escolhe uma para ser o Lobo Mau, sendo as restantes os porquinhos.</p> <p>O Lobo Mau tem que correr atrás dos porquinhos e quem for apanhado deve sentar-se.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correr com um objetivo (fugir/apanhar) 		5'
	Relaxar o corpo das crianças	<p style="text-align: center;"><u>Jogo do balão</u></p> <p>As crianças devem estar deitadas no chão de modo a ver a educadora que se encontra no meio delas. Esta tem um balão na mão. Quando a educadora lançar o balão ao ar, as crianças devem rir-se. Quando ele voltar à mão da educadora eles têm que parar de rir.</p> <pre> X X X X X X X △ X X X X X X X X </pre>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quando o balão estiver no ar e rir-se; - Identificar quando o balão esta na mão e parar de rir; - Retomar à calma 	1 balão	5'

2.3. SESSÃO DE MOVIMENTO (relacionado com o projeto)

Sessão de Expressão Motora

Instituição: CMC																	
Sala (idade criança): 3 anos		Nº crianças: 17		Data: 15 de maio de 2014													
Aula nº 3		Área do Curriculum: Expressão Motora															
Objetivo Geral: Desenvolver a Estruturação Espacial																	
Partes Aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material	Tempo												
Parte Preparatória	Corrida	<p>O Peixe Camaleão:</p> <p>- As crianças espalham-se pelo espaço em pé.</p> <p style="text-align: center;">C</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>X</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td>x</td> </tr> </table> <p>- Uma delas coloca-se de costas (o camaleão). As outras crianças perguntam “Camaleão, de que cor?”.</p> <p>- Logo a seguir ao camaleão dizer uma cor, as crianças tem de correr para encontrar e tocar num objeto dessa cor.</p> <p>- O camaleão tem de ir atrás das crianças que não estão a tocar em nenhum objeto.</p> <p>- Se alguma criança for apanhada pelo camaleão, enquanto procura um objeto dessa cor, passa a ser ela o camaleão.</p> <p>- Se nenhuma criança for apanhada pelo camaleão, este permanece o mesmo.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL</p>	X	x	x	x		X		x			X	x	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as cores; - Procurar a cor pedida; 	<p>-Materiais de diversas cores espalhados pela sala</p>	5'
	X	x	x	x													
	X		x														
		X	x														
Parte Principal	Mobilização articulada	<p>O tubarão manda:</p> <p>- As crianças espalham-se pelo espaço, em pé, viradas de frente para a educadora.</p> <p style="text-align: center;">E</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> </table> <p>- Rodar os braços para a frente</p> <p>- Rodar os braços para trás</p> <p>- Tocar com as mãos nos pés sem dobrar os joelhos</p> <p>- Saltar pés juntos</p> <p>- Saltar ao pé-coxinho e depois trocar de pé</p> <p>- Esticar os braços para cima</p> <p>- Sentar e tocar com um joelho no nariz e depois fazer igual com o outro joelho.</p> <p>- Esticar as pernas e mexer para cima e para baixo, alternadamente.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL</p>	x	x	x	x		x	x	x			x	x		5'	
x	x	x	x														
	x	x	x														
		x	x														

Partes Aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Objetivos Comportamentais	Material	Tempo
	<p>Conhecimento das noções espaciais:</p> <p>Trabalhar diferentes noções</p> <p>- Noções de situações: frente, atrás, em baixo</p>	<p><u>Jogo das rochas e dos peixinhos:</u></p> <p>- Cria-se dois grupos. Um grupo de crianças são rochas e dispersam-se pelo espaço, fixas, com braços e pernas afastadas.</p> <p>O outro grupo de crianças são peixinhos que nadam livremente entre as rochas. Segundo o comando da educadora os peixinhos colocam-se: em baixo, atrás, à frente das rochas.</p> <p>- Depois trocam-se os grupos.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Se colocar à frente e atrás e por baixo das pernas do par.</p>	<p>- coletes diferenciados</p>	<p>10'</p>
<p>Parte Final</p>	<p>Relaxar o organismo das crianças</p>	<p><u>Cabra-cega:</u></p> <p>- As crianças estão em roda, em pé, e uma está no meio com os olhos vendados por um lenço.</p> <p>- A criança que está no meio, através da apalpação tem de descobrir quem são os colegas.</p> <p>- Assim que descobrir um dos colegas, troca de lugar com ele.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>- Reconhecer os colegas através dos sentidos</p>	<p>- 1 Lenço</p>	<p>5'</p>

2.4. PLANIFICAÇÃO DA DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Ser capaz de conhecer a importância do código escrito.
- Respeitar os colegas e as suas opiniões;
- Desenvolver a socialização e a cordialidade com as outras crianças e adultos;
- Saber ouvir;
- Ser capaz de falar na sua vez;
- Fomentar a partilha e a entre-ajuda;
- Ser capaz de conseguir memorizar a história contada pelo adulto.
- Ser capaz de seriar livros;
- Ser capaz de reconhecer o critério de arrumação dos livros;
- Ser capaz de compreender e interpretar o conto lido;
- Ser capaz de registar a história num desenho.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

- Diálogo sobre algumas regras a respeitar na área;
- Criar regras de conduta – respeitando a opinião de cada um;
- Organização e arrumação da área;
- Organização dos livros por temas;
- Conto e reconto de histórias;
- Exploração de livros
- Registo da história ouvida;
- Contar histórias com uma moral, que transmitam valores;
- Dramatização de histórias

PAPEL DO EDUCADOR / ADULTO

- Recolher e organizar as sugestões de regras de conduta dadas pelo grupo;
- Envolver a criança na sua auto-avaliação;
- Desenvolver no grupo a organização individual e em grupo;
- Organizar o tempo e o espaço;
- Planear atividades diversificadas;
- Apoiar e estimular a ajuda, a cooperação e o respeito entre as crianças;
- Observar e ouvir atentamente cada criança;
- Perceber as principais dificuldades do grupo;
- Dar à criança a oportunidade de poder expressar as suas ideias e conhecimentos;
- Ajudar as crianças a gerirem os seus próprios comportamentos;
- Promover a interiorização de regras, assegurando que todos têm o seu tempo de diálogo e escuta;
- Desenvolver um espaço calmo e acolhedor;
- Fomentar o sentido de responsabilidade;
- Favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação;
- Promover um ambiente agradável e de aprendizagem ativa;
- Diversificar e renovar os materiais e recursos à disposição na área bem como adequá-los de acordo com a faixa etária.

ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS

- Pufs;
- “Televisão”;
- Carpete;
- Almofadas;
- Materiais de desenho.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO

- O espaço para a área da biblioteca será um local calmo, esteticamente bonito, aconchegante e confortável;
- Esta área será um local para usufruir em pequeno grupo;

INSTRUMENTOS DE HETERO E AUTO - AVALIAÇÃO

- Observação direta;
- Grelhas de observação;
- Registos escritos e fotográficos;
- Tabelas de avaliação;
- Tabela de dupla entrada, com as regras seleccionadas em grande grupo;

2.5. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA

DATA: 10 a 14 de Fevereiro

SALA: 3 ANOS

Segunda- feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Expressão motora: "História dos 3 porquinhos" ◆	Jogo de memória com as letras dos nomes ◆	Jogo de atenção auditiva: Descobrir os sons da natureza ◆	Observação e exploração de uma obra de pintura de Kadinsky ◆◆	Assembleia e registo ◆◆
Desenho da figura humana com formas geométricas ◆	Colagem e pintura da nuvem ◆ (algodão e pintura com cotonete)	Consulta das capas dos Portefólios ◆	Reprodução da mesma ◆	Colagem com formas geométricas ◆◆

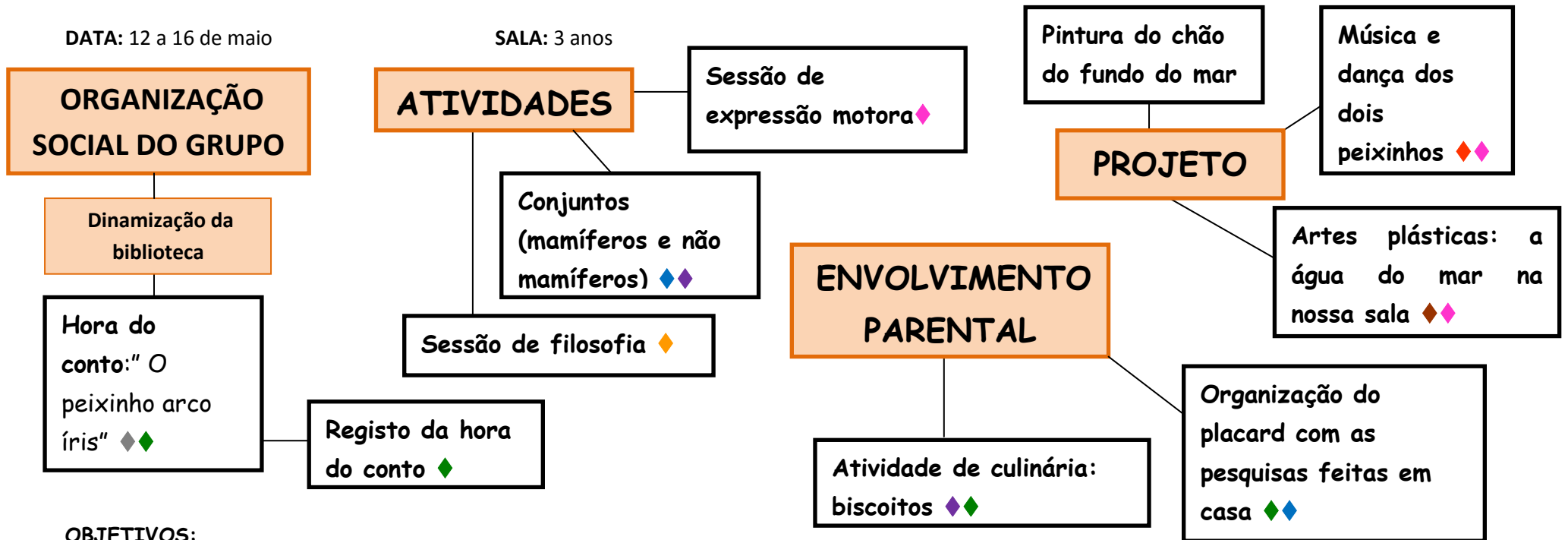
OBJETIVOS

<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ser capaz de seguir um percurso; ✚ Ser capaz de contornar obstáculos; ✚ Utilizar as formas geométricas; ✚ Identificar a letra do seu nome; ✚ Desenvolver a motricidade fina; 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ser capaz de identificar sons da natureza; ✚ Ser capaz de descrever o que vê; ✚ Ser capaz de distinguir linhas, cores e formas; ✚ Ser capaz de manifestar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas.
--	---

LEGENDA

◆ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ◆ Conhecimento do Mundo ◆ Matemática ◆ Formação Pessoal e Social ◆ Exp. Motora ◆ Exp. Plástica ◆ Exp. Musical ◆ Exp. Dramática

2.6. PLANIFICAÇÃO EM REDE



OBJETIVOS:

<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ser capaz de classificar os animais mamíferos e não mamíferos; ✚ Ser capaz de memorizar uma canção; ✚ Ser capaz de dançar uma canção; ✚ Ser capaz de usar técnicas já conhecidas; ✚ Ser capaz de identificar a função dos ingredientes; ✚ Perceber que a acção transforma os ingredientes; 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ser capaz de fazer contagem dos ingredientes; ✚ Desenvolver a motricidade fina; ✚ Ser capaz de ter noções de situação (frente/atrás, em cima/em baixo); ✚ Ser capaz de ouvir uma história; ✚ Ser capaz de expressar uma opinião;
---	--

LEGENDA

◆ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ◆ Conhecimento do Mundo ◆ Matemática ◆ Formação Pessoal e Social ◆ Exp. Motora ◆ Exp. Plástica ◆ Exp. Musical ◆ Exp. Dramática

_____ Sugerido pela Educadora - - - - - Sugerido pelas crianças

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

ESCOLA BÁSICA DE C. C. PORTO ANO LETIVO 2014/2015

PLANIFICAÇÃO Nº 1

SUPERVISORA ESEPF: Doutora Ana Gomes

PROFESSORA COOPERANTE: Professora I. S.

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Sofia Silva

ANO DE ESCOLARIDADE: 1º ano

DATA: 06 de outubro de 2014

HORÁRIO LETIVO: 9h às 10h15min – 11h às 12h15min e das 14h às 15h45min

DURAÇÃO: 255 minutos

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

Disciplina	Bloco	Conteúdos	Metas de Aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
P O R T U G U Ê S	Oralidade e Escrita	- Regras de interação discursiva.	- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.	- Acolhimento: Todos os alunos contarão as novidades mais importantes do fim de semana, elencando o que fizeram, com quem fizeram e em que altura do dia.	- Ampulheta (30 segundos)	15`	-Registo formal em grelha, com os seguintes indicadores: -Espera pela sua vez para falar. - Identifica o grafema <i>i /ʒ</i> e <i>u/ʋ</i> ; - Identifica os fonemas [i] e [u]; - Identifica o ditongo <i>ui</i> e <i>iu</i> . - Pega corretamente no lápis. - Auto-avaliação em grande grupo.
		- Grafemas e fonemas <i>i /ʒ</i> e <i>u/ʋ</i> .	- Escrever e identificar os grafemas e fonemas <i>i /ʒ</i> e <i>u/ʋ</i> .	- Todos os alunos terão que dizer duas palavras onde os fonemas [i /ʒ] e [u/ʋ] estejam presentes. A Professora Estagiária escreve-as no quadro e o aluno vai ao quadro identificar os grafemas.	- Quadro e giz.	10`	
		- Ditongos <i>ui</i> e <i>iu</i> .	- Identificar os ditongos <i>ui</i> e <i>iu</i> .	- Como se trata de uma aula de revisão/ consolidação, dois a dois, os alunos vão ao quadro escrever os grafemas <i>i /ʒ</i> e <i>u/ʋ</i> .	- Caderno pautado, lápis, borracha.	10`	
				- A Professora Estagiária escreve no caderno, de cada aluno, algumas palavras com os ditongos <i>iu</i> e <i>ui</i> . Os alunos terão que rodear o ditongo e escreve-lo em baixo da palavra no local indicado.	- Jogo com perguntas.	15`	
			- Através de um jogo pretende-se que os alunos mostrem o que sabem. Numa caixa estarão cartões com perguntas, o aluno retira um cartão, a Professora Estagiária lê a pergunta e o aluno terá que responder.				

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

OPERACIONALIZAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS

Quando todas as crianças estiverem sentadas, a Professora estagiária começa por perguntar se o fim de semana correu bem e se há novidades. Os alunos vão querer responder, mas só o poderão fazer quando o seu nome for chamado. Irá ser explicado que um a um vão poder dizer o que fizeram de mais importante, com quem fizeram, em que dia e em que altura do dia. Será também dito que vão ter somente 30 segundos (contabilizados através de uma ampulheta) para poderem contar a novidade, pois findo esse tempo, perderão a vez de falar. Assim terão que pensar bem no que vão dizer e no que é realmente importante e relevante contarem à turma.

De seguida, e aproveitando já algumas palavras que os alunos irão dizer no acolhimento com o fonema [i /ʒ] e [u/ʉ], a Professora estagiária faz a passagem para o primeiro exercício de revisão do dia e irá pedir aos alunos (por ordem alfabética/numérica) que digam duas palavras, em que numa esteja o fonema [i /ʒ] e noutra o [u/ʉ]. A Professora estagiária escreverá as palavras no quadro e o aluno que as disse irá rodear os grafemas correspondentes ao fonema.

No final deste exercício, será pedido (também por ordem alfabética/numérica) para dois alunos irem ao quadro e escreverem o grafema pedido. O quadro já estará dividido a meio, e terá desenhado quatro linhas em cada lado e no início de cada linha estará o grafema i, ʉ, u e o ʒ por esta ordem.

Depois deste exercício os alunos abrem o caderno, e verão que além de terem que escrever a data comprida e o nome, terão também quatro palavras escritas (muito, fugiu, ruivo e riu). Seguindo as indicações da Professora, os alunos terão que rodear os ditongos **iu** e **ui** com as cores respetivas e depois tem que escrever o ditongo de cada palavra em baixo da mesma no local indicado.

Por fim, será feito um jogo com cartas “Mostra o que sabes”, onde os alunos terão que responder ao que a carta solicitar. Os alunos responderão por ordem alfabética e será o próprio a tirar a carta da caixa. Enquanto o aluno que tirou a carta esta a pensar na resposta, os outros alunos também devem pensar na resposta para depois dizerem se concordam com a resposta do colega.

Os registos de avaliação destas atividades serão feitas em grelha, onde se irá registar se os alunos conseguem fazer o que é proposto e que tipo de dificuldades poderão ter. Estes registos servirão de avaliação diagnóstica para posteriormente haver um trabalho mais diferenciado com cada aluno, conforme as suas dificuldades. A auto-avaliação proposta em grande grupo, será para que os alunos comecem a tomar consciência e verbalizarem as suas possíveis dificuldades. Espera-se assim que com esta rotina de auto-avaliação, os alunos comecem a refletir automaticamente sobre as suas dificuldades e conquistas.

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

Disciplina	Bloco	Conteúdos	Metas de Aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
M A T E M Á T I C A	Geometria e Medida	- Figuras Geométricas: Figuras Planas (retângulo, quadrado, triângulo e círculo).	- Reconhecer e representar formas geométricas. - Identificar em objetos e desenhos o retângulo, o quadrado, o triângulo e o círculo.	- Mostrar os blocos lógicos e pedir aos alunos que digam o nome e quantos lados tem cada figura. - Dar a cada aluno uma folha com 2 desenhos (construídos com figuras geométricas) e pedir que identifiquem as figuras geométricas que lá estão e que as pintem com a cor correspondente.	- Blocos lógicos - Folha com desenhos, lápis de cor.	15` 10`	-Registo formal em grelha, com os seguintes indicadores: - Identifica corretamente as formas geométricas; - Situa objetos no espaço; - Auto-avaliação.
		- Localização e orientação no espaço: Relações de posição.	- Representar o retângulo, o quadrado, o triângulo e o círculo. - Situar objetos no espaço.	- Cada aluno vai ao quadro desenhar uma figura geométrica. Seguindo sempre a instrução do lado aonde terão que a desenhar: à direita, à esquerda, de baixo, por cima.	- Quadro e giz.	10`	
		- Treinar o desenho com a régua.	- No caderno de desenho, os alunos desenharam as figuras geométricas com régua e depois pintam.	- Caderno de desenho, lápis, borracha, régua, molde do círculo(bloco lógico) e lápis de cor.	15`		

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

OPERACIONALIZAÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

Depois do jogo dos cartões, a Professora Estagiária pega noutra caixa e pergunta aos alunos o que acham que aquela caixa contém. Depois de aguçada a curiosidade, são mostrados os blocos lógicos e são explorados os nomes das figuras e os respetivos lados.

