

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carina Moniz Afonso Filipe**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Maria da Conceição Figueira de Sousa

### **Agradecimentos**

A elaboração do presente relatório de estágio só foi possível devido à participação direta e indireta de diversos intervenientes, deixo cá presente os agradecimentos a todos os que, de certa forma, contribuíram para sua execução.

Agradeço à Universidade da Madeira e à orientadora do relatório Mestre Conceição Sousa, pela orientação a nível científico. Apresento os agradecimentos aos orientadores de estágio, Mestre Conceição Sousa no contexto da educação pré-escolar e Doutor Fernando Correia no contexto do primeiro ciclo do ensino básico, por terem tornado o estágio possível.

Tenho a agradecer à Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus por ter consentido o meu estágio na educação pré-escolar. Agradeço à educadora Fátima Abreu pela constante orientação ao longo da minha intervenção educativa e essencialmente pelo seu companheirismo e dedicação e ao grupo de crianças da Sala Verde pela amizade e carinho.

Também agradeço à Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré por ter acolhido o meu estágio no primeiro ciclo do ensino básico. Agradeço à professora Teresinha Gouveia pelo seu acolhimento e incentivo ao longo da minha intervenção e à turma do 1.º/B pelo aconchego.

Por fim agradeço aos meus pais pelo constante apoio, compreensão e dedicação que demonstraram ao longo de todo o meu percurso académico.

### **Resumo**

O presente relatório de estágio tem como objetivo dar a conhecer a todos os leitores a minha intervenção educativa na educação pré-escolar, com crianças na faixa etária entre os três e os cinco anos, e a intervenção no primeiro ciclo do ensino básico, com uma turma do primeiro ano de escolaridade. A intervenção educativa relatada foi desenvolvida durante o estágio integrado no segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Neste relatório estão explanadas as atividades desenvolvidas durante o estágio e a importância das mesmas para o desenvolvimento das crianças. No que reporta à educação pré-escolar é exposto os dois projetos implementados durante a minha intervenção educativa, um referente à reciclagem e outro aos frutos de outono, fundamentando constantemente as opções metodológicas. Na parte referente ao primeiro ciclo do ensino básico é explanada a iniciação da leitura e da escrita através do método analítico sintético, a importância do jogo para a aprendizagem da matemática e a área curricular de estudo do meio como impulsionador da interdisciplinaridade, dando sempre exemplos práticos das atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa. Ao longo do relatório também comento a importância do envolvimento da comunidade incluindo os pais na educação das crianças e explico a avaliação na educação pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico.

Com a execução deste relatório cheguei à conclusão do quanto é importante os docentes assumirem uma atitude observadora, reflexiva e colaborarem entre si. No que reporta ao desenvolvimento das crianças aferi a importância de utilizar opções metodológicas que defendem a criança como um ser ativo e capaz de tomar decisões.

**Palavras-chaves:** Educação pré-escolar, primeiro ciclo do ensino básico, comunidade educativa, avaliação

### **Abstract**

The objective of the present report is to show all readers of my educational intervention in the preschool education, with a three, four and five years old group of children and in the first cycle of the basic education, with a six year old group. The educational intervention reported was developed during the period of training integrated in the second cycle of studies in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of the Basic Education.

In this report the developed activities are explained during the period of training and its importance for the development of the children. Regarding the preschool education I developed two projects which occurred during my educational intervention, one about recycling and the other about the fruits of autumn, substantiating constantly the methodological options. Concerning the first cycle of the basic education the initiation of reading and writing is explained through the analytic-synthetic approach, the importance of the game for learning mathematics and the curricular area of study of the environment as founder of the interdisciplinary nature, constantly giving practical examples of the activities developed during my educational intervention. During this report I also comment the importance of the involvement of the community including the parents in the education of the children and I explain the evaluation in the preschool education and in the first cycle of the basic education.

With this report I concluded how important is to have a reflexive and observant attitude the educator has and in the need of the collaboration among themselves. In what concerns to the development of the children I checked the importance of using methodological options that defend children as being capable of taking decisions.

**Keywords:** preschool, first cycle of the basic education, educational community, evaluation

### **Siglas**

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

APM - Associação de Professores de Matemática

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EB1/PE - Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PEDPEI - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

PEDPP - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor

PEGA - Paixão de Ensinar Gosto de Aprender

RAM - Região Autónoma da Madeira

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC - Trabalhos Para Casa

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## Índice Geral

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos .....  | II        |
| Resumo .....  | IV        |
| Abstract .....  | V         |
| Siglas.....   | VI        |
| Índice Geral.....   | VII       |
| Índice de Figuras.....  | X         |
| Índice de Quadros .....   | XII       |
| Introdução .....  | 1         |
| Organização do Estágio.....   | 2         |
| Estrutura do Relatório .....  | 3         |
| <b>Capítulo I – Enquadramento Teórico .....</b>                             | <b>5</b>  |
| Contextos Históricos da Educação em Portugal .....                          | 6         |
| Evolução da Educação Pré-Escolar.....                                       | 6         |
| Evolução do 1.º CEB.....  | 10        |
| Orientações Curriculares.....   | 14        |
| Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....                  | 14        |
| Organização Curricular do 1.º CEB .....                                     | 16        |
| Funções do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB .....             | 17        |
| O Docente Observador .....  | 21        |
| O Docente e a Planificação .....  | 24        |
| A Colaboração entre Docentes .....  | 26        |
| O Docente Reflexivo.....  | 28        |
| <b>Capítulo II – Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar.....</b>     | <b>31</b> |
| A Educação Pré-Escolar e a sua Importância .....                            | 32        |
| Desenvolvimento das Crianças na Faixa Etária dos Quatro aos Sete Anos ..... | 34        |

|   |     |
|---|-----|
| Organização do Ambiente Educativo .....                       | 39  |
| Contextos Físicos .....                                       | 39  |
| Meio envolvente à EB1/PE dos Ilhéus. ....                     | 40  |
| EB1/PE dos Ilhéus. ....                                       | 40  |
| Sala de atividades da educação pré-escolar – Sala Verde. .... | 42  |
| Organização do tempo. ....                                    | 48  |
| Contextos Humanos .....                                       | 51  |
| Características do grupo de criança da Sala Verde.....        | 51  |
| Contexto sociológico dos pais. ....                           | 54  |
| Opções Metodológicas.....                                     | 56  |
| Pedagogia de Projeto.....                                     | 58  |
| Movimento da Escola Moderna .....                             | 59  |
| Modelo High/Scope.....  | 63  |
| Atitude Experiencial.....                                     | 65  |
| Reggio Emilia.....  | 67  |
| Intervenção Educativa.....                                    | 70  |
| Projeto <i>Reciclagem</i> .....                               | 70  |
| Projeto <i>Frutos de Outono</i> .....                         | 83  |
| O Lúdico e as Crianças.....                                   | 90  |
| A Educação e o Trabalho com a Comunidade .....                | 91  |
| Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos .....            | 95  |
| Avaliação na Educação Pré-Escolar .....                       | 101 |
| Avaliação do Grupo .....                                      | 105 |
| Avaliação do bem-estar emocional e implicação. ....           | 107 |
| Avaliação das competências.....                               | 109 |
| Avaliação Individual .....                                    | 117 |
| Avaliação das atitudes. ....                                  | 119 |

|   |            |
|---|------------|
| Avaliação do comportamento da criança no grupo. ....                            | 121        |
| Avaliação dos domínios essenciais.....  | 122        |
| Definição de objetivos e iniciativas individualizadas.....                      | 127        |
| Reflexão da Intervenção Educativa .....   | 127        |
| <b>Capítulo III- Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>  | <b>131</b> |
| O 1.º CEB e os seus Objetivos.....  | 132        |
| Organização do Ambiente Educativo .....   | 133        |
| Contextos Físicos .....   | 133        |
| Meio envolvente à EB1/PE da Nazaré. ....  | 134        |
| EB1/PE da Nazaré. ....  | 135        |
| Sala de aula do 1.º/B.....  | 136        |
| Organização do tempo. ....  | 139        |
| Contextos Humanos .....   | 142        |
| Características da turma do 1.º/B.....  | 142        |
| Contexto sociológico dos pais. ....   | 144        |
| Opções Metodológicas.....   | 147        |
| Método Expositivo .....   | 148        |
| Modelo Diretivo .....   | 149        |
| Modelo Não Diretivo .....   | 151        |
| Aprendizagem Cooperativa.....   | 153        |
| Intervenção Educativa.....  | 156        |
| Iniciação à Leitura e à Escrita .....   | 157        |
| Condições necessárias para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. .... | 157        |
| Método analítico sintético. ....  | 160        |
| Atividades de leitura e escrita.....  | 163        |
| Aprender Matemática a Brincar .....   | 166        |
| Estudo do Meio e a Interdisciplinaridade.....                                   | 171        |

|  |     |
|--|-----|
| A Educação e o Trabalho com a Comunidade .....     | 178 |
| Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos ..... | 180 |
| Avaliação no 1.º CEB .....                         | 184 |
| Avaliação da Turma do 1.º/B .....                  | 187 |
| Expressão plástica.....                            | 188 |
| Língua portuguesa. ....                            | 189 |
| Matemática. ....                                   | 190 |
| Estudo do meio. ....                               | 191 |
| Apreciação global.....                             | 192 |
| Reflexão da Intervenção Educativa .....            | 192 |
| Conclusão.....                                     | 197 |
| Referências.....                                   | 201 |
| Apêndices.....                                     | 211 |

### Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Planta da Sala de Atividades da Educação Pré-Escolar .....            | 44 |
| Figura 2 - Interesses das Crianças da Sala Verde .....                           | 53 |
| Figura 3 - Faixa Etária dos Pais das Crianças da Sala Verde .....                | 55 |
| Figura 4 – Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Verde.....      | 55 |
| Figura 5 - Indicador Socioprofissional Familiar das Crianças da Sala Verde ..... | 56 |
| Figura 6 - Construção do Ecoponto .....  | 74 |
| Figura 7 - Jogo de Bowling.....  | 76 |
| Figura 8 - Pictograma do Poema <i>A Reciclagem</i> .....                         | 78 |
| Figura 9 - Construção e Exploração das Maracas.....                              | 80 |
| Figura 10 - Jogo <i>Corrida dos Puzzles</i> .....                                | 81 |
| Figura 11 - Decoração das Tolhas para o Piquenique.....                          | 87 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 12 - Confeção da Compota.....  | 88  |
| Figura 13 – Piquenique no Parque de Santa Catarina.....   | 89  |
| Figura 14 – Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano (Magalhães, 2007).....                       | 92  |
| Figura 15 - Recolha do Pão por Deus .....   | 94  |
| Figura 16 - Documentação para Informar os Pais sobre os Temas que as Crianças estão a Explorar..... | 99  |
| Figura 17 – Avaliação dos Níveis de Bem-Estar .....   | 108 |
| Figura 18 – Avaliação dos Níveis de Implicação .....  | 109 |
| Figura 19 – Avaliação das Atitudes .....  | 121 |
| Figura 20 – Avaliação dos Domínios Essenciais .....   | 126 |
| Figura 21 – Planta da Sala do 1.º/B .....   | 138 |
| Figura 22 - Os Quatro Tipos de Tempo na Sala de Aula (Arends, 1995, p. 82).....                     | 140 |
| Figura 23 - Número de Irmãos dos Alunos do 1.º/B.....   | 145 |
| Figura 24– Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 1.º/B .....                               | 146 |
| Figura 25 – Indicador Socioprofissional Familiar dos Pais dos Alunos do 1.º/B.....                  | 146 |
| Figura 26 - Fase Legográfica .....  | 162 |
| Figura 27 - Jogo do Dominó .....  | 163 |
| Figura 28 - História em Pictograma.....   | 165 |
| Figura 29 - Máquina de Palavras .....   | 166 |
| Figura 30 – A Árvore de Natal dos Problemas .....   | 170 |
| Figura 31 - Cartaz com os Puzzles Referentes à Prevenção de Acidentes Domésticos .....              | 175 |
| Figura 32 - Perspetivas para o Futuro Próximo .....   | 176 |
| Figura 33 - Articulação Curricular para Explorar o Tema a Minha Profissão.....                      | 177 |
| Figura 34 – Ação de Sensibilização com a Polícia de Segurança Pública.....                          | 179 |

### Índice de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1– Rotina Diária da Sala Verde ..... | 50  |
| Quadro 2– Rotina Semanal da Sala Verde..... | 51  |
| Quadro 3 – Horário do 1.ºB .....            | 141 |

### Índice de Apêndices

|  |       |
|--|-------|
| Apêndice A – Planificações do Projeto <i>Reciclagem</i> .....  | II    |
| Apêndice B – Planificações do Projeto <i>Frutos de Outono</i> .....  | XIV   |
| Apêndice C – Grelha de Avaliação dos Níveis de Implicação e Bem-Estar do Grupo de Crianças da Sala Verde .....             | XXI   |
| Apêndice D – Grelha de Avaliação das Competências do Grupo de Crianças da Sala Verde .....                                 | XXIII |
| Apêndice E – Grelhas de Avaliação <i>Sistema de Acompanhamento de Crianças</i> : Aplicada a uma Criança da Sala Verde..... | XXVII |
| Apêndice F – Planificações das Atividades Desenvolvidas com a Turma do 1.ºB .....  | XL    |
| Apêndice G – Grelha de Avaliação da Turma do 1.ºB .....  | LXI   |

## **Introdução**

O presente relatório tem como base o estágio desenvolvido no terceiro semestre do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), lecionado na Universidade da Madeira. Este relata as atividades desenvolvidas durante o meu estágio na educação pré-escolar e no 1.º CEB. Ao longo deste relato é feito constantemente o cruzamento entre as atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa e o ponto de vista de diversos autores especialistas nesta área do conhecimento.

Segundo o regulamento do estágio pedagógico do Mestrado mencionado anteriormente, a intervenção educativa em questão teve como objetivos que os estagiários: trabalhassem em parceria com a comunidade educativa (docentes, colegas de estágio, pais das crianças), trabalhassem com o meio envolvente à instituição educativa, apresentassem uma atitude reflexiva durante toda a intervenção e aplicassem na prática os conteúdos científicos adquiridos durante o curso (artigo 2.º, ponto 1). Ao longo do presente relatório estão explanados todos os objetivos enunciados anteriormente, sendo apresentada constantemente a opinião de diferentes autores sobre os temas em questão e exemplificando com atividades desenvolvidas durante a minha intervenção educativa.

O estágio em questão também teve como objetivo preparar os formandos para o exercício da sua futura profissão. Segundo Arends “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (1995, p. XV). Como Arends menciona a profissão de docente não é uma tarefa fácil, para que os profissionais nesta área consigam dar o seu melhor é necessário que assumam uma atitude de observadores para compreenderem as necessidades e interesses do grupo. Também é fundamental que estes profissionais reflitam constantemente sobre a sua intervenção, só assim conseguiram progredir e melhorar a sua

prática. As atitudes mencionadas anteriormente devem ter início desde a formação inicial e prolongar-se ao longo de toda a carreira.

### **Organização do Estágio**

Como mencionei inicialmente o presente relatório é o reflexo do estágio desenvolvido ao longo do terceiro semestre do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O referido estágio teve a duração de três meses e decorreu em duas componentes, educação pré-escolar e 1.º CEB.

O estágio na educação pré-escolar ocorreu na Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) dos Ilhéus, mais concretamente na Sala Verde, com a educadora cooperante Fátima Abreu e com orientação da Mestre Conceição Sousa. O presente estágio foi individual e decorreu durante seis semanas, de 26 de setembro a 31 de outubro de 2011. Foram 28 dias de estágio na valência de educação pré-escolar, três dias dedicados à observação e 25 dias à intervenção educativa perfazendo esta um total de 100 horas, tal como previsto no regulamento de estágio.

No 1.º CEB o estágio foi desenvolvido na EB1/PE da Nazaré, com a turma do 1.º/B e a cooperação da professora Teresinha Gouveia, sob orientação do Doutor Fernando Correia. Este estágio ao contrário do estágio realizado na educação pré-escolar foi desenvolvido a pares, decorrendo de forma rotativa entre mim e a minha colega de estágio. Na semana que a minha colega desempenhava um papel ativo na sua intervenção educativa, eu auxiliava-a e prestava apoio individualizado às crianças. Este estágio procedeu-se entre sete de novembro e 16 de dezembro, durante três dias semanais. Antes de iniciar a intervenção propriamente dita foram dedicados três dias à observação. O estágio nesta componente fez um total de 100 horas, incluindo o período dedicado à observação e à participação indireta, a participação direta totalizou 35 horas.

## **Estrutura do Relatório**

O presente relatório de estágio está organizado em três capítulos, o primeiro capítulo integra o enquadramento teórico, o segundo capítulo é referente ao estágio na educação pré-escolar e o terceiro capítulo ao estágio no 1.º CEB.

O primeiro capítulo, enquadramento teórico, agrega a resenha histórica da evolução da educação pré-escolar e da evolução do 1.º CEB em Portugal e as orientações curriculares para ambos os níveis de educação mencionados anteriormente. Ainda neste capítulo são explanadas as funções do docente; incidindo essencialmente no docente observador, no docente e a planificação das atividades, na colaboração entre docentes e no docente reflexivo.

No segundo capítulo, intervenção educativa na educação pré-escolar, são apresentados os contextos onde a referida intervenção foi realizada, fazendo uma breve caracterização do meio envolvente à instituição, da instituição educativa, da sala onde desempenhei as atividades, das crianças e do contexto sociológico dos pais das crianças. Seguidamente são explanadas as metodologias utilizadas durante a minha intervenção, é de mencionar que utilizei essencialmente modelos que defendem a criança como um ser ativo capaz de definir o percurso das suas aprendizagens. No que diz respeito à própria intervenção educativa esta incide nos dois projetos desenvolvidos durante o estágio, o primeiro referente à reciclagem e o segundo aos frutos do outono. Ao longo da descrição dos projetos mencionados anteriormente, fundamento a importância de todas as atividades exploradas com as crianças. Posteriormente é enunciando o trabalho desenvolvido com a comunidade e com os pais. No que reporta à avaliação na educação pré-escolar, é explanada a avaliação dos níveis de implicação e bem-estar propostos por Gabriela Portugal e Ferre Laevers, também apresento a avaliação do grupo de crianças nas diferentes áreas de conteúdo e nos respetivos domínios, propostos pelas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). No tópico da avaliação ainda pode ser consultado o exemplo da avaliação de uma criança segundo o

*Sistema de Acompanhamento das Crianças* elaborado por Portugal e Laevers (2010). Para concluir este capítulo é apresentada uma reflexão referente à minha intervenção educativa, onde menciono alguns limites da prática e faço recomendações para próximas intervenções.

O terceiro capítulo, intervenção educativa no 1.º CEB, segue basicamente a mesma estrutura do segundo capítulo, primeiramente são apresentados os contextos físicos e humanos, posteriormente estão enunciadas as metodologias relacionadas com a prática. No ponto referente à minha intervenção neste nível de ensino, apresento a iniciação à leitura e à escrita através do método analítico sintético, o ensino da matemática através do jogo e a área curricular de estudo do meio como fundamentador da interdisciplinaridade. Seguidamente explano a importância da comunidade para o desenvolvimento integral dos alunos e o papel dos pais na execução dos trabalhos de casa. No ponto referente à avaliação no 1.º CEB, é apresentada a função da avaliação neste nível de educação e as diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Neste ponto também está exemplificada a avaliação formativa da turma com quem estagiei. No fim deste capítulo encontra-se uma reflexão referente à minha intervenção neste nível de ensino.

Nos apêndices localizam-se as planificações diárias das atividades desenvolvidas durante a intervenção educativa, é de salientar que as planificações integram um tópico referente à reflexão das atividades implementadas. Nos apêndices também podem ser consultadas as grelhas de avaliação utilizadas para realizar a avaliação das crianças durante o estágio.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **Contextos Históricos da Educação em Portugal**

Neste ponto é realizada uma breve contextualização da evolução histórica da Educação Pré-Escolar e da Evolução do 1.º CEB em Portugal. Esta contextualização tem essencialmente como objetivo dar a conhecer a todos os leitores o percurso pelo qual a educação passou ao longo dos tempos, até dar origem ao atual sistema educativo.

#### **Evolução da Educação Pré-Escolar**

Foi após a revolução industrial que a educação pré-escolar evoluiu de forma acentuada, “o pensar na guarda das crianças começou então a ser uma necessidade social em relação à qual foi preciso encontrar respostas” (Cardona, 1997, p. 25). O ingresso da mulher no mundo do trabalho, devido à revolução industrial, fomentou a criação de instituições para a educação de crianças. O intuito destas instituições era prestar a guarda a crianças de famílias economicamente carênciadas. Em Portugal a revolução industrial praticamente não se fez sentir, devido a tal situação a educação de infância, no nosso país, só começou a evoluir alguns após anos a revolução (Cardona, 1997).

Segundo a Eurydice (1997) os primeiros serviços destinados à guarda de crianças em Portugal tiveram origem no ano de 1834, na *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida*. Esta sociedade tinha como principal objetivo acolher crianças desfavorecidas para prestar assistência social. No ano de 1878 são criados os primeiros jardins de infância junto às escolas normais, destinadas à formação de educadores de infância, estas instituições serviam como centro de estágio para os futuros educadores. Em 1882 é criado, em Portugal, um jardim de infância para homenagear Froebel. Foi este pedagogo que impulsionou a criação do primeiro jardim de infância, edificado na Alemanha. Froebel intitulou este espaço por Kindergarten, uma vez que via as crianças como pequenas plantas, onde o educador assumia o papel de jardineiro. Ou seja, defendia que o papel da escola era proporcionar o

desenvolvimento natural das crianças, o educador apenas tinha de orientá-las (Serra, 2004). No ano de 1891 as fábricas com mais de 50 funcionárias foram obrigadas a criar creches para os filhos das funcionárias (Cardona, 1997).

No que reporta à formação de professores, o Decreto-Lei de 1896 estabelece que “nas escolas infantis existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professores da escola primária” (Cardona, 1997, p. 31).

Em 1910 com a implementação da primeira República verificou-se que a educação de infância encontrava-se pouco desenvolvida. Apesar de durante a Monarquia existir a publicação de diversas medidas para esta fase de educação, constatou-se que o desenvolvimento destas medidas praticamente não existiu. “A alfabetização, a generalização da escola primária e também o desenvolvimento da educação de infância surgem como prioridades deste novo regime político” (Cardona, 1997, p. 35).

Segundo Cardona (1997), a 29 de março de 1911 é criado um Decreto-Lei que estabelece que a educação de infância deve proporcionar o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Neste mesmo Decreto a educação pré-escolar é vista como a preparação para o 1.º CEB. Nesta época também já se verifica uma preocupação em estabelecer um trabalho em parceria entre a instituição educativa e a família.

Apesar do carácter “maternal” destas escolas, em que a professora é colocada em paralelo com a mãe da criança, a escola infantil passa a ser concebida de uma forma mais próxima do modelo escolar tradicional, sendo os seus objectivos definidos, sobretudo em relação às futuras aprendizagens escolares (Cardona, 1997, p. 37).

Ainda no ano de 1911 é publicado um programa onde é especificado o tipo de trabalho que deve ser desenvolvido na educação de infância, neste programa está explicitado que as lições necessitam decorrer durante um curto espaço de tempo e sempre que possível devem partir dos interesses das crianças. Só para as crianças com seis e sete anos é que as lições podem ser mais formais, mas tendo sempre por base a utilização de jogos e canções (Cardona, 1997).

Durante a primeira República, ao contrário do que se havia previsto, devido “à sua curta duração e às constantes crises económicas e políticas que a marcaram não possibilitaram a existência de grandes concretizações em relação à criação de escolas infantis” (Cardona, 1997, p. 45). Segundo a Eurydice (1997) apesar das tentativas da República em assegurar a educação pré-escolar, quando Salazar assumiu o estatuto de chefe de governo, apenas um por cento das crianças frequentavam este tipo de educação. Devido a tal fator esta foi extinta do sistema público de educação, visto não dar para superar os custos. Durante este regime a educação de infância passa a estar a cargo da *Obra Social das Mães pela Educação Nacional*. “Enquanto que durante o regime político anterior se comparava a escola a um “jardim” onde as “flores” se iam desenvolvendo naturalmente, durante este período [Estado Novo] fala-se de “pedras em bruto” que é necessário “polir” ou “cortar”” (Cardona, 1997, p. 51). Esta ideia defendida pelo regime Salazarista dá origem à criação de uma pedagogia autoritária. A educação de infância só existia em casos inteiramente indispensáveis e assumia o papel de “superar as deficiências da educação familiar, encaminhando as crianças nos bons costumes da moral católica” (Cardona, 1997, p. 51). Ou seja, o regime em questão pretendia que a educação pré-escolar assumisse a função de dar respostas às deficiências sociofamiliares, que de certa forma afetavam a vida das crianças preparando-as para o ingresso no 1.º CEB.

A guerra colonial levou a que muitos homens tivessem de partir para as colónias portuguesas, esta fez com que o ingresso das mulheres no mundo do trabalho, aumentasse de forma acentuada. Devido a estas alterações na sociedade foi necessário alargar a rede de educação de infância, contudo esta ampliação coube às instituições privadas uma vez que o Ministério da Educação não tomava qualquer tipo de iniciativa nesta área. É desta forma que a educação de infância começa a adquirir maior importância (Cardona, 1997).

Cardona (1997) menciona que no fim da década de 60 devido à doença Salazar é substituído por Marcelo Caetano, a substituição do chefe de governo proporciona uma maior abertura ao regime. É nesta época que se começa a falar na necessidade de uma reforma no sistema educativo.

No ano de 1973 é publicada a Lei n.º 5/73, esta lei integra a educação de infância no sistema educativo sob a tutela do Ministério da Educação, onde fica estabelecido que a educação pré-escolar destina-se a crianças entre os três e seis anos e a sua frequência é facultativa. Nesta época ficou declarado que “a educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social” (Cardona, 1997, p. 69). Também é da responsabilidade deste nível de educação detetar possíveis deficiências que as crianças possam ser portadoras.

Em 1986, só 5,6% das crianças com idade inferior a três anos estavam numa instituição educativa, no que reporta às crianças entre os três e seis anos 35,6% frequentavam instituições educativas. Portugal continuava a ser o país da Europa com a menor frequência da educação de infância (Cardona, 1997). Neste mesmo ano a formação de educadores de infância passa a ser da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação, que estavam agregadas ao Ensino Superior Politécnico. É em 1986 que é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este ano é marcado pelo início de uma nova fase do sistema

educativo português. A LBSE estabelece que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (artigo 2, ponto 4).

No ano de 1996 começou-se a trabalhar no sentido de expandir a educação pré-escolar, um ano depois é criada a *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97), nesta ficou estabelecido que a educação pré-escolar é:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, artigo n.º 2).

Em 1997 foi criado o documento, OCEPE, onde estão expressas um conjunto de orientações para os educadores de infância. No ano de 1998-99 a educação pré-escolar começou a ser exercida junto às escolas do 1.º CEB.

### **Evolução do 1.º CEB**

O ensino está presente na nossa história desde a origem do Homem, apesar de ter assumido características diferentes de civilização para civilização. Contudo a história do ensino em Portugal permaneceu na obscuridade até ao século XII. Só após este século, com a implementação da Monarquia, é que começaram a surgir registos do ensino da leitura e da escrita no nosso País. Esta fase foi influenciada pelas escolas francesas, pois o ensino era lecionado por bispos deste país (Abreu & Roldão, 1989).

Segundo o Ministério da Educação (2003) durante os séculos XVI e XVII o ensino em Portugal era gratuito e estava a cargo dos Jesuítas, estes tinham como principal intuito transmitir a palavra de Deus. Após a expulsão desta ordem religiosa de Portugal, por Marquês de Pombal, em 1759, procedeu-se a uma nova reforma educativa. O ensino passou a ter o controlo do Estado e não da igreja, como acontecia até ao momento. Nesta época dava-se grande importância ao passado do docente, no que reporta à vertente moral e política.