De seguida é dado aos alunos uma folha com dois desenhos feitos com figuras geométricas e estes terão de pintar os desenhos de acordo com o código de cores lá indicado.

No final deste exercício, que tem a intencionalidade de interdisciplinaridade com expressão plástica, é pedido que, um a um (por ordem alfabética), os alunos vão ao quadro e desenhem as figuras geométricas que a Professora estagiária indicar, seguindo sempre as indicações relacionadas com a posição de onde a deverão desenhar.

Por fim, os alunos pegam no caderno de desenho e vão treinar/desenhar com a régua as figuras geométricas, com a exceção do círculo que irá ser desenhado com um molde (bloco lógico). Depois de desenharem, pintam a gosto as figuras geométricas.

Os registos de avaliação destas atividades serão feitas em tabela, onde se irá registar se os alunos conseguem fazer o que é proposto e que tipo de dificuldades poderão ter. Estes registos servirão de avaliação diagnóstica para posteriormente haver um trabalho mais diferenciado com cada aluno, conforme as suas dificuldades. A auto-avaliação proposta em grande grupo, será para que os alunos comecem a tomar consciência e verbalizarem as suas possíveis dificuldades. Espera-se assim que com esta rotina de auto-avaliação, os alunos comecem a refletir automaticamente sobre as suas dificuldades e conquistas.

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

Disciplina	Bloco	Conteúdos	Metas de Aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
E S T U D O D O M E I O	À descoberta de si mesmo	- Identificação pessoal	- Conhecer a sua identificação: saber o seu nome completo, onde mora, dia de aniversário e características pessoais.	- Conversar em grande grupo dos gostos de cada um, o nome completo, dia de aniversário e diferenças entre todos e depois fazer um painel dos aniversários.	- Cartolina, cola, folhas, lápis de carvão, borracha e lápis de cor.	15`	Avaliação informal.
		- Feminino e Masculino	- Conhecer o seu género e o dos outros.	- Fazer algumas atividades do manual (pág.10, 11 e 12).	- Manual, lápis de carvão e borracha.	10`	
			- Conhecer o feminino e masculino de alguns animais.	- Jogo lúdico.	- Jogo dos femininos e masculinos dos animais.	10`	

OPERACIONALIZAÇÃO DA AULA DO ESTUDO DO MEIO

A aula inicia com uma conversa em grande grupo, onde falamos do nome completo de cada um, do género, dos gostos de cada aluno, onde moram, características pessoais, o que os faz ser diferentes dos outros meninos e do dia de aniversário. Posteriormente a esta conversa, é explicado aos alunos que vamos fazer um quadro de aniversário, para tal, é preciso que cada um faça em ponto pequeno o seu autorretrato. Depois estes irão ser colocados numa cartolina no mês e dia correspondente ao seu aniversário.

De seguida, os alunos irão fazer algumas atividades do manual, sistematizando assim o género masculino e feminino.

Por fim, irá ser feito um jogo lúdico, onde as crianças aprenderão os femininos e masculinos de quatro animais. O jogo consiste em mostrar imagens de alguns animais e os alunos terão que em grupo trocar ideias e tentar descobrir qual o feminino/masculino dessa imagem (aprendizagem cooperativa). Haverá sempre imagens reais dos animais: gato/gata, cão/cadela, cavalo/égua e galo/galinha.

2.7. PLANIFICAÇÃO EM GRELHA 1ºCEB

Disciplina	Bloco	Conteúdos	Metas de Aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos: Materiais e Humanos	Tempo	Avaliação
E X P R E S S Ã O E E D U C A Ç Ã O P L Á S T I C A	-Descoberta e organização progressiva de volumes.	- Exploração da massa de modelar.	- Explorar os frutos reais e elencar características dos frutos de outono.	- Em grupo irão ser elencados os frutos característicos do outono. Os alunos irão ver frutos reais para poderem ver, tocar e cheirar e depois expressarem verbalmente as características de cada fruto.	- Frutos reais de Outono (romã, castanha, nozes, figo, uvas, pêra e dióspiro).	15`	Avaliação informal.
			- Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da massa de modelar.	- Cada aluno escolhe um fruto e tenta modelar na massa o fruto escolhido, o mais parecido possível com o fruto real.	- Massa de modelar.	20`	
			- Modelar frutos do outono apenas com as mãos.	- Noutro dia, depois de a escultura estar seca, os alunos pintam de acordo com o fruto real.	- Tintas e pincéis.	15`	

2.8. PLANIFICAÇÃO TEMÁTICA 1º CEB

ESEPF – PES II – Escola Básica de C. C.

Planificação nº11

Professor Estagiário: Sofia Silva Ano de Escolaridade: 1ªA Data: 24 de novembro

Professor(a) Cooperante: Professora I. S. Supervisor ESEPF: Doutora Ana Gomes

BLOCO CONTEÚDOS

Português: # Oralidade, Leitura e Escrita.

Regras de interação discursiva. Vogais. Ditongos: *ãe, ai, ão, au, ei, eu, iu, õe, oi, ou e ui*. Consoante: p, t e d.

Matemática: # Organização e Tratamento de Dados; # Números e Operações.

Números naturais. Relações numéricas (>, <, =). Adição e subtração. Representação de conjuntos.

Estudo do Meio: # A descoberta dos outros e das instituições.

Os membros da família.

Expressão Plástica: #Descoberta e organização progressiva de superfícies. Desenho

ATIVIDADES CURRICULARES

09h00-10h15 / Português: Acolhimento/Assembleia de início de semana, os alunos verbalizam com que membros da família passaram o fim de semana. Revisão oral da matéria dada na semana passada: construção de frases e palavras com as consoantes, ditongos, vogais e sílabas aprendidas. Ficha de trabalho (anexo 1) para consolidação dos conteúdos.

11h00-12h15 / Matemática: Revisão dos conteúdos dados através do jogo do cocas (anexo 2): os cardinais 1,2,3,4,0; relações numéricas usando a simbologia: <, >, = ; e o sinal da adição e subtração (+ e -). Exercícios do manual da pág. 48 e 49.

14h00-15h00 / Estudo do Meio: Identificação dos membros da família (avó, avô, pai, mãe, irmã e irmão). Exercícios do manual da pág. 46,47 e 48.

15h00-15h45 / Expressão Plástica: Marcadores de livros (anexo 3) com os membros da sua família (posteriormente serão vendidos na feira da Natal que a escola costuma organizar)

AVALIAÇÃO

Português: Formativa: observação do nível das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades (anexo 4).

Matemática: Formativa: observação do nível das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades (anexo 5).

Expressão Plástica: Formativa: observação do nível das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades (anexo 6).

EVENTUALIDADES e/ou PRECAUÇÕES

Os alunos com mais dificuldades acompanharão a aula e terão um apoio mais individualizado com as Professoras estagiárias.

TRANSITADO DE SESSÃO

Para introduzir o tema da família, a Professora estagiária lembra os alunos que na semana passada tiraram uma fotografia e depois pergunta a que familiares vão querer mostrar as fotografias.

A FAMÍLIA

OBJETIVOS / METAS DE APRENDIZAGEM

Português: Verbalizar com quem passaram o fim de semana. Ler e formar palavras e frases com os conteúdos já aprendidos.

Matemática: Realizar contagens com os cardinais aprendidos. Usar a simbologia corretamente e ser capaz de realizar somas e subtrações.

Estudo do Meio: Conhecer os nomes próprios e apelidos dos familiares. Estabelecer relações de parentesco. Representar a família;

Expressão Plástica: Organizar o espaço da folha fornecida. Recortar pelo limite. Desenhar todos os membros do corpo humano

REFLEXÃO OPORTUNIDADES DE INTERVENÇÃO

O tema desta semana será a família. Os alunos aprenderão as relações de parentesco mais diretas para mais tarde aprenderem as restantes e assim poderem fazer a sua árvore genealógica.

RECURSOS: MATERIAIS E HUMANOS

Português: Quadro, giz, caderno, lápis de carvão, borracha e ficha de trabalho.

Matemática: Quadro, giz, jogo do cocas, manual, lápis de carvão e borracha.

Estudo do Meio: Quadro, giz, manual, lápis de carvão, borracha e lápis de cor.

Expressão Plástica: Lápis de carvão, borracha, lápis de cor e cartões (marcadores).

2.8. PLANIFICAÇÃO TEMÁTICA 1º CEB

OPERACIONALIZAÇÃO DO DIA 24 DE NOVEMBRO

Os alunos entram na sala e as mesas estarão todas juntas para se dar início à assembleia/acolhimento (MEM). A Professora estagiária relembra a fotografia tirada na semana passada e pergunta: a que familiares querem mostrar as fotografias, se o fim de semana foi bom e se sabem dizer com quem o passaram. Esta assembleia servirá de introdução ao tema da semana “a família”. No início da assembleia será escolhido um aluno para fazer de mediador (Manuel Maria), este aluno terá que dar a vez, apenas, aos alunos que estiverem com o dedo no ar e em silêncio. **Pretende-se assim que os alunos elenquem somente o que foi pedido, organizando o discurso de forma lógica e coerente e que sistematizem melhor as regras de interação discursiva e as regras da sala. Pretende-se também que assim os alunos comecem a adquirir uma postura mais reflexiva e democrática.** Posteriormente todos os alunos ajudam a por as mesas no sítio; durante esta passagem será posta uma música de relaxamento que ajudará a controlar o barulho feito pelos alunos, pois só se poderá ouvir a música. Quando a sala estiver arrumada e os alunos sentados, a Professora estagiária perguntará quais as “famílias” que eles conhecem do Português (a família das vogais, dos ditongos, das consoantes e das sílabas) e por fim os alunos terão de dizer que todas estas famílias fazem parte da família principal que é o: alfabeto. De seguida será dada uma ficha de trabalho feita pela estagiária para treinarem a leitura (ver anexo 1). **Esta aula tem como intuito o treino da leitura, pois apercebemo-nos que é o conteúdo em que os alunos, neste momento, têm mais dificuldades.** Nesta aula será feita uma avaliação formativa para avaliar as principais dificuldades dos alunos e também avaliar o nível de aprendizagens dos alunos que achamos que tem mais dificuldades. **Com esta avaliação poderemos dar um apoio ainda mais individualizado/diferenciado aos alunos que precisem.**

Depois do intervalo passaremos para a revisão de outro tipo de famílias, a família dos números naturais (0,1,2,3,4,5) e da simbologia (>, <, =, - e +). Através de um momento mais lúdico e pedagógico: o jogo do cocas (ver anexo 2), será feita, em grande grupo, uma revisão de toda a matéria onde será exigido aos alunos que utilizem a linguagem correta (adição/adicionar, subtração/subtrair, maior que, menor que, igual a). **Pretende-se com esta atividade que os alunos adquiram uma linguagem correta, que criem um ambiente de ajuda entre eles (construtivismo), que aprendam e que superem as suas dificuldades de uma maneira mais lúdica e divertida.** Posteriormente, os alunos abrem o manual e fazem as fichas das páginas 48 e 49. Nesta aula será feita uma avaliação formativa para avaliar as principais dificuldades dos alunos e também avaliar o nível de aprendizagens dos alunos que achamos que tem mais dificuldades. **Com esta avaliação poderemos dar um apoio ainda mais individualizado/diferenciado aos alunos que precisem.**

Após o almoço, os alunos entram na sala e estará uma música a tocar para se acalmarem e relaxarem. **Pretende-se assim que percebam e se habituem que ao entrar na sala estão num ambiente diferente e que este requer outra postura.** De seguida, a Professora estagiária pergunta aos alunos quais

2.8. PLANIFICAÇÃO TEMÁTICA 1º CEB

são os membros da família de cada um e quais os nomes deles (na sexta feira, dia 21 de novembro, será pedido aos alunos que investiguem com os pais ou outros, os nomes e apelidos dos seus familiares diretos: mãe, pai, irmã/o, avó e avô). À medida que os alunos vão elencando os seus familiares, a Professora estagiária vai pedindo que façam o relacionamento do grau de parentesco. **Pretende-se assim que os alunos percebam e identifiquem de maneira autónoma a família direta e que consigam assim representá-la numa folha de desenho.** Para haver uma sistematização destes conteúdos os alunos fazem as fichas do manual das páginas 46,47,48,49.

Para finalizar o dia, em expressão plástica, a turma começará a trabalhar para a feira de Natal que a escola costuma organizar na segunda semana de dezembro (os familiares vem à escola comprar os trabalhos feitos pelos alunos e docentes). Os alunos, como estão a iniciar a leitura, irão fazer um marcador para livros e ilustrá-lo com os membros da sua família. **Pretende-se com esta atividade que os discentes se sintam entusiasmados como o facto de estarem a fazer os marcadores para possíveis livros que irão ler, ou para venderem aos seus familiares. Assim haverá uma motivação extra para que os alunos se apliquem na leitura.**

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

MANHÃ RECREATIVA



Professores estagiários dinamizadores: Ana Filipa Freitas, Ângela Silva, Anita Ribeiro, Célia Ferreira, Cristina Gonçalves, Cristina Martins, Daniela Couto, Diana Oliveira, Diogo Santos, Sofia Abreu, Sofia Rodrigues, Sofia Silva.

Atividades a desenvolver

- Dinamização de uma peça de teatro com manipulação das personagens.

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

Descrição das atividades

Manhã

Os professores estagiários apresentarão uma peça de teatro intitulada “Natal nas Asas do Arco-íris”, na biblioteca da escola.

A atividade proposta será dividida em 2 sessões:

Horário	Turmas
9:15h	3 ^o A 3 ^o B, 3 ^o C, 4 ^o A, 4 ^o B, 4 ^o C
11:00	0A, 0B, 0C, 1 ^o B,1 ^o A, 2 ^o A, 2 ^o B, 2 ^o C,

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

“Natal nas Asas do Arco-íris”

Cena 1

(cidade cinzenta)

(cenário - casas cinzentas desenhadas em papel de cenário)

(Aparece a narradora vestida de fada e senta-se numas almofadas colocadas no chão)

Fada (Narradora) - Era uma vez uma cidade cinzenta.

As casas, as ruas, as árvores e o rio, eram cinzentos... todo o céu que envolvia a cidade era cinzento...

As pessoas vestiam-se com roupas em tons de cinzento e os seus rostos eram tristes e carrancudos.

Andavam sempre agitadas, demasiado ocupadas e sem tempo para conversar, rir ou passear.

(Aparece o Jerónimo e senta-se com uma cara triste)

Fada (Narradora) - Jerónimo vivia na cidade cinzenta e, tal como as outras crianças sentia-se muito triste.

Jerónimo- O natal está a chegar, vou pedir aos meus pais para me ajudarem a escrever a carta ao Pai Natal.

(O Jerónimo dirige-se ao pai)

Jerónimo- Pai o que estás a fazer?

Pai- Estou a trabalhar. Tenho que entregar estes projetos para a próxima semana.

Jerónimo- Mas podes-me ajudar a fazer a carta ao pai natal?

Pai – Não dá filho! Há coisas mais importantes em que pensar.

(O Jerónimo triste dirige-se à mãe que estava a cozinhar)

Jerónimo- Mãe quero pedir-te uma coisa.

Mãe- O quê filho?

Jerónimo- Podes ajudar-me a fazer a carta ao pai natal?

Mãe- Agora não posso, tenho muita papelada da empresa para organizar.

(Triste, o Jerónimo vai para o banco do jardim)

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

Fada (Narradora) - Jerónimo não compreendia o que poderia ser mais importante do que o Natal.

(Filipe vai ter com o Jerónimo)

Filipe- Olá Jerónimo. Porquê que estás triste?

Jerónimo- Estou triste porque a minha família não dá importância ao Natal.

(Filipe também fica triste)

Filipe- A sério? A minha família também não...

Fada (Narradora) - Sentados no banco do jardim, Jerónimo e Filipe olhavam o céu e observavam as nuvens que passeavam lentamente sobre a cidade.

Jerónimo - Olha! Aquela nuvem parece mesmo um leão a fazer o pino!

Filipe- E aquela parece mesmo um coelho a jogar à bola!

Jerónimo- Será que há alguma que pareça um elefante a andar de patins?

(Filipe vê as horas)

Filipe- Desculpa Jerónimo, mas agora tenho que ir embora.

(Jerónimo fica triste e continua a admirar as nuvens)

Fada (Narradora) - De repente, um enorme elefante apareceu esculpido nas nuvens!

Jerónimo olhava fascinado. Seria possível? As nuvens estariam a convidá-lo para brincar?

Decidiu aceitar o desafio e embarcar naquele jogo maravilhoso...

(Jerónimo divertia-se ao ver as nuvens)

Fada (Narradora) - Desconhecendo que eram as artes mágicas de Ariela que moldavam as nuvens ao sabor dos pedidos dele.

(Aparece Ariela a exhibir a sua varinha e as suas asas)

Ariela era uma pequena fada muito bonita, de asas transparentes, que voava graciosamente entre o céu e a terra.

Era muito alegre e amava a natureza com toda a sua beleza e cor. Por essa razão ficou muito curiosa quando soube da existência daquela cidade cinzenta perguntando a si mesma...

Ariela – Será que as crianças são felizes nesta cidade sem cor?

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

Fada (Narradora) - Ariela voava sobre a cidade, tentando encontrar uma explicação para aquele estranho lugar, quando ouviu as palavras de Jerónimo.

Para o alegrar resolveu brincar com ele, modelando as nuvens fofas que embelezavam o céu.

A pequena fada olhava, com ternura, para o rosto do pequeno Jerónimo e pensava no que poderia fazer para tornar especial o Natal das crianças daquela cidade cinzenta.

Foi então que Ariela começou a assobiar.

(Ariela assobia)

Fada (Narradora) - De imediato, ouviram-se vários assobios que se confundiam com o sopro do vento.

(Aparecem as 3 fadas)

Fada (Narradora) - Milhares de pequenas fadas, transformadas em pontos de luz, espalharam-se por todas as casas da cidade.

(As fadas espalham-se no cenário a ver as casas da cidade)

Ariela- Os adultos estão sempre tão ocupados que nem nos vêem.

Sininho- Agora já conhecemos todos os desejos dos meninos desta cidade.

Esmeralda- E assim podemos dizê-los ao Pai Natal.

(As fadas vão embora)

Fada (Narradora) - De repente, ao ritmo do assobio do vento, os mesmos pontos de luz desapareceram no céu.

As crianças não ficariam sem presentes!

Mas e os adultos? como poderiam as fadas ajudá-los? Eles tinham-se esquecido da cor... da sua beleza, da sua alegria e da sua magia.

Sem cor a vida é triste e vazia.

(Aparece Ariela)

Assim, Ariela pensou, pensou, pensou... e sorriu.

Depois, bateu as suas delicadas asas transparentes e voou, ligeira até ao céu.

Cena 2

(Cenário- cidade colorida com aproveitamento de panos)

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

(As fadas espalham pela cidade flocos de neve)

Fada (Narradora) - Era véspera de Natal. Jerónimo acordou, abriu a janela do seu quarto e ficou maravilhado.

(Aparece Jerónimo a observar a nova cidade)

Jerónimo- Está a nevar! E é uma neve com todas as cores...

Fada (Narradora) - Jerónimo viu o verde nas árvores, o prateado na água do rio, o amarelo nas flores, as cores do arco-íris nas casas e o dourado nos enfeites de Natal.

(Os pais, o Jerónimo e o Filipe divertiam-se juntos)

Pai- Jerónimo, vamos fazer um boneco de neve?

Jerónimo- Sim, vamos pai.

Mãe- Podemos por uma cenoura no nariz!

Fada (Narradora) - Aos poucos, as ruas foram-se enchendo de pessoas de todas as idades que vestiam roupas de todas as cores e que conversavam, corriam, saltavam, brincavam e riam.

(As fadas deitavam neve em flocos leves coloridos)

Esmeralda- Boa meninas, conseguimos!

Sininho- Todas as pessoas estão felizes...

Ariela- a cor voltou à cidade e aos corações de todos!!!

Fada (Narradora) - De repente, olhou o horizonte e sorriu. O seu ouvido apurado ouviu, lá ao longe, o tilintar dos sininhos do trenó do Pai Natal!

Pai natal- Ho, Ho, Ho...

Adaptado do livro "Natal nas Asas do Arco-íris"

2.9. PLANIFICAÇÃO DA MANHÃ RECREATIVA

Ficha técnica

Personagens

- Narrador (Mãe natal)
- Fada Ariela
- Fada Sininho
- Fada Esmeralda
- Pai
- Mãe
- Jerónimo
- Filipe

Elaboração de fantoches

- Jerónimo -> Sofia Rodrigues
- Pai -> Cristina Martins
- Mãe -> Diana
- Filipe -> Anita
- Ariela -> Célia
- Sininho -> Ana Filipa
- Esmeralda -> Cristina
- Pai Natal -> Sofia Silva
- Boneco de Neve -> Daniela Couto

Manipulação dos fantoches

- Sofia Abreu
- Daniela Couto
- Diana

Elaboração dos cenários

- Diogo

Recursos materiais (Tecidos)

- Sofia Abreu

Sonoplastia

- Cristina M. e Diogo

Narrador

- Ângela (fada)

ANEXO 3

3.1. ANÁLISE DO INQUÉRITO

Plano de Intervenção na Instituição 2013 - 2014

“O Envolvimento Parental”

Tendo em consideração os resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário recolhidos durante o passado mês de maio, é possível afirmar que 77% dos pais que responderam ao inquérito se encontram empregados profissionalmente, sendo que na sua maioria mantêm uma ocupação profissional durante cinco dias por semana, equivalendo a cerca de 31 - 40 horas semanais. Caso não pudessem estar presentes, por algum motivo na instituição, apenas dois dos inquiridos referiram não ter ninguém que os substituísse.

O início da tarde foi o período referido pelos pais como o melhor para a realização de reuniões/ atividades em que devam estar presentes. Apesar de, no inquérito, ter sido pedido que indicassem uma hora específica, isso não aconteceu, pelo que poderá vir a ser um dado pertinente a descobrir. Outros períodos também mencionados, mas não com tanta expressão, foram: fim da manhã e hora do almoço e menos referido ainda, mas com alguma expressão ainda assim, surgiu o final da tarde.

Como resposta à participação pouco assídua nas atividades/ reuniões propostas pela Escola, os pais referem, sobretudo, o facto de não terem tempo ou evocam “outros motivos” . Porém, a maioria opta por não responder.

Quando questionados sobre as dinâmicas que gostariam de ser implementadas para que se envolvessem mais, as opções mais escolhidas pelos pais foram: “internet” (como veículo de informação sobre os filhos e as suas aprendizagens), “sugestões das educadoras” para continuarem a educação dos filhos em casa, “participar em atividades” assim como ter uma “caixa de sugestões” e alguns pais ainda referiram a “sala para pais” como uma opção.

Tomei conhecimento _____

3.2. GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO LÚDICO “ O FUNDO DO MAR”

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.

OBSERVAÇÃO: O projeto para esta sala só surgiu na semana de 07 a 11 de abril.

LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

Nesta área as crianças tiveram bastantes aquisições principalmente na quantidade de vocabulário que adquiriram e a que estiveram expostas nas histórias que ouviram, nos filmes que viram, na canção que aprenderam, no conto redondo (escrita criativa) e nas pesquisas que fizeram sobre o mar, tanto na sala como em casa. Por exemplo: animais marinhos, mamíferos, respiradouro, guelras, escamas, etc.

CONHECIMENTO DO MUNDO

Esta área foi a que mais se trabalhou neste projeto, em quase todas as atividades estavam inseridas as ciências naturais ou humanas. A experiência que fizeram, as pesquisas, as histórias, o filme, a “adoção” de um peixinho, a visita da peixeira, a introdução do baú das surpresas e tudo o que estas atividades englobaram foi no sentido de começarem a desenvolver competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que irá permitir à criança compreender, interpretar e orientar-se no mundo que a rodeia.

MATEMÁTICA

A matemática esteve presente em algumas atividades, como por exemplo a experiência (tabela de dupla entrada, agrupar os objetos em função do comportamento na água, tamanho: “flutua, porque é pequeno”, o peso: vai ao fundo porque é pesado”, quantidade: “flutuava se tivesse mais água”), também fizeram um painel onde em dois conjuntos, dividiram os animais mamíferos dos não mamíferos.

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

No que diz respeito a esta área, em todas as atividades ela esteve presente, pois as crianças tiveram que trabalhar em grande e pequeno grupo e por isso tiveram que aprender a respeitarem-se, a ouvirem os outros, a esperarem pela sua vez tanto para falarem como para fazerem alguma coisa e tiveram também que fazer cedências em alguns momentos. No entanto houveram algumas atividades em que a formação pessoal e social esteve mais evidente, como por exemplo na atividade da garrafa misteriosa (onde tinham que trocar cartas com um marinheiro solitário) e na adoção de um peixinho (onde a responsabilidade era o principal objetivo). Esta é uma das áreas que considero muito importante para que tenhamos futuros cidadãos plenamente inseridos na sociedade, autónomos, livres e solidários.

EXPRESSÃO MOTORA

Houve uma aula de expressão motora que foi toda elaborada de acordo com o projeto, ou seja, todos os jogos foram adequados ao fundo do mar: no jogo do peixe camaleão as crianças trabalharam a corrida (entre outros: cores- interdisciplinabilidade); no jogo do tubarão mandaram trabalhar a mobilização articulada e no jogo das rochas e dos peixinhos trabalharam as noções espaciais “frente, atrás, em baixo”. Houve também outras atividades em que trabalharam a motricidade fina.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Neste projeto houve algumas atividades de expressão plástica, como por exemplo a pintura do chão do fundo do mar com a técnica da esponja, a transformação de sacos de plástico em fitas que parecem a água do mar, cada menino pintou um bocadinho da água do mar com a técnica e materiais que quis (berlinde, esponja, cavalete, digitinta, canetas, lápis de cor ou de cera). Com estas atividades foi trabalhada nas crianças a utilização autónoma de diferentes materiais e meios de expressão.

EXPRESSÃO MÚSICAL

Esta área foi a que menos se trabalhou. Houve uma atividade em que foram trabalhados os sons da natureza (neste caso o som da baleia, do mar e das gaivotas e foi ensinada a música dos “dois peixinhos”, onde as crianças tiveram que reproduzir a canção vocalmente recorrendo à letra da música com imagens e posteriormente à memória, tendo também controlo progressivo da melodia, da estruturação rítmica e da respiração.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Esta área também foi pouco trabalhada, houve uma atividade em que as crianças através de imagens elaboraram uma história (conto redondo), aqui trabalharam a imaginação (situações imaginárias), a criatividade e oralmente criaram uma espécie de guião que o adulto registou.

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

Este grupo ainda é pouco autónomo no que diz respeito ao que querem fazer. Embora as crianças tenham sido sempre implicadas em tudo, teve que ser sempre o adulto a ter a iniciativa e dar ideias, e depois aí elas escolhiam como e o que queriam fazer, e em conjunto as ideias eram elaboradas, mas sempre com a supervisão do adulto.

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

A metodologia de projeto implica automaticamente que haja uma aprendizagem cooperativa. Essa aprendizagem esteve sempre presente e a capacidade de se trabalhar em grupo, a partilha de ideias, experiências e saberes foi uma constante. Estas crianças devido ao seu estágio de desenvolvimento ainda tem muita dificuldade em se centrarem no “outro”, no entanto, sempre que se trabalhava em grande e pequeno grupo era visível uma capacidade ligeiramente superior do que o esperado para esta idade em questões do respeitarem o outro, em esperarem pela sua vez para falarem, em aceitarem as opiniões, etc.

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

A grande maioria das crianças, isoladamente ou em grupo contribuíram para que o projeto avançasse, é claro que tinham sempre o adulto para orientar e dar um “empurrãozinho”, mas todas as contribuições das crianças foram positivas e significativas neste processo.

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

A implicação notou-se nas crianças, pois em grande grupo davam ideias e sugeriam como se havia de fazer/resolver algumas questões, mas o sentimento de pertença e de responsabilidade não foi tão notório na maioria das crianças.

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

Em quase todos os momentos de grande grupo em que se discutiram ideias, as crianças souberam lidar com as ideias uns dos outros e aceitaram-nas. Esta foi uma das coisas em que este grupo me surpreendeu imenso, pois aceitaram muito bem as opiniões uns dos outros e aceitaram facilmente o que for democraticamente escolhido/selecionado.

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade 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.

As propostas às necessidades das crianças foram adequadas na medida que as atividades foram quase sempre elaboradas tendo em conta as necessidades das crianças, os gostos e as ideias delas.

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.

Neste projeto foi notório o desenvolvimento das crianças, na aquisição de novos saberes. O facto de em todo o processo todas as áreas terem sido trabalhadas, isso contribuiu e muito para que se trabalhasse significativamente em todos os níveis.

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.

Houve flexibilidade no uso de metodologias, pois uma vez que as áreas de conteúdo foram todas trabalhadas (embora umas mais que outras) as metodologias e estratégias também tinham que mudar e adaptar-se ao contexto.

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

Logo no início do projeto, foram identificados diferentes interesses das crianças, enquanto umas criam saber coisas sobre a estrela do mar, outras criam saber sobre tubarões, golfinhos, peixes-leões, etc. Isso foi tudo tido em conta e todas puderam pesquisar sobre o que quisessem e até foi fomentada a colaboração dos pais para essas pesquisas.

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

Neste aspecto, a partilha só houve dentro da sala entre as crianças e a equipa pedagógica e houve também algumas partilhas das crianças e pais com a sala. A partilha com as outras salas não aconteceu, embora tivesse sido pensada, mas depois a estagiária achou que ainda não estavam preparados para esse tipo de atividades.

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

Este projeto teve toda a pertinência, pois foi de encontro a necessidades que as crianças tinham e também aos desejos delas de saberem mais coisas sobre o mar. Tudo o que aprenderam foi significativo para as suas vidas.

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

Durante este projeto houve auto-avaliações e hetero-avaliações, mas por parte da estagiária para poder reformular a sua prática e ajustar o que fosse necessário.

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)

Desde o início que este projeto foi de encontro ao que o grupo de crianças queria e necessitava. Todas as propostas foram elaboradas de maneira a que as crianças aprendessem, se divertissem e que adquirissem valores como a responsabilidade, cooperação, ajuda, honestidade, respeito, etc., pois consideramos que são valores fundamentais para a convivência social e para que estas crianças se tornem ótimos cidadãos.

3.3. AVALIAÇÃO DAS DUAS PRIMEIRAS SESSÕES DE MOVIMENTO

AVALIAÇÃO

OBJETIVOS	A	B	C	D	J	JR	LC	LÍ	MR	MI	MT	MG	N	R	TC	TL	TN
Corre/esquiva-se para proteger o seu lenço;	EA	A	A	A	EA	EA	NO	EA	A	A	A	EA	EA	A	EA	A	A
Corre para apanhar o lenço dos colegas;	EA	A	A	A	EA	A	NO	EA	A	A	A	EA	EA	A	A	A	A
Lança a bola ao ar e agarra-a;	EA	A	A	A	EA	EA	EA	EA	A	A	EA	EA	EA	A	EA	A	A
Rola a bola pelo chão;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Lança a bola ao colega;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Faz transição entre posições com movimento e posição estática;	EA	A	A	A	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A
Passa de uma cadeira para a outra;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Equilibra-se sobre a parta larga do banco;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Salta a pés juntos de um arco para o outro;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

LEGENDA:

A: Adquirido | NA: Não Adquirido | EA: Em Aquisição | NO: Não Observado

OBJETIVOS	A	B	C	D	J	JR	LC	LÍ	MR	MI	MT	MG	N	R	TC	TL	TN
Corre com um objetivo (fugir);	EA	A	A	A	EA	EA	A	EA	A	A	A	A	EA	A	A	A	A
Corre com um objetivo (apanhar);	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	A	EA	A	A
Identifica quando o balão está no ar e ri-se;	EA	A	A	A	A	EA	EA	EA	A	A	A	A	EA	A	A	A	A
Identifica quando o balão esta na mão e para de rir;	EA	A	A	A	A	EA	EA	EA	A	A	A	A	EA	A	A	A	A
Consegue retomar à calma;	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
OBSERVAÇÕES																	

LEGENDA:

A: Adquirido | NA: Não adquirido | EA: Em Aquisição | NO: Não Observado

3.4. AVALIAÇÃO SEMANAL

AVALIAÇÃO SEMANAL de 02 a 06 de Junho

Sendo esta semana a última do estágio, todas as estagiárias concordaram em fazer atividades mais especiais para a despedida. Assim sendo iniciou-se logo a semana com atividades livres no recreio em homenagem ao dia da criança, assim as crianças brincaram livremente, ouviram música, dançaram, saltaram, correram, fizeram tudo aquilo que elas tanto gostam e precisam: BRINCAR.

Como lhes queríamos dar um miminho ainda mais especial, as estagiárias organizaram uma manhã recreativa onde o teatro de sombras foi o protagonista. A história contada foi: “Adivinha quanto gosto de ti” de Sam McBratnet, uma história linda em que se tenta explicar o que é o amor e o carinho e tenta-se quantificar e representar esses sentimentos, mas sem sucesso porque são sentimentos tão grandes e fortes que não se consegue explicar. Tal e qual como o nosso sentimento por estas crianças que nós tanto amamos como se fossem nossas.

Uma vez que o quadro de feltro, sobre o fundo do mar, a semana passada fez tanto sucesso entre as crianças, e como elas também precisam de trabalhar imenso a imaginação e a criatividade foi lhes proporcionado uma atividade chamada “conto redondo”, onde em grande grupo todos dizem algo para montar uma história. Inicialmente pensou-se que iria haver alguma dificuldade, pois nunca tinham feito algo do género, mas surpreendentemente as crianças facilmente aderiram e todas (sem exceção) contribuíram para a história sem grandes dificuldades. E depois de a história estar passada a limpo e de a estagiária lhes ler como ficou, ainda escolheram, democraticamente um título para a história deles.

Uma vez que a estagiária nunca tinha feito um teatro de fantoches, e como esta semana além de ser especial, os meninos também precisam de ver diferentes estilos de expressão dramática, foi contada a história “O Carneirinho e a Menina”, esta história fala-nos de um carneirinho que era muito triste porque não tinha amigos, mas aparece-lhe uma menina e começa uma linda história de amizade. A amizade é um valor que é muito necessário trabalhar com estas crianças, não só porque tem que aprender a tratar bem os amigos, mas também para serem felizes e realizados. Ao realizar esta atividade e com o entusiasmo que a estagiária estava as vozes foram um pouco descuidadas. Numa próxima vez esse aspecto terá de ser melhorado para que a peça tenha ainda mais impacto. No fim da representação todas as crianças puderam ir atrás do fantocheiro experimentar os fantoches e dizerem o que quisessem. Foi uma experiência que adoraram, estavam entusiasmados e a partir de agora também já podem fazer teatros de fantoches, pois os fantoches já os têm e também já viram como se faz. Agora é só dar asas à imaginação! Há um ditado popular muito antigo que diz: “Não lhes dêem peixes, ensinem-lhes antes a pescar”. É isto que a estagiária pretende com estas e outras futuras crianças, que elas com as orientações que recebem, sejam construtoras das suas aprendizagens.

Uma outra atividade muito especial e muitíssimo importante foi a ida a um museu, nesta caso uma primeira visita a um museu. Esta fase de iniciação aos museus tem que ser muito bem preparada, pois é a partir destas visitas que o gosto pela arte e a capacidade de se apreciar obras nasce e por isso tem que ser tudo muito bem pensado para ser apelativo e adequado ao grupo de crianças, para que assim as crianças adorem ir aos museus e não, como antigamente, em que as crianças entravam e saíam sem falarem, por isso por norma não gostavam de ir a museus. Hoje em dia já não é assim, os Educadores podem e devem em conjunto com o serviço

3.4. AVALIAÇÃO SEMANAL

educativo dos museus prepararem a visita em conjunto, pois um lado conhece as crianças e os seus interesses e a o outro ajuda adequar a visita a essas características. E foi assim mesmo que a estagiária planeou a visita com a Dra. Paula Azeredo, em conjunto. É claro que o resultado só podia ter sido um sucesso. As crianças no museu quiseram fazer um piquenique e isso foi-lhes proporcionado, e à frente de um quadro montaram a toalha do piquenique, e aos poucos foram olhando para o quadro e foram “entrando” lá para dentro. Foi realmente fabuloso e as crianças adoraram e o mais importante é que não ficaram com aquela ideia de “olhar para o objeto e passar logo para outra coisa”, não, elas olharam sim, mas com todos os sentidos: elas cheiraram, saborearam, tocaram, ouviram e viram tudo o que a imaginação lhes levou. Esta visita não proporcionou só às crianças aprendizagens, à estagiária também, pois agora sente-se preparada para poder ir a museus com as suas crianças e se por acaso não houver serviço educativo, não faz mal, porque ela já aprendeu como se deve mostrar os museus às crianças. Não interessa a quantidade de coisas vistas, mas a sim a qualidade com que se vê, nem que seja só uma peça.

Esta foi então a última semana de estágio e o balanço que a estagiária faz é muito positivo. Nota-se e sente-se uma grande evolução na preparação da prática pedagógica e na maneira como as atividades são elaboradas. É claro que há muitas arestas a limar, mas isso será a experiência que fará com que os melhoramentos sejam feitos. A estagiária desta sala, acaba este estágio com a sensação que deu o seu melhor à instituição e principalmente às crianças. Embora tenha sido pouco tempo, o sentimento é de “missão cumprida”.

3.5. AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DA BIBLIOTECA

AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DA BIBLIOTECA (antes da dinamização)

AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS NA BIBLIOTECA (antes da dinamização)	
Grupo: Sala dos 3 anos Avaliador: Sofia (estagiária) Período de avaliação: 11 a 17 de Fevereiro de 2014	
MATERIAIS	DE QUE FORMA SÃO UTILIZADOS?
Pufs	São suficientes e dão para todas as crianças que podem estar na biblioteca, no entanto as crianças usam pouco esta área.
Livros	Muitos dos livros estão com folhas rasgadas e algumas capas estão soltas.
Armário	Está sempre desorganizado com os livros todos tortos e misturados.

AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DA BIBLIOTECA
(depois de uma pequena dinamização)

AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS (depois de uma pequena dinamização)	
Grupo: Sala dos 3 anos	
Avaliador: Sofia (estagiária)	
Período de avaliação: 26 a 29 de Maio de 2014	
MATERIAIS	DE QUE FORMA SÃO UTILIZADOS?
Pufs	Todas a crianças que vão para este área usam-nos.
Livros	Já estão arranjados e tem livros diferentes e mais variados. São mais adequados à idade e vê-se que há mais crianças a ir para a biblioteca.
Carpete	Foi posta uma carpete e agora o espaço é mais confortável.
“Televisão”	As crianças com a ajuda da estagiária do IPPIV fizeram uma televisão e vão para a biblioteca para a usarem.
Armário	Está arrumado por temas e cada livro tem a identificação de que prateleira deve ser. Em pequeno grupo as crianças ajudaram a fazer esta seriação.
Livro Gigante	Foi feito com as crianças um livro grande sobre a história dos 3 porquinhos. As crianças gostam muito deste livro.

3.6. LISTA DE VERIFICAÇÃO

DIFICULDADES DOS ALUNOS EXPRESSÃO PLÁSTICA

Nº	NOME	Desenha o corpo humano corretamente	Pinta de maneira organizada e dentro dos contornos	Recorta, respeitando os limites
1	AD	S	CD	CD
2	AP	S	S	S
3	AV	S	CD	S
5	C	CD	CD	CD
6	D	S	CD	CD
7	FT	CD	CD	CD
8	FM	S	S	S
9	GN	CD	CD	N
10	GL	CD	CD	CD
11	G	S	CD	S
12	IA	S	S	S
13	IL	S	S	S
14	LP	S	S	S
15	LO	S	CD	CD
16	MB	CD	S	S
17	MG	CD	CD	CD
18	MP	S	S	S
19	MA	S	S	S
20	MBP	S	S	S
21	MSA	S	S	S
22	P	CD	CD	CD
23	SF	S	S	S
24	SV	S	S	S
25	SM	S	S	S
26	TC	S	S	S

Legenda: S= Sim | N=Não | CD= Com Dificuldade | CA= Ajuda

3.7. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - MATEMÁTICA

Nº	NOME	Usa a simbologia correta (<, > e =)	Faz adições	Faz subtrações
1	AD	S	S	CD
2	AP	S	S	S
3	AV	S	S	S
5	C	CD	S	S
6	D	S	S	S
7	FT	S	S	S
8	FM	S	S	S
9	GN	CD	CD	CA
10	GL	S	S	S
11	G	S	S	S
12	IA	S	S	S
13	IL	S	S	CD
14	LP	S	S	S
15	LO	S	CD	CD
16	MB	S	S	S
17	MG	S	S	S
18	MP	S	S	S
19	MA	S	S	S
20	MBP	S	S	S
21	MSA	S	S	S
22	P	S	S	S
23	SF	S	S	S
24	SV	S	S	S
25	SM	S	S	S
26	TC	S	S	S

Legenda: S= Sim | N=Não | CD= Com Dificuldade | CA= Ajuda

3.7. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - PORTUGUÊS

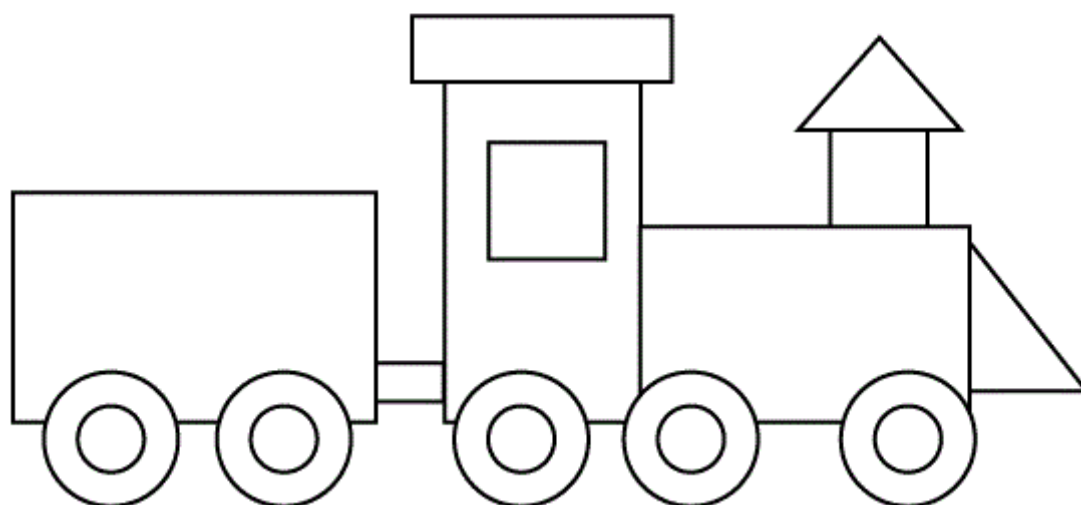
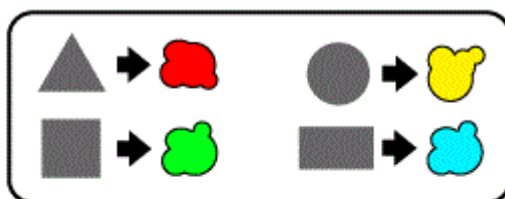
Nº	NOME	Distingue o t, o d e o l	Lê ditongos	Lê palavras e frases.
1	AD	N	CA	N
2	AP	S	S	S
3	AV	S	S	S
5	C	CD	CD	N
6	D	S	S	S
7	FT	CD	CD	N
8	FM	S	S	S
9	GN	S	CA	N
10	GL	S	S	CA
11	G	S	S	S
12	IA	S	S	S
13	IL	CD	CD	CA
14	LP	S	S	S
15	LO	CD	CD	CD
16	MB	S	S	S
17	MG	S	S	S
18	MP	S	S	S
19	MA	S	S	S
20	MBP	S	S	S
21	MSA	CD	CD	CA
22	P	S	S	S
23	SF	S	S	S
24	SV	S	S	S
25	SM	S	S	S
26	TC	S	S	S

Legenda: S= Sim | N=Não | CD= Com Dificuldade | CA= Ajuda

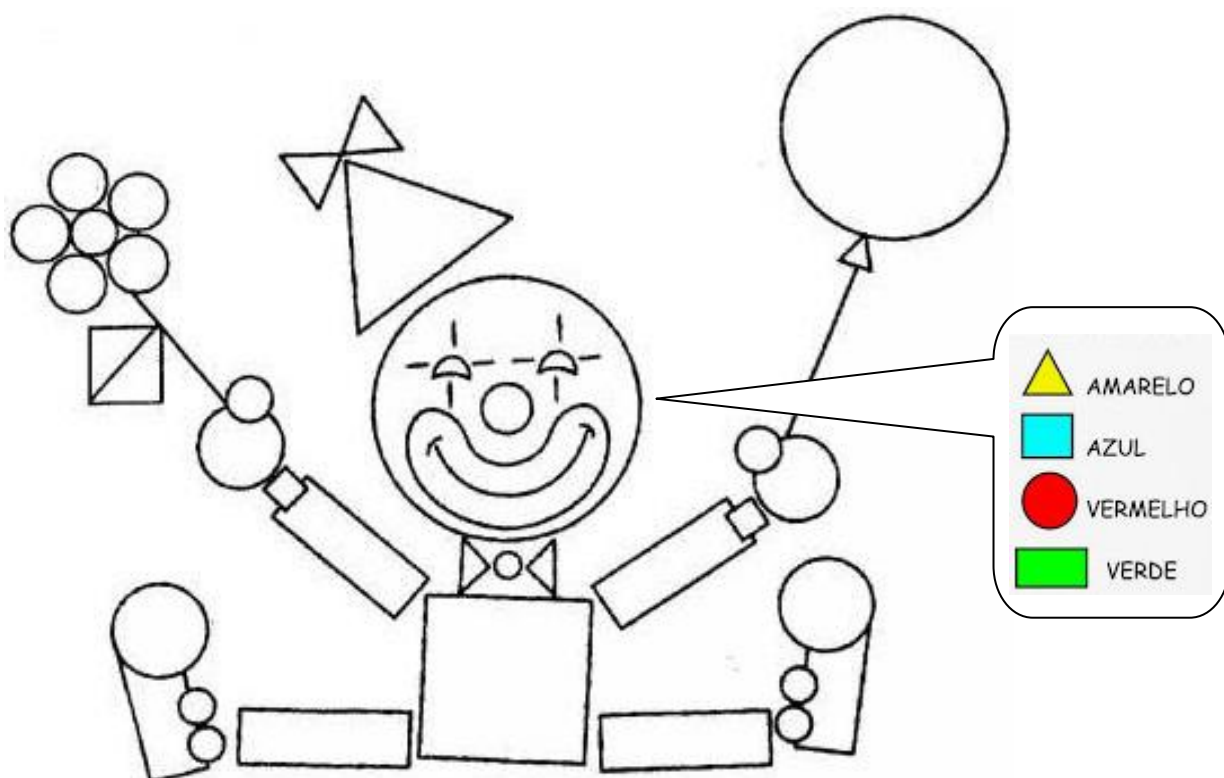
Nome: _____

Data: _____

1. Pinta o comboio de acordo com o seguinte código:



2. Pinta o palhaço feliz de acordo com o seu pedido.

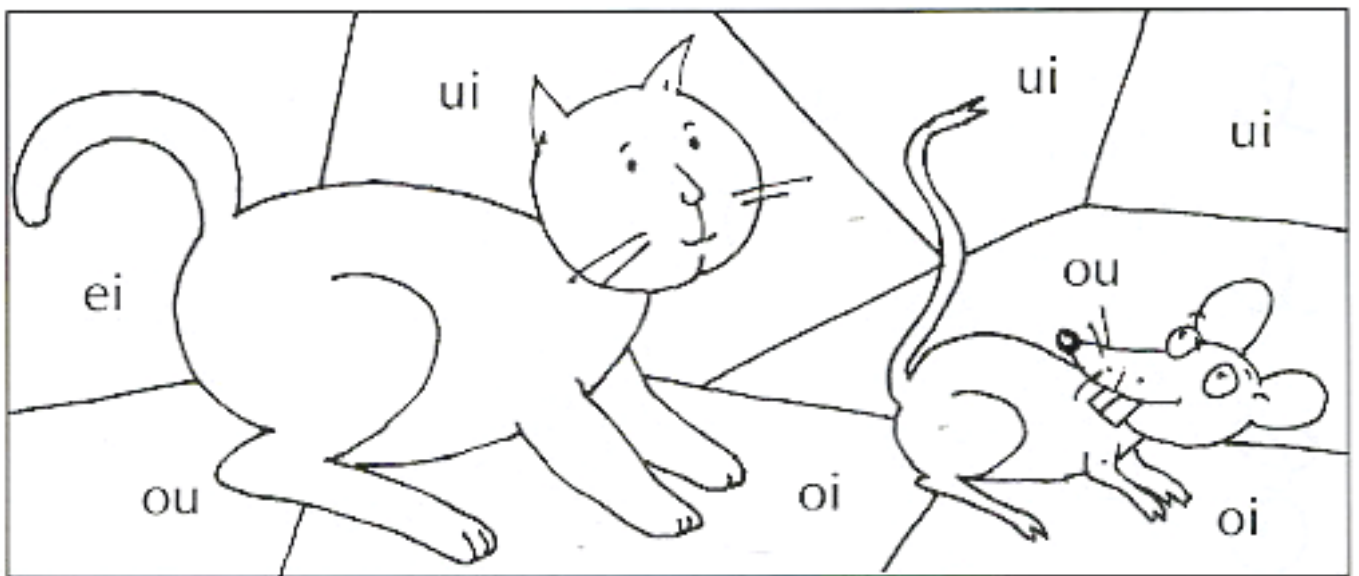


3.8. FICHA DE TRABALHO

Nome _____

Data _____

1. Pinta o gato de amarelo e o rato de cinzento. Depois pinta o restante de acordo com o código:

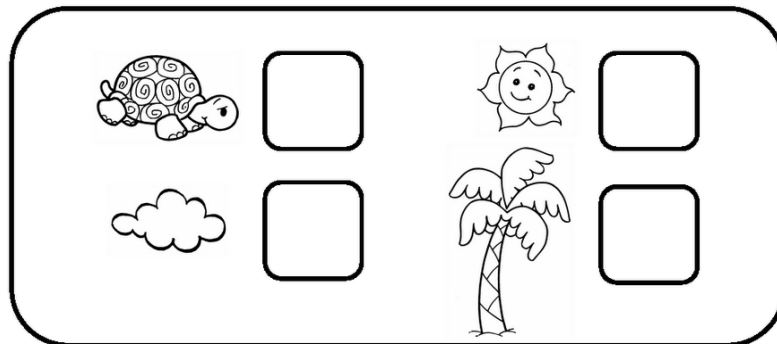
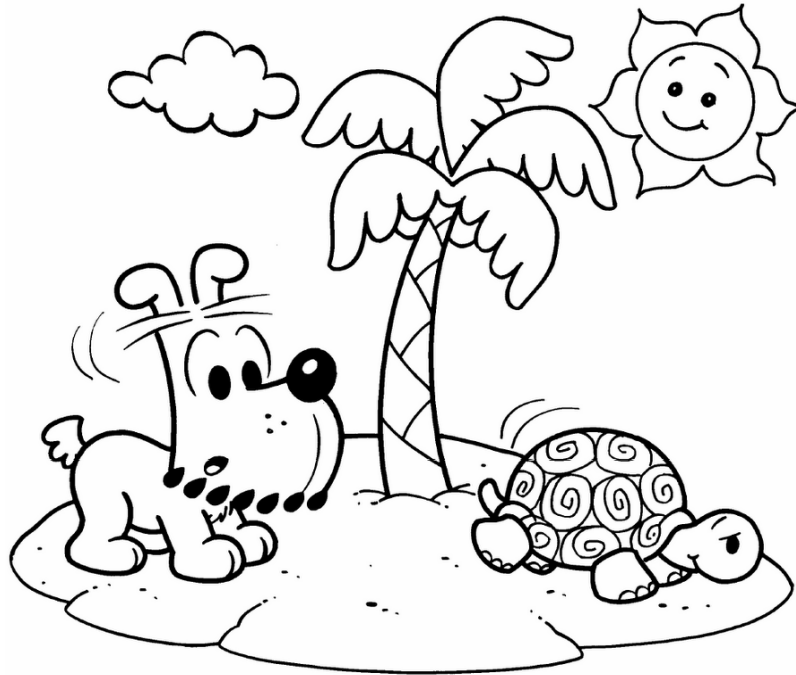


2. Ouve as frases da coluna da esquerda e rodeia os ditongos que estão nas palavras a roxo. Depois liga as frases de maneira que os ditongos que descobriste nas palavras correspondam aos ditongos da coluna da direita

- | | | | |
|-----------------------------------|---|---|----|
| Tem cuidado! | ● | ● | ou |
| Eu adoro aprender. | ● | ● | iu |
| Traz as coisas da Joana. | ● | ● | ui |
| O gato fugiu de casa. | ● | ● | oi |
| Não te esqueças da touca . | ● | | |

3.8. FICHA DE TRABALHO

2º Vamos contar.



3º Liga o número à quantidade correspondente.



3.8. FICHA DE TRABALHO

Português – 24 novembro

NOME: _____

FAÇA A FAMÍLIA DA CONSOANTE L.

L	A	
L	E	
L	I	
L	O	
L	U	

CIRCULE AS SÍLABAS DA FAMÍLIA L NAS PALAVRAS.



LARANJA



LUA



LIXO



LOBO



LEÃO











PINTE AS SÍLABAS DA FAMÍLIA L.

LA	LE	LI	LO	LU	GA	FI	LU
LO	BA	LI	LE	CA	FA	LA	DO

3.8. FICHA DE TRABALHO



Português – 24 novembro

4. Liga as palavras às imagens e lê.

	•	•	pote		•	•	pipa
	•	•	popó		•	•	pá
	•	•	apito		•	•	teia
	•	•	pau		•	•	tapete
	•	•	pão		•	•	pião

5. Escreve as frases.

O  põe  ao  .

A  tapa o  .

6. Lê e copia o texto.

É o pai pato, é a pata e é o patito.
O Tó põe pão ao patito.
É tão pateta, o patito!



6.1. Responde.

O Tó põe pão ao piu-piu?

Não, _____

O patito é pateta? Sim, _____

ANEXO 4

4.0. TABELA INDIVIDUAL DA EVOLUÇÃO DA CRIANÇA



NOME:

IDADE: 3 anos

ANIVERSÁRIO: 2010

VIVE COM:

Nº DE IRMÃOS: 1 rapaz

PROFISSÃO PAI:

Empregado:

PROFISSÃO MÃE:

Empregado:

HABILITAÇÕES PAI:

HABILITAÇÕES MÃE:

ONDE MORAM: Distrito: Porto

Concelho:

Freguesia: Mira Gaia

OBSERVAÇÕES:

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	
DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR - Esquema corporal - Lateralidade - Estruturação Espacial - Orientação temporal	

4.1. AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS

AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS							
OBJETIVOS DA OBSERVAÇÃO: As escolhas das crianças							
GRUPO: sala dos 3 anos da C.M.C.							
OBSERVADORA: Sofia (estagiária)				DATA: 27/02/2014			
TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 30min							
	10h	10h05min	10h10min	10h15min	10h20min	10h25min	10h30min
ÁREA DA BIBLIOTECA	N	→	→	R	→	→	→
	B	→		C	→	→	→
ÁREA DOS JOGOS	D	→	→		→	→	→
	MT	→	→		→	→	→
	TL	→	→		→	→	→
				J	→	→	→
				R	→	→	→
ÁREA DA CASINHA	A	→	→		→	→	→
	TC	→	→	N	→	→	→
	C	→	→	B	→	→	→
	MI	→	→	LI	→	→	→
						TC	→
ÁREA DAS CONSTRUÇÕES	JR	→	→			→	→
	ML	→	→		→	→	→
	TN	→	→		→	→	→
					MI	→	→
ÁREA DA PLÁSTICA (DESENHO, MODELAGEM E COLAGEM)	LI	→	→	TC	→		
	MR	→	→				
	J	→	→			C	→
	R	→	→				
COMENTÁRIO: através desta amostragem, é perceptível que a área menos frequentada pelas crianças é a biblioteca, estando nesta mesma área um número reduzido de crianças, bem como por um curto espaço de tempo.							