No reinado de D. Maria o ensino voltou a ser da responsabilidade da igreja, é neste período que as mulheres passaram a ter acesso à educação (Ministério da Educação, 2003). Segundo o Ministério da Educação (2003) em 1835 foi criado um Decreto-Lei que estabelecia o ensino como obrigatório e pretendia a criação de escolas normais, para a formação de professores. Contudo devido às condições do País, este decreto não foi cumprido. Durante o século XIX, apenas cabia ao docente transmitir competências no âmbito da leitura, escrita e aritmética (Arends, 1995).

No ano de 1911 setenta e cinco por cento da população portuguesa continuava analfabeta. Nesta época o ensino primário estava organizado em três etapas. A primeira era a etapa elementar, tinha a duração de três anos, a sua frequência era obrigatória para crianças com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos. A segunda etapa era dominada de complementar e tinha a duração de dois anos. A última etapa, etapa superior, decorria durante três anos e proporcionava que os alunos continuassem posteriormente a estudar ou ingressassem no mercado de trabalho. Neste período ambicionava-se criar escolas, em todas as freguesias do País, incluído ilhas. Contudo apesar destas medidas a procura pela escolarização foi reduzida, pensa-se que este fator se deveu à crise económica e ao reduzido interesse do povo e dos pequenos burgueses pela educação (Abreu & Roldão, 1989). Os republicanos foram os impulsionadores da escola única, para ambos os sexos, o ensino agora era ministrado de forma mista.

Durante o século XX, foi exigido aos docentes que transmitissem aos alunos competências para além da leitura, da escrita e da aritmética. Em 1918 foram estabelecidos sete objetivos que cabia à escola prestar às crianças: “1) saúde, 2) mestria de processos fundamentais, 3) sensação de pertença à família, 4) preparação vocacional, 5) cidadania, 6) utilização apropriada do tempo e do lazer e 7) carácter ético” (Arends, 1995, p. 3).

A implementação do regime Salazarista influenciou de forma considerável a educação. Salazar começou a representar na educação as suas ideologias que passavam pela formação de “cidadãos ordeiros, cristãos e conformados” (Abreu & Roldão, 1989, p. 47). Esta fase é alvo de diversas remodelações. Abreu e Roldão caracterizam-na como uma fase aguda para o ensino:

reduzem-se os programas de ensino e o período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três diminuindo-se a idade limite e frequência; institui-se o livro único, apenas se permitindo a existência de livros em bibliotecas escolares que tenham sido anteriormente aprovadas; suspendem-se as escolas moveis (1989, p. 47).

Neste período também se fechou as escolas de magistério primário, onde decorria a formação de professores, agora os professores para lecionarem apenas tinham de possuir a quarta classe. “O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspectiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras” (Ministério da Educação, 2003, p. 20).

Em 1938 o ensino primário é alvo de alterações, este passa a integrar apenas dois graus. O grau elementar tinha a duração de três anos, a sua frequência era obrigatória,

destinava-se a crianças entre os sete e os 12 anos. O grau complementar destinava-se aos jovens entre os 10 e 16 anos, integrava apenas duas classes (Abreu & Roldão, 1989).

Em 1955, devido aos avanços tecnológicos o Ministério da Educação sente a necessidade de formar trabalhadores qualificados. “As relações entre a educação e a economia revelam uma nova consciência de um problema ao qual o Estado Novo andara alheio e a nova aposta será a da formação profissional” (Ministério da Educação, 2003, p. 21). No ano de 1956 alarga-se a obrigatoriedade escolar para o género masculino, esta passa para quatro classes. No ano de 1960 essa obrigatoriedade é alargada ao género feminino (Abreu & Roldão, 1989).

Segundo Ferraz (2002) no ano de 1973 Veiga Simão criou a Lei n.º 5/73, lei que modificou a estrutura do ensino básico. Esta estabelecia que cabia ao Estado proporcionar o direito à educação a todos os portugueses. A referida lei também enunciava que o sistema educativo englobava a educação pré-escolar e a educação escolar. O ensino básico estava organizado em dois grupos de quatro anos cada, o ensino primário e o ensino preparatório. Após o 25 de abril de 1974 as medidas educativas incidiram essencialmente em estratégias para melhorar a qualidade no ensino.

No ano de 1986 foi publicado a LBSE, passando a escolaridade obrigatória para nove anos. Nesta ficou estabelecido que são objetivos do ensino básico:

assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa (artigo 9, alínea a).

A LBSE foi alvo de duas alterações uma em 1997 e outra em 2005.

Atualmente regemo-nos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

### **Orientações Curriculares**

Ao longo deste ponto são explanadas algumas orientações para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB. Na educação pré-escolar estas orientações incidem essencialmente na organização deste nível de educação, nos seus objetivos e nas OCEPE. Nas orientações curriculares para o 1.º CEB está ilustrada a organização do ensino básico, mais precisamente a organização do 1.º CEB e os objetivos para este nível de ensino.

### **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

A *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* define que “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97, artigo 3.º). No artigo citado anteriormente também está estabelecido que a frequência deste nível de educação é facultativa. Contudo Ferraz (2002) menciona que apesar de facultativa compete ao Estado a criação de uma rede pública de educação pré-escolar. Esta rede engloba “jardins-de-infância da responsabilidade das autarquias locais e da responsabilidade de entidades particulares e cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais ou de moradores, organizações cívicas ou confessionais e associações sindicais ou de empregadores” (Ferraz, 2002, p. 18). É função do Estado estabelecer as normas gerais pelas quais estes estabelecimentos se devem reger. Também é da sua responsabilidade fiscalizar e inspecionar estas instituições.

A *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* enuncia como sendo objetivos deste nível de educação: o desenvolvimento integral das crianças a nível pessoal e social, fomentar a

participação destas em diversos grupos sociais para que se sintam como membros da sociedade, permitir que todas as crianças tenham as mesmas bases quando ingressem no 1.º CEB, proporcionar o desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade e fazer o despiste de possíveis deficiências que as crianças sejam portadoras (Lei n.º 5/97, artigo 10). Também é função da educação pré-escolar “prestar serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, artigo 3.º, ponto 3).

Para a educação pré-escolar não existe um programa específico que o educador tem de seguir à risca. Nesta fase de educação existem apenas algumas orientações das competências que são necessárias as crianças desta faixa etária desenvolverem. As OCEPE é um documento orientador para todos os educadores, contudo dá a possibilidade de cada um tomar diferentes opções. “Pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 10). As OCEPE distinguem-se “de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Cabe ao educador de infância elaborar o currículo mais adequado ao grupo com quem trabalha de forma a desenvolver as competências propostas por estas orientações, “o educador é o construtor, o *gestor do currículo*, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos” (Ministério da Educação, 1997, p. 10).

Como pudemos constatar, pelo mencionado anteriormente:

o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador (...), devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (...) [O educador] deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente (Circular n.º 17, 2007, p. 2).

### **Organização Curricular do 1.º CEB**

A LBSE define que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6.º, ponto 1). Segundo a presente lei o ensino básico tem como objetivos: dar uma formação idêntica a todos os portugueses, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da capacidade crítica e da sensibilidade; também ambiciona desenvolver capacidades nos estudantes de forma que estes sejam capazes de relacionar a teoria com a prática, com o intuito de desenvolver a capacidade de saber e de saber fazer; estes são apenas alguns dos objetivos enunciados no artigo 7.º da LBSE.

No que reporta à organização, o ensino básico, este está estruturado em três ciclos, o primeiro ciclo que engloba quatro anos de escolaridade, o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano; o segundo ciclo integra dois anos de escolaridade, o quinto e o sexto ano e o terceiro ciclo é composto por três anos, o sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Neste ponto vou debruçar-me unicamente no primeiro ciclo, visto a minha formação académica, no que integra o ensino básico, ser direcionada para este ciclo.

A organização do currículo no 1.º CEB agrega áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. No que reporta ao primeiro caso temos a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio, a expressão artística (plástica, dramática e musical) e expressão físico motora. No que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares temos o estudo acompanhado, a área de projeto e a formação cívica. O estudo acompanhado tem

como objetivo dar apoio individualizado às crianças durante os estudos, a área de projeto destina-se à elaboração de projetos que podem partir dos interesses das crianças ou estarem relacionados com as áreas curriculares disciplinares e a formação cívica tem como objetivo desenvolver atitudes nas crianças para que estas se tornem cidadãos integrais. Para além das áreas curriculares as crianças também têm atividades de enriquecimento curricular, cuja frequência é facultativa.

Segundo o Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de setembro, deve ser dedicado por semana oito horas para a língua portuguesa, destas oito horas uma deve ser destinada à leitura; a matemática deve ser trabalhada durante sete horas semanais e estudo do meio desenvolvido durante cinco horas, das quais metade (2h: 30min) deve destinar-se ao ensino experimental das ciências. Para as restantes áreas curriculares, incluindo as expressões e as áreas curriculares não disciplinares são disponibilizadas cinco horas, que cabe ao docente gerir da forma mais apropriada.

No que reporta ao pessoal docente no 1.º CEB, encontramos no artigo 8.º da LBSE que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. A presente lei também apresenta os objetivos específicos para este ciclo que consistem no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, artigo 8, ponto 3, alínea a).

### **Funções do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB**

Na minha opinião é de extrema importância que os profissionais na área da educação, nomeadamente os educadores de infância e os professores, tenham conhecimento das leis que regem os seus perfis. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, aprova o perfil geral dos

docentes e o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, atende o perfil específico dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. No perfil geral estão estabelecidas as competências transversais a ambos os profissionais, educadores e professores. O perfil específico, como o próprio nome indica, regulamenta as funções específicas de cada um dos profissionais.

O Decreto-Lei que rege o perfil geral dos docentes menciona que estes devem assumir a função de ensinar, apresentar uma atitude reflexiva, desenvolver atividades que proporcionam a inclusão de todas as crianças na sociedade, fomentar a autonomia e promover o bem estar das crianças (Decreto-Lei 240/2001, secção II). No que reporta ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o presente Decreto-Lei, menciona que é incutido ao docente proporcionar que as crianças desenvolvam aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas do conhecimento, promover que os alunos adquiram competências no âmbito das novas tecnologias e realizar diferenciação pedagógica; também compete a estes profissionais utilizar a avaliação nas suas diferentes componentes. Outra função do docente consiste em desenvolver atividades em conjunto com a comunidade e envolver as famílias nas atividades desenvolvidas no estabelecimento educativo (Decreto-Lei 240/2001, secção IV).

Segundo Philippe Perrenoud (2001) existem dez competências pelas quais os docentes devem reger a sua prática. Estas competências são as seguintes: 1) *organizar e estimular situações de aprendizagem*, ou seja, dominar os conteúdos que ensina, criar situações de aprendizagem que emergem dos interesses e dos erros das crianças e desenvolver projetos em que as crianças desempenham um papel ativo. 2) *Gerar a progressão das aprendizagens*, que consiste em proceder à avaliação formativa do grupo, com o intuito de melhorar as suas aprendizagens. 3) *Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam*, o desenvolvimento deste ponto passa por fomentar a cooperação entre o grupo e aplicar

práticas diferenciadas. 4) *Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho*, realizando com as crianças atividades que as motivam para a aprendizagem. 5) *Trabalhar em equipa*, cabe ao docente proporcionar o trabalho em grupo na sala. 6) *Participar na gestão escolar*, por exemplo, participar no projeto educativo da instituição. 7) *Informar e envolver os pais*, através de reuniões e envolvendo estes na aprendizagem dos filhos. 8) *Utilizar as novas tecnologias*, utilizando as ferramentas de comunicação e informação na aprendizagem das crianças. 9) *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, prevenindo a violência, através da criação de regras em conjunto com as crianças para a sala. 10) *Gerar a sua própria formação contínua*, participando em ações de formação.

No Decreto-Lei que regulamenta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI) está especificado que na educação pré-escolar compete ao educador desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (PEDPEI, secção II, ponto 1). No que integra à organização do ambiente educativo é função deste profissional organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas; também compete ao educador organizar o tempo de forma flexível, com o intuito que as crianças comecem a desenvolver referências temporais. No que reporta à planificação, observação e avaliação é função do educador de infância observar as crianças para conhecer quais as suas necessidades e interesses para posteriormente proceder à planificação. No âmbito da relação e da ação educativa o educador deve estimular a curiosidade da criança, desenvolver atividades que fomentem a cooperação entre as crianças, envolver os pais e a comunidade nos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, entre outros aspetos que podem ser consultados no Decreto-Lei em questão.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor (PEDPP) do 1.º CEB estabelece que compete aos professores deste ciclo desenvolver “o respectivo currículo, no

contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (PEDPP, secção II, ponto 1). O professor no processo de planificação, execução e avaliação das atividades deve ter em consideração os interesses, necessidades e conhecimentos dos alunos. Também cabe ao professor desenvolver atividades que proporcionam a articulação curricular tanto com a educação pré-escolar, como com o 2.º CEB.

O profissional nesta área deve organizar os trabalhos de forma a permitir que os alunos pesquisem, organizem e tratem a informação através da utilização das tecnologias da informação. Segundo o PEDPP “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (secção III, ponto 1). Neste perfil também estão enunciadas as competências que os professores devem desenvolver nas diferentes áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística).

Segundo Arends os professores desempenham três importantes funções:

é-lhes pedido que liderem um grupo de alunos – as funções executivas do ensino; é-lhes pedido que instruem directamente os alunos – as funções interativas do ensino; é-lhes pedido que trabalhem conjuntamente com colegas, pais e outros agentes, no sentido de execução das funções organizacionais do ensino (1995, p. 14).

Para além das funções mencionadas anteriormente o professor também deve apresentar expectativas positivas em relação às capacidades das crianças. “Em termos de

relação professor-aluno, este último sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 38).

Segundo Morgado (1999) o docente tem de estar constantemente atento ao que se passa à sua volta, tem de conseguir orientar mais de uma situação de aprendizagem em simultâneo, na programação das atividades tem de ter em consideração não existir tempos mortos.

Em suma “o professor, no contexto escolar assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno, tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido” (Caldeira, 2009, p. 53). Cabe ao docente proporcionar momentos de aprendizagem estimulantes, de forma que os alunos sejam capazes de compreender a importância dos novos conhecimentos. Para responder ao enunciado anteriormente, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB têm como principais funções observar o grupo de crianças e cada criança em particular para concluírem quais as suas necessidades e interesses com o intuito de planificarem as atividades tendo em consideração as características do grupo. Na planificação das atividades devem trabalhar em parceria com os colegas, visto o trabalho a pares ser mais produtivo. Por fim o docente deve refletir sobre as atividades implementadas de forma a constatar se estas foram as mais adequadas e implementar estratégias para as melhorar.

### **O Docente Observador**

”Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Segundo Estrela (1990), o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a si mesmo a questão: *Observar para que?* Só após a definição deste objetivo é que o docente está apto a iniciar a observação de um grupo de crianças. Também é fundamental que este profissional construa um guião de observação, antes de ir para o terreno. Carmo e Ferreira (1998) defendem que se o observador não construir um guião de observação corre o risco de recolher informação desnecessária e não compilar a informação necessária à investigação. O registo da informação recolhida deve ser realizado no mesmo dia que o observador desempenhou a observação, com o intuito que consiga registar o maior número possível de dados.

Albano Estrela (1990) menciona que durante a observação o observador assume diferentes atitudes, pode desempenhar uma observação participante ou não participante. Na observação que realizei, aos grupos com quem desempenhei a minha intervenção educativa, assumi uma atitude de observador participante. Esta atitude é caracterizada pelo observador ser um elemento do grupo que está a observar. “A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1990, p. 36).

Na minha opinião antes de iniciar-se qualquer prática educativa com um grupo de crianças é necessário dedicar algum tempo à observação, com o intuito de conhecer-se o grupo. Só após este conhecimento é possível, intervir de forma adequada indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças com quem trabalhamos. Os três dias que dediquei à observação a cada grupo de crianças com quem estagiei foram fundamentais para ter uma visão geral das suas características, nomeadamente, idades, nomes, personalidades, entre outras. Esta observação também me permitiu conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pela educadora e professora cooperante. Contudo apesar desta pequena observação

possibilitar-me ter uma visão geral do grupo, concordo plenamente com Oliveira-Formosinho quando esta faz referência que a observação tem de ocorrer de uma forma contínua, uma vez que o educador para além de conhecer o grupo, tem de conhecer cada criança individualmente; duas crianças com a mesma idade “têm outra história de vida, outra experiência, outra família, outra cultura” (2007a, p.32), por consequência são crianças diferentes. É de realçar, que durante a minha intervenção educativa, para além dos três dias destinados particularmente à observação, assumi sempre uma atitude observadora. Pois só assim é possível verificar a implicação e bem-estar das crianças, para que o docente possa melhorar a sua intervenção educativa, para dar resposta às necessidades do grupo. “Isto requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da “criança-em-acção”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiares, comunitários, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 32). Ou seja, o docente para além de observar a criança tem de ter conhecimento dos outros contextos em que esta está inserida.

É necessário ter em consideração que o docente quando está a observar um grupo já possui ideias formadas sobre as crianças, estas conceções podem de certa forma influenciar a observação que realiza. Segundo Arends (1995) muitas das vezes as conclusões que os docentes tiram da observação são incorretas porque estas foram influenciadas pelas ideias que já tinham construído do grupo.

Em suma “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

## **O Docente e a Planificação**

Afonso e Agostinho (2007) mencionam que todas as atividades realizadas pelo Homem são planificadas previamente, é através desta planificação que se estabelece o que realizar, o tempo necessário e os materiais indispensáveis para o seu desenvolvimento. Tal como no nosso quotidiano o docente também tem de planificar as atividades que desenvolve com os alunos. Segundo Arends “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (1995, p. 44). Ou seja, a planificação tenta responder às questões: o quê? como? para quê? quando? (Marques, 1998). É através da planificação que o docente estabelece o tempo que deve ser dedicado a cada tópico que vai explorar com as crianças, também é através deste instrumento que o docente decide as atividades que devem ser desenvolvidas individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Segundo Arends (1995) há estudos que demonstram que o ensino planificado é mais eficaz do que se tiver por base atividades não estruturadas, pois se o docente não tiver em mente os objetivos e conteúdos que pretende que as crianças adquiram, pode dispersar-se por assuntos irrelevantes. Contudo segundo o autor mencionado anteriormente, a planificação também pode levar a que os docentes descurem os interesses e necessidades das crianças. Na minha opinião para que tal não aconteça é fundamental que o docente não veja a planificação como um documento estanque que tem de seguir à risca. Mas que a utilize de forma orientadora, possibilitando a existência de alterações sempre que pertinente. “Os professores em início de carreira que conseguem fazer boas planificações constataam que não precisam de se “armar em polícias” porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interesses” (Arends, 1995, p. 47).

Existem diferentes tipos de planificação, no que reporta à sua duração. Estas podem ser diárias, semanais ou de unidade e anuais. As planificações diárias são mais pormenorizadas, nestas estão explícitos os conteúdos, as estratégias para motivar, as atividades a desenvolver, os materiais necessários e os métodos utilizados para avaliar (Arends, 1995). As planificações semanais ou de unidade assentam na apresentação dos conteúdos, objetivos e atividades que o docente pretende desenvolver. Este tipo de planificação estabelece o percurso das aulas durante algum tempo. Segundo Arends (1995) os planos anuais giram à volta de três facetas: os temas e atitudes gerais, a matéria a lecionar e os ciclos do ano letivo. A primeira faceta, temas e atitudes gerais, diz respeito às atitudes que os docentes pretendem desenvolver nas crianças; estas atitudes normalmente não estão estabelecidas no programa, são estipuladas pelo docente tendo em consideração o grupo com quem trabalha. A segunda faceta, matéria a lecionar, reporta à organização dos conteúdos a lecionar de forma que o docente consiga cumprir o programa proposto pelo Ministério da Educação. A terceira faceta, ciclos do ano letivo, consiste na planificação dos conteúdos tendo em consideração os temas que são mais propícios abordar após as férias, após o fim de semana ou após feriados. “Os professores experientes sabem que as unidades novas ou assuntos importantes não se apresentam à sexta-feira ou na véspera de um feriado. Sabem que no início do ano se deve dar ênfase a processos e estruturas que facilitam a aprendizagem dos alunos durante o resto do ano” (Arends, 1995, p. 61).

Ao longo da minha intervenção educativa realizei planificações diárias, uma vez que estas são mais específicas e orientam melhor um profissional inexperiente, visto estarem planificados todos os passos a seguir durante a intervenção. Contudo é necessário que o docente tenha capacidade de improvisar alguns pontos da planificação, pois nas aulas/atividades surgem imprevistos que o docente não havia planificado. É fundamental que este profissional seja capaz de abandonar a planificação para responder a estas situações.

## **A Colaboração entre Docentes**

Na nossa sociedade o trabalho dos docentes é realizado de forma muito individualista. Por norma o que se passa na sala de aula/atividades pela qual o docente é responsável é exclusivamente da responsabilidade deste docente existindo pouca cooperação com outros docentes. “Os docentes trabalham pouco em equipa e quando o fazem centram-se nos programas curriculares, nos problemas de indisciplina dos alunos, utilizando um discurso de desresponsabilização, não orientando o seu discurso para a resolução de problemas” (Nóbrega, 2011, p. 69).

Morgado menciona que “o desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades” (1999, p. 50). Arends (1995) refere que para a escola funcionar de forma eficiente é necessário a existência de boas relações entre os docentes e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver e as estratégias necessárias para atingi-los.

Ao longo da minha intervenção educativa foi dada muita importância à colaboração entre as estagiárias, sendo solicitado pelos orientadores de estágio que as estagiárias de cada instituição educativa desenvolvessem pelo menos uma atividade em parceria.

No que reporta ao estágio na educação pré-escolar, na instituição educativa onde desempenhei a minha intervenção apenas existiam duas salas de educação pré-escolar. As educadoras destas salas desenvolviam muito trabalho em parceria, visto estas serem compostas por grupos de crianças da mesma idade e com características idênticas. Desde o primeiro momento, nós estagiárias, fomos incentivadas pelas educadoras para o desenvolvimento de trabalho em equipa. Devido a tal fato foram diversas as atividades desenvolvidas em parceria com a minha colega de estágio, da outra sala de educação pré-escolar. No âmbito do projeto *Reciclagem* eu e a minha colega levamos a cabo dois trabalhos

em conjunto, que consistiram numa visita à estação de triagem de resíduos sólidos e na confeção de mini-ecopontos. No projeto *Frutos do Outono* foram três as atividades desenvolvidas em parceria: a confeção dos sacos do pão por deus pelos pais, o piquenique ao Parque que Santa Catarina e a recolha do pão por deus.

Também trabalhei em parceria com os professores das atividades de enriquecimento curricular, no âmbito do projeto *Reciclagem* trabalhei com o professor de tecnologia de informação e comunicação, as crianças nesta atividade realizaram um jogo sobre a reciclagem. No âmbito do projeto *Frutos de Outono* trabalhei em parceria com o professor de expressão musical, este professor ensinou às crianças uma canção sobre os frutos.

Durante o estágio no 1.º CEB também foram muitas as atividades desenvolvidas em cooperação com as colegas de estágio. Uma das atividades foi desenvolvida unicamente com as colegas que estavam a estagiar no primeiro ano de escolaridade, esta consistiu numa ação de sensibilização com a polícia de segurança pública da Nazaré, visto ambas as turmas estarem a explorar a prevenção rodoviária. Para além deste trabalho foram desenvolvidos mais três trabalhos em parceria, mas agora com todas as colegas que estavam a estagiar na instituição educativa, em questão. O primeiro consistiu numa ação de sensibilização para os encarregados de educação intitulada: *A relação entre a indisciplina e a aprendizagem*, proferida pelo psicólogo Ricardo Sousa. Também foi realizada uma formação para todos os docentes da EB1/PE da Ajuda, da EB1/PE dos Ilhéus e da EB1/PE da Nazaré sobre o projeto Paixão de Ensinar Gosto de Aprender (PEGA) proferida pelas oradoras Vanda Gouveia, Helena Camacho e Érika Barros. O referido projeto tem como objetivo transmitir aos docentes estratégias criativas para explorem a língua portuguesa com os alunos, este incide essencialmente na cooperação entre os professores e na reflexão. Por fim foi organizado em parceria por todas as estagiárias um mercadinho de Natal com o intuito de angariar fundos para a escola.

Para além do trabalho em parceria com as colegas de estágio, também trabalhei em cooperação com o professor de expressão musical, no âmbito da exploração do tema segurança rodoviária; o docente desta área curricular ensinou uma canção às crianças sobre o tema em exploração.

### **O Docente Reflexivo**

Como pudemos verificar anteriormente o perfil geral do educador e do professor menciona que os docentes devem assumir uma atitude reflexiva. Segundo Alarcão “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (2010, p. 44). Ou seja, os docentes têm de refletir sobre as suas intervenções em contexto educativo, com o intuito de avaliar a sua prática de forma a melhorar a sua intervenção profissional. Segundo Delegado (2003) o professor reflexivo primeiramente tem de ter ambição de melhorar, posteriormente tem de se questionar constantemente sobre a sua prática e por fim procurar soluções para os problemas encontrados. Só através da reflexão é que os docentes podem crescer como profissionais, para tal devem refletir porque optam por determinadas estratégias em detrimento de outras. “Cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores, etc” (Morgado, 1999, p. 49). Um docente que reflete também pode ser considerado um investigador, pois este ao refletir está de certa forma a investigar como está a decorrer o seu trabalho e o que pode fazer para melhorar, ou seja, consiste num processo de investigação-ação.

“Cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala de aula, aumentará a sua capacidade para actuar e ajudá-lo-á a tomar decisões no futuro” (Delegado, 2003, p. 42). O professor que é reflexivo também estimula esta

competência nos alunos, normalmente os professores reflexivos têm tendência a desenvolver atividades de investigação com as crianças (Delegado, 2003).

A reflexão do docente sobre a sua prática não é uma tarefa fácil, pois este tem de se distanciar das suas ideologias, de forma a refletir criticamente sobre a sua intervenção. “Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (Alarcão, 2010, p. 50).

Segundo Alarcão (2010) a formação contínua dos docentes depende do desejo manifestado por estes para resolver os problemas com que se deparam ao longo da sua prática profissional, ou seja, os docentes só sentirão necessidade de fazer formação contínua, se refletirem sobre a sua intervenção educativa.

Durante a minha prática, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB, tentei sempre assumir uma atitude reflexiva, com o objetivo de aperfeiçoar a minha intervenção educativa. Após todas as atividades/aulas que desenvolvi com as crianças procedi sempre a uma autoavaliação da planificação que tinha realizado, de forma a compreender se as estratégias adotadas tinham sido as mais adequadas, caso não fossem as mais corretas para o contexto em questão, tentava sempre encontrar soluções para adequar as estratégias selecionadas. Estas reflexões foram registadas no fim das planificações com o intuito de que para a próxima vez que coloque estas atividades em prática não volte a cometer as mesmas falhas. Só assim é que irei de forma gradual aperfeiçoar as minhas intervenções educativas. “A reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2010, p. 50), ou seja, o docente tem de refletir constantemente e não pontualmente.

Em suma o “trabalho sem reflexão poderá transformar “vinte anos de experiência em vinte vezes o primeiro ano” (Morgado, 1999, p. 50). Ou seja, existem professores que

continuam a desempenhar a sua prática da mesma forma desde a sua primeira intervenção educativa. É fundamental que os docentes e que os candidatos a futuros docentes tenham noção de que aprender a ensinar é um processo que está constantemente em desenvolvimento “durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas” (Arends, 1995, p. 19).