4.2. DESCRIÇÕES DIÁRIAS

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: SALA 3 ANOS

Nome da criança: L

Idade: 3 anos

Observadora: Sofia (estagiária)

Data: 19/03/2014

Descrição:

A criança pediu várias vezes à estagiária para que esta lhe contasse a história dos três porquinhos. A criança, muito sorridente e entusiasmada, pede insistentemente para que lhe contem a história e as outras crianças ao verem este pedido pedem também o mesmo.

Comentário:

O entusiasmo e a vontade de ouvirem a contar histórias são manifestos muito positivos por parte da/as criança/as, pois revelam que gostam de histórias o que é ótimo para trabalharem o lado criativo e o imaginário delas, o mundo encantado nestas idades deve ser fomentado e trabalhado o mais possível.

Esta história já tinha dado origem a um projeto. As crianças querem ouvir de novo porque gostaram dessa vivência, por isso, este pedido/desejo das crianças vai ser concretizado para a semana.

1º CICLO - 1º ANO:

Nome da criança: Turma toda

Idades: 6 anos

Observadora: Sofia (estagiária)

Data: 10/11/2014

Descrição:

Os alunos quando entraram na sala ficaram muito espantados e curiosos por as mesas estarem todas juntas (tipo mesa redonda). Depois de a Professora estagiária ter explicado, de uma maneira muito simples, o que era

uma assembleia e que ali na sala iam fazer uma, todos os alunos ficaram entusiasmados. No entanto, quando começou, a moderadora escolhida, que é uma aluna que fala muito e sem inibições, ficou muito envergonhada e falou muito baixinho, tendo tido dificuldade em controlar quem podia falar ou não. Os outros alunos, muitos queriam falar e não respeitaram a moderadora nem as regras estipuladas.

Comentário:

Nota-se que os alunos ainda não estão habituados a trabalhar em grupo e a fazer este tipo de atividades, pois tem muita dificuldade em respeitar regras de interação discursiva.

Este tipo de atividades deve-se repetir mais vezes para que os discentes comecem a habituar-se a trabalhar em grupo.

4.3. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA



DATA DA SITUAÇÃO: 10 de março de 2014

DATA DO COMENTÁRIO: 10 de março de 2014

ESCOLHA REALIZADA POR: Estagiária Sofia

ÁREAS DE CONTEÚDO: ◆

COMENTÁRIO DA ESTAGIÁRIA: A “C” compreendeu a importância de se tratar bem os livros e mostrou-se muito empenhada em de futuro trata-los com muito cuidado. Esta responsabilização é muito importante, para que a Clara seja uma boa leitora.

COMENTÁRIO DA CRIANÇA: “Os livros estavam doentes e fomos ao médico dos livros. Pusemos fita cola. Eu já sei tratar dos livros. Pego “assim” com cuidado senão estraga.”

INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO

◆ FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Educação para os valores (responsabilidade): É cuidadosa e responsável com os materiais/objetos que usa, sendo estes dela ou não.

LEGENDA

- ◆ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ◆ Conhecimento do Mundo ◆ Matemática
◆ Formação Pessoal e Social ◆ Exp. Motora ◆ Exp. Plástica ◆ Exp. Musical ◆ Exp. Dramática

4.4. INQUÉRITO ENVOLVIMENTO PARENTAL

Inquérito “Envolvimento Parental”

A Escola e os Pais surgem como parceiros na educação da criança. Nesse sentido “*devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum*”. (Ramiro Marques, 2001:12)

O presente inquérito é dirigido aos pais/encarregados de educação e tem como objetivo recolher informações sobre a intervenção dos pais na Instituição Casa Madalena de Canossa.

Esta investigação surgiu com o propósito de aumentar a participação dos encarregados de educação na comunidade educativa, pois acreditamos que isso só irá trazer vantagens nas aprendizagens das crianças.

Tendo sempre em vista o melhor para os vossos filhos, pedimos que leia com atenção as questões colocadas e que responda com toda a sinceridade.

As suas respostas são de carácter confidencial e as informações que o constituem destinam-se apenas ao propósito da investigação.

Agradecemos desde já a sua preciosa colaboração:

As estagiárias de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

1. Quem é o Encarregado de Educação: Pai Mãe

1.2 Situação Profissional do Encarregado de Educação:

Empregado Desempregado

1.2.1 Se está empregado:

- Quantos dias trabalha por semana?

1 2 3 4 5 6 7

- Quantas horas trabalha por semana?

1h – 10h

11h – 20h

21h – 30h

31h – 40h

41h – 50h

51h – 60h

≥ 61h

2. Se o Encarregado de Educação não puder participar em alguma atividade/ reunião na Escola, quem poderia substituí-lo?

Ninguém Pai/ Mãe Avô/Avó Outro. Quem? _____

3. Em que horário estaria disponível para participar em atividades/reuniões na Escola?

Especifique as horas das opções que escolher. Exemplo: Hora do Almoço: ___13h___

Nenhum: _____ Início da Manhã: _____ Final da Manhã: _____

Hora do Almoço: _____ Início da Tarde: _____ Final da Tarde: _____

Hora de Jantar: _____ À noite: _____

4. Sempre que há atividades/ reuniões, participa?

Sim Não

4.1 Se não, porquê?

- Não tenho tempo;
- Não compreendo a linguagem utilizada pela Escola;
- Não é importante participar;
- Não acho interessante;
- Simplesmente, não me apetece ir;
- As minhas opiniões não são tidas em conta;
- Por não avisarem, com antecedência, das reuniões;
- Não ter onde deixar os outros filhos;
- Outro motivo. Qual? _____

5. Gostaria de:

- sugerir temas para as sessões de formação de pais/ reuniões;
- ser chamado a participar em atividades;
- ter sugestões escritas das educadoras para continuar a educação do meu filho em casa;
- ter acesso às atividades do meu filho pela internet (facebook, email, etc.);
- ter uma caixa de sugestões;
- fazer parte de uma Associação de Pais;
- ter uma sala para os pais estarem e serem recebidos.
- Outro _____

5.1. Os aspetos que referiu faria com que se envolvesse mais nas atividades/ reuniões/ formações da Instituição Casa Madalena de Canossa?

Sim Não

4.5. LISTA DE VERIFICAÇÃO

Nome da criança: Todas as crianças

Idade: 3 anos

Observadora: Sofia (estagiária)

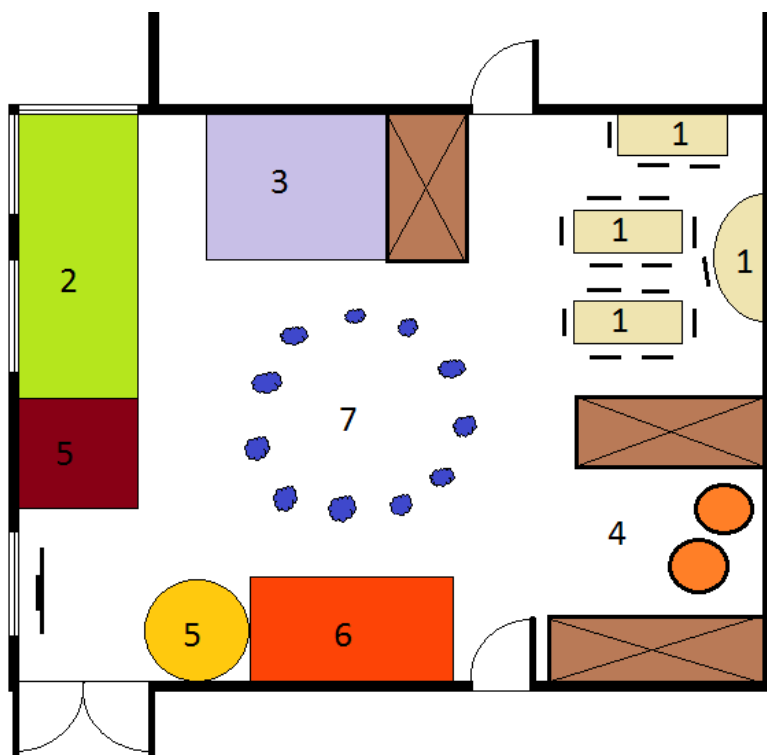
Data: 02/06/2014

Reconhece as cores									
	vermelho	amarelo	azul	laranja	preto	verde	rosa	roxo	castanho
A	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	X	X	X	X	X
JR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LÍ	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MI	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MG	X	X	X	X	X	X	X	X	X
N	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TL	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TN	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Comentário:

Todas as crianças sabem identificar as cores básicas

4.6. PLANTAS DA SALA DOS 3 ANOS



PLANTA DA SALA NO
INÍCIO DO ESTÁGIO

- 1- Área da Plástica
- 2- Área da Casinha
- 3- Área dos Jogos
- 4- Área da Biblioteca
- 5- Casa de “palha” e “madeira”
- 6- Área das Construções
- 7- Área do Acolhimento



PLANTA DA SALA NO
FINAL DO ESTÁGIO

- 1- Área da Plástica
- 2- Área da Casinha
- 3- Área dos Jogos e Construções
- 4- Área da Biblioteca
- 5- Casa de “madeira”
- 6- Área do Fundo do Mar
- 7- Área do Acolhimento

4.7. TABELA DAS ROTINAS DIÁRIAS E SEMANAIS

ROTINA DIÁRIA DA SALA DO PRÉ-ESCOLAR

C.M.C.	SEGUNDA, TERÇA, QUARTA, QUINTA e SEXTA
7h30min	Sala do acolhimento geral
9h	Vão para o recreio dar uma corrida e brincar e depois vão para a sala
9h30min	Fazem atividades programadas
10h	Fazem atividades livres
10h30min	Fazem atividades programadas
11h	Vão brincar para o recreio (se estiver a chover brincam na sala)
11h30min	Vão à casa de banho
11h35min	Vão almoçar
12h20min	À medida que acabam de almoçar vão brincar
12h40	Vão à casa de banho
13h	Já estão todos deitados para dormir
15h30min	Acordam e vão para a sala
16h	Vão lanchar
16h30	Vão brincar até os pais chegarem

ROTINA SEMANAL DA SALA DO PRÉ-ESCOLAR

C.M.C	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h30min					
9h					
9h30min		Música com uma Professora de música			Dança com uma professora de dança
10h					
10h30min					
11h					
11h30min					
11h35min					
12h20min					
12h40					
13h					
15h30min					
16h					
16h30					

ROTINA SEMANAL DA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO BÁSICO

E.C.C.	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões
15h	Expressões	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	CMA
16h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30	Música	Inglês	AFD	Inglês	AFD

4.8. REGISTO CONTÍNUO

Nome da criança: MI

Idade: 3anos

Observadora: Sofia (estagiária)

Data: 09/04/2014

Contexto de observação: Sala na altura das brincadeiras livres

Observação:

A “MI” pediu para ir brincar para a casinha e quando foi, a primeira coisa que fez, foi pôr o colar. Depois foi logo dizer aos meninos que lá estavam quem era quem e que ela era a mãe, mas o menino “A” disse “ *não não eu sou o pai*”. A MI ficou a olhar para ele e disse mas era melhor seres tu o filho... o menino “A” com o tom mais elevado voltou a responder “*eu sou o pai*”. A MI reparou que a estagiária estava a olhar e disse logo de seguida “*pronto, está bem, és o pai, então tu TC és o filho, está bem? Vou te dar de comer*”. O TC aceitou e começaram a brincar.

Passado nem um minuto o “A” começou a pôr a loiça toda debaixo do móvel que faz de banca e o TC também começou a fazer o mesmo. A MI começou a ficar zangada e disse: “*Vocês não podem fazer isso, como é que eu agora faço a comida? Tirem daí*” Os outros meninos começaram-se a rir e continuaram a pôr a loiça debaixo da banca.

A estagiária foi à beira deles e disse: “*Meninos quando vocês vão almoçar onde está a loiça?*” Responderam: “*na mesa*”. A estagiária disse: “*Então aqui é igual, não podem pôr a loiça no chão, porque senão fica suja e depois não podem fazer a comida e comer. Vamos lá tirar a loiça daí e façam o almoço que eu estou cheinha de fome.*”

Os meninos acharam piada e começaram a arrumar a loiça e disseram que iam fazer uma sopa. A partir desta pequenina intervenção da estagiária continuaram a brincar na casinha.

4.9. REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Nome da criança: TN

Idade: 3 anos

Observadora: Sofia (estagiária)

Data: 02/04/2014

Incidente:

O T.C. queria ir para a casinha, mas já não haviam colares e por isso não podia ir, pois a casinha já estava cheia. O T.C. estava quase a chorar e ao ver isso, o T.N. (que estava na casinha) tirou o colar dele e deu-o ao T.C. para ele poder ir brincar.

Comentário:

Esta criança mostrou assim que na Formação Pessoal e Social no que diz respeito à convivência e cidadania esta criança tem atitudes acertadas e muito bonitas.

ANEXO 5

5.1. REGISTOS FOTOGRÁFICOS



Imagem 1- Quintal



Imagem 2 - Quintal



Imagem 3 – casinha



Imagem 4 – casinha



Imagem 5 – comer sozinho de colher



Imagem 6 – comer sozinho de faca e garfo



Imagem 7 – Crianças a brincarem sozinhas



Imagem 8 - Estagiária a brincar com as crianças



Imagem 9 e 9.5 – Satisfação nas atividades



Imagem 10 – Ida ao médico dos livros

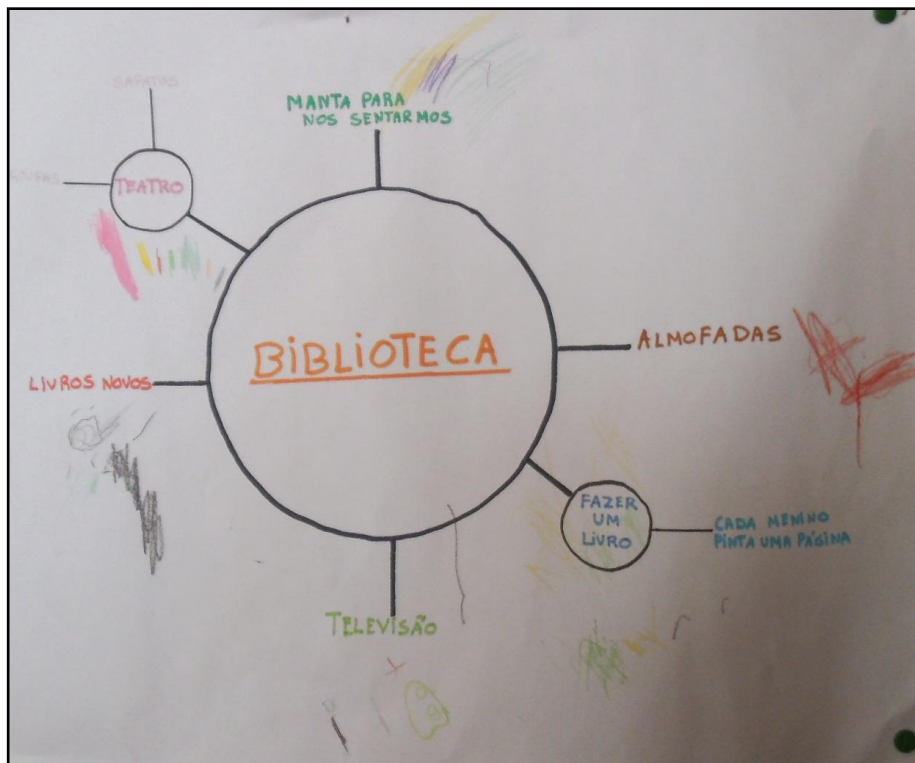


Imagem 11 – Teia da biblioteca

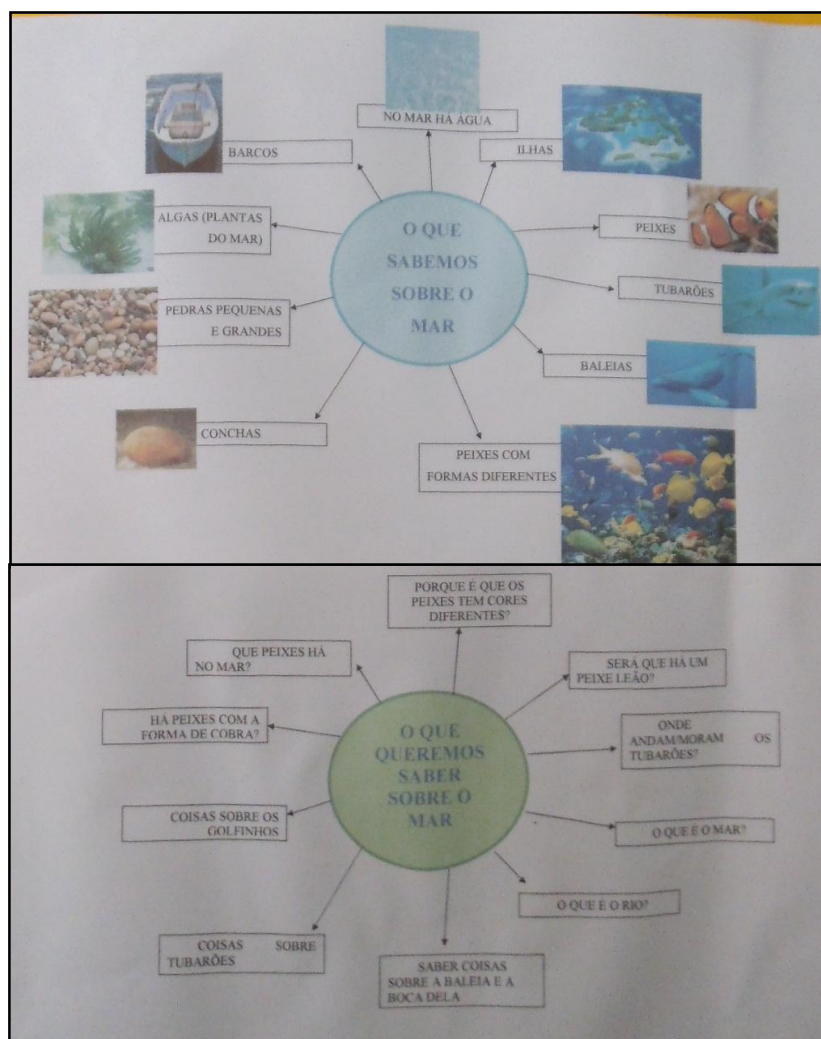


Imagem 12 – Teia do projeto

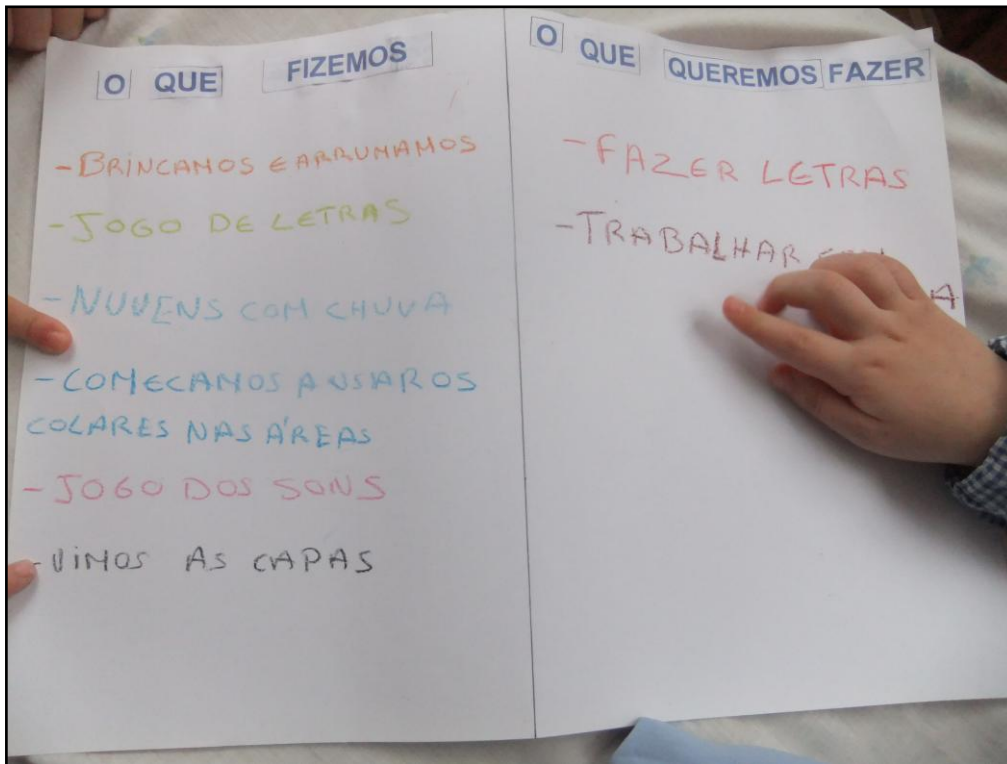


Imagem nº 13 – Primeira assembleia

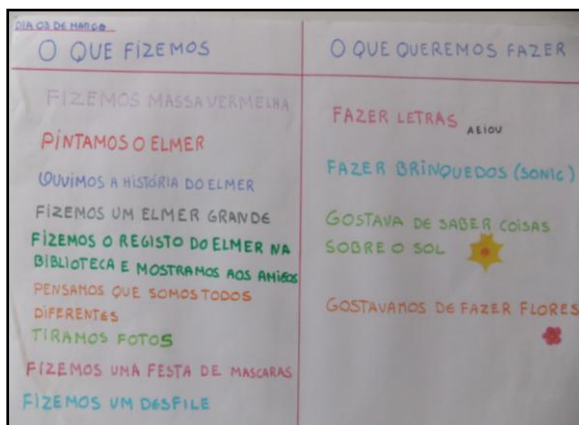


Imagem nº 14 – Assembleia sala dos 3 anos



Imagem nº14.5 – Assembleia do 1ºano



Imagem nº15 - Dramatização da história dos 3 porquinhos



Imagem nº16 - Livro que as crianças fizeram dos 3 porquinhos

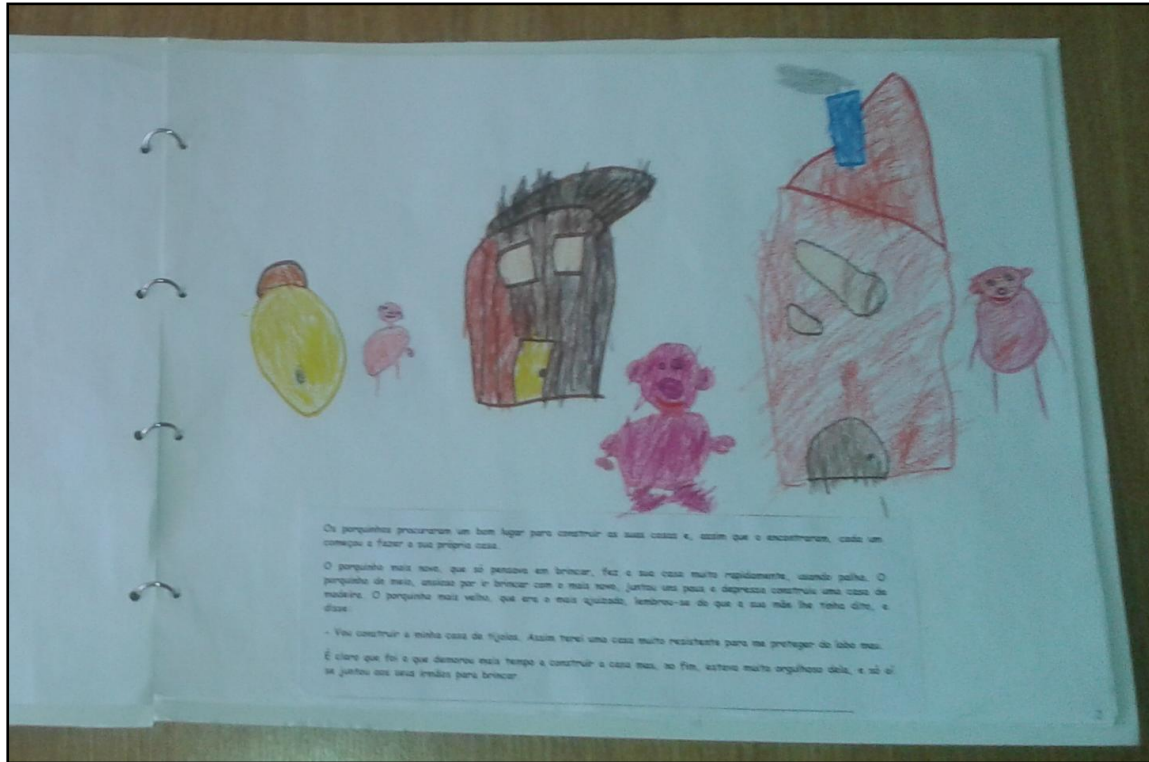


Imagem nº 17 – Ilustrações das crianças



Imagem nº 18 - Manhã recreativa (Capuchinho vermelho)



Imagem nº19 – Crianças a demonstrarem atos de carinho



Imagem nº 20 – Atividade de Formação Cristã



Imagem nº 21 – Garrafa misteriosa

Olá, eu sou o marinheiro João.
Ainda bem que encontraram a minha
mensagem. Sabes, eu sou um marinheiro
muito sozinho e não tenho ninguém com
quem falar, e então decidi escrever
esta carta e lançá-la ao mar na
esperança de alguém a encontrar.
Sabes, eu já naveguei muito e já
conheci muita gente pelas terras por
onde passei, mas aqui, sou só eu e o Káli.
O Káli é o meu melhor amigo, está
sempre a falar, mas só repete o que
eu digo. É muito meiguinho e muito
atento, já me salvou várias vezes.
Consegues adivinhar quem é o Káli?
Olha, será que me podes falar um
bocadinho de ti? Como te chamam? Como
é que tu estás? De onde és? Quantas
idades tens? O que gostas de fazer? Quem
é o teu melhor amigo? Conta-me tudo
o que quiseres sobre ti.

Um beijinho muito grande do
teu novo amigo,
Marinheiro João.

Imagem nº 22 – Conteúdo da garrafa misteriosa



Imagem nº 23 – Dar banho ao bebé



Imagem nº 24 – Lavar os dentes



Imagem nº 25 – Secar o bebé



Imagem nº26 – Adoção de um peixinho

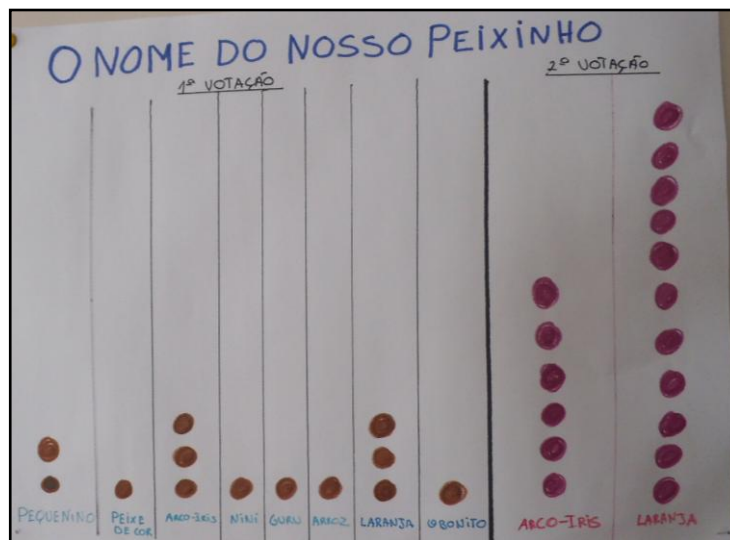


Imagem nº27 – Votação para escolher o nome do peixinho

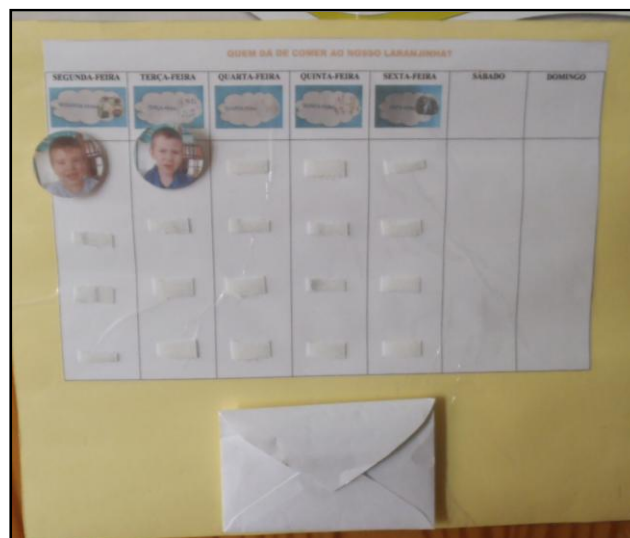


Imagem nº28 – Quadro de responsabilização de dar de comer ao “Laranjinha”



Imagem n 29 – Crianças a brincarem no recreio



Imagem nº 30 – Ida ao museu



Imagem nº 31 – Visita do mágico



Imagem nº 32 – Visita da peixeira

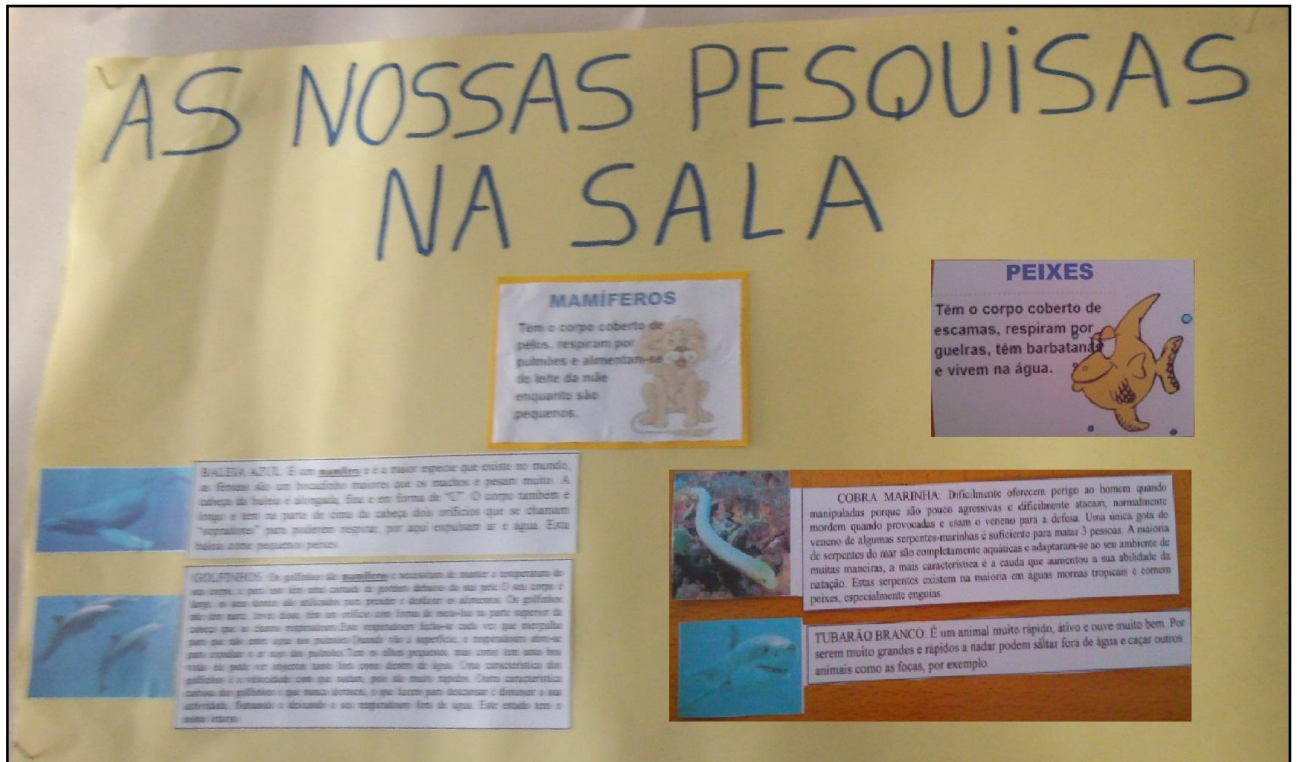


Imagem nº 33 – Pesquisas feitas na sala

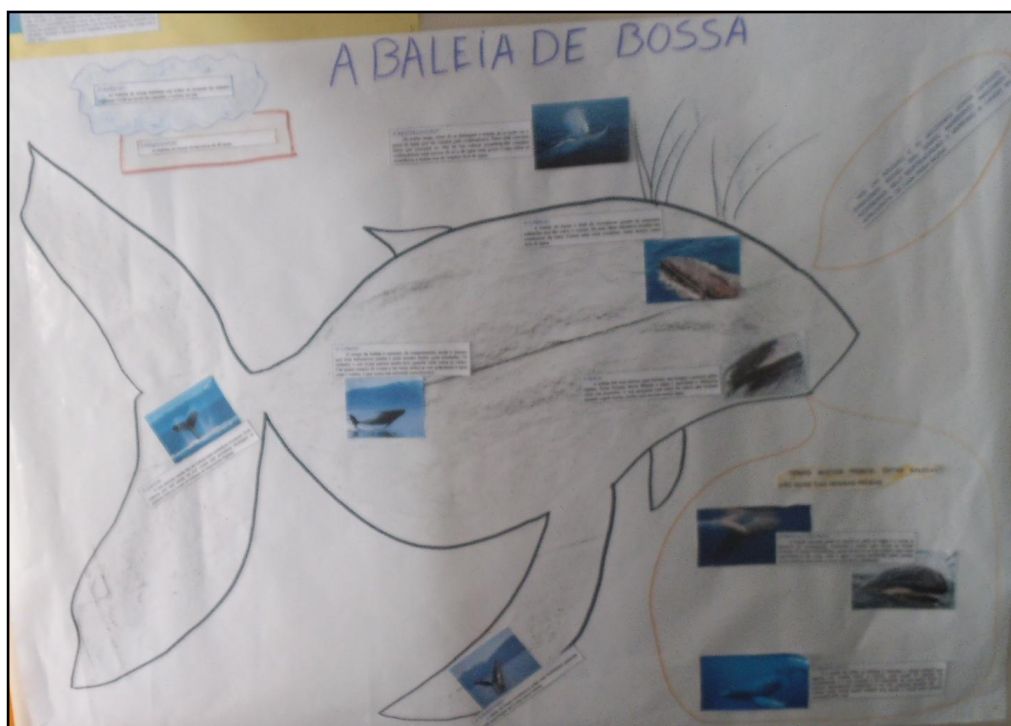


Imagem nº 34 – Registo da baleia (visualização de um filme)



Imagem nº 35 – Experiência das bolinhas de sabão



Imagem nº 36 – Experiência “Flutua ou não flutua”



Imagem nº 37 – Ordenar as imagens da história do Helmer e fazer as legendas



Imagem nº 38 – Registo do Helmer transformado em livro



Imagem nº 39 – Seleção dos livros e como os iríamos arrumar



Imagem nº 40 – Marcação dos livros conforme os temas



Imagem nº 41 – Conjuntos (mamíferos e não mamíferos)



Imagem nº 42 – Livro do ratinho marinheiro

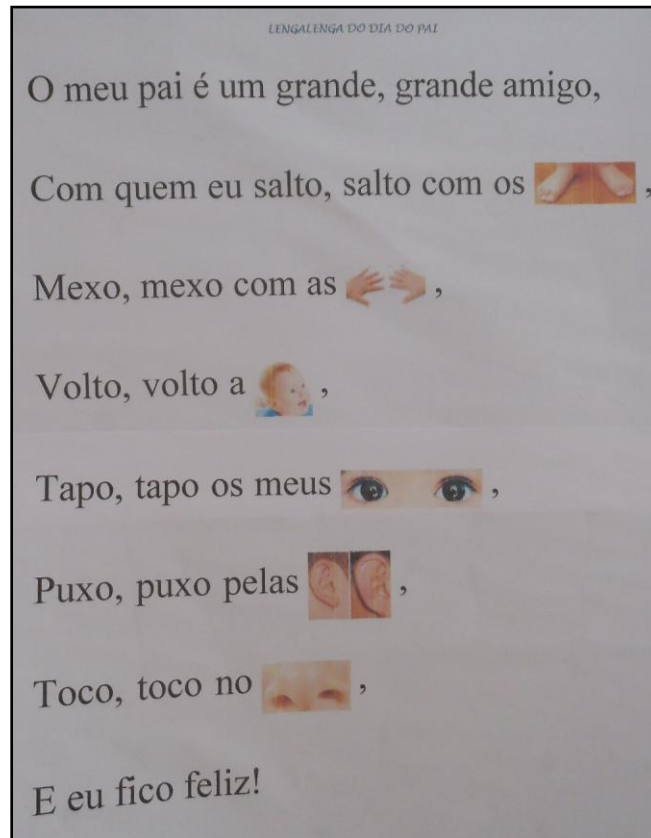


Imagem nº 43 – Lengalenga do pai



Imagem nº 44 – Chapéu do arlequim em origami



Imagem nº45 – Baú das surpresas



Imagem nº 46 – Surpresa que saiu do baú

Fundo do mar

No fundo do mar há brancos pavores,
Onde as plantas são animais
E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloíça o cavalo-marinho.
Um polvo avança
No desalinho
Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa
Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso.