## **Capítulo II – Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar**

### **A Educação Pré-Escolar e a sua Importância**

Tal como já mencionei na introdução, o presente capítulo explana a minha intervenção educativa na educação pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Aqui são apresentados os contextos físicos e humanos em que as crianças estão inseridas, as opções metodológicas utilizadas durante a minha intervenção, a intervenção educativa com o grupo de crianças em questão, a avaliação do grupo segundo as OCEPE, a avaliação de uma criança através do *Sistema de Acompanhamento das Crianças* e uma reflexão final da intervenção educativa. Para introduzir o presente capítulo faço referência à importância da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) não existe uma única definição para a educação pré-escolar:

As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também no momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (p.55).

Homem (2002) define a educação pré-escolar “como o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo como vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (p. 23).

No nosso país, Portugal, a educação pré-escolar tem ganhado cada vez mais relevo, no desenvolvimento das crianças. Esta desenvolve nas crianças “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis [...] para a sua inserção social, para o

seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 9). Segundo Oliveira-Formosinho “a educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo, permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo. Permite-lhe, assim, as suas primeiras análises, colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos. Permite-lhe um mundo de experiências significativas” (2007b, p. 67).

A infância é um momento de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. Por tal motivo é fundamental permitir que estas sejam crianças, proporcionando momentos de brincadeira livre para que descubram o Mundo de forma lúdica. Sousa (2003) faz referência que o Homem é o ser que tem a infância mais longa e por consequência é o ser com mais inteligência, segundo a analogia que este autor realiza a inteligência está relacionada com a infância. É de extrema importância que não se roube esta etapa no desenvolvimento das crianças, querendo tornar estas em adultos em miniatura.

Um porquinho-da-índia, que tem uma infância de dois a três dias, apresenta já alguma inteligência; um rato vulgar, com uma infância de cerca de quatro semanas, apresenta uma inteligência mais desenvolvida; e um chimpanzé, com uma infância de cerca de dois anos e meio, apresenta-se com uma das capacidades intelectuais das mais evoluídas na escala animal, no topo da qual se situa o homem, com a infância mais prolongada (Sousa, 2003, p. 151).

Está comprovado cientificamente que as crianças que frequentaram a educação pré-escolar tiveram uma menor taxa de reprovação e o número de crianças a frequentar o ensino especial também diminuiu (Eurydice, 1997). No estudo realizado por Schweinhart e Weikart (1980) citado por Eurydice conclui-se que a educação pré-escolar “influencia as aptidões cognitivas a curto prazo, no início da escola primária” (1997, p. 17). O aumento das aptidões

no início do 1.º CEB ajuda a proporcionar o sucesso escolar das crianças. Segundo o estudo de Beller (1983), citado por Eurydice (1997), a frequência deste nível de educação por crianças provenientes de meios sociais carecidos, faz com que estas crianças sejam futuramente menos inibidas, que expressem mais facilmente as suas dificuldades e que sejam mais autónomas. Osborn e Milbank (1987) citado por Eurydice (1997) chegaram à conclusão, no estudo que conduziram no Reino Unido, que as crianças que frequentaram uma instituição destinada à educação de infância apresentam melhores resultados cognitivos e escolares e manifestam reduzidos problemas de comportamento em comparação às crianças que não frequentaram este nível de educação. Num estudo realizado na Suécia na década de 90 concluiu-se que as crianças que começam a frequentar a creche com apenas um ano, futuramente apresentam melhores resultados escolares e manifestam uma melhor aptidão verbal (Eurydice, 1997).

Como podemos concluir através dos resultados dos estudos apresentados anteriormente a frequência da educação de infância apresenta inúmeras vantagens. Nos estudos realizados as crianças que frequentaram este nível de educação manifestaram melhor desempenho académico. A duração da frequência também influencia quantos mais anos a criança está na educação de infância melhor os seus resultados.

### **Desenvolvimento das Crianças na Faixa Etária dos Quatro aos Sete Anos**

Os docentes para terem conhecimento se as crianças com quem trabalham apresentam um desenvolvimento adequado para a sua faixa etária têm de ter informação de como deverá ser o desenvolvimento nesta idade. Só assim poderão comparar o desenvolvimento das crianças com quem exercem a sua intervenção educativa com o que os teóricos dizem ser o normal para a faixa etária em questão. De seguida apresento como deverá ser o desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos, para

tal, faço referência a Piaget, psicólogo que estudou o desenvolvimento da criança e ao site de psicologia *Insight* (s.d.).

Piaget organizou o desenvolvimento cognitivo das crianças em estádios, segundo este autor a inteligência altera-se ao longo da idade. “A transformação da mente humana à medida que se desenvolve pode ser comparada com a metamorfose de um casulo numa lagarta e, seguidamente, numa borboleta” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 100). Piaget estruturou o desenvolvimento das crianças em quatro estádios, o primeiro é o sensório motor e integra as crianças desde a nascença até aos dois anos, o segundo é o pré-operatório e vai desde os dois aos sete anos, o terceiro intitula-se operações concretas e decorre entre os sete e os 11 anos, o último é as operações formais e reporta às crianças com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos. Segundo este teórico as crianças entre certa faixa etária deverão desenvolver algumas características, que estão associadas a esta idade. As crianças só podem mudar de estádio de desenvolvimento se conseguirem desenvolver as competências propostas por este estádio.

Piaget é contra os empiristas, que defendem que o conhecimento é adquirido pelas crianças através dos órgãos dos sentidos. Este pedagogo também se distancia dos racionalistas que defendem que o conhecimento é inato às crianças. O autor em análise diz que “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 62).

Aqui só vou debruçar-me no estádio pré-operatório porque as crianças com quem trabalhei, tanto na educação pré-escolar, como no 1.º CEB estavam integradas neste estádio. As crianças na fase pré-operatória não dependem tão significativamente do meio sensorial, tal como acontecia na fase anterior. Esta fase é caracterizada pela substituição do pensamento concreto pelo pensamento imaginário. Começam a conseguir armazenar um maior número de

imagens e palavras, nota-se um desenvolvimento considerável do vocabulário. Este é o estágio “em que as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua” é necessário que os adultos falem “muito com as crianças, lhes lêem, ensinam canções e poemas infantis” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 106), ou seja, os adultos devem comunicar com as crianças através da linguagem oral. Quanto mais rico for o vocabulário com que as crianças contatam, mais facilmente desenvolver-se-á a sua linguagem oral. Segundo Sprinthall e Sprinthall (2000), existem estudos que mencionam que as crianças que se privaram da linguagem no período pré-operatório posteriormente manifestaram dificuldades nesta área.

No referido estágio as crianças demonstram grande interesse em imitar, contudo já conseguem diferenciar o real do imaginário. “Podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes sobre a sua ascendência e ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 106).

Segundo Hohmann, Banet & Weikart a criança nesta faixa etária consegue “reflectir sobre os seus próprios actos (...), resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora” (1979, p. 15).

Gosta de imitar, de fingir, de fazer bonecos ou “modelos” com cubos ou barro, porque através destas actividades pode exercitar a sua capacidade de representar o mundo.

Está a aprender a distinguir símbolos ou representações das próprias coisas que eles figuram (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp. 15-16).

Em suma no estágio pré-operatório as estruturas mentais “são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas” (Sprinthall & Sprinthall, 2010, p. 107).

O site de psicologia *Insight* (s.d.) estrutura o desenvolvimento da criança tendo em consideração as idades, crianças com idades compreendidas entre o zero e os seis meses, entre os seis meses e um ano, entre um ano e dois anos, entre os dois anos e os três anos e assim sucessivamente. Apenas faço referência ao desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos, porque como já mencionei anteriormente as crianças com quem realizei a minha intervenção educativa, encontram-se nesta faixa etária.

Segundo o *Insight* (s.d.) as crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, já apresentam um desenvolvimento motor que permite dominar os seus movimentos, nesta faixa etária as crianças também conseguem escovar os dentes sem ser necessária grande orientação dos adultos. No que reporta ao desenvolvimento intelectual, as crianças nesta idade falam com muita frequência, o seu vocabulário é constituído por aproximadamente 1500 a 2000 palavras, constroem frases corretamente, manifestam grande curiosidade, estão constantemente a questionar os adultos e diferenciam a fantasia da realidade. Já adquiriram a noção de espaço e de número. Começam a compreender que os desenhos e símbolos podem representar situações da vida real. No que reporta ao desenvolvimento social as crianças desta faixa etária brincam com outras crianças, contudo já selecionam os seus amigos. Estão a adquirir a aceitação de regras, manifestam grande interesse em imitar essencialmente os adultos. O desenvolvimento moral caracteriza-se pela capacidade de fantasiar, têm grande tendência a testar os adultos, demonstram comportamentos opostos. No que reporta ao desenvolvimento moral têm consciência do que está certo e do que está incorreto, manifestam dificuldade em assumir os seus erros e tendem a culpar os outros pelas suas falhas.

As crianças na faixa etária entre os cinco e os seis anos, segundo o *Insight* (s.d.), no que integra o desenvolvimento físico, conseguem vestir-se e despir-se sozinhas, são autónomas em relação à sua higiene pessoal, quando são obrigadas a ingerir alimentos que não gostem podem manifestar dores de estômago ou vômitos. A nível do desenvolvimento

intelectual, falam corretamente e utilizam os plurais, os pronomes e os verbos de forma correta; são capazes de seguir algumas instruções; conhecem os números e as cores; conseguem organizar os objetos pelas suas características. Também são capazes de memorizar histórias e poemas; começam a compreender a noção de ontem, hoje e amanhã. No que reporta ao desenvolvimento social podem manifestar medo em separarem-se da mãe, imitam os adultos, brincam com outras crianças, manifestam preferência por amigos do mesmo género, não compreendem as crianças que não demonstram comportamentos similares aos seus, são capazes de esperar pela sua vez, sabem partilhar, gostam de conversar durante as refeições. A nível do desenvolvimento emocional, demonstram alguns medos, como por exemplo, do escuro, de cães, de cair, entre outros. Começam a preocupar-se com a opinião dos adultos, ficam envergonhadas com muita facilidade. A nível do desenvolvimento moral por vezes mentem para agradar aos outros.

Segundo o *Insight* (s.d.) as crianças na faixa etária dos seis aos sete anos caracterizam-se por ainda não possuírem uma coordenação totalmente desenvolvida. A nível do desenvolvimento intelectual, manifestam curiosidade pelo corpo do género oposto, começam a desenvolver o raciocínio e a aprender através da lógica. No que reporta ao desenvolvimento social nesta idade as crianças costumam ser agressivas com os colegas; querem ganhar todas as atividades em que participam, nem que para tal tenham de desrespeitar as regras do jogo. A nível do desenvolvimento emocional, manifestam alterações bruscas de humor; dificuldades em aceitar críticas, culpas e punições e demonstram grande insegurança. No que integra o desenvolvimento moral, têm tendência a culpar os outros pelos seus comportamentos.

Em suma as crianças na faixa etária entre os dois e os sete anos estão a começar a diferenciar o real do imaginário, começam a ter preferências em relação aos seus amigos e são muito curiosas. Esta é a fase primordial para a aquisição de novo vocabulário.

### **Organização do Ambiente Educativo**

Ao longo deste ponto é exposto a importância do ambiente para as crianças na educação pré-escolar e a função do educador na sua organização. Também são apresentados os contextos físicos e humanos onde o meu estágio foi desenvolvido. Nos contextos físicos é explanado o meio envolvente à instituição educativa, a organização da instituição e da sala de atividades onde realizei a minha intervenção, Sala Verde. Nos contextos humanos são apresentadas as características das crianças com quem desempenhei a minha intervenção e os contextos sociológicos dos pais das crianças em questão.

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Os contextos educativos, físicos ou humanos, em que as crianças estão inseridas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem de cada criança e do grupo. É a conjugação dos diferentes contextos que proporcionam uma educação abrangente e integrada. “A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos” (Circular n.º 4, 2011, p. 1).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a), o educador tem a função de organizar o ambiente educativo de forma que este seja um segundo educador. Esta mesma autora menciona que cabe ao educador pensar “a estrutura, a organização, os recursos, as interações (...) para criar possibilidades múltiplas para que a activa escuta da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (p. 28).

#### **Contextos Físicos**

Os contextos físicos das instituições educativas dizem respeito aos aspetos materiais que influenciam o funcionamento destas. Neste ponto faço referência à caracterização do

meio envolvente à instituição educativa onde desempenhei a minha intervenção, da referida instituição e da sala de educação pré-escolar onde estagiei.

### **Meio envolvente à EB1/PE dos Ilhéus.**

É de extrema importância que o educador de infância conheça o meio envolvente à instituição onde desempenha a sua profissão, uma vez que “o meio social envolvente (...) tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 33).

A EB1/PE dos Ilhéus localiza-se no município do Funchal, na freguesia de São Pedro, mais precisamente na rua Tenente Coronel Sarmiento, n.º 5.

Pode-se considerar que esta escola tem uma boa localização, uma vez que fica próxima do centro do Funchal e por consequência de diversos serviços e jardins onde as crianças podem deslocar-se a pé, sem ser necessária a utilização de meios de transporte. Entre estes espaços destacam-se o Parque Santa Catarina, a Biblioteca Municipal, os Bombeiros Municipais o Teatro Baltazar Dias, o Jardim Municipal, o Conservatório, entre outros. Também no espaço envolvente à instituição educativa localiza-se uma padaria, uma pastelaria, diversos cafés, uma bomba de gasolina, agências de viagens, costureiras, um ginásio, um cabeleireiro, entre outros serviços.

### **EB1/PE dos Ilhéus.**

A EB1/PE dos Ilhéus é uma instituição pública que funciona de segunda a sexta-feira entre as 8h: 30min e as 18h: 30min. A presente instituição foi alvo de remodelações recentemente com o intuito de ser ampliada para funcionar como escola a tempo inteiro, a partir do ano letivo de 2005/2006. Esta totaliza oito turmas do 1.º CEB, duas referentes a cada

ano de escolaridade, e duas salas de educação pré-escolar, perfazendo um total de aproximadamente 250 crianças, 200 no 1.º CEB e 50 na educação pré-escolar.

O corpo docente é composto por 24 professores, dos quais se destacam o diretor, oito professores do 1.º CEB titulares de turma, nove professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular e de apoio, quatro educadoras de infância e duas educadoras de educação especial. No que reporta ao pessoal não docente esta instituição integra 12 funcionários.

A escola em análise está organizada em dois pisos, rés do chão e primeiro piso. No rés do chão localizam-se duas salas de educação pré-escolar, a sala de expressão plástica, a sala dos professores, o refeitório e sanitários para crianças, devidamente adaptados, sendo os sanitários da educação pré-escolar distintos dos do 1.º CEB, este piso também disponibiliza sanitários para adultos. No primeiro piso estão integradas as quatro salas destinadas às atividades curriculares, a sala de expressão musical e dramática, a sala de informática, a biblioteca, o gabinete do diretor, a secretaria e sanitários para adultos.

No que diz respeito aos espaços exteriores do lado direito do edifício situa-se um campo, onde normalmente são desenvolvidas as aulas de expressão motora e que também é utilizado como espaço de recreio para os alunos do 1.º CEB. À frente do recinto escolar e do lado esquerdo localizam-se zonas de recreio, a do lado esquerdo é parcialmente coberta e contém um escorrega e três outros aparelhos destinados às brincadeiras das crianças do pré-escolar.

Segundo o projeto curricular de escola, de 2007-2011, as crianças que integram a referente instituição educativa, provêm de diferentes meios sociais, contudo predomina a classe média/alta. A maioria das crianças vive em famílias estruturadas, existindo um reduzido número de crianças com famílias desagregadas. Também nesta escola existem muitas crianças cujos pais são estrangeiros, predominantemente dos países de leste.

**Sala de atividades da educação pré-escolar – Sala Verde.**

“Os espaços da educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Para Oliveira-Formosinho (2011) a sala de atividades é “um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (p. 11).

Existem diversos modelos pedagógicos que dão grande relevo à organização do espaço físico nas instituições de educação pré-escolar. Segundo Oliveira-Formosinho (2007a) de entre estes se destacam o método montessoriano, a arquitetura de froebel e o Reggio Emilia. No perfil do educador de infância está estabelecido que compete a este profissional organizar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (PEDPEI, ponto II, alínea a).

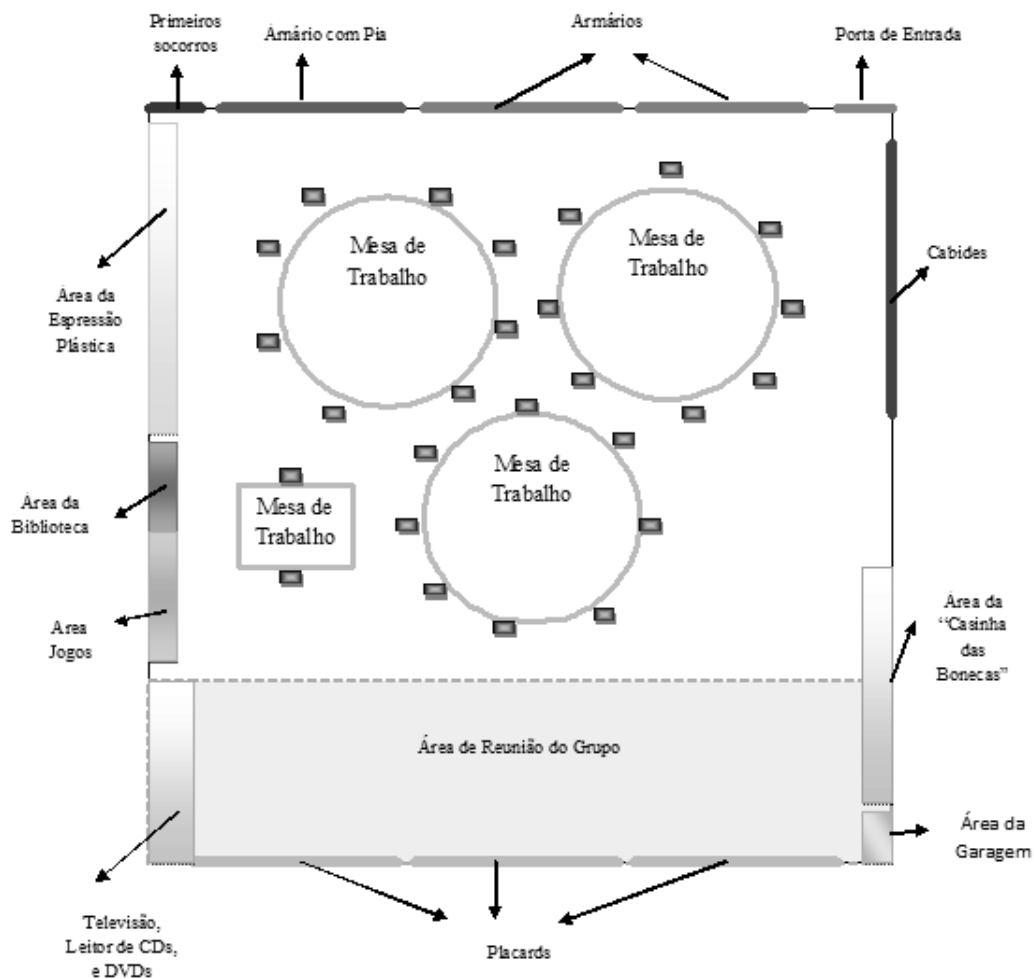
A sala onde desempenhei a minha intervenção educativa na educação pré-escolar era denominada de Sala Verde, devido à cor do chão ser verde. Está inserida no rés do chão da instituição educativa, mais concretamente ao lado esquerdo da porta de entrada no edifício. Está instalada num espaço amplo, bem iluminado e arejado devido às três janelas que ocupam uma das paredes. Ao lado direito da entrada localizam-se dois armários que são utilizados para guardar material de apoio ao educador e os portefólios com os trabalhos das crianças. Neste mesmo lado também se localiza um armário com pia incorporada onde são guardados os materiais para pintura. Por cima deste encontra-se, fixo à parede, um pequeno armário de primeiros socorros. No lado esquerdo da entrada localizam-se 28 cabides, devidamente identificados com os nomes das crianças onde são guardadas as mudas de roupa e as batas,

por debaixo dos cabides tem duas caixas uma com os bonés das crianças e a outra com os brinquedos que o grupo traz de casa.

Ao centro da sala estão disponíveis três mesas redondas, cada uma tem lugar para oito crianças e uma mesa retangular com lugar para duas crianças, perfazendo um total de 26 lugares. Estas mesas são utilizadas para apoio aos jogos de mesa e para a realização de diversas atividades. Quando para a realização das atividades é necessário utilizar as quatro mesas de trabalho as crianças organizam-se, em cada uma, ou seja, cada criança já tem o seu lugar estipulado em determinada mesa.

A sala está organizada por áreas de atividades: área de expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos (chão e mesa), área de reunião do grupo, área da garagem, área da “casinha das bonecas” (dividida em cozinha e quarto de dormir) (figura 1 – planta da sala de atividades). As áreas proporcionam ao grupo aprendizagens integradas e relacionadas com a realidade. Nestes espaços as crianças representam “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11). A organização da sala não deve ser imutável. Ao longo do processo educativo é necessário organizar e reorganizar este espaço de forma a responder às necessidades do grupo.

Figura 1 - Planta da Sala de Atividades da Educação Pré-Escolar



A área de expressão plástica estimula a criança a imaginar, criar e narrar. Esta fica junto a um armário com pia. Neste lugar há duas estantes, uma com prateleiras e outra com gavetas em madeira. A estante com gavetas é usada para guardar os trabalhos prontos e os trabalhos por terminar, os aventais para a pintura e algum material de desperdício. Na estante com prateleiras está disponível todo o material que as crianças necessitam para realizar os trabalhos de expressão plástica, desde lápis de grafite, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, afia lápis, borrachas, cola, tesouras, pincéis, tintas, folhas e plasticina. É de salientar que estes materiais estão ao alcance das crianças de forma que estas possam utilizá-los de livre e espontânea vontade.

Na sala estão disponíveis seis placards para afixar os trabalhos elaborados pelas crianças, três localizam-se na parede por cima da área de reunião do grande grupo, um na parede junto à área de jogos, um na área da biblioteca e outro na parede da área de expressão plástica. Junto à área de reunião, estão afixados o mapa dos aniversários, o quadro das idades das crianças e o quadro onde o grupo regista diariamente o tempo. Estes quadros demonstram o quanto a criança é “ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 26). Estas autoras defendem que o quadro do tempo permite que as crianças aprendam os dias da semana e do mês, que estas desenvolvem competências no domínio da matemática, proporcionando que façam contagens, este também permite que as crianças sejam autónomas na escolha dos agasalhos a utilizar no espaço exterior.

A área da biblioteca permite que a criança “antecipe experiências que talvez a fascinam ou talvez a atemorizam; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 67). Localiza-se no lado direito da sala, depois da área de expressão plástica. Neste espaço estão disponíveis diversos livros, numa estante com prateleiras ao nível das crianças de forma que o grupo livremente possa ter acesso aos livros. Nesta área também se localiza uma mesa baixa e duas cadeiras, onde as crianças podem consultar os livros.

Construir um ambiente propício à leitura na própria sala de atividades (...) é de fundamental importância ao pensar o exercício literário com as crianças. Um local em que as crianças e o professor possam ter acesso aos livros, que possam tocá-los, cheirá-los, abraçá-los, mordê-los, enfim, que vivifiquem as palavras e ilustrações ali encerradas (Debus, 2003, p.235).

A área dos jogos localiza-se logo após a área da biblioteca. Os diversos jogos, puzzles, DVD`s, CD`s e fantoches estão disponíveis num armário com gavetas. Um dos lados da estante da biblioteca está integrado nesta área e disponibiliza prateleiras para guardar os vários jogos, que se realizam na mesa mais próxima ou no chão. Sobre o tampo do armário onde são guardados os DVD`s, CD`s e fantoches está a televisão, o leitor de DVD`s, e o leitor de CD`s. Nesta mesma área, sobre uma arca que é usada para a arrumação de diferentes materiais, existem duas caixas plásticas com vários jogos de construção e encaixe.

A área de reunião de grupo como o próprio nome indica destina-se à reunião do grande grupo. É nesta área que as crianças conversam sobre assuntos diversos, ouvem histórias, músicas, cantam, vêem DVD`s, fazem jogos, planificam e avaliam as atividades. Neste espaço todas as crianças sentam-se no chão em forma de [U], é de mencionar que todas têm o seu lugar fixo de uma forma estratégica, tendo em consideração não deixar próximas duas crianças que sejam conversadoras quando juntas.

A área da garagem localiza-se no lado esquerdo da área de reunião de grupo. É composta por uma estrutura em madeira, com várias rampas e patamares, onde as crianças brincam com carros. Esta é uma área privilegiada para as crianças brincarem livremente e desenvolverem a imaginação.

A área da “casinha das bonecas” permite que o grupo represente experiências do seu quotidiano, nomeadamente interpretar papéis de adulto. Estas brincadeiras de faz de conta são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Esta área proporciona que a criança esteja imersa “no quotidiano através de experiências de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 66).

A referida área situa-se depois da área da garagem e está dividida em duas partes: a cozinha e o quarto de dormir. Estes dois espaços são divididos por um biombo. No que

reporta à parte da cozinha está disponível: um fogão, um armário com pia, um armário para guardar a louça, uma mesa redonda, duas cadeiras, dois escomedores de louça, diversos conjuntos de panelas, louças variadas, talheres e imitações plásticas de alimentos. Na parte que integra o quarto de dormir está disponível uma cama, um guarda-roupa, uma cómoda, uma mesa de cabeceira, quatro bebés chorões, roupas de bebé e de cama, tábua e ferro de engomar e banheira de bebé (Projeto Curricular de Grupo – Sala Verde, 2010/2011).

Quando, na casinha das bonecas, a criança diz que a sua filha está a chorar, ela está a expressar desta forma qualquer pesar seu; quando dá uma palmada na boneca por esta não querer comer a sopa, está a fazer a compensação de qualquer situação semelhante que se passou consigo (Sousa, 2003, p. 90).

Esta área permite que o educador conheça melhor as vivências que as crianças possivelmente têm em casa, permitindo, se for necessário, que este profissional intervenha de forma a prevenir alguma situação menos positiva que a criança possa estar a ser vítima.

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12).

Em suma as crianças necessitam de um “espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espelhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp. 51).

**Organização do tempo.**

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

O PEDPEI menciona que o educador deve proceder à “organização do tempo de forma flexível e diversificada” (Ponto II, alínea c). Contudo apesar de ser o educador que organiza a gestão do tempo, este não depende exclusivamente deste profissional, “o educador não pode aparecer e fazer, cada dia, o que quiser a seu bel-prazer. Ele tem de utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 69), ou seja, na organização do tempo tem de ter em consideração as necessidades das crianças.

É necessário que no quotidiano das crianças exista uma rotina de forma que estas sejam capazes de ter noção do tempo e de prever os diferentes momentos da rotina diária e semanal, dando desta forma segurança à criança. “Uma rotina diária no jardim de infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças de três e quatro anos um modo específico de compreender o tempo” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 81).

A rotina diária da Sala Verde está organizada em dez momentos (quadro 1 – rotina diária da Sala Verde). O primeiro momento é o acolhimento. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) este é o momento destinado ao reencontro, à comunicação, “acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitando no sentir, estimulado a comunicar” (p. 73). Este momento é facilitador da transição entre casa-escola, é um tempo privilegiado para a escuta individual e para a escuta em grande grupo. Após o acolhimento

existe um tempo destinado à higiene e ao lanche da manhã. Depois do lanche as crianças têm um momento no espaço exterior, recreio. Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) este tempo é essencialmente um momento de cultura. O tempo de recreio é um dos momentos mais descontraídos, durante o recreio algumas crianças que na sala de atividades são inibidas, evoluam-se mais facilmente com as outras crianças. “O tempo do exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 231).

Durante o momento de atividades orientadas na sala estas podem decorrer em grande grupo, em pequeno grupo, ou individualmente. Nos momentos de trabalho em pequeno grupo, os grupos devem representar a população da sala integrando crianças com diferentes faixas etárias e níveis de cultura. É neste momento que deve ser dado tempo às crianças para planificarem, executarem e avaliarem o seu trabalho. Após este momento o grupo vai almoçar. Depois do almoço tem o momento dedicado à higiene oral e um pequeno recreio, para se iniciar então as atividades do turno da tarde, que de certa forma coincidem com as atividades da manhã, como podemos ver no Quadro 1.