Imagem nº 47 – Poema do mar



Imagem nº 48 – Flanelógrafo do mar

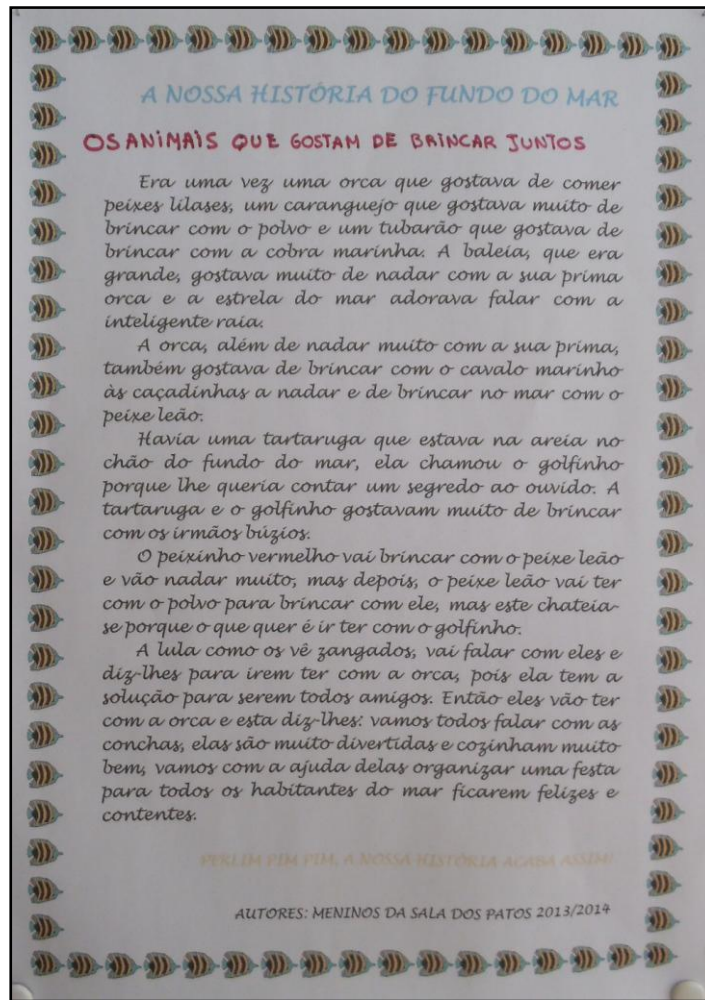


Imagem nº 49 – História do conto redondo

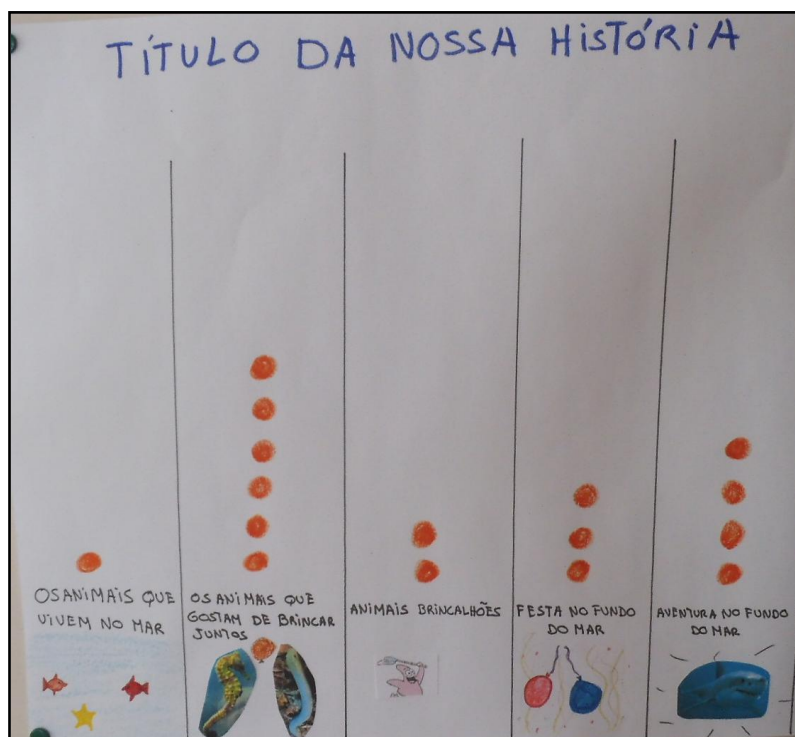


Imagem nº 50 – Escolha do título para a história



Imagem nº 51 – Atividade de culinária



Imagem nº 52 – Culinária: motricidade



Imagem nº 53 – Pintura do chão (areia) do fundo do mar



Imagem nº 54 – Representação da água do mar com variadas técnicas

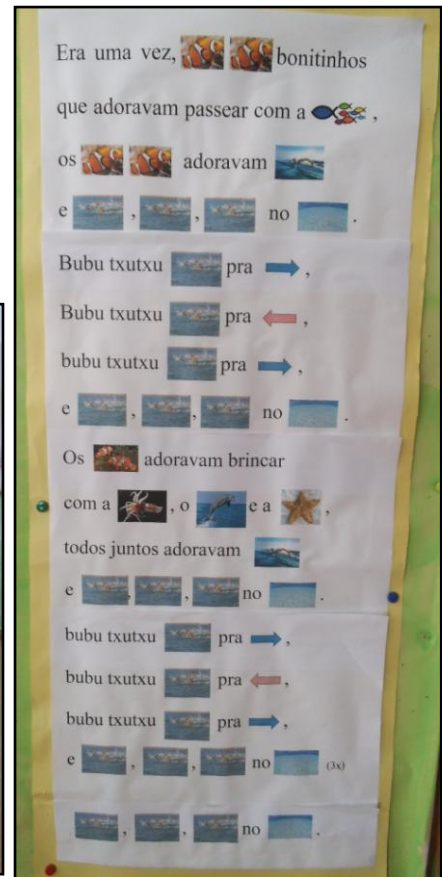


Imagem nº 55 – Canção “os dois peixinhos”

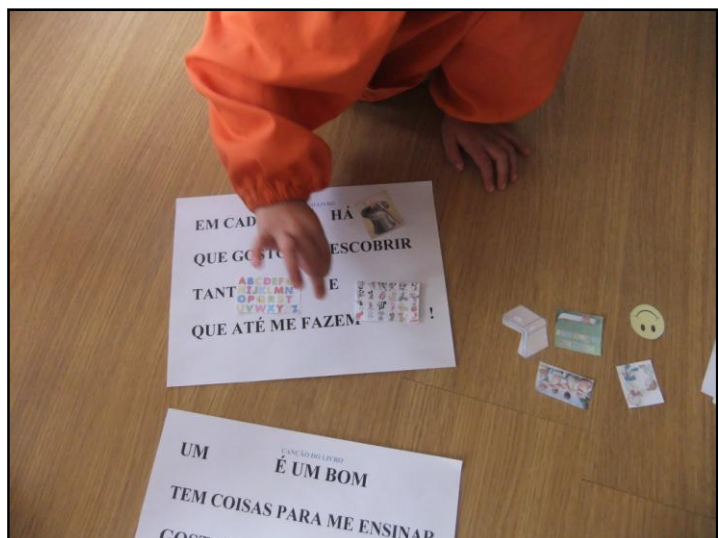
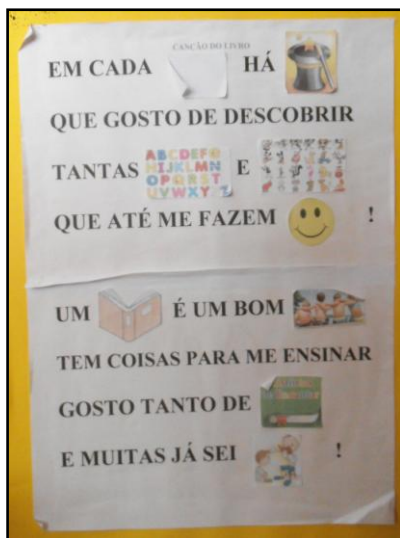


Imagem nº 56 – Canção “o livro é meu amigo”

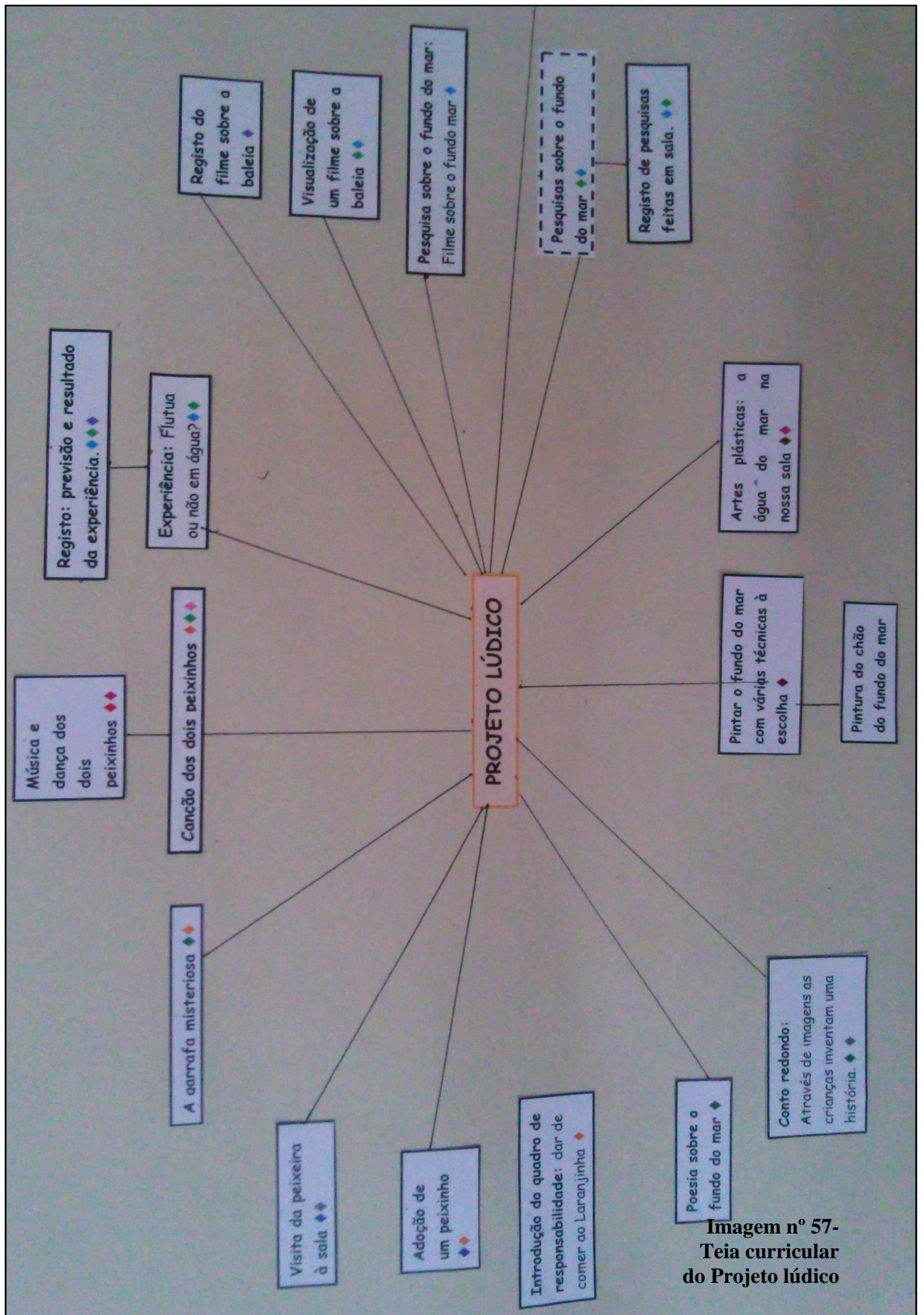


Imagem nº 57-
Teia curricular
do Projeto lúdico



Imagem nº 58 – Ida à sala de uma mãe para fazer uma atividade

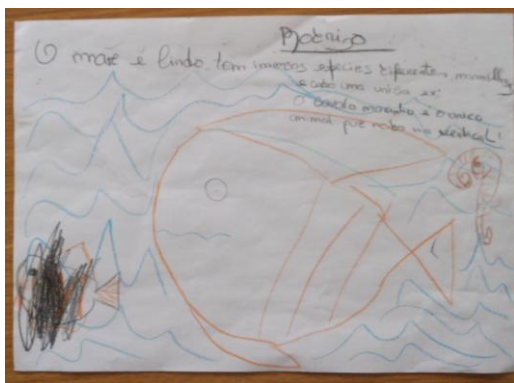
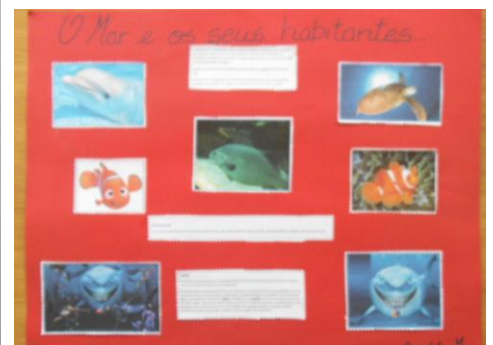
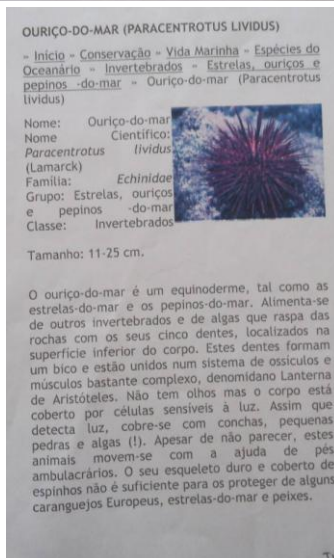
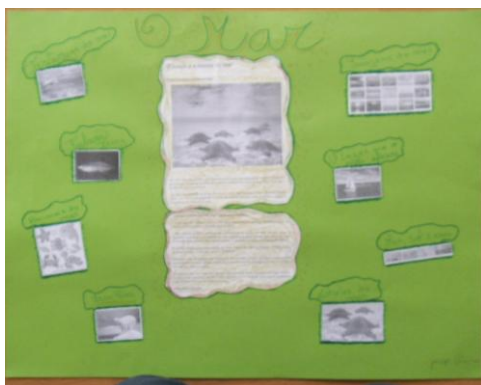
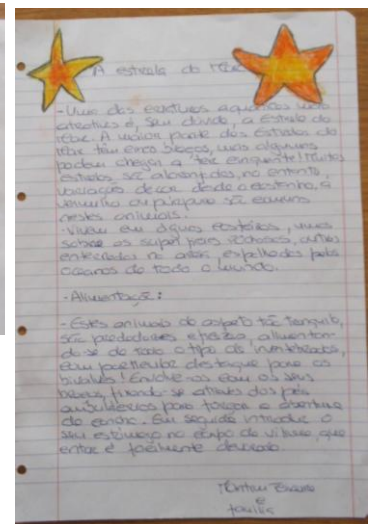
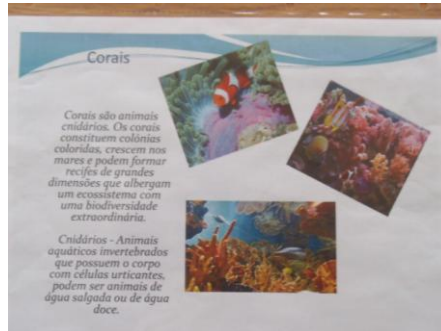


Imagem nº 59 – Pesquisas feitas em casa com os pais



Imagem nº 60 – Sessão de movimento



Imagem nº 61 – Cooperatividade entre alunos



Imagem nº 62 – Jogo “Mostra que sabes”

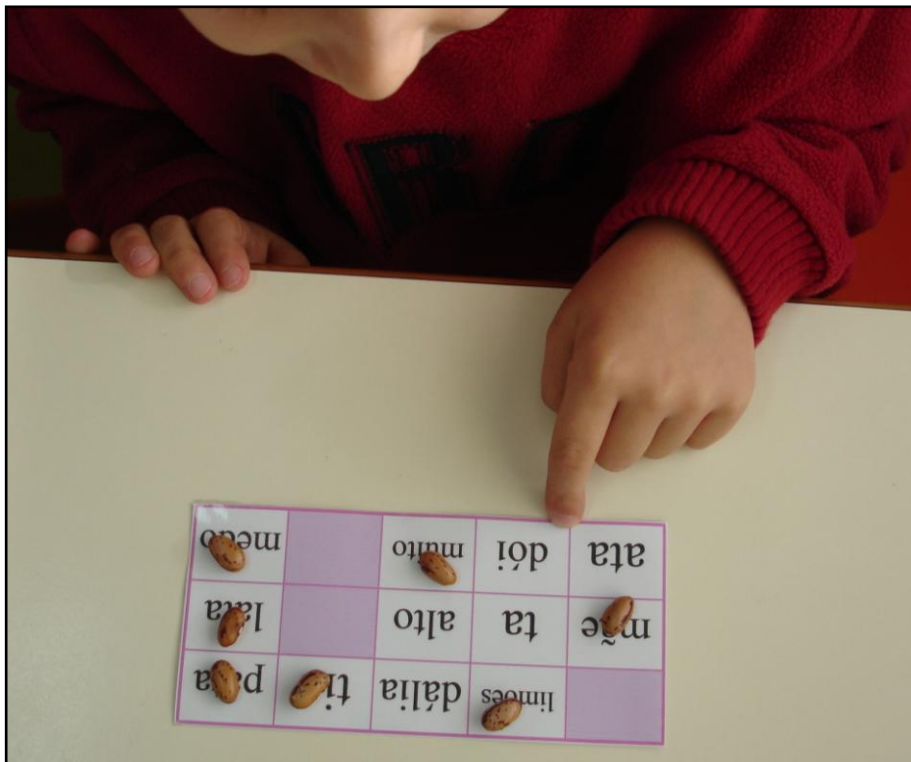


Imagem nº 63 – Jogo do Bingo

	a	e	i	o	u
a	X	ãe	ai	ão	au
e	X	X	ei	X	eu
i	X	X	X	X	iu
o	X	õe	oi	X	ou
u	X	X	ui	X	X

Imagem nº 64 – Quadro dos ditongos

	a	e	i	o	u
p	pa	pe	pi	po	pu
t	ta	te	ti	to	tu
l	la	le	li	lo	lu
d	da	de	di	do	du
m	ma	me	mi	mo	mu
v	va	ve	vi	vo	vu

Imagem nº 65 – Quadro silábico



Imagem nº 66 – Texto “Dois natais ao mesmo tempo”



Imagem nº 67 – Caixa de correio da turma



Imagem nº 68 – Tabela de dupla entrada com blocos lógicos

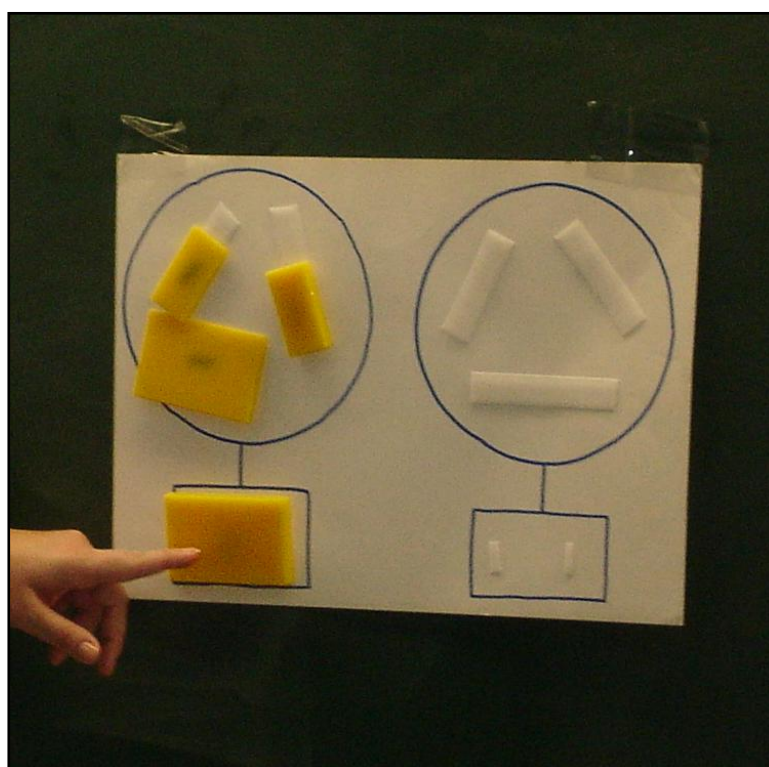


Imagem nº 6 – Diagrama de Venn com blocos lógicos

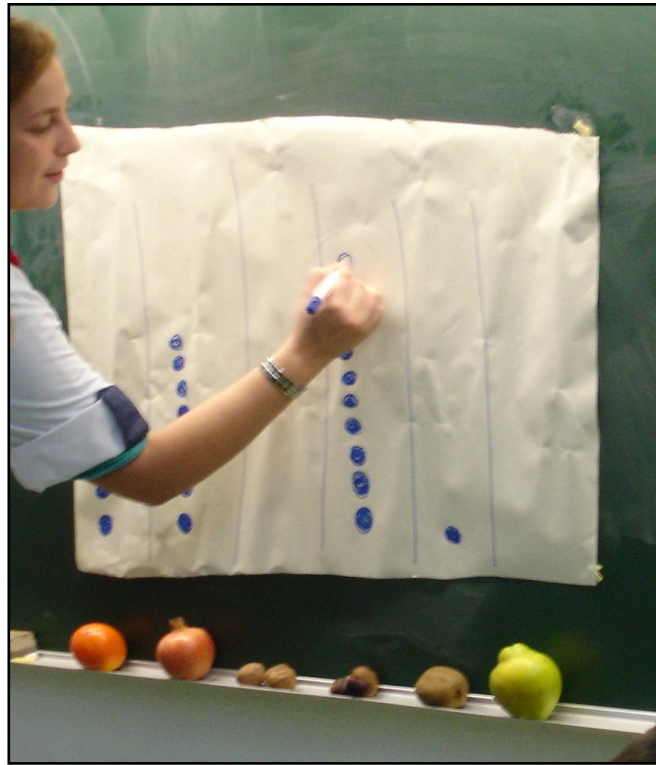


Imagem nº 70 – Gráfico simples usando os frutos do outono



Imagem nº 71 – Sólidos geométricos



Imagem nº 72 – Objetos do dia a dia que se parecem com os sólidos geométricos



Imagem nº 73 – Crachá do Professor



Imagem nº 74 – Peixe comilão (relações numéricas <, > e =)

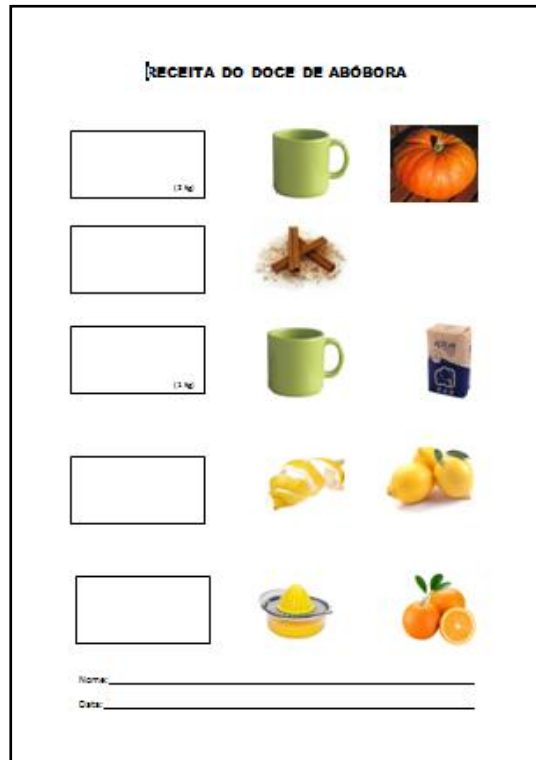


Imagem nº 75 – Ficha da receita do doce de abóbora



Imagem nº 76 – Boneco articulado



Imagem nº 77 – Jogo do feminino e masculino



Imagem nº 78 – Regras dos espaços da escola



Imagem nº 79 – Painel dos aniversários

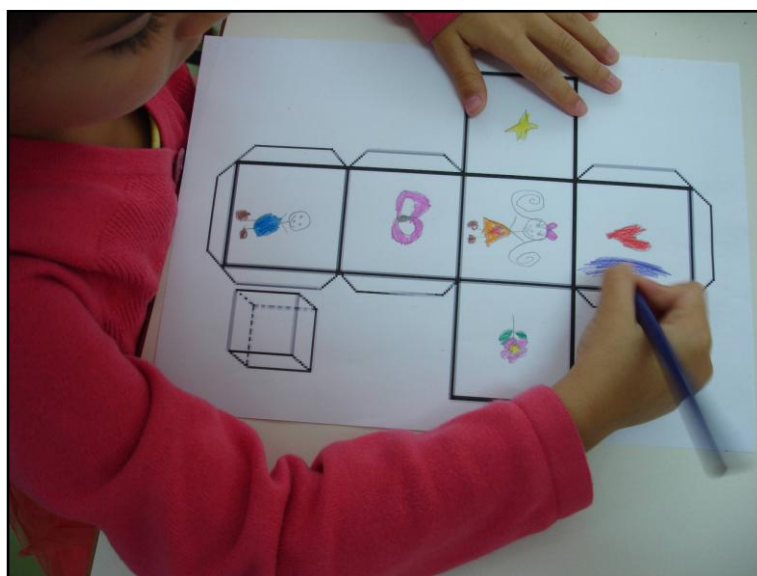


Imagem nº 80 – Decoração do cubo



Imagem nº 81 – Autorretrato



Imagem nº82 – Cones feitos de *eva*, para as castanhas



Imagem nº 83 – Frascos de compota decorados

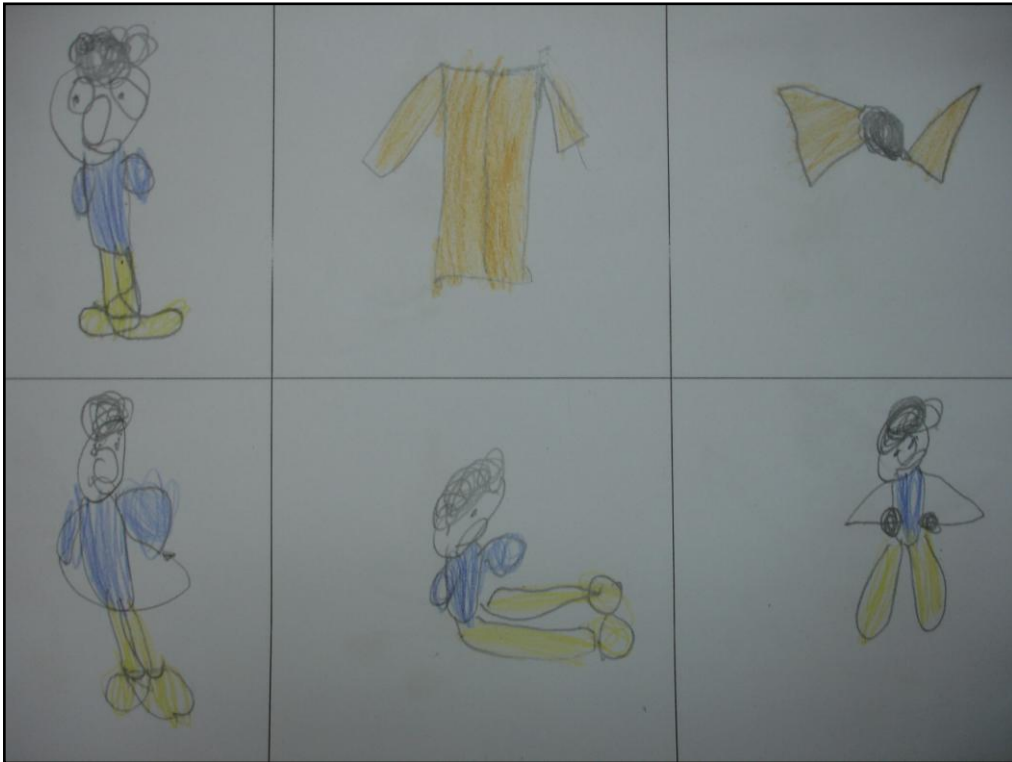


Imagem nº 84 – Banda desenhada da música “O palhaço”

ANEXO 6

6.1. CANÇÕES / LENGALENGAS / DESTRAVA LINGUAS

CANÇÃO 1 - BOAS MANEIRAS (não custa nada)

Não custa nada ser bem educado,
ser bem educado, ser bem educado.
A cortesia fica sempre bem,
fica sempre bem aqui e em todo lado.

Bom dia, boa tarde ou boa noite,
quando se chega a qualquer lugar.
Se faz favor, muito obrigado,
e um sorriso tudo pode melhorar.

Pedir desculpa se formos incorretos,
fazer um elogio quando algo é de louvar.
Chegar a horas, não deixar à espera
e se atrasar lhes ligar para avisar.

Não custa nada ser bem educado,
ser bem educado, ser bem educado.
A cortesia fica sempre bem,
fica sempre bem aqui e em todo lado.

Desejar bom proveito quando todos estão servidos,
e só então começar a comer.
Não se fala com os talheres, nem se apoia os cotovelos,
mãos em cima da mesa e não por baixo sem se ver.

Ao mastigar a boca sempre fechada,
A pastilha elástica tem tão bom sabor.
Mas de boca aberta e a fazer "Nhac Nhac",
é pouco elegante aliás é um horror.

Não custa nada ser bem educado,
ser bem educado, ser bem educado.
A cortesia fica sempre bem,
fica sempre bem aqui e em todo lado.

Não custa nada ser bem educado,
ser bem educado, ser bem educado.
A cortesia fica sempre bem,
fica sempre bem aqui e em todo lado.

Não custa nada ser bem educado,
ser bem educado, ser bem educado
A gentileza fica sempre bem,
fica sempre bem aqui e em todo lado,
fica sempre bem aqui e em todo lado,
fica sempre muito bem aqui e em todo lado.

CANÇÃO 2 - ESTRATÉGIA PARA O GRUPO FICAR EM SILÊNCIO

1,2,3, perninhas à chinês,
4,5,6, bracinhos como o reis,
7,8,9, boquinha não se move,
10,11,12, à espera que a abelha
pouseeeeeeeeeeeeeeeee.

DESTRAVA LÍNGUAS 3

O rato roeu a correia
do relógio do Romeu
e a rolha da garrafa
o rato também roeu.
Quando o Romeu viu o rato,
de terror quase morreu.

Luísa Ducla Soares

Grau de dificuldade acrescido:

O rato roeu a correia
do relógio do Romeu
e roeu a rolha
da garrafa de rum
do rei da russia
o rato também roeu.
Quando o Romeu viu o rato,
de terror quase morreu

CANÇÃO 4 – O PALHAÇO

O palhaço, troca o passo,
Veste a camisa,
Põe o laço,
Dá meia volta,
Cai ao chão,
Mas que grande trapalhão

ANEXO 7

A HISTÓRIA DO “A”

(título escolhido pelos alunos)

Era uma vez, três meninos que gostavam muito de brincar na sombra de uma bela árvore. A menina, era muito bonita, era tão bonita que diziam que ela era um anjo, mas era um anjo muito vaidoso, pois quando saía de casa ia sempre primeiro ao armário buscar um lindo anel amarelo e vinha pela avenida toda contente com ele no dedo anelar. Os outros dois amigos, o Afonso V. e o Afonso P. que eram irmãos, iam sempre ter com a Adriana ao café de costa cabral para comerem amendoas. Eles eram tão gulosos, tão gulosos, que quando faziam piqueniques em agosto, à sombra da bela ameixeira, só comiam amoras, ananás, amendoins, ameixas, avelãs, arroz e assados.

Estes três amigos gostavam muito de brincar, mas o que mais gostavam de fazer era de se deitarem na relva e ver os aviões a passar no lindo céu azul. Houve um dia que viram no céu algo que parecia um avião, mas era tão pequeno que pensaram que estava muito looonnge. Mas não, não era um avião, sabem o que era? Era uma abelha e essa abelha vinha direitinho a eles para os picar. Então, eles só tiveram tempo de se levantar e fugir...ahahahahaahahahahah (gritavam eles), vamos ser picados! Só pararam na casa do Sr. Adelino, que era um senhor que fazia apitos muito bonitos. Quando chegaram, vinham tão cansados, mas tão alegres da sua aventura que olharam uns para os outros e começaram a rir-se às gargalhadas. HAHAHAHAHAHAHHA...

Sofia Silva

O “P” E OS PASSARINHOS

(título escolhido pelos alunos)

Era uma vez um menino que adorava passear no parque. Os pais acordavam-no de manhã muito cedo mas ele nunca se queixava, vocês podem não acreditar, mas ele até ficava contente, e sabem porquê? Porque o Pedro Nascimento tinha um segredo. De manhã quando ele ia tomar o pequeno almoço vinha sempre com os bolsos cheios de bocadinhos de pão e depois ia para a janela do seu quarto. Sabem o que é que ele fazia? Abria as janelas e punha os pequenos pedacinhos de pão no parapeito da janela. Passados alguns segundos dois passarinhos apareciam logo para penicaram as migalhitas. O Pedro ficava tão feliz por ver os seus amiguinhos de penas que nem se lembrava que tinha acordado cedo.

No final do dia, o Pedro e os amigos iam para casa e no caminho paravam sempre no maravilhoso parque para brincarem. Eles tinham imensas brincadeiras, eles jogavam ao pião, aos palitinhos, ao par ou ímpar, lançavam papagaios, faziam pinturas e antes de irem para casa viam o por do sol.

Sofia Silva

ANEXO 7

O TOMÁS E O TOBIAS

(título escolhido pelos alunos)

Era final de tarde, quando repararam que o cãozinho Tobias tinha desaparecido. O Tobias era um cão preto, muito peludo e era da raça “Terranova”, havia mesmo quem o chamasse “O urso Tobias”.

O Tobias, coitadito, saiu de casa para ir ter com o dono, mas ele não sabia o caminho e andou, andou, andou, andou e não o encontrou. Nem o ótimo faro que tinha o ajudou. O Tobias andou tanto, que foi ter a Tomar, que é uma cidade no Distrito de Santarém. E esta cidade é muito, mas mesmo muito longe do Porto.

Entretanto o Tomás Tipriano sai da escola e vai logo para casa para brincar com o seu fiel amigo...o Tobias.

O Tomás chega a casa e chama pelo Tobias:

- TOBIASSS, CHEGUEI... Ó TOBIAS, ANDA BRINCAR... Ó URSINHO ANDA LÁ PARA FORA...

O Tomás bem chamava o seu amigo, mas ele não vinha. Até que o começou a procurar pela casa toda, procurou debaixo do telheiro do alpendre, à beira do triciclo, viu no meio das tulipas, foi ver atrás da tangerineira, foi à horta ver se ele estava a comer os tomates, viu atrás dos tabuleiros da cozinha, foi à garagem ver se ele estava a brincar com as tintas, viu no meio dos tachos, atrás da televisão, ao lado do telefone, debaixo dos tapetes, até subiu ao telhado...mas o Tobias não estava em lado nenhum!!

O Tomás ficou tão triste, ele pensou que o Tobias tinha fugido.

Entretanto, os amigos do Tomás: a Tatiana, O Tiago e a Tânia tocam à campainha e vêem o amigo a chorar.

- Então o que aconteceu?

O Tomás responde: - O Tobias fugiu...

A Tatiana diz: - Mas depois do almoço viu-o na rua...pensei que ele tivesse a dar uma volta!

Tomás: Viste? Aonde? Ele estava bem?

Tatiana: Sim, estava a andar devagar e a olhar para todo lado...

Entretanto os pais do Tomás, chegam a casa...e adivinhem quem é que vem com eles?

O TOBIAS!!!!

Agora perguntam vocês: Mas ele não estava em Tomar?

Pois estava, mas o Tobias tinha uma coleira, onde tinha o número de telemóvel dos donos (os pais do Tomás). Em Tomar, uma senhora muito simpática viu-o na estrada e achou muito estranho um cão tão bem tratado sozinho ali na rua. Então pegou nele, deu-lhe água e comida e reparou na identificação da coleira. Ligou logo aos pais do Tomás e eles foram busca-lo.

ANEXO 7

A FAMÍLIA DO “D”

Era uma vez uma família muito, mas mesmo muito grande. Viviam na mesma casa, 21 irmãos, mas quando se juntava a família inteira eram 26. Um dos irmãos, o “D”, vivia sempre no mundo da Lua, andava sempre a sonhar com dragões, dráculas, dinossauros, dromedários, doninhas e muito mais. Sempre que lhe pediam para fazer alguma coisa o “D” iniciava a tarefa mas nunca conseguia acabá-la, pois ficava a sonhar.

Houve um dia, que lhe pediram para descascar damascos e ele em vez de os descascar começou a brincar com eles como se estivesse no circo a fazer malabarismo...ele sonhava que era um grande dançarino malabarista e que quando atuava a o circo ficava cheio de pessoas ansiosas por o ver, os espetáculos dele acabavam sempre com toda a gente de pé a bater palmas, muitas palmas e a pedirem: só mais uma, só mais uma...TRRRRIIMMMMMMMMMMMMM. O “D” assustou-se tanto com o som do telefone que deixou cair os damascos todos ao chão.

O telefone continuava a tocar e o “D” foi atender.

- Esdou sim? Quem fada? (Estou sim? Quem fala?)

- Olá “D” é o Dinis, como estás?

- Esdou bem e du? (Estou bem e tu?)

- O Dinis responde: (Pedir ao Dinis para dizer como está).

-Ainda bem, olha, queres vir cá a casa danchar? Denho didocas doces.
(Ainda bem, olha, queres vir cá a casa lanchar? Tenho pipocas doces.)

- Pode ser, eu tenho aqui um filme que vais adorar sobre dragões. Até já.

O “D” ficou tão entusiasmado com a ida do seu melhor amigo Dinis lá a casa que descascou e cortou os damascos num instante, sem se distrair uma única vez.

Sofia Silva

⇒ Pedir aos alunos que substituam as letras em azul pelas consoantes corretas (t, p, l)