**Quadro 1** – Rotina Diária da Sala Verde

| <b>Horário</b> | <b>Atividades</b>   |
|----------------|---|
| 8h: 30min      | Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais).<br>Atividades livres/orientadas – individuais e em pequeno grupo<br>Reunião do Grande Grupo |
| 9h: 30min      | Higiene – Lanche – Higiene  |
| 10h: 00min     | Recreio   |
| 11h: 00min     | Atividades de enriquecimento<br>Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)   |
| 11h: 45min     | Arrumação da sala – Higiene   |
| 12h: 00min     | Almoço, Higiene/Escovagem dos dentes – Recreio  |
| 13h: 30min     | Atividades de Enriquecimento<br>Atividades orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)   |
| 15h: 15min     | Higiene - Lanche – Higiene  |
| 15h: 30min     | Recreio   |
| 17h: 30min     | Atividades livres/orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais) - Saída das crianças   |

(Projeto Curricular de Grupo - Sala Verde, 2010/2011)

Para além da rotina diária as crianças também têm uma rotina semanal (quadro 2 – rotina semanal da Sala Verde), pois as atividades de enriquecimento curricular estão distribuídas ao longo da semana. A rotina semanal tal como a diária permite que as crianças desenvolvam referências temporais. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

**Quadro 2 – Rotina Semanal da Sala Verde**

| <b>Dias da Semana</b> | <b>Atividade de Enriquecimento Curricular</b>                                 |
|-----------------------|---|
| Segunda-feira         | 9h: 30min às 10h: 30min – Expressão musical<br>13h: 30min 14h: 30min – Inglês |
| Terça-feira           | 14h: 15min às 15h: 15min - Expressão físico-motora                            |
| Quarta-feira          | 13h: 30min às 14h: 30min – Informática  |
| Quinta-feira          | _____   |
| Sexta-feira           | 14h: 00min às 14h: 30min – Inglês   |

**Contextos Humanos**

Um contexto físico, por si só, não faz uma escola; para que um edifício escolar seja uma escola são necessárias condições. Uma escola é um contexto social constituído por actores que partilham metas e memórias, por indivíduos que, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 26).

Como Oliveira-Formosinho menciona, para que uma escola funcione, para além dos contextos físicos são necessários contextos humanos. Ao longo deste ponto, contextos humanos, apresento as características das crianças com quem desempenhei a minha intervenção educativa e os contextos sociológicos dos pais das crianças.

**Características do grupo de criança da Sala Verde.**

A caracterização do grupo de crianças da Sala Verde foi realizada segundo a observação das crianças e a consulta das fichas de registo individual de cada criança preenchida pelos pais no início do ano letivo.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar, o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A Sala Verde da escola dos Ilhéus integra um grupo de 26 crianças, 13 do género masculino e 13 do género feminino. É um grupo heterogéneo cujas idades variam entre os três e cinco anos. A 1 de outubro de 2011, 12 crianças tinham cinco anos já feitos, 13 crianças tinham quatro anos, destas cinco completavam os cinco anos no ano de 2011 e havia uma criança com três anos que fazia quatro anos também no fim do ano de 2011. A diferença etária entra a criança mais nova e a mais velha é de 23 meses.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo duas filhas de emigrantes dos países de leste. Quanto à naturalidade 25 crianças são naturais da Região Autónoma da Madeira (RAM) e uma de Cascais.

Dezoito crianças moram no município do Funchal, quatro na freguesia de São Martinho, seis na freguesia da Sé, cinco em Santo António e três em São Pedro. No município de Santa Cruz mais concretamente na freguesia do Caniço moram quatro crianças e em Câmara de Lobos residem duas, desconheço a área de residência de duas crianças. No que reporta ao tipo de residência 11 vivem em moradias, 13 em apartamentos e não conheço os dados de duas crianças.

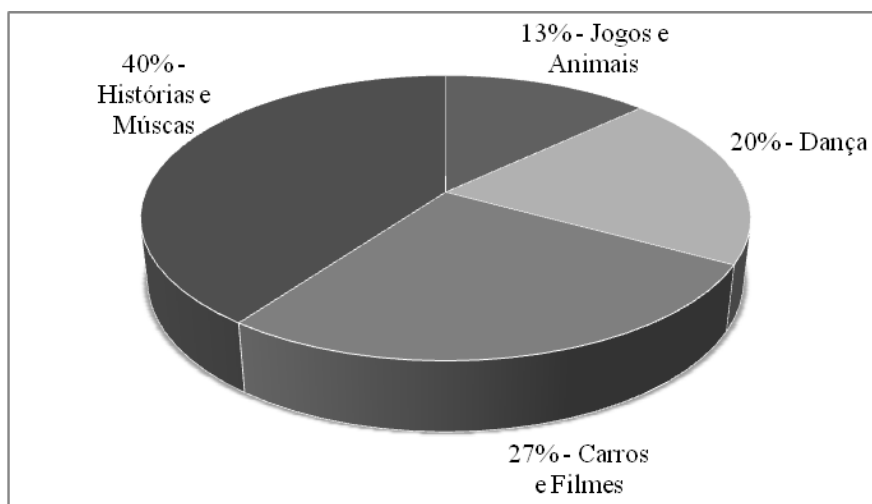
A Sala Verde tem 17 crianças a frequentar pela primeira vez este estabelecimento educativo, ou seja, apenas nove crianças estiveram nesta escola no ano transato. No que diz respeito à frequência da educação pré-escolar tenho conhecimento que todas as crianças já frequentaram outros estabelecimentos de educação, contudo não sei o número de anos que 10

crianças frequentaram o infantário. Das restantes 16 crianças cinco já frequentam estabelecimentos de educação a quatro anos, duas a três anos, outras duas a dois anos e sete à apenas um ano.

No que reporta à participação de atividades extraescola sete crianças têm natação, três ballet, uma judo e uma música.

Quanto aos principais interesses do grupo, segundo as fichas que os pais das crianças preencheram no início do ano letivo, destacam-se as histórias e a música que despertam o interesse a 40% das crianças, 27% manifesta particular interesse por carros e filmes, 20 % por dança e 13 % por jogos e animais (Figura 2- interesses das crianças da Sala Verde).

**Figura 2 - Interesses das Crianças da Sala Verde**



Ao longo desta caracterização não apresento o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, visto a minha intervenção educativa ter-se realizado no início do ano letivo. Neste momento as educadoras ainda estavam a realizar a avaliação diagnóstica do grupo para proceder à sua caracterização. No fim deste capítulo está presente a avaliação do grupo que eu realizei ao longo da minha intervenção. Apesar desta avaliação incidir

unicamente nas atividades que desenvolvi com as crianças dá para ter uma visão geral das características do grupo em questão.

Para além do educador fazer a caracterização das crianças, também tem de proceder à comparação das características do grupo com o que os teóricos mencionam ser o desenvolvimento adequado para a idade em questão, com o intuito de saber se o grupo apresenta um desenvolvimento adequado para a sua idade. Para tal no ponto *desenvolvimento das crianças na faixa etária dos quatro aos sete anos*, explanado anteriormente é mencionado o que Piaget e o site de psicologia *Insight* dizem ser o desenvolvimento adequado para a idade das crianças que constituem este grupo.

#### **Contexto sociológico dos pais.**

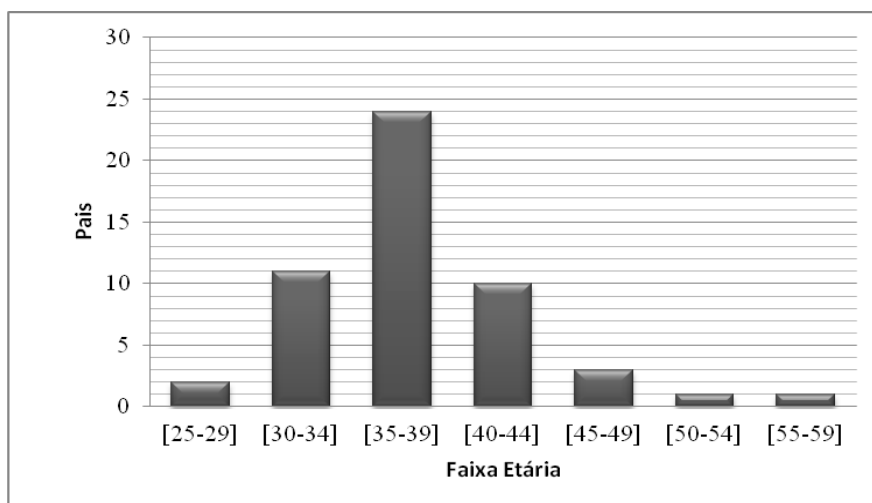
“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). É de extrema importância que os pais participem de forma integral no desenvolvimento dos filhos, participando para tal, sempre que solicitados nas atividades que se desenvolvem no jardim de infância.

O educador para além de envolver os pais em algumas das atividades que se realizam no jardim de infância e de estabelecer uma comunicação com estes sobre o que se está a explorar na sala onde está integrado o seu filho, também deve conhecer os pais, saber quais são as suas habilitações escolares, as suas profissões, a sua condição perante o trabalho (efetivo, contratado, desempregado, reformado) o número de filhos que têm entre outras informações que possam preponderar o desenvolvimento de cada criança.

As crianças da Sala Verde vivem em famílias de tipo nuclear, ou seja, com os pais e irmãos. No que diz respeito ao número de irmãos, a maioria das crianças 54 % têm um irmão, 31% são filhos únicos e 15% têm dois irmãos.

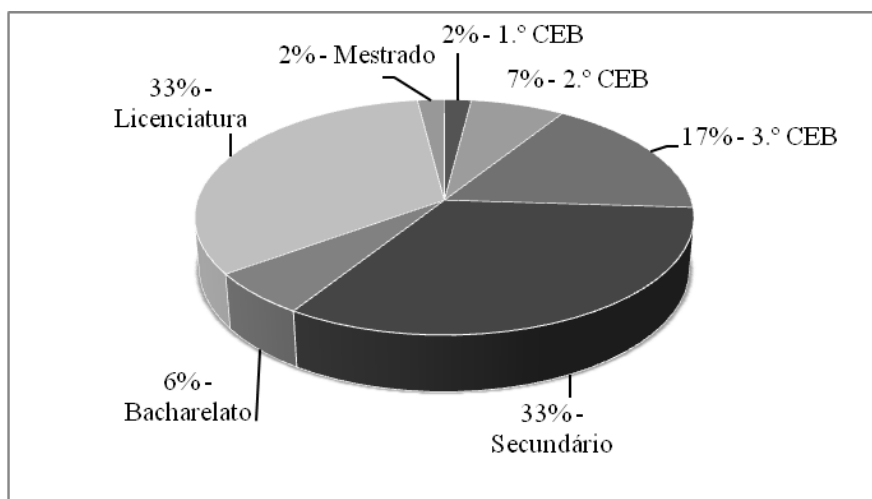
No que reporta à faixa etária dos pais como visualizamos na figura 3, a maioria localiza-se entre os 35 e 39 anos.

**Figura 3** - Faixa Etária dos Pais das Crianças da Sala Verde



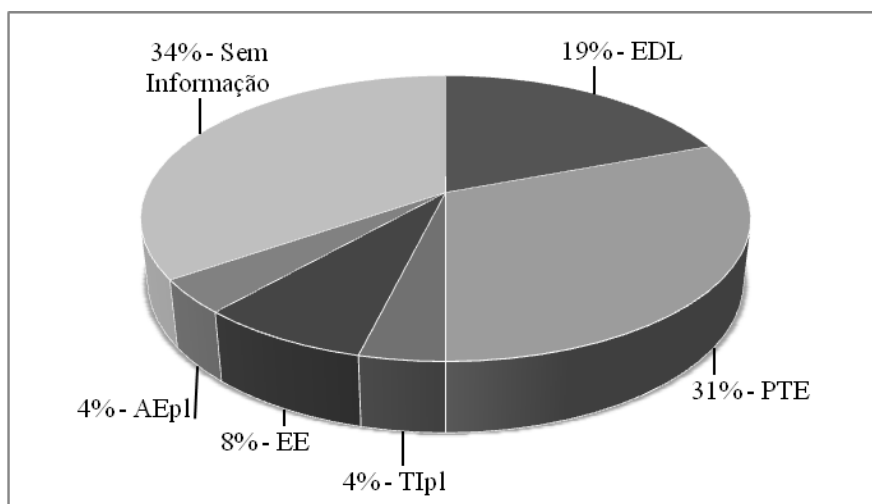
Quanto às habilitações literárias dos pais das crianças da Sala Verde, 2% têm o primeiro ciclo, 7% o segundo ciclo, 17% o terceiro ciclo, 33% o secundário, 41% têm formação superior distribuída da seguinte forma: 6% bacharelato, 33% licenciatura e 2% mestrado (Figura 4 - habilitações literárias dos pais das crianças).

**Figura 4** – Habilitações Literárias dos Pais das Crianças da Sala Verde



No que concerne ao indicador socioprofissional familiar dos pais das crianças da Sala Verde, como podemos consultar no gráfico 5; 19% dos pais são empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL); 31% são profissionais técnicos e de enquadramento (PTE); 4% são trabalhadores independentes pluriativos (TIpl); 8% são empregados executantes (EE); 4% são assalariados executantes pluriativos (AEpl) e no que reporta a 34% das famílias não tenho informação.

**Figura 5** - Indicador Socioprofissional Familiar dos Pais das Crianças da Sala Verde



### Opções Metodológicas

Segunda Serra (2004) os modelos curriculares para a educação pré-escolar começaram a surgir no século XIX, tendo por base a psicologia do desenvolvimento. O mesmo autor menciona que os modelos podem ser definidos como uma contextura que incide sobre todas as decisões tomadas ao longo do desenrolar de determinadas atividades. Oliveira-Formosinho caracteriza modelo curricular como um “andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um “habitus” para aprender” (2007a, p. 34).

Apesar de, na sala onde desempenhei a minha prática, não se utilizar nenhum modelo específico trabalha-se com pedagogia de participação, ou seja, todo o processo é centralizado na criança. As crianças são vistas como seres ativos que têm capacidade para tomar decisões e de determinarem o caminho que é necessário seguir no seu processo de aprendizagem. Esta opção metodológica vê “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 31).

Segundo a autora mencionada anteriormente este tipo de pedagogia é de extrema complexidade uma vez que é necessário escutar, dialogar e negociar. Ao longo da minha intervenção educativa tentei ter em consideração estes três pontos fundamentais. Escutava sempre a criança/grupo, posteriormente dialogávamos de forma a compreender as ideias de cada um e por fim negociávamos algumas das atividades que íamos realizar e como as íamos efetuar.

Esta pedagogia defende que a planificação das atividades deve ter em consideração os saberes, necessidades e interesses do grupo e de cada criança em particular, proporcionando desta forma a diferenciação pedagógica.

Segundo Serra (2004) os modelos curriculares, que aplicam a pedagogia de participação, mais utilizados atualmente em Portugal são: a pedagogia de projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o High-Scope e a educação experiencial. Segundo este autor os modelos mencionados anteriormente “sofrem as influências das teorias sociomaturacionistas e cognitivo-desenvolvimentista” (p. 62). De seguida faço uma breve contextualização destes modelos e a analogia com a sala onde desempenhei a minha intervenção educativa. Como já mencionei, anteriormente, nesta sala não se utilizava

nenhuma metodologia específica, aplicam-se linhas orientadoras de todos os modelos mencionados.

### **Pedagogia de Projeto**

A pedagogia de projeto surgiu no início do século XX, os seus principais impulsionadores foram John Dewey e Kilpatrick. Segundo Serra (2004) esta pedagogia é uma das mais utilizadas na educação pré-escolar em Portugal. Neste método os temas explorados, nos jardins de infância, partem dos interesses ou necessidades do grupo. O educador e as crianças trabalham em conjunto na planificação das atividades e execução das mesmas; é “uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p. 51). Segundo Katz e Chard a pedagogia de projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997, p. 3).

Nesta pedagogia a criança assume um papel de investigador “tornando-se actor e construtor do seu próprio conhecimento” (Many & Guimarães, 2006, p. 12). O educador tem a função de orientar, é visto como o “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p. 145).

A organização da sala deve permitir o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente. Este espaço deve disponibilizar às crianças documentos para consulta, como por exemplo, enciclopédias, atlas, lupas, lanternas, entre outros, todos estes materiais têm de estar ao alcance das crianças para proporcionar uma utilização autónoma. A sala também deve integrar placards onde possam ser expostos os trabalhos efetuados pelas crianças. Os temas em exploração não podem restringir-se à sala de atividades, é necessário que o grupo tenha possibilidade de ir ao jardim público, ao museu, e outras instituições, ou seja, é essencial que a escola trabalhe em parceria com a comunidade. Um aspeto

fundamental nesta metodologia é a articulação entre todas as áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE, no desenrolar de um determinado projeto.

Neste método, segundo Katz e Chard (1997), os projetos desenvolvidos pelas crianças são elaborados em três fases; *planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões/ conclusões*, estas fases estão todas relacionadas entre si e desenvolvem-se de uma forma articulada. Todos os projetos desenvolvidos pelas crianças são carregados de “significado porque corresponde ao empenhamento de um grupo. Assim os projectos educativos assumem-se como únicos e irrepetíveis e são imbuídos de um carácter pessoal e emotivo” (Serra, 2004, p. 52).

Em suma, apesar de na sala de atividades onde estagiei não se utilizar esta pedagogia de forma integral, pude observar que são postas em prática algumas linhas orientadoras da referida abordagem. Tal como acontece nesta pedagogia a escolha do projeto *Reciclagem* partiu de uma necessidade do grupo, visto as crianças não saberem separar o lixo. A sala também está organizada de forma a permitir o trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individualmente, esta disponibiliza diversos placards onde são expostos os trabalhos que as crianças desenvolvem ao longo dos projetos, tal como acontece na pedagogia de projeto. Nos trabalhos desenvolvidos sobre a reciclagem e o os frutos do outono, as crianças para além das atividades desenvolvidas na sala também desenvolveram atividades com a comunidade. Ao longo do desenrolar dos projetos *Reciclagem* e *Frutos de Outono* foram sempre estimuladas todas as áreas de conteúdo de uma forma articulada, tal como é defendido por esta pedagogia.

### **Movimento da Escola Moderna**

O MEM foi criado em Portugal no ano de 1966, por Sergio Niza. Este modelo tem grandes influências do pedagogo Freinet, para além deste pedagogo, o referido movimento também bebe das ideias de Vigotsky e Bruner.

Sergio Niza (2007) menciona que o MEM tem como objetivos educacionais a fundamentação de práticas democráticas, a implementação de valores sociais e a cooperação. Estas três dimensões defendidas por este modelo estão todas relacionadas entre si, sendo impossível dissociá-las.

A escola (...) é 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, afectivas 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 (Niza, 2007, p. 127).

Para que a escola seja um espaço democrático, como define Niza, é essencial que na sala de atividades assente um clima de negociação, que deve ter início na planificação das atividades, decorrer durante a sua execução e terminar na avaliação do trabalho. “Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2007, p. 127).

Os educadores são “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004 p. 55). Todas as decisões tomadas quer sejam sobre as atividades, os meios, as responsabilidades e a sua regulamentação, são feitas através da cooperação e negociação. “É o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à actividade escolar em comunidade” (Niza, 2007, p. 128).

Outro princípio deste modelo é a partilha, todo o conhecimento construído pelas crianças é partilhado, com os colegas do grupo, a outras salas, às famílias ou a outros

elementos da comunidade. As crianças para além de partilharem os seus trabalhos com a comunidade também solicitam a intervenção desta para o desenvolvimento dos seus projetos, esta colaboração consiste essencialmente no auxílio ao grupo para a compilação de informação, por exemplo, convidando pessoas que dominam o assunto que as crianças estão a explorar para falarem ao grupo. “É essa identidade cultural, trazida pelas situações vivenciadas em interação constante com as comunidades de origem dos alunos, que situa a escola na sua circunstância. É essa circunstância que lhe dá crédito e vitalidade” (Niza, 2007, p. 130). Ao longo da minha intervenção educativa foi dada muita importância ao trabalho com a comunidade, no projeto *Reciclagem* as crianças fizeram uma visita à estação de triagem de resíduos sólidos, no projeto *Frutos de Outono* as crianças desenvolveram um trabalho de partilha com as instituições que integram o meio envolvente à escola. O MEM conta 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” (Niza, 2007, p. 130).

Nesta metodologia os grupos de crianças são heterogéneos, quer ao nível de idades quer no que reporta aos níveis culturais. Na sala onde estagiei o grupo também era heterogéneo no que reporta à faixa etária, este integrava crianças dos três aos cinco anos. A diversidade de idades é fundamentadora de aprendizagens cooperativas, as crianças mais novas aprendem com as mais velhas e as mais velhas aprendem a respeitar as diferenças existentes entre si, proporcionando segundo Niza o “enriquecimento cognitivo e sociocultural” (2007, p. 131).

O MEM organiza o espaço em seis áreas que se localizam em redor de uma área central polivalente, destinada ao trabalho com o grande grupo. Estas áreas são as seguintes: “a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o espaço de laboratório e

experiências, o espaço de carpintaria, o espaço de actividades plásticas e expressão artística e, por último, o espaço dos jogos, brinquedos e faz de conta” (Serra, 2004, p. 55). Nas escolas onde não existe uma cozinha, acessível às crianças, na organização da sala deve-se disponibilizar um espaço onde se possa organizar uma área semelhante à cozinha. Os materiais que compõem as diferentes áreas devem ser reais e não imitações. Nas paredes das salas são afixados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Na sala onde estagiei os trabalhos que as crianças desenvolviam também eram afixados em placards, documentando desta forma as aprendizagens do grupo.

Uma das características deste modelo são os mapas de registo utilizados pelas crianças, dos quais se destacam “o Plano de Actividades, a Lista Semanal dos Projectos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo” (Niza, 2007, p. 130).

A rotina diária, de uma sala MEM, organiza-se em nove momentos “acolhimento, actividades e projectos, refeição da manhã, comunicações, almoço, actividades de recreio, tempo para actividades colectivas e avaliação” (Serra, 2004, p. 55). No que diz respeito às actividades coletivas cada dia da semana é destinado a uma determinada atividade à segunda-feira existe a hora do conto, a terça-feira destina-se à participação dos pais, à quarta-feira normalmente as crianças fazem uma visita de manhã e à tarde realizam o balanço da visita, a quinta-feira destina-se à iniciativa das crianças e à sexta-feira lê-se o diário de grupo. É através da leitura do diário que se estabelecem regras para a sala de actividades.

Fazer as regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado, mas porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores. Vale a pena perder tempo... é que a

pressa das aprendizagens transmissivas transforma-se em esquecimento precoce (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 25).

### **Modelo High/Scope**

O modelo High/Scope foi criado na década de 60 por David Weikart. Este tem como aspiração Piaget, nomeadamente a aprendizagem ativa, que defende que a criança só aprende através da ação.

Para Piaget, se o adulto está, de facto, empenhado na independência autonomia da criança, tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na execução da avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 62).

O modelo curricular High/Scope está estruturado de forma a alcançar a autonomia da criança, verifica-se isto desde a organização do espaço, da estrutura da rotina diária, das experiências chave, no papel que o adulto desempenha e no triângulo observação, planificação e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Oliveira-Formosinho (2007b) menciona que neste modelo o ambiente educativo está organizado por áreas, que proporcionam às crianças vivências sociais. Dentro das áreas destacam-se a área da casa, a área de expressão plástica, a área das construções e a área da biblioteca. Estas áreas estão organizadas de forma a proporcionar um espaço aberto, com o intuito que a criança não se “perca”, de forma que seja o mais autónoma possível. Todos os materiais estão ao alcance do grupo com o objetivo que este possa utilizá-los de forma independente. Na sala onde desempenhei a minha intervenção educativa o espaço também

estava organizado por áreas e os materiais encontravam-se ao alcance das crianças, com o intuito que o grupo os utiliza-se de forma autónoma.

Este modelo também é caracterizado por integrar uma rotina educativa estruturada de forma a fomentar a aprendizagem ativa, permitindo “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). A aplicação desta rotina estruturada como defende este modelo proporciona que as crianças não fiquem ansiosas à espera de determinada atividade, pois estas sabem o que acontece em cada momento do seu dia. O conhecimento da rotina diária também permite que as crianças comecem a interiorizar referências temporais. Na sala onde estagiei, tal como este modelo defende, existe uma rotina consistente que permite que as crianças saibam o que vão realizar em cada momento dando-lhes segurança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) o papel do educador é incentivar a criança para a realização das atividades, seguindo esta no desenrolar das mesmas. Este modelo baseia-se em três conceitos fundamentais planificar-fazer-rever. O seu principal intuito é que as crianças se desenvolvam de uma forma integral e sejam capazes de resolver os seus problemas de forma autónoma.

“O currículo High-Scope não acredita em actividades pré-estruturadas como processos de aprendizagem para a criança pequena. (...) não acredita na directividade das aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 68). Ou seja, as aprendizagens acontecem através das explorações que as crianças fazem e não por memorização.

## Atitude Experiencial

A atitude experiencial é uma abordagem que dá grande importância às necessidades e interesses das crianças. Laevers menciona o seguinte; “podemos assim afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções... Nós tomamos isso como ponto de referência em tudo o que fazemos” (2008, p. 5). Esta atitude tem como objetivo que o grupo esteja implicado nas atividades que desenvolve e apresente elevados níveis de bem-estar emocional.

O bem-estar é uma condição para o envolvimento. Contudo talvez seja um pouco mais complicado, pois em geral mesmo que a criança não se sinta bem pode estar envolvida e ser capaz de experienciar e desenvolver as suas capacidades; daí resulta que parte do envolvimento pode levar a um nível maior de bem-estar, por isso por vezes pode ser um «vice-versa» (Laevers, 2008, p. 7).

Portugal e Laevers (2010) mencionam que o bem-estar emocional e implicação proporcionam à criança um adequado desenvolvimento pessoal e social. Contudo para que tal ocorra são necessários três pilares fundamentais: *diálogo experiencial/sensibilidade*, *autonomia/iniciativa da criança* e *estimulação/enriquecimento do meio*.

Para desenvolver o pilar *diálogo experiencial/sensibilidade* o educador deve estabelecer uma comunicação com a criança, pode ser verbal ou não, com o objetivo que esta se sinta compreendida, escutada e aceite. Este diálogo experiencial pretende que a criança seja ela própria “genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade e, porque conhece limites, adquirindo confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). Ao longo da minha intervenção tentei sempre escutar todas as crianças, os seus anseios e medos de

forma a que estas se sentissem compreendidas e aceites, e não tivessem receio de expressar os seus sentimentos.

Para desenvolver o segundo pilar *autonomia/iniciativa da criança* é fundamental possibilitar a esta o máximo de escolhas possíveis, dando-lhe liberdade. Na sala onde estive a estagiar era dado às crianças a possibilidade de realizarem escolhas, eram estas que escolhiam as áreas de brincadeira e durante o desenrolar das atividades, por vezes, era o grupo que selecionava os materiais a utilizar. Segundo Portugal e Laevers (2010), esta liberdade não significa o desenvolvimento de uma prática sem regras e autoridade, bem pelo contrário, as regras estruturantes nesta atitude são fundamentais.

O último pilar *estimulação/enriquecimento do meio* diz respeito à disponibilização de materiais e atividades estimulantes, se possível com grande heterogeneidade, esta diversidade tem como intuito satisfazer diferentes tipos de necessidades.

Na atitude experiencial “a monitorização do sistema é feita com base em dois indicadores de qualidade: bem-estar emocional e envolvimento ou implicação” (Serra, 2004, p. 60). O bem-estar emocional dá indicações ao educador de como a criança se sente no jardim de infância, a implicação indica se as crianças estão totalmente envolvidas nas atividades e por consequência se estão a desenvolver-se de forma integral.

Em suma a abordagem experiencial “procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

## **Reggio Emilia**

Depois da Segunda Guerra Mundial em Itália instalou-se a vontade de criar um espaço que proporcionasse uma educação adequada e igualdade de oportunidades a todas as crianças. Este espaço é idealizado pelos pais que em cooperação dão início à sua construção. Desta forma surge em Reggio Emilia, cidade de Itália, uma escola edificada pelos pais, brota assim a primeira escola a aplicar as ideologias que posteriormente formaram o modelo curricular Reggio Emilia (Lino, 2007).

Lóris Malaguzzi ao tomar conhecimento desta iniciativa, fica de tal forma motivada que se envolve integralmente neste projeto. Malaguzzi iniciou uma “luta” com o intuito de que as escolas fossem financiadas pelos municípios, é assim que se torna umas das principais impulsionadoras deste modelo (Lino, 2007).

O modelo Reggio Emilia bebe das ideias de Piaget, tal como este, vê a criança como um ser ativo, competente, capaz de assumir o principal papel no seu processo de aprendizagem, “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99). Segundo Edwardes, Gandini e Forman “os professores frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direcções para a investigação eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para o desenvolvimento do currículo” (1999, p. 225). Todavia alguns dos princípios defendidos por Piaget são criticados por este modelo, nomeadamente a reduzida importância que este teórico dá à interação social e ao papel do adulto. Para além de Piaget, este modelo, também se inspira nos princípios de Vygotsky, defendendo que o adulto tem um papel fundamental para auxiliar a criança a atingir as suas capacidades máximas, ou seja, atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 2007).

Os principais protagonistas no processo de ensino aprendizagem de cada criança são as próprias crianças, os educadores, os pais e a comunidade “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2007, p. 102). Ou seja, a criança só é capaz de construir novo conhecimento através das relações que estabelece, com as outras crianças, com o educador, com os pais e com o meio envolvente. Um dos pilares fundamentais no Reggio Emilia é o trabalho cooperativo com a comunidade educativa. “A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2007, p. 95). Ao longo da minha intervenção educativa este foi um pilar ao qual dei bastante relevo, tentando envolver constantemente os pais e o meio envolvente à instituição educativa, nas atividades experienciadas pelas crianças.

No modelo em estudo as crianças são estimuladas a expressarem-se de diferentes formas, através de “palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelho, jogos dramáticos e músicas” (Lino, 2007, p. 108), Malaguzzi denominou estas formas de expressão pelas *cem linguagens da criança*.

O ambiente neste modelo está organizado de forma a proporcionar “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2007, p. 104). A sala está estruturada de forma que todos os intervenientes no processo educativo se sentem em sua casa; “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipa de dois professores” (Edwardes, Gandini & Forman, 1999, p. 157).

As paredes das salas onde se colocam em prática este tipo de metodologia documentam o processo de aprendizagem do grupo, estas são utilizadas para afixar os

trabalhos desenvolvidos pelas crianças durante o desenrolar dos projetos. Contudo, estes trabalhos também podem ir para além da sala de atividades, podem ser expostos em instituições que se localizam próximo da instituição educativa, proporcionando desta forma uma interação com o meio envolvente. “Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura” (Lino, 2007, p. 114). No modelo em análise a documentação assume três funções fundamentais. A primeira função pretende que as crianças revejam o que realizaram, tornando-se desta forma mais confiantes para o desenvolvimento de novos projetos. A segunda função ambiciona que o educador, tenha uma visão das aprendizagens das crianças e reflita sobre o seu papel. A terceira função é informar os pais e a comunidade sobre o que se desenvolve na sala de atividades. Ao longo da minha prática dei grande importância à documentação, todos os trabalhos que as crianças desenvolveram foram afixados na sala, com o principal intuito de dar a conhecer aos pais o que as crianças estavam a explorar.

No que reporta à organização do tempo, este está estruturado de forma a proporcionar diferentes tipos de interação, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. Neste modelo o papel do educador é criar um ambiente “de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007, p. 109).

Em suma o modelo curricular Reggio Emilia, caracteriza-se pela ênfase que dá à:

expressão, com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico, considerando o 3.º educador, na medida em que sustenta e apóia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projecto, como

contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores (Lino, 2007, p. 103).

### **Intervenção Educativa**

Ao longo da minha intervenção educativa, na educação pré-escolar, desenvolvi com o grupo de crianças dois projetos. O primeiro foi sobre a reciclagem e o segundo referente aos frutos de outono. É de salientar que apesar de utilizar a terminologia projeto, não me refiro à aplicação da pedagogia de projeto, pois como mencionei anteriormente nesta sala não é utilizado nenhum modelo específico. Quando utilizo o termo projeto refiro-me ao percurso seguido e às diferentes atividades desenvolvidas para explorar os temas em análise, de forma que as crianças alcancem as competências estipuladas.

#### **Projeto *Reciclagem***

A exploração do tema *Reciclagem* (apêndice A - planificações do projeto *Reciclagem*) surgiu uma vez que as crianças no fim do ano letivo passado tinham começado a analisar o tema em questão. Contudo visto ter sido no fim do ano não foi possível que o grupo colocasse em prática a separação do lixo. Por tal motivo foi proposto pela educadora cooperante que esta seria a altura ideal para o grupo reiniciar a explorar o tema mencionado, uma vez que continuariam ao longo de todo o ano letivo a por este conceito em prática, através da separação do lixo na sala de atividades.

Visto este ser um grupo que adere bem a histórias e gosta que lhe leiam ou contem histórias, a forma encontrada para motivar as crianças para o tema foi através de uma história que já era do conhecimento de todo o grupo, *Os Três Porquinhos*. “O que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas” (Mata, 2008, p. 79). Ou seja, as histórias são uma excelente forma

de motivar as crianças para a exploração de novos temas. A motivação pode ser definida como sendo “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Através da motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidade” (Balanchó & Coelho, 2001, p. 17). A motivação tem como intuito despertar o interesse da criança para um dado assunto, quando a criança está interessada em algo desperta a sua atenção para esta instância. Deste modo para que as crianças aprendam mais facilmente determinados assuntos é necessário que o educador utilize estratégias para despertar o interesse do grupo para o tema em exploração.

A história *Os Três Porquinhos* para além de ter como objetivo motivar as crianças para o tema reciclagem, uma vez que a história lida é adaptada e fala da importância de separar o lixo, também pretendia alargar o capital lexical do grupo, explorando o significado de novas palavras e despertar o interesse das crianças para a leitura.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutras domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Mata (2008) menciona que a leitura de histórias para crianças em idade pré-escolar, proporciona que estas escutem uma leitura fluente, despertando desta forma o interesse das crianças em participar neste género de atividades. O educador também deve ler a história com o máximo envolvimento possível, de forma a que as crianças sejam futuramente leitores envolvidos. Durante a escuta de histórias o grupo aprende diferentes conceitos sobre a escrita, nomeadamente que esta transmite informação. “A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem

escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78). Segundo o PEDPEI este profissional deve estimular “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” (ponto III, alínea c). Para Alcoforado (2003) o desenvolvimento literário inicia-se no jardim de infância, a literacia conduz “as crianças pela estrada do imaginário onde é possível ler imagens, desenhar letras, escutar histórias e... sonhar!” (p. 13).

Após a leitura da história foi criado na sala um ambiente idêntico ao que acontecia na mesma, que consistia em ter lixo espalhado por todo o lado, de forma que as crianças sentissem a necessidade de retirarem o lixo das suas áreas de brincadeiras e colocarem no respetivo ecoponto, de forma a voltarem a ter um espaço limpo e agradável para brincarem. Esta atividade também tinha como objetivo verificar se as crianças, após recolherem o lixo, conseguiam identificar o que era vidro, plástico e papel. Segundo Hohmann e Weikart (2007) a organização dos materiais tendo em consideração as suas características permite que as crianças passem a utilizar esta estratégia para a organização de outros materiais, pessoas e acontecimentos. A classificação permite que as crianças tratem os objetos idênticos de forma semelhante. “Explorar os atributos das coisas, ordenar e estabelecer correspondências são maneiras das crianças pequenas construir o seu mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 680).

O lixo espalhado pela sala era de materiais reais, pois tinha como intuito que as crianças manuseassem estes objetos para conseguirem descobrir as características que diferenciam o vidro, o plástico e o papel. Concordo com Hohmann, Banet e Weikart quando estes mencionam que “uma criança pequena aprende o que é um objecto, explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o” (1979, p. 178).

Inicialmente notou-se alguma confusão por parte das crianças em organizar os materiais por grupos, essencialmente compreender porque as embalagens iam para o embalão e não para o papelão. Identificada esta dificuldade, este foi um ponto que teve de ser continuado a explorar, noutras intervenções. Quando as crianças traziam lixo de casa para colocar no ecoponto da sala, o lixo que a criança trazia era explorado em grande grupo, com o intuito que todo o grupo pudesse compreender quais as características daqueles resíduos e em que ecoponto colocar. “A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Ou seja, é necessário que o educador esteja constantemente a observar as crianças com o intuito de verificar se estas estão a alcançar as competências estipuladas, caso isto não esteja a acontecer é fundamental que o profissional de educação proceda à alteração das suas estratégias educativas, de forma a responder às necessidades do grupo.

Após o grupo ter recolhido os materiais que estavam espalhados pela sala surgiu a questão, onde colocar estes resíduos. É aqui que as crianças sentem a necessidade de construir um ecoponto para a sala de atividades. Contudo enquanto não construíram o ecoponto para a sala, foram ao ecoponto da escola colocar o lixo que tinham recolhido. Este momento foi aproveitado, outra vez, para explorar os tipos de materiais a colocar em cada ecoponto. A ida ao ecoponto da escola também teve como objetivo que as crianças visualizassem um ecoponto real e ficassem a saber onde devem colocar o lixo que separam nas suas casas.

No que reporta à construção do ecoponto para a sala de atividades, foram as crianças que escolheram os materiais que podiam utilizar para a sua elaboração (figura 6 – construção do ecoponto). Na minha opinião ao dar esta opção de escolha às crianças, permite que o

grupo desenvolva uma capacidade fundamental que consiste na tomada de decisões em grande grupo. Esta atividade também ao ter como ponto de partida as ideias do grupo faz com que as crianças se sintam mais implicadas, uma vez que foram elas que escolheram o que estão a realizar. A seleção dos materiais por parte das crianças permite “considerarem-se pessoas que podem gerar ideias e estruturar o seu próprio tempo. Dá-lhes a possibilidade de se considerarem pessoas que sabem fazer coisas e são capazes de resolver problemas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp. 185-186).

**Figura 6** - Construção do Ecoponto



Também foram as crianças que ficaram responsáveis por esvaziar o ecoponto da sala quando este estivesse cheio, ficou estipulado que o chefe despejava o ecoponto amarelo, quem estava sentado ao lado direito do chefe o ecoponto azul e quem estava sentado ao lado esquerdo do chefe o ecoponto verde. É importante atribuir responsabilidades às crianças, pois estas são seres ativos e competentes capazes de assumir compromissos. “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Como já tinha visualizado no período dedicado à observação que as crianças memorizavam facilmente as letras das canções, utilizei uma música como estratégia para o grupo memorizar o tipo de material a colocar em cada ecoponto. “A importância das canções no ensino pré-escolar encontra-se directamente ligada ao acto de brincar, fundamental no desenvolvimento da criança enquanto ser individual, social e afectivo” (Coelho, 2008, p. 44). A expressão musical neste nível de educação não tem como objetivo que as crianças aprendam a cantar corretamente ou a tocar um instrumento, esta tem como intuito que a criança seja exposta a situações que satisfazem as suas necessidades, no que reporta à exploração e integração no mundo sonoro. “É a partir da relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo e cantando, imitando e dançando, constrói conhecimento, ao mesmo tempo que estabelece actos de sociabilidade e desenvolve laços afectivos” (Coelho, 2008 p. 44).

Ao longo da minha intervenção educativa constatei que as crianças durante os diferentes momentos da rotina diária não apresentavam sempre o mesmo interesse pelas atividades desenvolvidas, por exemplo, após as atividades de enriquecimento curricular as crianças estavam mais cansadas e por consequência a sua capacidade de concentração diminui. Por tal motivo o educador deve adaptar as atividades às necessidades do grupo. Após as atividades de enriquecimento curricular, sempre que possível desenvolvi com o grupo atividades de movimento e que exigissem pouca concentração. Na minha opinião esta foi uma boa estratégia, uma vez que o grupo aderiu bem às atividades e existiram crianças que pediram para repetir, o que demonstra o seu envolvimento.

O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas (Ministério da Educação, 1997, p. 21).

O exemplo de uma das atividades desenvolvidas após a atividade de enriquecimento curricular foi um jogo de bowling (figura 7 – jogo de bowling). Através deste jogo foi explorado um conceito fundamental para a preservação do meio ambiente que consiste na reutilização dos materiais, as crianças aprenderam que os objetos que normalmente vão para o lixo, como por exemplo, as garrafas de água podem ser utilizados para a construção de jogos. Segundo Brandes e Phillips (2006) os jogos permitem desenvolver objetivos específicos, através do jogo de bowling foram trabalhados conceitos matemáticos, mais concretamente os números. Na educação pré-escolar os jogos desempenham um papel de grande relevo, uma vez que através do lúdico proporciona-se o desenvolvimento de inúmeras competências, colaborando desta forma para a aquisição de novos conhecimentos e para a socialização.

**Figura 7** - Jogo de Bowling

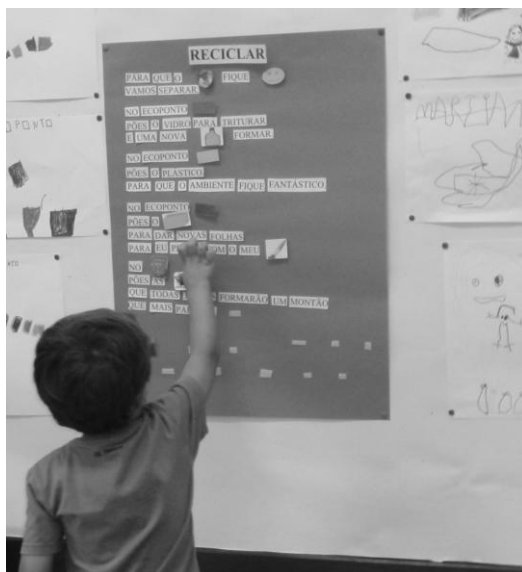


Os jogos “ao mesmo tempo que favorecem o estabelecimento de vínculos sociais, permitem a descoberta da personalidade e induzem o conhecimento e o respeito pelas regras” (Coelho, 2008, p. 228). Segundo o PEDPEI o educador deve organizar jogos de forma a fomentar através destes a socialização e o cumprimento de regras.

“Os jogos geram interesses: necessitam de entusiasmo. Utilizados com um objetivo, podem construir uma base sobre a qual todo o restante trabalho é desenvolvido” (Brandes & Phillips, 2006, p. 14). O jogo dá grande satisfação às crianças, estas quanto mais jogam mais querem jogar. “Mesmo quando, devido a ele [jogo], se embrenha por muitas e espinhos ou se magoa em certos cometimentos; há quase sempre no fim um sorriso e um prazer moral de uma dificuldade superada” (Sousa, 2003, p. 152).

No âmbito do projeto *Reciclagem* também foi explorado com as crianças um poema. O grupo aderiu muito bem ao poema, para minha surpresa até algumas crianças conseguiram memorizá-lo, objetivo que não havia estipulado por pensar que este era demasiado longo. Na minha opinião as crianças devem ter contato desde muito novas com a poesia, uma vez que esta é um género de literatura que desperta a sensibilidade e a imaginação das crianças. Segundo Coelho (2008) a poesia, tal como a música, é constituída por versos que podem rimar entre si permitindo desta forma a transmissão de conhecimento às crianças através do lúdico, por exemplo, o poema que as crianças aprenderam falava sobre que tipo de material colocar em cada ecoponto.

O grupo também aderiu muito bem à representação do poema através do pictograma (figura 8 – pictograma do poema *A Reciclagem*). Após o poema ter sido explorado e o grupo o conhecer razoavelmente, retirei-lhe algumas palavras as quais, posteriormente as crianças tiveram de substituir por imagens. Esta atividade permitiu que as crianças identificassem a orientação da escrita, de cima para baixo e da esquerda para a direita, também proporcionou que começassem a ter noção de que os textos são escritos utilizando palavras e que cada palavra tem um significado.

**Figura 8** - Pictograma do Poema *A Reciclagem*

Na educação pré-escolar a iniciação à escrita “situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo, sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Para as crianças identificarem as funções da escrita, segundo Mata (2008), é necessário que sejam dadas “oportunidades de contato com situações contextualizadas de utilização da linguagem escrita” (p. 21), estas situações podem passar por ver o educador a ler uma receita enquanto faz um bolo, proporcionar que as crianças tenham acesso a livros e outros materiais escritos, entre outras situações.

Ao longo do projeto *Reciclagem* também foi explorado os instrumentos musicais, em específico as maracas. Visto a sala deste grupo não ter instrumentos musicais, as crianças elaboraram com materiais de desperdício maracas para a sala de atividades. Mais uma vez esta atividade teve como objetivo transmitir a noção de reutilização dos materiais. Para a construção das maracas as crianças rasgaram pedacinhos de papel de lustro das cores dos ecopontos e coloram os mesmos em recipientes de iogurte líquido, para decorá-los.

Posteriormente deitaram diferentes materiais dentro dos recipientes (feijões, areia, pedras, arroz). Após a construção das maracas o grupo explorou-as, na sua manipulação foi tido em consideração que as crianças diferenciassem as maracas que produziam um som forte e um som fraco.

A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos) (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Também foram elaborados conjuntos com as maracas de forma a estimular a contagem e a noção de conjunto (figura 9 – construção e exploração das maracas). É através da organização dos materiais em conjuntos que as crianças começam a desenvolver a noção de número. “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” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). A criança desde cedo deve começar a explorar de forma lúdica conceitos sobre matemática, pois é desde pequena que começa a desenvolver competências para dominar este ramo do conhecimento. A matemática é uma área do conhecimento de extrema importância, está constantemente presente no nosso quotidiano, para fazer as contas no supermercado, para decidir como gerir o ordenado, entre outras situações. “A matemática pode ser um desafio fascinante, confuso e frustrante, mas, quando se desenvolve um interesse pela ciência dos números, abre-se um mundo novo ao descobrir as suas características e os seus padrões” (Carter & Russell, 2006, p. 7).

**Figura 9** - Construção e Exploração das Maracas

Uma vez que as crianças da Sala Verde e os seus amigos da Sala Azul, outra sala de educação pré-escolar, já tinham explorado a separação do lixo e a maioria já identificava os materiais a colocar em cada ecoponto, pairava no ar a questão, o que acontece a estes materiais depois de colocarmos no ecoponto. Com o intuito que as crianças tivessem uma visualização do processo que ocorre a seguir à colocação do lixo no ecoponto, as equipas da Sala Verde e Azul organizaram uma visita à Estação de Triagem e Transferência de Resíduos Sólidos. O orientador da visita começou por falar na separação do lixo, servindo esta introdução de contextualização às crianças, posteriormente o grupo fez uma visita guiada à estação, onde visualizaram o que acontece ao lixo depois de ser colocado no ecoponto. Segundo o meu ponto de vista é importante que as crianças tenham um contato direto com o meio de forma a compreender como funciona a sociedade.

Para terminar a exploração do tema *Reciclagem* as crianças realizaram um jogo intitulado *A corrida dos puzzles* (figura 10 – jogo *a corrida dos puzzles*). O grupo estava ansioso por realizar esta atividade, visto ter de saltar dentro das sacas de serapilheira. Para realizarem este jogo as crianças organizaram-se em quatro grupos. A cada grupo foi dado o nome de uma das cores do ecoponto e um puzzle com sete peças, os puzzles estavam relacionados com a reciclagem. Cada elemento do grupo, à vez, deslocava-se até onde estava

o puzzle da sua equipa, a criança fazia metade do percurso ao pé-coxinho e a outra metade saltando dentro de uma saca de serapilheira, depois fazia o percurso inverso da mesma forma, transportando uma peça do puzzle, quando chegava junto aos colegas de equipa, entregava a fita que tinha presa no braço ao próximo colega que ia buscar a outra peça do puzzle ao outro lado da área de jogo, fazendo este percurso sucessivamente até as peças do puzzle estarem todas juntas ao grupo, que procedeu à sua montagem. A satisfação que os jogos proporcionam “pode funcionar como ingrediente básico para qualquer grupo de trabalho, e pode desenvolver a coesão e proporcionar uma atmosfera aberta” (Brandes & Phillips, 2006, p. 15). Este género de jogo é uma estratégia que fundamenta a cooperação entre as crianças, proporcionando que estas de uma forma voluntária cooperem entre si.

**Figura 10** - Jogo *Corrida dos Puzzles*



Cada vez mais, na nossa sociedade, as crianças passam menos tempo a interagir com os irmãos, pais, avós, tios, primos e vizinhos. Acabam por passar muito tempo a brincar sozinhas sem cooperar com outras pessoas. Cabe ao profissional de educação compensar no jardim de infância esta falta de cooperação. Segundo o PEDPEI o educador de infância deve estimular “a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Ponto II, alínea c).

A educação pré-escolar é o momento ideal para começar a explorar o trabalho cooperativo, pois nesta faixa etária as crianças apresentam algumas características que são facilitadoras a este tipo de trabalho. Estas características são: pouca inibição, curiosidade, necessidade de se motivarem, necessidade de se socializarem, fraca consciência da diferença entre rapazes e raparigas e poucas ideias preconcebidas sobre a escola (Lopes & Silva, 2008).

“A interdependência positiva é a componente primordial para organizar as actividades de aprendizagem cooperativa uma vez que estas requerem a interação de duas ou mais crianças para realizar uma tarefa” (Lopes & Silva, 2008, p. 15). Ou seja, só se pode considerar verdadeiramente trabalho cooperativo quando as crianças trabalham todas juntas para alcançar o mesmo objetivo, o que uma faz influencia todo o grupo, quer seja positivo ou negativo.

A aprendizagem cooperativa também é uma boa estratégia para as crianças aprenderem a resolver conflitos; o trabalho cooperativo se não for bem executado faz com que existem algumas discórdias, só ao longo do tempo é que as crianças vão aprender a ultrapassar estas situações. No desenrolar do jogo mencionado anteriormente, uma criança começou a chorar porque durante a construção do puzzle não queria partilhar a peça que tinha na mão com os colegas para construírem o puzzle. Ou seja, a dificuldade mostrada por esta criança consistia na partilha, o trabalho cooperativo é uma boa estratégia para desenvolver esta competência com as crianças.

Em suma a exploração do projeto *Reciclagem* permitiu que as crianças desenvolvessem competências em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios. Na educação pré-escolar quando se explora uma temática as crianças para além de adquirirem competências relacionadas com a temática em exploração, também desenvolvem outras competências. Ou seja, quando me refiro ao projeto *Reciclagem* ao contrário do que o senso comum possa pensar, as crianças não trabalham unicamente competências nesta temática,

mas sim competências transversais a todas as áreas de conteúdo, que tiveram sempre como ponto de partida o tema *Reciclagem*.

### **Projeto *Frutos de Outono***

Na quarta semana de estágio, uma vez que a maioria do grupo já tinha alcançado as competências que havia definido para o projeto *Reciclagem*, passamos para a exploração de um novo tema, os frutos de outono. É de mencionar que não deixei o tema *Reciclagem* totalmente de lado, uma vez que o grupo continuou a aplicar o que aprendeu através da separação do lixo na sala de atividades. Desta forma as crianças que ainda não tinham alcançado as competências estipuladas foram estimuladas, durante a separação do lixo na sala, com o intuito que de forma gradual e respeitando os seus ritmos de aprendizagem conseguissem alcançar as competências pretendidas para esta temática. Cabe ao educador organizar “o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo” (Ministério da Educação, 1997. p. 87). Todas as crianças têm características particulares, que constituem a personalidade de cada ser, “os processos educativos que ignoram ou tentam eliminar estas características terão, sem dúvida, consequências desastrosas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 11). Segundo Oliveira-Formosinho “consentir diversidade de experiências às crianças é respeitar motivações e ritmos. Aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças: ritmos, motivações, gostos, aspirações, preferências” (2007a, p. 41).

Como já mencionei, o novo tema que o grupo começou a explorar foi os frutos de outono (apêndice B - planificação do projeto *Frutos de Outono*). Foi proposto às crianças a exploração deste tema porque estava-se a aproximar o pão por deus e esta festividade está integrado no Projeto Curricular de Grupo. A análise do tema em questão teve como objetivos que as crianças desenvolvessem diferentes competências, entre as quais destaco; reconhecer

momentos importantes na vida da comunidade (exemplo: festividades – pão por deus), identificar os frutos do pão por deus/frutos de outono e as suas principais características e partilhar com os amigos e com a comunidade.

O tema foi introduzido através de um teatro de fantoches, intitulado *O pão por Deus* de Susana Botas. Os fantoches são um instrumento pedagógico de extrema importância “servem como escudo protector de crianças tímidas. Escondida atrás dele a criança consegue uma melhor comunicabilidade e uma maior expressividade, sentindo também uma maior autoconfiança” (Sousa, 2003, p. 91). Apesar do teatro de fantoches ter sido apresentado por mim, com o intuito de motivar o grupo para a exploração do novo tema, é de mencionar que foi dada oportunidade para as crianças manipularem os fantoches ficando estes na sala num lugar acessível ao grupo para que sempre que este quisesse pudesse manipulá-los.

Após a manipulação dos fantoches foram disponibilizados às crianças frutos desta estação do ano para que estas explorassem o tamanho, as cores, o cheiro e a sua textura. É de mencionar que esta exploração foi feita de forma superficial, porque todas as crianças já conheciam os frutos em análise. Como o educador deve ir ao encontro das necessidades de cada criança e não estar a repetir assuntos que já são do conhecimento do grupo, optei por não aprofundar mais os frutos de outono, mas sim os seus derivados, nomeadamente a compota. Para tal propus às crianças a realização de um piquenique de forma a que fosse o grupo, com a minha orientação, a preparar tudo o que era necessário para a realização do mesmo. “O papel do adulto é criar espaços para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.77), a criança que está habituada a dar a sua opinião sobre as atividades a realizar no jardim de infância é uma criança que futuramente não terá dificuldades em tomar decisões.

O adulto deve incentivar o desenvolvimento das atividades, disponibilizando uma grande variedade de materiais para que as crianças possam realizar escolhas e resolver

problemas. Cabe ao educador organizar o espaço, os materiais e situações de aprendizagem de forma a fomentar novas aprendizagens proporcionando às crianças a exploração de diferentes linguagens. “Ajudar as crianças a aprender a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 46). O educador também deve ouvir e observar “as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões como sob a forma de novos materiais e novas técnicas” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 112).

Quando sugeri o piquenique o grupo ficou de tal forma entusiasmado que começou a existir um certo murmurinho na sala, tendo sido necessário mudar de assunto porque era praticamente impossível falar com as crianças. Apesar de ter noção de que as crianças têm de esperar pela sua vez para falar e saber ouvir, não encarei a conversa que se instalou na sala de forma negativa, visto aperceber-me que esta incidia sobre o piquenique, o que só mostrava motivação por tal proposta.

A primeira etapa realizada para preparar o piquenique foi escolher o lugar onde fazê-lo e convidar os amigos da Sala Azul. Quando questionei as crianças onde realizar o piquenique uma mencionou no recreio da escola, que não deixa de ser uma sugestão plausível, contudo quando dei a sugestão de um jardim, a maioria do grupo referiu o Parque de Santa Catarina, sendo assim escolhido este lugar. Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003) as ideias das crianças devem ser tidas em consideração, pois elas têm “idéias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio” (p. 72). Segundo os autores mencionados anteriormente a criança não é uma tábua rasa à espera que lhe transmitam informação, esta tem capacidade para explorar o meio que a rodeia e aprender. “A criança pequena aprende conceitos, forma

ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22).

No que reporta a convidar os amigos da Sala Azul para o piquenique, todos os elementos do grupo concordaram e ilustraram um convite para cada amigo. No momento de entregar os convites aos amigos da Sala Azul notou-se de forma acentuada a motivação das crianças, estas viam o piquenique como sendo uma ideia sua, houve uma criança que mencionou “vamos convidar a Sala Azul para o nosso piquenique” (Máxi, 5 anos). Quando foi solicitado um porta voz para convidar a Sala Azul várias crianças voluntariaram-se, teve de ser o chefe a escolher o porta voz .

Na segunda parte da preparação do piquenique quando foram confrontadas com a questão “o que é necessário para o piquenique?” as crianças disseram comida e uma toalha. Houve uma criança que mencionou ter visto nos desenhos animados do *Ruca* este a fazer uma toalha para o piquenique. Após esta dica as crianças decoraram as toalhas com os frutos de outono. A motivação também foi bastante visível na decoração das toalhas (figura 11 - decoração das tolhas para o piquenique). Visto ser uma atividade que necessitava de orientação do adulto, só duas crianças de cada vez decoraram a toalha. Existiam crianças que estavam constantemente a lembrar que ainda não tinham participado na decoração da toalha. Segundo Laevers citado por Oliveira-Formosinho e Araújo

O envolvimento é concebido como uma qualidade da atividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (2004, p. 86).

**Figura 11** - Decoração das Tolhas para o Piquenique



Quanto ao comer as crianças mencionaram que era necessário sumo e bolos. Visto estarmos a explorar os frutos propus ao grupo a confeção de compota de pera e de imediato todas aceitaram, eram poucas as crianças que não sabiam o que era compota, algumas até mencionaram que já viram os pais fazer. Esta era a atividade que até ao momento me dava mais receio de realizar com as crianças, por pensar que estas não seriam capazes de cortar a pera (figura 12 – confeção da compota). Contudo aprendi uma lição, que consiste em não duvidar das capacidades das crianças, todas elas desde os mais novos aos mais velhos cortaram a pera aos pedacinhos com grande agilidade. Inicialmente tinha planeado que cada criança ia tentar cortar um pouco de pera, com o intuito de se sentir envolvida na confeção da compota, e que as restantes peras iam ser cortadas pelos adultos, visto ser necessário seis quilos de pera, contudo aconteceu exatamente o contrário foram as crianças que cortaram todas as peras.

**Figura 12** - Confeção da Compota

No dia seguinte quando dialogava com o grupo para relembrar a receita e registá-la com o objetivo de que as crianças tivessem contato com o código escrito, o grupo lembrava-se de todos os ingredientes que foram utilizados na confeção da compota. Houve uma criança que mencionou o seguinte “a compota vai arrefecer e ficar boazinha para comer com pão no piquenique” (Lourenço, 4 anos).

Outra situação que demonstrou o envolvimento do grupo no piquenique foi verificada quando os pais vinham pôr as crianças à sala. Ainda não os havíamos informado sobre esta atividade e todos já sabiam do piquenique, e o que filhos estavam a preparar para o mesmo, uma vez que as crianças lhes tinham contado. As próprias crianças também estavam sempre a perguntar quando era o piquenique “o piquenique é hoje” (Carolina, 5 anos), “o piquenique é amanhã” (Chris, 4 anos). Segundo Gabriela Portugal e Ferre Laevers “as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar a ação” (2010, p.28)

Durante o piquenique as crianças mostraram-se entusiasmadas e após o lanche foram brincar para o parque infantil onde não pararam de andar de balouço, de escorrega e rebolar na relva (figura 13 – piquenique no Parque de Santa Catarina). Quando regressamos à escola

houve uma criança que perguntou “podemos fazer outro piquenique” (Isabel, 4 anos). “As crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas atividades através de comentários espontâneos (ex.: “Eu gosto disto! Posso fazer outra vez?”)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 87).

**Figura 13** – Piquenique no Parque de Santa Catarina



Para dar por concluído o projeto *Frutos de Outono*, no dia referente ao pão por deus, foi desenvolvido um trabalho com a comunidade. Este consistiu nas crianças passarem nos estabelecimentos próximos à instituição educativa a pedir o pão por deus, esta atividade tinha como principal objetivo sensibilizar o grupo para a importância da partilha. Segundo o PEDPEI o educador de infância deve despertar “o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito” (Ponto III, alínea f). Mais uma vez notou-se uma grande implicação das crianças, na realização desta atividade, segundo Laevers citado por Portugal e Laevers (2010) a implicação é “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. E determinada pela necessidade de exploração” (p. 25).

## O Lúdico e as Crianças

Quem chamou lúdico ao viver do miúdo foi o adulto. O miúdo, de tão ocupado a viver, nunca se lembraria de tal palavra... De facto, do ponto de vista de comportamento, o seu viver só pode ser lúdico e o seu brincar é um fenómeno complexo (Onofre, 1998, p. 229).

Em ambos os projetos como não podia deixar de ser foi dado sempre tempo às crianças para a brincadeira livre sem “nenhuma” orientação do adulto. Esta brincadeira normalmente decorria durante o período dedicado ao acolhimento e à saída das crianças da instituição educativa. Também durante a realização de algumas atividades em pequeno grupo, em que só era possível trabalhar com um reduzido número de crianças, as restantes brincavam livremente nas áreas. “A actividade lúdica da criança brota espontaneamente, sai dela naturalmente, emerge de modo independente, sem a necessidade de qualquer intervenção do adulto” (Sousa, 2003, p. 149). Esta brincadeira espontânea da criança proporciona o desenvolvimento da criatividade, da inteligência e da motricidade. “A escola é um planalto de onde se descobre que brincar é aprender a dois ou a muitos mais e que quem não brinca decora e repete, mas não corrige: reprova” (Sá, 2006, p. 125). O educador deve organizar o espaço de forma a proporcionar que a criança dê asas à sua imaginação e que um simples objeto seja o que a criança quiser. A criação de um ambiente lúdico numa sala de atividades proporciona que as crianças assimilem conceitos abstratos. “As ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 48).

“A educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 48). Segundo a mesma autora é

fundamental que o educador persista num currículo que privilegie “o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...” (p. 48).

Em suma “brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social” (Neto, 2009, pp. 19-20).

### **A Educação e o Trabalho com a Comunidade**

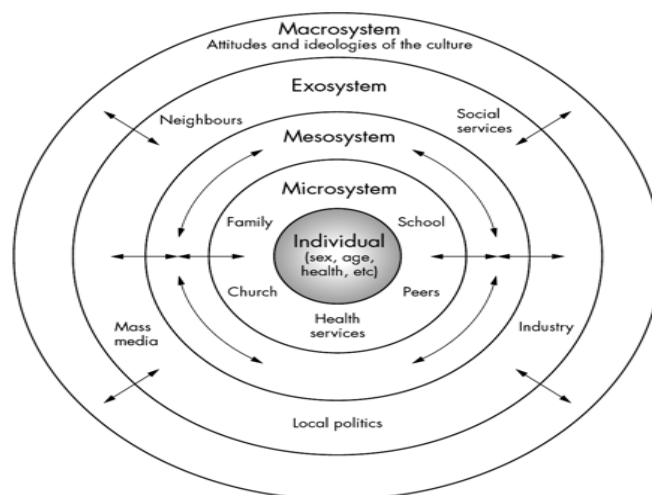
“A criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 72). Ou seja, a criança também está em relacionamento com a sociedade, esta é influenciada pela sociedade, mas também a influencia. É na “comunidade que as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem as consequências dos seus comportamentos” (Magalhães, 2007, p. 54).

Brofenbrenner (1983) citado por Magalhães (2007) dá grande importância a três dimensões distintas no desenvolvimento da criança, estas dimensões são o processo, a pessoa e o contexto. O processo diz respeito à forma como o desenvolvimento se processa, a pessoa está relacionada com as características de cada indivíduo e o contexto refere-se ao local onde o desenvolvimento ocorre. Ou seja, Brofenbrenner valoriza a influência do ambiente no desenvolvimento das crianças, segundo este a personalidade do indivíduo depende do contexto em que está inserido.

Brofenbrenner organiza o contexto em que a criança se desenvolve numa hierarquia em que todos os níveis estão relacionados entre si. O primeiro nível é o microsistema, este consiste na relação que o indivíduo estabelece com um determinado meio: a família, a escola, os amigos, entre outros. O mesossistema, é o segundo nível, está relacionado com as

interações que ocorrem entre dois ou mais meios em que o indivíduo se desenvolve, por exemplo, a relação entre a escola e a família. O exossistema integra a relação entre dois meios, onde um se relaciona diretamente com a criança, por exemplo, a escola e o outro que não assume uma relação direta com a criança, mas com o meio com que a criança se relaciona, por exemplo, a relação entre o sistema económico e a escola. O macrosistema diz respeito às ideologias da sociedade em que a criança/indivíduo vive este sistema influência todos os outros (Magalhães, 2007), (figura 14 – modelo ecológico de desenvolvimento humano).

**Figura 14** – Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano (Magalhães, 2007)



“A comunidade é tanto mais utilizada eficazmente pelas crianças quanto mais a escola a encarar como um recurso educacional” (Magalhães, 2007, p. 55). Uma vez que todos nós vivemos em comunidade, as crianças devem compreender a importância desta para as suas vidas.

Ao longo da minha intervenção educativa foram desenvolvidos alguns trabalhos com a comunidade. Quer com a comunidade mais próxima às crianças, a outra sala de educação

pré-escolar; quer com a comunidade envolvente à escola, estabelecimentos circundantes à instituição educativa e com uma comunidade mais distante, outra freguesia.

O trabalho com a comunidade mais próxima, instituição educativa, consistiu num piquenique elaborado em conjunto pelas equipas das duas salas de educação pré-escolar. Como já mencionei anteriormente as crianças fizeram compota de pera e elaboraram as toalhas para o piquenique. No dia do piquenique os amigos da outra sala ofereceram bolinhos, foi um momento de grande importância que estimulou a partilha, entre as crianças da mesma instituição educativa. Esta partilha que ocorreu entre as crianças é fundamental para o seu desenvolvimento integral, porque para sermos cidadãos em plenitude, temos de viver numa roda viva de partilha.

O trabalho com a comunidade envolvente foi realizado em parceria com a outra colega de estágio e consistiu na recolha do pão por deus, nos estabelecimentos próximos à instituição educativa. Para preparar este trabalho foi necessária a realização de uma reunião com a equipa pedagógica das duas salas, onde foram decididos os possíveis estabelecimentos em que cada sala podia passar para pedir o pão por deus e a quantidade de frutos a pedir a cada pai. Numa segunda fase foi necessário deslocar-se aos estabelecimentos para pedir autorização para as crianças passarem por lá a recolher o pão por deus. É de mencionar que não foram os estabelecimentos que contribuírem com os frutos, estes foram pedidos aos pais e no dia de manhã as assistentes operacionais de cada sala passaram pelos referidos estabelecimentos a colocar os frutos, onde as crianças mais tarde foram pedir o pão por Deus.

Para a elaboração desta atividade também foi necessário trabalhar em parceria com o professor de música. Foi este que ensinou às crianças uma canção alusiva aos frutos de outono, que o grupo cantou como forma de agradecimento em cada estabelecimento. Os estabelecimentos pelos quais as crianças da Sala Verde passaram foram os seguintes: em primeiro lugar foram ao “JCTours” (Rua Infante Santo), depois passaram por “Roman

Confeções” (Rua Tenente Coronel Sarmento) de seguida foram ao “MCC” (Rua Tenente Coronel Sarmento) e por fim para a DIXCART (Rua dos Ilhéus). No DIXCART as crianças da Sala Verde encontraram-se com as da Sala Azul, este espaço foi o escolhido para o encontro devido ser o estabelecimento com maior dimensão, onde cabiam as crianças das duas salas (figura 15 – recolha do pão por Deus). De seguida as duas salas regressaram à escola e foram ao gabinete do diretor e ao refeitório pedir o pão por Deus.

**Figura 15** - Recolha do Pão por Deus



O trabalho com a comunidade mais longínqua incidiu no âmbito do projeto reciclagem, as crianças realizaram uma visita à estação de triagem de tratamento de resíduos sólidos. “Os psicólogos sócio culturais, na senda da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores” (Portugal, 2008, p. 11). Em suma, as crianças na educação pré-escolar têm de trabalhar com o meio envolvente à instituição educativa, este tipo de contato direto com outra realidade sem ser a sala de atividades permite que o grupo compreenda que existem outros estabelecimentos, para além da escola.

## **Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos**

Ao longo deste tópico sempre que for utilizado o termo pais quero deixar claro que este vai para além dos laços sanguíneos, diz respeito à pessoa ou pessoas que são responsáveis pela educação das crianças. Ou seja, sempre que for utilizada a palavra pais não estou a referir-me unicamente aos progenitores, mas também aos encarregados de educação.

Em Portugal a educação das crianças pequenas foi sempre incumbida aos pais, só com a entrada da mulher para o mundo do trabalho é que os pais começaram a partilhar a educação dos filhos com os profissionais de educação. “Os principais contextos de vida da criança (casa e jardim-de-infância) não são compartimentos fechados, sendo que o que acontece num contexto tem implicações ao nível do que acontece no outro, movendo-se a criança entre os dois, de forma incessante” (Portugal & Laevers, 2010, p. 118). Devido a tal fator é essencial que os educadores de infância encaram a família como um alicerce fundamental para o crescimento das crianças.

Tanto a LBSE como a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* fazem referência à participação dos pais na educação de infância. No artigo 4.º da LBSE podemos ler o seguinte “a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”. No artigo 2.º da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* encontramos o seguinte “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”.

Segundo o Ministério da Educação (1997), existem diferentes formas e níveis de relação que os educadores podem estabelecer com os pais. Esta pode incidir na troca de informação, nomeadamente, como a criança passou o dia na instituição educativa, os progressos que têm ocorrido, os trabalhos que desenvolve, entre outras informações relevantes. O Ministério da Educação menciona que os pais também têm o direito de

“escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43), ou seja, os pais podem participar na elaboração do projeto educativo de estabelecimento. “A educação pré-escolar assume-se como complementar da acção educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projecto Educativo do Estabelecimento” (Vilhena & Silva, 2002, p.19). Os pais para além de participarem no projeto educativo da instituição também podem dar o seu parecer no projeto educativo de grupo. Ocasionalmente podem participar em intervenções educativas planificadas pelo educador, por exemplo, vir à sala contar uma história, falar da sua profissão, entre outras situações. Pedro e Mata (1998), tal como o Ministério da Educação (1997), mencionam que a colaboração entre pais e educadores pode ter diferentes dimensões. Esta pode consistir no diálogo com os pais, na informação transmitida aos pais, no envolvimento dos pais nas atividades desenvolvidas no jardim de infância e na aprendizagem do seu educando.

Hohmann, Banet e Weikart (1979) defendem que é necessário que os pais se sintam bem recebidos no jardim de infância. Para tal é fundamental que os educadores de infância criem um ambiente acolhedor onde os pais se possam sentir bem recebidos. No início do ano letivo a equipa educativa pode programar uma visita à instituição educativa com os pais, para que estes possam conhecer melhor o espaço onde vão deixar os seus filhos. Os educadores também devem incentivar os pais a falarem quando veem deixar ou buscar o seu filho, convidando-os a entrar na sala. Cabe ao educador dar aos pais, que têm pouca disponibilidade para conversar com os responsáveis pela educação dos seus filhos, um boletim com os temas que os seus educandos estão a explorar na instituição educativa. A participação dos pais não ocorre de igual forma, normalmente, o meio social de origem destes tende a influenciar a participação. “Esta é mais próxima e informal quanto maior a proximidade cultural entre a escola e o grupo de pais” (Pedro & Mata, 1998, p. 103).

“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” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Compete ao educador não dispensar a intervenção dos pais no processo educativo dos filhos. Ao longo de toda a minha prática tive sempre em consideração a participação dos pais, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, segundo PEDPEI toca ao educador de infância envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Ponto II, alínea d).

Em conversa com a educadora cooperante, da instituição onde realizei a minha intervenção educativa, esta mencionou que os pais destas crianças eram pouco participativos, nomeadamente no que reporta a comparecerem na instituição educativa para reuniões ou ações de sensibilização, ou participarem na elaboração de trabalhos em conjunto com os filhos, mesmo que em casa. A educadora destas crianças deu exemplos de algumas tentativas que já tinha feito para envolver os pais na participação da educação dos seus educandos, nomeadamente uma ação de sensibilização sobre a alimentação, visto tratar-se de um grupo que comia poucas verduras. Contudo compareceram poucos pais, uma vez que estes têm pouca disponibilidade para se deslocarem à escola, mesmo em horário pós-laboral.

Para contornar esta situação e dar a conhecer aos pais o que os filhos estavam a explorar, utilizei outras estratégias. A primeira estratégia consistiu em decorar a sala de forma que fosse perceptível o que as crianças estavam a trabalhar, com o intuito que quando os pais fossem pôr e buscar os filhos à sala tivessem conhecimento sobre o que as crianças estavam a aprender de forma a dar continuidade deste trabalho em casa. Nos dois projetos que desenvolvi com as crianças ao longo da minha intervenção educativa tive sempre em consideração que o grupo decorasse a sala. No primeiro projeto intitulado *Reciclagem* as crianças elaboraram um cartaz representativo do ecoponto, onde colaram fotografias de resíduos sólidos que recortaram em jornais, revistas e panfletos. No projeto *Frutos de Outono*

elaboraram um cesto com ramos de videira e decoraram os frutos alusivos a esta época para colocar no cesto. Estes pequenos trabalhos que as crianças desenvolveram para além de lhes proporcionar o desenvolvimento de amplas competências na área de expressão plástica também permitiu que os pais tivessem conhecimento do que os seus filhos estavam a explorar.

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recrear momentos de uma actividade, aspectos de uma passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos (...), servindo também para transmitir aos pais e à comunidade o trabalho desenvolvido (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Como já mencionei anteriormente, o modelo Reggio Emilia privilegia que os trabalhos elaborados pelas crianças, sejam expostos nas paredes da sala, com o intuito que os pais e a comunidade em geral saibam o que as crianças estão a desenvolver (figura 16 – documentação para informar os pais sobre os temas que as crianças estão a explorar). Esta estratégia, durante a minha intervenção educativa, aparentemente teve resultados positivos, visto quando os pais iam colocar ou buscar os filhos à sala, algumas crianças chamavam-nos para mostrarem o seu trabalho que estava afixado no placard.

**Figura 16** - Documentação para Informar os Pais sobre os Temas que as Crianças estão a Explorar



Para além da decoração da sala, as crianças levaram sempre para casa algo que representasse os temas que estavam a trabalhar. Estas atividades tiveram como objetivo que os pais que não vão à escola, nem colocar nem buscar o filho, e por consequência não sabem o que as crianças estão a explorar tomassem conhecimento dos temas em análise. É de esclarecer que as crianças não estão constantemente a realizar atividades com o intuito de dar a conhecer aos pais o que trabalham no jardim de infância. Todas estas atividades têm competências estipuladas para o desenvolvimento das crianças. Por exemplo, no projeto os frutos de outono as crianças levaram para casa um pote com compota de pera, esta compota não foi confeccionada unicamente com o objetivo de levarem para casa. Como as crianças estavam a preparar um piquenique e fizeram compota para o mesmo, surgiu a possibilidade de confeccionarem um pouco mais e levaram para casa.

No projeto *Reciclagem* as crianças levaram para casa um mini-ecoponto que fizeram com embalagens de leite. Este mini-ecoponto também tinha como objetivo que as crianças separassem o lixo nas suas casas, de forma a tomarem consciência que a separação do lixo é uma atitude a adotar em qualquer contexto e não unicamente na sala de atividades.

Na minha opinião estas pequenas atividades que desenvolvi não envolvem os pais de forma integral, que consiste na participação de forma ativa na educação dos filhos. Contudo

foi a estratégia encontrada para de uma forma gradual envolver os pais na educação dos seus filhos com a devida qualidade. “O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 46).

No fim destes dois projetos foi realizada uma tentativa de envolver os pais mais ativamente, para tal solicitei que estes decorassem um saquinho para o pão por deus com os filhos. Esta atividade proporcionaria que pais e filhos trabalhassem em cooperação. É de mencionar que alguns trabalharam juntamente com os filhos na decoração do saquinho, tenho exemplos de pais que desenharam frutos no saquinho e os filhos decoraram os frutos. Contudo a maioria dos pais limitou-se a comprar o saco. Este é um ponto que tem de ser explorado de uma forma gradual ao longo de todo o ano letivo.

Para que os pais participem na educação dos seus filhos de uma forma mais ativa cabe aos educadores de infância estabelecer nas:

relações com os pais, um equilíbrio entre o formal e o informal, diversifiquem as estratégias de participação dos pais, intencionalizem essas estratégias e se mobilizem profissionalmente – e mobilizem os pais – para a discussão, para a aceitação da divergência e, assim, para a parceria (Homem, 2002, p. 270).

A família é “unidade principal de cuidados da criança, sendo fonte de proteção, alimentação, pertença e educação. Por isso mesmo, dificilmente a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36).

No estudo que Luísa Homem (2002) realizou sobre a participação dos pais na educação dos seus filhos no jardim de infância a investigadora chegou à conclusão que os

pais tendem a ter uma participação mais ativa quando se trata de estabelecimentos educativos pequenos e quando são os mesmos educadores e assistentes operacionais a acompanharem os seus filhos desde a entrada no estabelecimento educativo até ao ingresso no 1.º CEB.

O jardim de infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família devido, não só à não obrigatoriedade da sua frequência (...), como também à idade das crianças que o frequentam e, ainda, às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico, nomeadamente monodocência, a ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos (Homem, 2002, p. 41).

Segundo Pedro e Mata (1998) quando os pais participam no jardim de infância, faz com que estes aumentam as suas expectativas em relação ao seu educando. A participação dos pais proporciona que a criança se sinta valorizada “o que lhe permitirá uma maior iniciativa na procura de informação e interação com os outros, numa dimensão de aprendizagem activa” (Pedro & Mata, 1998, p. 103).

### **Avaliação na Educação Pré-Escolar**

A avaliação é um processo que tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. Inicialmente esta tinha como único objetivo avaliar se as crianças tinham sucesso ou insucesso. No século XIX a avaliação era realizada através da comparação “tomando como referencial um sistema estabelecido como norma, em que o desempenho dos alunos é o elemento principal” (Gonçalves, 2008, p. 56). Este tipo de avaliação é o espelho do modelo educativo em que o educador é que detém todos os saberes e o seu papel é transmitir informação às crianças. Caso a criança não consiga alcançar as competências estipuladas pelo adulto ela é a única

responsável, o desempenho do educador não é colocado em questão, “a figura do professor surge associada ao saber e ao aluno é atribuído um papel passivo, no âmbito do processo de ensino aprendizagem” (Gonçalves, 2008, p. 56). Com o passar dos anos começou-se a encarar este tipo de avaliação como inválida, uma vez que apresentava uma fraca fiabilidade. Desta forma começam a surgir outros tipos de avaliação. Nas novas modalidades de avaliação a criança não é a única responsável por não conseguir adquirir novas competências, esta responsabilidade também pode ser do educador.

A educação pré-escolar, entendida como um tempo e um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os três e os seis anos, apresenta-se como um período específico, que requer não só práticas de avaliação distintas dos outros níveis de ensino, mas também instrumentos de avaliação adequados às suas características (Gonçalves, 2008, p. 83).

O educador para proceder à avaliação tem de ter em consideração diferentes documentos, nos quais estão estipuladas orientações de como avaliar neste nível de educação. Estas indicações estão expressas nas OCEPE, no Decreto-Lei nº 241/2001, na Circular n.º 17, nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e na Circular n.º 4.

Nas OCEPE podemos ler que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Segundo este mesmo documento “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” (Ministério da Educação, 1997, p. 27), ou seja, a avaliação é o suporte do planeamento.

O PEDPEI nomeia que cabe ao educador avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, capítulo II, ponto 3, alínea e).

Na Circular n.º 17 está estabelecido que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (2007, p. 4). Segundo este documento a avaliação tem como objetivo melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem, permitir que o educador reflita sobre a sua intervenção educativa e proporcionar que as crianças tomem consciência das suas dificuldades.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar tem como objetivo apoiar o educador a gerir o “currículo”, possibilitando que este planifique tendo em consideração as competências que as crianças devem desenvolver até ao ingresso do 1.º CEB.

A Circular n.º 4 faz referência que:

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (2011, p.1 ).

A avaliação desafia o educador a observar e estimular as crianças a explorarem “está implícita nas atitudes e nas rotinas do quotidiano e é uma fonte de informação bastante pertinente” (Gonçalves, 2008, p. 84). “Qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo” (Circular n.º 4, 2011, p. 6).

Segundo Portugal (s.d.) na educação pré-escolar a avaliação é uma das atividades mais complexas. De forma que esta seja o mais fiável possível é necessário que ocorra de uma forma contínua. “Estando a observação e documentação no coração da avaliação, os educadores necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o que e como documentar” (Portugal, s.d., p. 5).

Gonçalves (2008, p. 86) menciona que as formas de avaliação mais utilizadas pelos educadores de infância podem ser organizadas de três maneiras, *recurso a instrumentos pré-construídos*; *recurso a folhas em branco* e *recurso a instrumentos a construir em colaboração, no âmbito da prática pedagógica*. No que diz respeito ao primeiro tópico *recurso a instrumentos pré-construídos* destacam-se as grelhas de observação, utilizadas para registar os progressos que acontecem nas diferentes áreas de conteúdo; as grelhas de verificação de comportamentos, onde são assinalados os comportamentos das crianças tendo também por base as áreas de conteúdo e as fichas específicas, orientadas para certas competências são utilizadas para a avaliação de competências específicas, como o próprio nome indica. A segunda forma de avaliação diz respeito à utilização de *folhas em branco*, mais especificamente, aos registos descritivos incluídos ou não em diário reflexivo; a técnica de incidentes críticos incide no registo de comportamentos pouco habituais, quer sejam negativos ou positivos e os registos de duração ou frequência, dizem respeito à duração ou frequência de determinado comportamento. Por fim no que reporta ao *recurso a instrumentos construídos em colaboração, no âmbito da prática pedagógica* destacam-se a utilização de

instrumentos de autorregulação, onde se integra o diário de parede, o quadro de atividades, o quadro de tarefas e os portefólios. Este último integra a compilação de trabalhos que demonstram o desenvolvimento das crianças. Em suma Gonçalves (2008) menciona que a avaliação na educação pré-escolar incide essencialmente sobre métodos de observação informais, nomeadamente, a observação direta, observação dos trabalhos das crianças, entre outros.

A Circular n.º 4 refere que cabe ao educador “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar” (2011, p. 4). Esta circular também estipula que no processo de avaliação, para além do educador, devem participar as crianças, a equipa pedagógica, os encarregados de educação, o departamento curricular de educação pré-escolar, os docentes da educação especial e os órgãos de gestão.

Na educação pré-escolar existem essencialmente dois processos de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica, normalmente é efetuada no início do ano letivo, tem como objetivo verificar o que as crianças já sabem, quais as suas principais dificuldades e as principais características do seu contexto familiar. Este conhecimento do grupo permitirá que o educador planifique a sua intervenção de forma a responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança em particular. A avaliação formativa decorre ao longo do ano letivo e tem como intuito adaptar as estratégias tendo em consideração as necessidades e a evolução do grupo.

### **Avaliação do Grupo**

A avaliação do grupo de crianças possibilita ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 27),

ou seja, é através da avaliação que o educador verifica as dificuldades do grupo, o que conduz à elaboração de uma nova planificação, com o intuito de resolver as dificuldades que cada criança manifesta, adequando desta forma o processo educativo às indigências individuais de cada elemento do grupo.

Ao longo da minha intervenção educativa procedi à avaliação do grupo com quem trabalhei. Esta avaliação foi realizada essencialmente através da observação diária de forma a concluir se as crianças estavam a alcançar as competências que foram estipuladas. A presente avaliação foi realizada tendo por base as áreas de conteúdo e os respetivos domínios propostas pelas OCEPE e as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Esta avaliação incidiu fundamentalmente sobre dois grandes projetos que as crianças desenvolveram ao longo da minha intervenção educativa. O primeiro projeto referente à *Reciclagem* e o segundo aos *Frutos de Outono*. Visto existirem competências transversais a estes dois temas, a avaliação dos dois projetos foi realizada em conjunto.

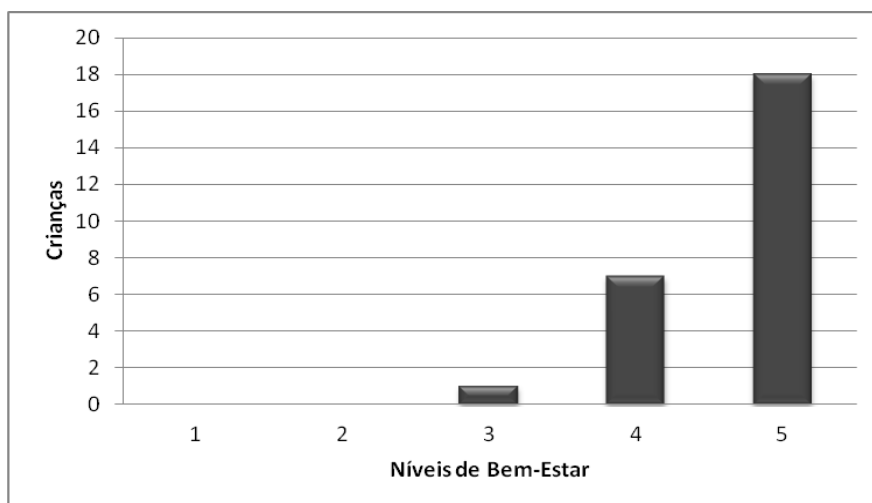
Também realizei uma avaliação genérica dos níveis gerais de implicação e bem-estar propostos por Gabriela Portugal e Ferre Laevers. “O bem-estar e a implicação são critérios-chave para identificar crianças com ou sem problemas. Contudo, importa também atender ao seu desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36). Para a avaliação das competências, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível aplicar as grelhas de avaliação propostas por Portugal e Laevers (2010), uma vez que estas apresentam critérios muito específicos que não são possíveis observar em 26 crianças em apenas um mês. Como já mencionei anteriormente para avaliar as competências recorri às OCEPE e às metas de aprendizagem.

### **Avaliação do bem-estar emocional e implicação.**

“De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Segundo Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) o bem-estar emocional revela-se através da serenidade, da satisfação e prazer manifestado pelas crianças. Os mesmos autores estabelecem oito indicadores para avaliar o bem-estar, nomeadamente, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitabilidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

No que reporta aos níveis de bem-estar (figura 17 – níveis de bem-estar), após a observação das crianças, conclui que uma criança está no nível três, ou seja, aparentemente está bem, contudo por vezes apresenta alguma insatisfação em estar na escola, ocasionalmente chora na chegada à instituição e durante o dia há momentos em que diz que quer a mãe e o irmão, contudo estes sintomas não são constantes. Sete crianças localizam-se no nível quatro de bem-estar. Estas manifestam sinais de satisfação e alegria. No nível cinco estão 18 crianças “evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas actividades e experiências, sem sinais de tensão” (Portugal & Laevers, 2010, p.23).

**Figura 17** – Avaliação dos Níveis de Bem-Estar

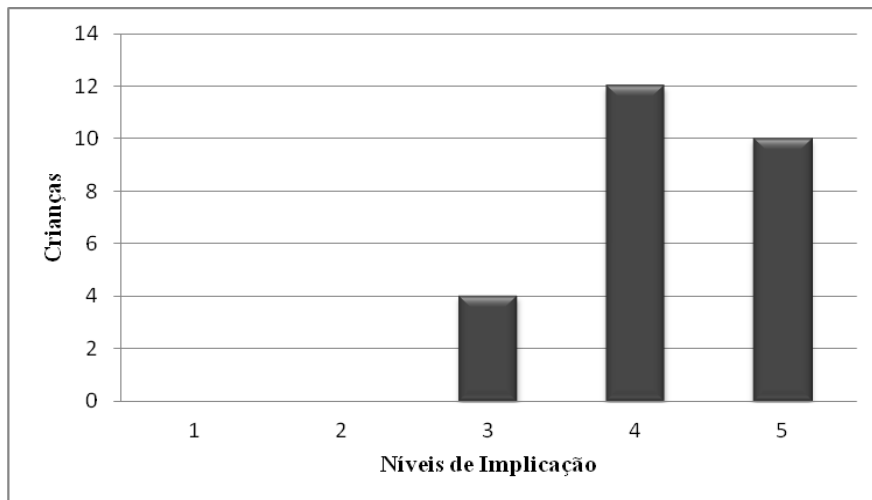
Segundo Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) a implicação é “reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25). Os mesmos autores apresentam indicadores pelos quais nos devemos guiar para medir os níveis de implicação, estes indicadores são: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

No que reporta à implicação (figura 18 – níveis de implicação) quatro crianças estão no nível três. Estas crianças envolvem-se nas atividades, mas falta-lhes concentração e motivação. No nível quatro estão doze crianças. Estas desenvolvem as atividades sem interrupções, contudo por vezes necessitam de reforço para continuar. No nível cinco estão 10 crianças, manifestam um grande envolvimento nas atividades (apêndice C - níveis de bem-estar e implicação).

Avaliar os níveis de implicação não é uma tarefa fácil de executar, uma vez que esta não resulta da soma dos indicadores de implicação. Para tal é necessário “que o observador mobilize a sua capacidade de empatia, de observação e de interpretação. Só através de uma atenção apurada aos gestos e expressões da criança é possível nalgumas situações

compreender algo acerca das suas experiências mais veladas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 31).

**Figura 18** – Avaliação dos Níveis de Implicação



### **Avaliação das competências.**

Além de avaliar o bem-estar emocional e a implicação, também é fundamental avaliar as competências que foram estipuladas para os projetos, com o intuito de saber se o grupo está a adquirir conhecimentos e habilidades com a exploração dos temas (apêndice D – grelha de avaliação do grupo de crianças da educação pré-escolar).

Ao longo deste ponto para além de apresentar a avaliação das competências estipuladas para cada projeto, também avalio outras competências fundamentais para a vida em cidadania, que foram exploradas essencialmente durante os momentos da rotina diária (acolhimento, higiene, almoço, filas, recreio) e no desenrolar das diferentes atividades.

Explano de seguida a avaliação das competências, esta avaliação está organizada segundo as áreas de conteúdo e respetivos domínios propostas pelas OCEPE, “consideram-se áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência

sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer” (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

*A área de formação pessoal e social* “integra todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 49), ou seja, é uma área transversal uma vez que todas as outras áreas e respectivos domínios também contribuem para o desenvolvimento de atitudes e valores.

No que reporta às interações, este grupo consegue ter uma boa relação quer com a equipa de adultos da sala, quer com os amigos. Existem quatro crianças que aparentam serem mais extrovertidas e curiosas em relação à vida dos adultos, passando muito tempo durante o recreio a relacionar-se com estes, contudo também não deixam de interagir com as restantes crianças.

O grupo durante o recreio relaciona-se positivamente com as crianças e adultos da outra sala de educação pré-escolar, respeitando as diferenças existentes entre si. Já vão partilhando os brinquedos que trazem de casa, contudo algumas crianças ainda manifestam resistência em partilhar com determinados colegas. Para ultrapassar esta dificuldade é fundamental que as crianças continuem a trazer brinquedos de casa e que o educador fomente a partilha destes brinquedos, e desenvolva atividades que promovam a cooperação. A maioria do grupo apresenta dificuldades em resolver os conflitos que se geram entre si, vindo algumas vezes “fazer queixinhas” aos adultos. Segundo a minha opinião uma das formas para resolver este problema consiste sempre que possível em ignorar estas queixinhas. Contudo, muitas crianças pedem desculpas de livre e espontânea vontade.

Durante o momento de diálogo em grande grupo algumas crianças, destacando-se essencialmente cinco, não esperam pela sua vez para intervir na conversa. Muitas vezes isto acontece devido ao interesse em opinar e dar sugestões. A maioria das crianças respeita as

regras da sala e dos jogos que são desenvolvidos em grande grupo, esperando pela sua vez para intervir nas atividades. O grande grupo de crianças termina todas as atividades que inicia. As mais novas pedem para descansar durante o desenrolar das atividades, situação que segundo o meu ponto de vista é perfeitamente normal para a sua faixa etária.

Sempre que é solicitado algo ao grupo, nomeadamente arrumar os jogos, sair de uma determinada área ou interromper a visualização de um DVD para desenvolver uma atividade orientada pelo adulto, as crianças respeitam e abandonam o que estavam a fazer de livre e espontânea vontade para iniciar a nova atividade. A maioria das crianças por iniciativa própria sempre que termina um jogo ou um trabalho arruma os materiais/jogos nos respetivos lugares, quando raramente não o fazem e são solicitadas a fazê-lo realizam as arrumações sem qualquer resistência.

Durante as refeições as crianças comem sozinhas, contudo demonstram algumas dificuldades em comportar-se bem à mesa, nomeadamente estar em silêncio e sentadas com uma postura correta. Também se distraem muito facilmente sendo necessário estar constantemente a chamar a atenção.

Todas as crianças são independentes em relação à higiene, identificam as suas toalhas e os seus utensílios de higiene oral, vão sozinhas à casa de banho, solicitando muitas das vezes só ajuda para abotoar os botões. Todas têm interiorizado que é necessário lavar as mãos antes das refeições, sendo uma prática constante nas suas rotinas.

*A área de expressão e comunicação* “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Esta área está organizada em vários domínios: domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática. Todos estes domínios estão interligados entre si.

No que reporta ao *domínio da expressão motora* na entrada “para a educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos de forma mais ou menos precisa” (Ministério da Educação, 1997, p. 58). O grande grupo de crianças manifesta um desenvolvimento motor razoável todos são capazes de correr, saltar, saltitar, descer e subir escadas. Demonstrem grande interesse em participar nas atividades de expressão motora (atividade de enriquecimento curricular).

Todo o grupo tem a mão dominante definida e consegue realizar jogos de encaixe. De entre as competências relacionadas com este domínio, que foram possíveis estimular, durante o desenrolar dos projetos, pude constatar que a maior dificuldade do grupo consiste em lançar uma bola com precisão em direção a um alvo, competência que terá de ser continuada a explorar em outras atividades.

O *domínio da expressão dramática* “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Quando falamos em expressão dramática é necessário salientar que esta área de expressão não se refere ao teatro, mas sim do jogo simbólico. É através deste, jogo simbólico, que a criança expressa a sua visão sobre o mundo que a rodeia.

Na sala a área da casinha é destinada ao faz de conta. Esta desperta o interesse da maioria do grupo, é a segunda área mais utilizada pelas crianças, sendo a primeira a área dos jogos. Nesta área existe um biombo destinado à manipulação de fantoches, contudo algumas crianças ainda apresentam inibição, na manipulação dos fantoches perante o grande grupo, outras não conseguem manipular o fantoche e falar com expressividade em simultâneo.

As crianças durante os momentos de brincadeiras livres são capazes de imitar situações da vida quotidiana, nomeadamente, brincar aos pais, aos filhos, aos bebés, etc.

Também conseguem imitar diferentes animais. O faz de conta permite “à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Ministério da Educação, 1997, p. 60)

*O domínio da expressão plástica* “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

Todo o grupo apresenta a motricidade fina bem desenvolvida fazendo a tríade para segurar no lápis. No que reporta à representação gráfica, nomeadamente a representação do ecoponto através do desenho, a maioria do grupo conseguiu, existindo apenas cinco crianças que não conseguiram, contudo é de salientar que as crianças que não conseguiram foram as mais novas. No que diz respeito à representação dos frutos de outono, através do desenho, muitas crianças manifestaram dificuldades, não conseguem desenhar tendo em consideração as proporções dos frutos. A maioria desenha os frutos menores, como a castanha, do mesmo tamanho dos frutos maiores, como a laranja. Para ultrapassar esta dificuldade para uma próxima atividade deste género é necessário levar os frutos para a sala de atividades e falar sobre o tamanho dos mesmos.

No que diz respeito à representação gráfica da figura humana todas as crianças estão na fase pré-esquemática. Esta fase inicia-se por volta dos quatro anos e prolonga-se até aos sete. Nesta etapa a criança representa o corpo humano com cabeça, tronco e membros.

A primeira competência a desenvolver pelas crianças no desenrolar do projeto *Reciclagem* consistiu em identificar as cores do ecoponto (amarelo, azul e verde), a referida competência foi alcançada por todo o grupo, uma vez que as cores já tinham sido um tema explorado em projetos anteriores.

O grande grupo consegue rasgar papel, apenas uma criança das mais novas manifesta dificuldades. Na colagem algumas crianças ainda têm tendência a pintar com a cola, colocando esta em excesso. Muitas manifestam dificuldades em recortar essencialmente quando envolve contornos com curvas, contudo três crianças das mais novas também não conseguem recortar figuras simples.

Em suma no que reporta à área de expressão plástica é necessário continuar a estimular o desenho e o recorte.

*O domínio da expressão musical* “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (Ministério da Educação, 1997, p. 63)

O grande grupo de crianças manifesta interesse por cantar canções e aprender letras de novas canções. Conseguem escutar em silêncio as canções e têm grande facilidade em memorizar as letras, se estas forem acompanhadas com gestos. Também gostam de ouvir música gravada e dançar. Todas as crianças são capazes de diferenciar a intensidade dos sons, forte e fraco.

A utilização de canções com este grupo é uma excelente estratégia para acalmar as crianças durante as filas de ida para o refeitório, para e a casa de banho e mesmo durante a realização das atividades.

No que reporta ao *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, a maioria das crianças têm um discurso fluente. Todo o grupo em geral gosta muito de conversar quer com os adultos quer com os amigos. Um dos principais interesses do grupo são as histórias, quer sejam lidas ou contadas, a maior parte das crianças conseguem recontar histórias com princípio meio e fim.

A maioria do grupo tem facilidade em memorizar poemas e consegue lê-los através de pictogramas, reconhecendo a orientação da escrita de cima para baixo e da esquerda para a

direita. São poucas as crianças que conseguem identificar palavras que rimam, contudo todas reconhecem que a escrita transmite informação.

Dezanove crianças já escrevem o seu nome; três crianças, de quatro anos, trocam a ordem das letras; outras três não sabem escrever o nome e uma criança de cinco anos escreve o seu nome da direita para a esquerda. Segundo a minha opinião este é o caso a ter mais consideração, visto para o próximo ano letivo ingressar no 1.º CEB.

No *domínio da matemática* “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” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

A maioria do grupo tem a noção de conjunto e consegue organizar os materiais segundo propriedades, nomeadamente, cor, tamanho, som que produzem, entre outras. Todo o grupo consegue contar, pelo menos até 10 objetos. As crianças também conseguem comparar dois conjuntos e mencionar o que tem mais e o que tem menos objetos. O grupo é capaz de utilizar quadros de dupla entrada, verifica-se isto através do quadro do tempo. Contudo apresenta algumas dificuldades nas noções temporais, é necessário explorar este assunto durante a marcação do tempo, se tal não for suficiente deve ser desenvolvido um projeto sobre o tema em questão.

A *área do conhecimento do mundo* tem por base a “curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

O grupo manifesta grande interesse em participar em novas experiências e gosta muito de experimentar materiais que não fazem parte do seu quotidiano. Todas as crianças em geral gostam de observar o estado do tempo, para assinalar no quadro do tempo. Este grupo

também demonstra grande interesse por saídas quer sejam de autocarro ou a pé. Quando sabem que se aproxima uma visita estão constantemente a perguntar quando é. As crianças normalmente comportam-se bem nas saídas e se durante estas, existirem visitas guiadas, estão atentas e em silêncio a ouvir o que é dito.

No que reporta ao projeto reciclagem, o grupo em geral continua a demonstrar dificuldades em classificar os materiais por grandes grupos (papel, embalagens e vidro), um dos grandes problemas consiste em diferenciar as embalagens de plástico das de papel e identificar o material das latas de conserva. No que reporta a identificar os materiais a colocar em cada ecoponto, existem ainda muitas crianças a apresentar dificuldades. Três crianças não sabem em que ecoponto colocar cada tipo de material e oito manifestam dificuldades. A maioria do grupo consegue identificar o processo pelo qual o lixo passa após ser colocado no ecoponto.

A reciclagem é um tema que tem de ser continuada a explorar, ao longo do ano letivo, essencialmente com as crianças que ainda apresentam dúvidas, para tal sempre que existir lixo para colocar no ecoponto, será dada oportunidade às crianças que manifestam mais dificuldades, com o intuito que de forma gradual e respeitando os seus ritmos de aprendizagem estas consigam alcançar as mesmas competências que os colegas.

Em relação ao projeto frutos de outono todas as crianças reconhecem os frutos desta época e identificam épocas festivas da estação do ano em exploração, nomeadamente o pão por Deus e o Halloween.

### **Avaliação Individual**

Só selecionei a criança que ia avaliar individualmente após ter um conhecimento geral do grande grupo. Escolhi uma criança de nome fictício Cátia. Esta despertou a minha atenção desde o primeiro momento que tive contato com o grupo, uma vez que aparenta ser extrovertida e manifesta grande curiosidade pela vida dos adultos, está frequentemente a conversar sobre assuntos da vida de pessoas crescidas. Quando conhece novas pessoas começa de imediato a conversar com estas e quer saber tudo sobre a sua vida, por exemplo, se é casada, se tem filhos. Nos primeiros dias em que estive na sua sala de educação pré-escolar durante o recreio a Cátia passava muito tempo a conversar comigo e a fazer questões sobre a minha vida, privando-se de brincar com os amigos.

Foi a personalidade desta criança que me levou a selecioná-la para uma avaliação individualizada, escolhi-a para verificar se esta apesar de se privar de algumas brincadeiras características da sua idade, para estar a conversar com adultos apresenta um desenvolvimento adequado para a sua faixa etária.

Para avaliar esta criança, recorri às grelhas de avaliação propostas por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) (apêndice E - grelhas de avaliação do sistema de acompanhamento de crianças). Estas grelhas avaliam três competências essenciais que incidem sobre as atitudes, o comportamento no grupo e os domínios essenciais. “Assume-se que as crianças necessitam de mobilizar atitudes, utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para resolver problemas e progredir na sociedade em que se inserem” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36).

Quando iniciei este tipo de avaliação tinha noção que seria complicado aplicá-la na sua totalidade, devido ao curto espaço de tempo que possuía para a realização da mesma, cerca de um mês. Segundo Portugal e Laevers (2010) esta avaliação deve desenrolar-se durante três meses. Como já esperava por tal motivo não foi possível avaliar todas as

competências propostas por estes autores, nomeadamente as competências que reportam ao comportamento da criança no grupo. Apesar de não conseguir avaliar este tópico, optei por continuar a aplicar este tipo de avaliação porque esta constitui “um instrumento não apenas para o educador observar as crianças, mas para se observar a si próprio e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 8). Os documentos que regulam a avaliação na educação pré-escolar referem o mesmo que Portugal e Laevers, mencionando que o educador para além de proceder à avaliação do grupo também tem de refletir sobre a sua intervenção de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

A criança que escolhi para avaliar tem cinco anos de idade, tem uma irmã gémea com uma personalidade idêntica à sua, que frequenta a mesma sala de educação pré-escolar. A Cátia mora com os pais e com a irmã, no concelho de Câmara de Lobos. Os pais têm o 12.º ano de escolaridade, o pai é chefe de bar e a mãe diretora comercial. A mãe devido ao trabalho costuma viajar muito. Os pais estão na faixa etária dos trinta anos.

A Cátia é uma criança que se relaciona muito bem com os adultos quer com os da sua sala de educação pré-escolar, quer como os professores das atividades de enriquecimento curricular, ou com a equipa da outra sala de educação pré-escolar. Estabelece uma relação muito facilmente com pessoas que não conhece. Também se relaciona bem com outras crianças, quer sejam da sua sala ou de outras salas. Gosta muito de conversar com as crianças do 1.º CEB.

Nota-se que esta criança já manifesta preferências por certos elementos do grupo. Durante o recreio brinca quase sempre com a mesma amiga, que é uma criança que tem uma personalidade idêntica à sua. Apesar da Cátia brincar muitas vezes com esta amiga, não aparenta ter qualquer dificuldade em relacionar-se com outras crianças.

É uma criança que de forma geral se implica bem em todas as atividades quer estas sejam atividades livres ou orientadas pelo adulto, demonstra particular interesse por histórias. As áreas em que esta manifesta uma maior implicação é a expressão musical e motora. No que reporta aos níveis de funcionamento geral, no bem-estar esta criança está no nível cinco e na implicação localiza-se no nível quatro.

### **Avaliação das atitudes.**

“A educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente auto-estima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38).

No que reporta às atitudes (figura 19 – avaliação das atitudes) a Cátia no indicador *autoestima*, aparenta ser uma criança calma que não evidencia comportamentos que revelem tensão emocional, conflitos internos ou experiências dolorosas ou traumáticas. Está sempre bem disposta e com um sorriso no rosto. Consegue compreender os sentimentos das outras pessoas, nomeadamente, quando alguém está triste, contente ou aborrecido. Estes comportamentos foram observados através dos comentários que faz dos colegas, por exemplo, o “João” está triste porque a professora não escolheu o DVD dele para vermos durante a higiene oral.

É uma criança que gosta de se envolver em atividades novas, dá a sua opinião perante o grande grupo. Tem uma autoconfiança elevada manifestando orgulho em si, mais precisamente na sua aparência. Apresenta atitudes responsáveis, demonstrando comportamentos de segurança, sempre que não consegue resolver um problema pede a intervenção do adulto. Esta criança é alérgica ao morango, quando é posta perante um novo

alimento, por exemplo, bolo de aniversário de um amigo pergunta se tem morango e relembra ao adulto que é alérgica a este fruto.

Segundo Portugal e Laevers (2010) uma criança com elevado nível de autoestima “tem uma atitude de abertura em relação ao ambiente envolvente e evidência paz interior, bem como vitalidade, retirando prazer das atividades e da companhia dos outros” (p. 44). Através da análise dos tópicos referentes à autoestima propostos por Portugal e Laevers (2010) concluí que a Cátia está no nível quatro. “O desenvolvimento de uma auto-estima positiva ganha particular importância ao constituir-se como dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos e de competência” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38).

No indicador *auto-organização e iniciativa* verifiquei que a Cátia se envolve nas atividades que realiza, termina todos os trabalhos que inicia. Por vezes relembra ao adulto que ainda não realizou determinada atividade, que os colegas estão a desenvolver: “professora ainda não pintei a toalha para o piquenique”. Após ter dito isto se sentou junto à mesa à espera que os colegas que estavam a realizar a pintura da toalha terminassem, para depois dar o seu contributo na elaboração da mesma. É capaz de fazer as suas próprias escolhas, por exemplo, quando é para escolher uma área escolhe livremente sem deixar-se influenciar por ninguém, também escolhe temas para realizar desenhos.

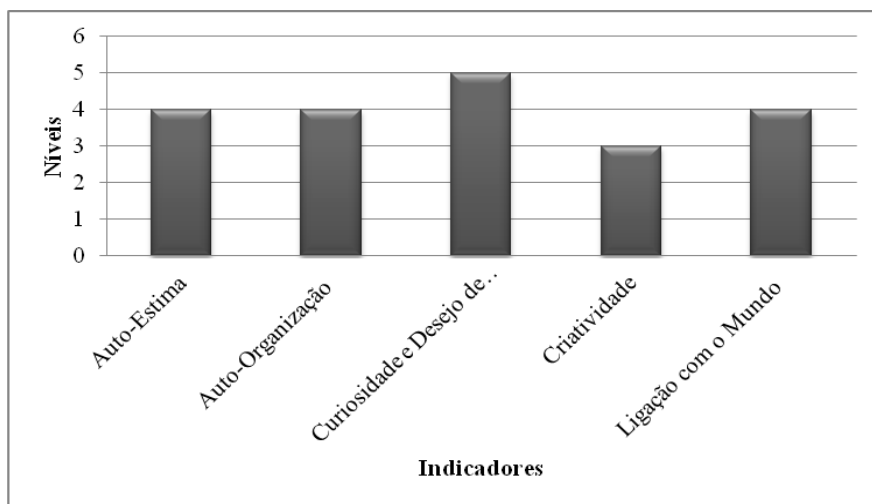
Arruma os materiais/jogos que utilizou nos seus lugares, lava as mãos e os dentes sozinha, sabe estar à mesa, utiliza os talheres corretamente e come sem a ajuda do adulto. Esta criança consegue distanciar-se das atividades que realizou e rever o que foi feito, por exemplo, consegue dizer os ingredientes de uma receita elaborada no dia anterior.

Na realização de jogos manifesta grande alegria quando é o seu grupo a ganhar. Numa aula de expressão motora, depois de já ter saído do jogo das cadeiras, gritava pelo nome de uma amiga, com o intuito que fosse esta a ganhar o jogo. Quando esta amiga saiu do jogo a

Cátia rapidamente começou a gritar pelo nome de outro colega. Em suma, posso afirmar que esta criança está no nível quatro de auto-organização e iniciativa. A criança que está num nível elevado “não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objectivos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 46).

No que reporta ao indicador *curiosidade e desejo de aprender* considero que esta criança está no nível cinco, uma vez que aparenta ser muito curiosa, interessa-se pelas atividades orientadas pelo educador, demonstrando desta forma desejo de realizar novas aprendizagens. No indicador *criatividade* a Cátia está no nível três, não demonstra ser uma criança criativa e limita-se a reproduzir o que vê os outros fazerem. No indicador *ligação com o mundo* está no nível quatro, “relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, a comunidade e natureza” (Portugal & Laevers, 2010, p. 39).

**Figura 19** – Avaliação das Atitudes



### **Avaliação do comportamento da criança no grupo.**

É de extrema importância que a criança seja capaz de adaptar-se ao grupo onde está inserida, desenvolvendo atitudes de cooperação. Para tal é fundamental que cada indivíduo

adote “um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (e.g., escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 39). Para avaliar o comportamento da criança no grupo é necessário observar um único indicador que corresponde à competência social.

Como já mencionei anteriormente a Cátia é uma criança que demonstra grande interesse pela vida dos adultos, estando constantemente a conversar com eles para saber mais, sobre as suas vidas. Interage bastante com as crianças do 1.º CEB. Faz muitos comentários sobre as pessoas, nomeadamente a sua aparência. Reconhece alguns sentimentos, como por exemplo, o medo: foi possível observar isto durante um jogo em que a criança dizia ter medo de saltar dentro de uma saca de serapilheira.

No que reporta a este indicador não sou capaz de fazer uma avaliação global e atribuir um número numa escala de um a cinco, uma vez que foram poucos os tópicos observados. Na minha opinião, não é fidedigno fazer uma apreciação global, visto existirem sete tópicos para observar dos quais apenas observei dois.

### **Avaliação dos domínios essenciais.**

“A descoberta de si próprio e do ambiente é feita através do movimento e da acção. Naturalmente, sendo a criança um corpo, o desenvolvimento da sua auto-estima não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 39).

Para avaliar os domínios essenciais (figura 20 – avaliação dos domínios essenciais) é necessário ter em consideração, sete indicadores: motricidade fina; motricidade grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, conceptual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social (Portugal & Laevers, 2010).

No que diz respeito à *motricidade fina* a Cátia gosta de modelar plasticina e fazer construções em legos, ou seja, demonstra interesse por atividades que exigem alguma destreza manual, esta também manifesta destreza na utilização dos talheres, copos e lápis. É capaz de passar as folhas dos livros, fazer jogos de encaixe e puzzles. Contudo tem dificuldades na utilização da tesoura e recortar com contornos. Consegue lavar as mãos, os dentes, assoar o nariz, calçar os sapatos, no entanto não consegue atar os atacadores. Uma criança no nível cinco de competência motora fina “é extremamente habilidosa na forma como manipula pequenos objectos e instrumentos e, após observação de novas formas de utilização dos objectos, estas são rapidamente assimiladas aos seus esquemas motores finos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 52). A Cátia está no nível quatro da competência motricidade fina.

No indicador *motricidade grossa*, pode constatar que esta criança gosta de participar em atividades que integram movimento. Manifesta particular interesse pela atividade de enriquecimento de expressão motora, pergunta muitas vezes quando é a aula de ginástica, gosta de dançar ballet. Consegue deslocar-se de diferentes formas, andar ao pé-coxinho, correr, saltar, escorregar, subir e descer escadas de forma adequada e rastejar dentro de túneis, manifesta alguma dificuldade em dar impulso ao balouço. Sabe saltar à corda, no jogo de bowling lança corretamente a bola, mas tem dificuldade em acertar nos obstáculos, brinca às apanhadas. Consegue vestir e tirar o casaco, por e tirar pratos na mesa e reconhece quando está cansada e tem sono. Neste indicador esta criança localiza-se no nível quatro.

As *expressões artísticas* é o terceiro indicador para avaliar os domínios essenciais. A Cátia é uma criança que gosta de participar em novas atividades e manipular materiais desconhecidos. Gosta de cantar e dançar e faz muitas vezes referência que tem aulas de ballet. Tem a capacidade de memorizar facilmente as letras de novas canções. Durante o recreio ensina canções aos amigos. É uma criança que gosta de brincar no intervalo ao faz de

conta, fazendo brincadeiras das mães e dos filhos. Nestas brincadeiras desempenha o papel do adulto, utilizando acessórios para representar a personagem. Durante as suas brincadeiras de faz de conta utiliza gestos e a voz de forma expressiva. No que reporta a este indicador a Cátia está no nível quatro.

No que diz respeito à *linguagem* esta criança manifesta interesse em envolver-se nas atividades em que a linguagem assume um papel fundamental. É bastante conversadora e demonstra satisfação ao falar sobre o visual das pessoas, fazendo elogios do tipo “estás bonita”, “gosto do teu casaco”. É uma criança que participa muito na conversa com os adultos e com outras crianças mais velhas, sabe esperar pela sua vez para intervir no diálogo e dá respostas adequadas, é capaz de iniciar um diálogo e colocar questões pertinentes. Nota-se que é uma criança que prefere conversar individualmente do que em grande grupo, contudo quando é para falar no grupo não se acanha. Constrói frases completas, mas manifesta dificuldades na utilização de regras gramaticais. Consegue compreender as conversas e as ordens que lhe são dadas, por exemplo, sentar-se, fazer silêncio. Lê pictogramas, tem noção que a escrita e as imagens transmitem informação, escreve o seu nome. Em suma esta criança localiza-se no nível quatro do indicador linguagem.

No que diz respeito ao indicador *pensamento lógico, conceptual e matemático*, podemos verificar que esta é uma criança que consegue organizar os objetos segundo algumas características, tamanho, cor, forma e som que produzem. Ordena objetos segundo o seu tamanho, do maior para o menor. Por exemplo, ordena os frutos segundo as suas dimensões. Compara dois conjuntos dizendo qual tem mais e menos objetos. Utiliza corretamente certos conceitos espaciais, como por exemplo, em cima, em baixo, maior e menor.

Sabe a rotina da escola, nomeadamente o que faz depois do lanche, o que faz antes do almoço. Tem conhecimento de quando vai mais cedo para casa. Consegue compreender

algumas noções temporais, ontem, hoje, amanhã. Tem dificuldades em compreender noções temporais mais longas, na próxima semana, no próximo mês. A Cátia no indicador pensamento lógico, conceptual e matemático localiza-se no nível quatro.

No que reporta ao indicador *compreensão do mundo físico e tecnológico* esta é uma criança que demonstra elevada curiosidade: durante a receita da compota quis provar a canela para saber qual o seu sabor.

Conhece as principais partes do corpo humano. Nomeia as características das estações do ano, descreve as condições do tempo (sol, nuvens, vento). Reconhece que cada tipo de material tem uma determinada função, tem noção dos utensílios que são utilizados para a higiene, para a alimentação, para as atividades de expressão plástica, para os jogos, entre outros. Podemos verificar isto na arrumação da sala, a criança coloca cada utensílio na sua área de utilização.

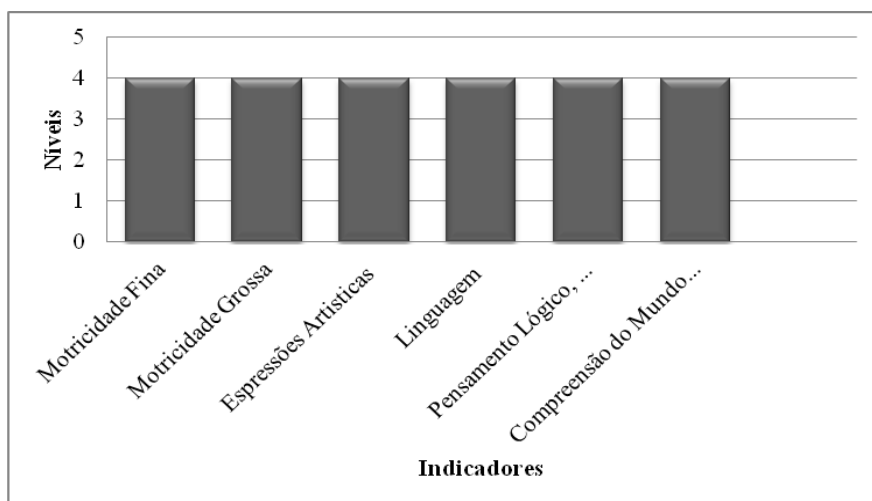
Identifica o quanto é importante lavar as mãos antes das refeições e lavar os alimentos que consumimos crus. Reconhece que as verduras são alimentos saudáveis que possuem vitaminas.

Menciona algumas situações de perigo. Durante a realização da compota a criança referiu que não podia mexer no fogão nem nas facas. É uma criança que gosta de brincar ao ar livre. Tem noção que não devemos deitar lixo na natureza se queremos um espaço bem preservado e limpo. De uma forma geral neste indicador a Cátia está no nível quatro.

O último indicador para avaliar os domínios essenciais, diz respeito à *compreensão do mundo social*. Tem uma noção básica de como a sociedade está organizada, sabe que podemos encontrar na comunidade hospitais, polícias, bombeiros e escolas. Reconhece em quais destes grupos participa. Sabe que cada um destes tem as suas regras e rotinas. Identifica quais as rotinas do jardim de infância, e respeita as diferentes regras estipuladas para cada momento desta rotina. Neste indicador não vou atribuir uma classificação de um a cinco visto

ter observado menos de metade dos pontos que eram necessários avaliar no respetivo indicador.

**Figura 20** – Avaliação dos Domínios Essenciais



Em suma a Cátia apresenta um desenvolvimento adequado para a sua faixa etária. É uma criança extremamente sociável, que é capaz de iniciar um diálogo com qualquer tipo de pessoa sejam adultos, crianças mais velhas ou crianças da sua faixa etária. Adapta-se facilmente a pessoas estranhas e manifesta grande interesse em conhecer estas pessoas, passando inicialmente muito tempo a conviver com elas. Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem, demorou mais tempo que os colegas para conseguir compreender em que ecoponto colocar cada material. Demonstra dificuldades nas atividades de expressão plástica, mais concretamente no recorte, também aparenta ter alguns problemas na utilização de regras gramaticais de forma correta.

### **Definição de objetivos e iniciativas individualizadas.**

Após avaliação da criança e tendo em conta os entraves que esta manifesta, o educador de infância tem de alterar o seu processo educativo, se necessário proceder a uma diferenciação pedagógica para que a criança consiga melhorar o seu desempenho e desenvolver-se de forma integral. Visto a minha intervenção educativa decorrer essencialmente durante um mês, devido à escassez de tempo, não foi possível proceder a nenhuma intervenção de forma a melhorar o desempenho da criança. Contudo deixo cá algumas indicações e estratégias que podem ser aplicadas de forma a melhorar as dificuldades apresentadas por esta criança.

Na competência *atitudes* o indicador que o educador terá de ter mais consideração reporta à criatividade uma vez que esta criança está no nível três. É fundamental propor atividades inovadoras à criança de forma que ela não tenha tido oportunidade de ter visualizado mais ninguém a executar a mesma, para poder ser genuína no seu desenvolvimento e não reproduzir simplesmente o que viu os outros fazerem.

No que reporta aos *domínios essenciais* o educador deve ter em consideração o indicador linguagem, pois a criança manifesta dificuldades na utilização das regras gramaticais, na minha opinião, os profissionais responsáveis pela educação desta criança devem prestar atenção às conversas da criança e quanto esta construir frases, utilizando as regras gramaticais de forma incorreta, o educador deve repetir a frase que a criança disse de forma correta. Também cabe ao profissional de educação desenvolver atividades que envolva recorte, com o intuito que a criança treine esta competência.

### **Reflexão da Intervenção Educativa**

No que concerne à intervenção na educação pré-escolar é de salientar que esta foi uma mais valia para a minha formação como futura educadora, pois proporcionou a aquisição de

múltiplas estratégias, tanto no nível da planificação, da execução das atividades e da avaliação.

Após reflexão das intervenções que tive no contexto de educação pré-escolar cheguei a algumas conclusões sobre os assuntos a reforçar ou a melhorar em futuras práticas. A reflexão é uma atitude que todos os profissionais de educação devem ter em consideração ao longo do seu exercício profissional, uma vez que permite melhorar as estratégias educativas que aplica. Segundo o Ministério da Educação (1997) o educador primeiramente tem de observar o grupo e cada criança individualmente para conhecer quais as suas capacidades, dificuldades, interesses e necessidades. Só posteriormente pode planificar tendo em consideração o que sabe de cada criança e do seu meio familiar. Depois de agir tem de avaliar de forma a “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Após reflexão concluí que as crianças, no que reporta ao projeto *Reciclagem*, deviam ter participado mais ativamente na planificação das atividades desenvolvidas. É de salientar que apesar de não ter sido o grupo a sugerir as atividades que pretendiam realizar, este se apresentou constantemente envolvido em todas as atividades. Provavelmente as crianças manifestaram este envolvimento porque na seleção das atividades tive em consideração os seus principais interesses e necessidades. Também foi dada oportunidade ao grupo que selecionasse os materiais a utilizar em determinadas atividades, como por exemplo, na execução do ecoponto. Contudo para uma próxima intervenção proporcionaria que fossem as próprias crianças a planificar em conjunto comigo as atividades a desenvolver, em vez de estas serem planificadas unicamente por mim. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) “as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-se no diálogo e na tomada de decisões democráticas” (p. 71). Tendo sempre em consideração que o educador deve planificar “situações de aprendizagem que

sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Como mencionei inicialmente esta prática proporcionou-me a aquisição de diferentes estratégias, das quais realço o reforço positivo. Esta era uma estratégia muito utilizada pela educadora cooperante e que eu também coloquei em prática, visto os resultados serem extremamente vantajosos. O reforço positivo permite que a criança sinta que é “aceite enquanto pessoa, que as pessoas gostam dela e que tem valor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 120). Esta estratégia pode ser utilizada de diferentes formas: através de contato corporal, por exemplo, um beijo ou um abraço; proporcionar que a criança se sinta integrada no grupo, pode também passar pela atribuição de responsabilidades; permitir que a criança tenha sucesso nas atividades que realiza e elogiá-la quando tem comportamentos adequados (Portugal & Laevers, 2010, p. 121). Quando o educador reforça positivamente o reforço deve ser feito de imediato, de forma a que a criança conheça a ação positiva que fez. Quando se reforça deve-se mencionar porque estamos contentes. É necessário que o educador ignore alguns comportamentos negativos das crianças, desde que estes não sejam graves. O educador ao ignorar estes comportamentos faz com que a criança sinta que a conduta que está a ter é indiferente, até chegar ao ponto de abolir o comportamento em questão (Portugal & Laevers, 2010).

Outra estratégia, também adquirida durante o estágio, consistiu em adequar as atividades desenvolvidas de forma a garantir o bem estar e implicação das crianças. Pude concluir que o grupo durante os diferentes momentos da rotina diária não apresenta sempre a mesma motivação, por exemplo, após as atividades de enriquecimento curricular as crianças estão mais cansadas. Cabe ao educador depois destes momentos desenvolver com as crianças atividades que não exigem muita concentração por parte destas.

Uma das grandes dificuldades sentidas durante a minha intervenção foi gerir o comportamento do grupo durante as idas à casa de banho. Uma vez que as crianças tinham de esperar para que todo o grupo tivesse oportunidade de realizar a higiene antes e após as refeições, fazia com que estas ficassem barulhentas, visto nesta faixa etária não conseguirem estar muito tempo sem fazer nada. Foi necessário experimentar diferentes estratégias para conseguir ter o controlo do grupo durante estes momentos. As estratégias utilizadas passaram por cantar canções com mímica, dizer trava - línguas, lengalengas, poemas e fazer jogos de mímica. Estas táticas resultaram uma vez que as crianças se envolveram com grande facilidade nestas pequenas atividades, visto ser um grupo muito participativo.

Em suma é através da prática e da constante reflexão sobre esta que os profissionais de educação melhoraram as suas estratégias educativas, de forma a proporcionar o sucesso das crianças. Profissionais que não refletem sobre a sua intervenção acabam por cometer repetidamente os mesmos erros sem se aperceberem. É fundamental refletir constantemente e procurar novas estratégias de forma a dar resposta às necessidades das crianças com quem trabalhamos, uma vez que as crianças são todas diferentes, não é possível durante toda a carreira utilizar sempre as mesmas estratégias.

A reflexão aqui apresentada apenas debruçou-se sobre aspetos gerais da minha intervenção educativa. Contudo fiz diariamente uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, estas reflexões foram registadas no fim de cada planificação (apêndices A e B).

## **Capítulo III- Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **O 1.º CEB e os seus Objetivos**

Ao longo deste capítulo explano a intervenção educativa no 1.º CEB. Como já mencionei na introdução, neste capítulo faço referência ao contexto onde teve lugar a minha intervenção e as metodologias que privilegiei. O ponto intervenção educativa está dividido em três subpontos iniciação à leitura e à escrita, a aprendizagem da matemática através do jogo e a área curricular de estudo do meio como fundamentador da interdisciplinaridade. Posteriormente apresento o envolvimento da comunidade na educação dos alunos e a participação dos encarregados de educação na execução dos TPC's (Trabalhos Para Casa). Também faço referência às modalidades de avaliação neste ciclo do ensino. Para terminar o presente capítulo apresento uma reflexão final, onde é feito o balanço de toda a minha intervenção.

O ensino básico tem como objetivo “aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11). Ou seja, o ensino básico tem como ambição preparar os alunos para que estes participem na sociedade de forma democrática.

Segundo o Ministério da Educação (2004), para além do objetivo geral enunciado anteriormente o ensino básico integra outros três grandes objetivos: proporcionar o desenvolvimento do aluno de forma harmoniosa e integral, permitindo a formação pessoal dos alunos a nível individual e social; permitir que os alunos desenvolvam competências e saberes que os tornem cidadãos capazes de fazer escolhas quer a nível escolar, quer a nível profissional e proporcionar que os alunos desenvolvem atitudes, com o intuito que sejam capazes de participarem de forma democrática na sociedade.

No que reporta ao 1.º CEB, este ambiciona que os alunos desenvolvem “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Para que ocorram aprendizagens ativas é necessário que as atividades desenvolvidas em âmbito escolar sejam estimulantes, para tal estas aprendizagens devem basear-se na manipulação de materiais. Para que a aprendizagem seja significativa é fundamental que esta parte dos interesses e necessidades das crianças. As aprendizagens diversificadas utilizam métodos e materiais diversos para a exploração dos conteúdos escolares. Para desenvolver aprendizagens integradas, é imprescindível que os conteúdos escolares apresentem sentido para a vida dos alunos. Por fim as aprendizagens socializadoras, têm como objetivo criara hábitos de interajuda entre os alunos. Para que o professor consiga desenvolver na sala de aula os diferentes tipos de aprendizagem enunciados anteriormente deve ter em consideração:

a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

### **Organização do Ambiente Educativo**

#### **Contextos Físicos**

No que reporta aos contextos físicos é de salientar a importância das infraestruturas que compõem o meio em que a escola está envolvida, a organização da própria instituição no

que reporta aos recursos materiais, a organização dos materiais da sala onde o docente desempenha a sua intervenção educativa e a organização do horário das atividades que as crianças frequentam.

### **Meio envolvente à EB1/PE da Nazaré.**

Todos os docentes devem conhecer o meio envolvente à instituição educativa onde exercem funções. Este conhecimento proporcionará que os professores possam compreender melhor as vivências das crianças e planificar as suas aulas tendo em consideração estas experiências. O conhecimento do meio também proporciona o desenvolvimento de atividades com a comunidade, por exemplo, durante a minha intervenção educativa desenvolvi um trabalho com a Polícia de Segurança Pública da Nazaré. O desenvolvimento desta atividade com a comunidade só foi possível porque conhecia razoavelmente o meio em que a escola está inserida, e tinha conhecimento de que nesta freguesia havia um posto de polícia.

A EB1/PE da Nazaré localizam-se na freguesia de São Martinho, mais concretamente no sítio da Nazaré. Esta freguesia integra diversas infraestruturas nos mais variados ramos: hotelaria, desporto, cultura, religião, educação, entre outros serviços.

No que reporta à hotelaria em São Martinho localiza-se dois hotéis, o Hotel Panorâmico e a Quinta Bela Vista. No âmbito do desporto, destacam-se: o Estádio dos Barreiros, os campos polivalentes do Bairro da Nazaré, as associações desportivas e recreativas, o clube desportivo O Barreirense, o grupo desportivo Alma Lusa, o Centro de Ténis da Madeira, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Naval do Funchal e o Clube Amigos do Basquete. A nível da cultura há a casa do povo de S. Martinho e a Biblioteca Gulbenkian. Nesta freguesia também se localiza uma igreja, Igreja da Nossa Senhora da Nazaré e três capelas, Capela das Virtudes, Capela de Nossa Senhora do Pilar e Capela de Nossa Senhora da Nazaré. São diversas as infraestruturas destinadas aos serviços educativos

a funcionar nesta localidade, no que integra aos infantários destacam-se: o Carrossel, o Girassol, as Primaveras, o Jardim-escola João de Deus e o Canto dos Reguilas. A presente freguesia também disponibiliza a EB1/PE da Nazaré e a escola básica e secundária Gonçalves Zarco. Na referida localidade ainda encontramos outras instituições, tais como: o Regime de Guarnição N.º 3, a farmácia da Nazaré, dois bancos, os correios, a Polícia de Segurança Pública e o centro de saúde da Nazaré (Projeto Educativo de Escola, 2007-2011).

### **EB1/PE da Nazaré.**

Tal como acontece com o meio envolvente à instituição também é importante que os professores conheçam a escola onde desempenham a sua prática profissional. Por exemplo, por vezes existem atividades que são necessárias desenvolver no espaço exterior, para tal o docente tem de ter conhecimento dos espaços exteriores que a instituição educativa disponibiliza. É de extrema importância que o professor saiba se a escola tem biblioteca, sala de informática, entre outros equipamentos para planificar as suas aulas de acordo com os recursos disponíveis. Também cabe ao professor conhecer a escola para posteriormente apresentá-la aos alunos e respetivos encarregados de educação que frequentam pela primeira vez o estabelecimento educativo. Por tais motivos faço de seguida uma breve descrição da instituição educativa onde desempenhei a minha intervenção educativa.

A EB1/PE da Nazaré é uma instituição pública que funciona de segunda a sexta-feira entre as 8h: 30min e as 18h: 30min. Esta escola é composta por dois edifícios, o edifício principal localiza-se na Avenida do Colégio Militar, e o outro edifício, conhecido como pré da Azinhaga fica localizado na Rua Dr. Pita. O edifício principal integra todas as turmas do 1.º CEB e duas salas de educação pré-escolar e no edifício anexo da Azinhaga funcionam três salas de educação pré-escolar.

O edifício principal está organizado em dois pisos (rés do chão e primeiro piso). No rés do chão localiza-se o gabinete do diretor, a secretaria, a sala de professores, uma sala de aulas, duas salas de educação pré-escolar, duas salas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a sala de expressão musical e dramática, a sala de expressão plástica, uma sala de estudo, reprografia, refeitório, cozinha, arrecadações, bar, vestiário de pessoal não docente, sala polivalente e sanitários de professores e alunos. O primeiro piso integra a sala de inglês, uma sala de estudo, biblioteca, sete salas de aula e sanitários de crianças e professores. No que reporta ao espaço exterior existe um campo poli-desportivo, um pátio semicoberto e um parque infantil (Projeto Educativo de Escola, 2007-2011).

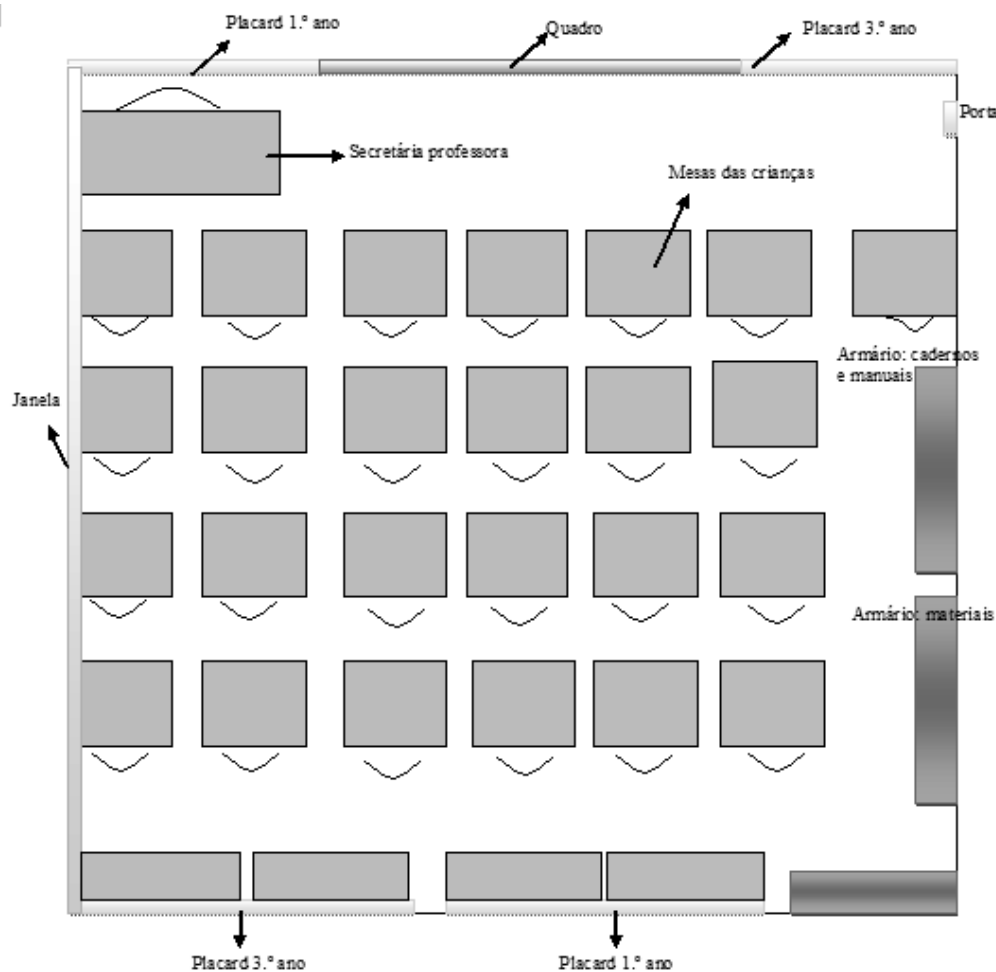
No anexo da Azinhaga situam-se três salas de educação pré-escolar, um refeitório, um sanitário para crianças e outro para adultos, um gabinete de pessoal docente e uma copa. O espaço exterior integra um pátio semicoberto (Projeto Educativo de Escola, 2007-2011).

### **Sala de aula do 1.º/B.**

“A disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras (...) ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala de aula” (Arends, 1995, p. 80). Uma sala com as carteiras organizadas em círculo proporciona a comunicação entre os alunos, já uma sala com as carteiras organizadas em filas permite a comunicação entre os alunos e o docente (Arends, 1995).

A sala de aula da turma com quem desempenhei a minha intervenção educativa tem 25 mesas de trabalho individual. Como podemos visualizar na planta as mesas de trabalho estão organizadas em filas (figura 21 – planta da sala do 1.º/B). Durante a minha intervenção educativa para a realização de algumas atividades em grupo, organizei as carteiras em grupos de forma a proporcionar a comunicação entre as crianças e a aprendizagem cooperativa.

Esta sala também integra três armários, um para guardar os manuais e cadernos dos alunos e os outros dois para guardar materiais de expressão plástica. Ao lado direito da porta de entrada localiza-se uma parede, ao centro desta parede tem um quadro de ardósia, em cada lado do quadro tem um placard. Um é da turma de primeiro ano e o outro da turma de terceiro ano, que tem aulas nesta sala no turno contrário à turma do primeiro ano, ou seja, no turno da tarde. No placard da turma de primeiro ano estão afixados: o quadro de aniversário dos alunos, um cartaz onde todos os dias as crianças assinalam o dia da semana, o dia do mês, o mês, o ano e o tempo; o quadro do comportamento e a tabela de verificação de leitura. Na parede ao fundo da sala também existem dois placards, um para o primeiro ano e outro para o terceiro ano. No placard do primeiro ano estão afixadas histórias sobre as letras que os alunos aprenderam até ao momento.

**Figura 21** – Planta da Sala do 1.º/B

Arends (1995) menciona que a sala de aula deve ser um lugar alegre e agradável. Segundo este autor os alunos podem contribuir para a decoração deste espaço. “Muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p. 96). Durante a minha intervenção educativa as crianças elaboraram dois cartazes para a decoração da sala de aula. Um consistiu nos puzzles que os alunos construíram sobre a prevenção de acidentes domésticos. Este cartaz tinha como intuito que as crianças, sempre que tivessem dúvidas nesta matéria, o consultassem. Outro cartaz elaborado para a sala foi uma árvore de Natal. Para a elaboração

desta foram explorados conceitos sobre a adição e a subtração. Posteriormente a árvore ficou afixada na porta com o intuito de decorar a sala para a época festiva que se aproximava.

### **Organização do tempo.**

Segundo Arends (1995) o tempo é dos recursos mais importantes que os professores têm de gerir. No que reporta à gestão do tempo o autor mencionado anteriormente faz referência ao modelo de Carroll. Este modelo organiza o tempo em cinco momentos: o tempo planeado, o tempo atribuído, o tempo ocupado, o tempo de aprendizagem escolar e o tempo necessário. O tempo planeado diz respeito ao tempo que o docente estabelece para a execução de cada atividade quando planifica. O tempo atribuído é o tempo que é utilizado pelo docente para o desenvolvimento de determinada atividade. O tempo ocupado é o tempo que os alunos levam para desenvolver a atividade. O tempo de aprendizagem é o tempo em que o aluno está a aprender, e o tempo necessário é o tempo que o aluno precisa para aprender determinado conceito (Arends, 1995). Arends (1995) menciona que o docente pode planificar 30 minutos para a exploração de um determinado tema, contudo devido ao comportamento indisciplinado dos alunos é necessário que o professor esteja cerca de cinco minutos a chamar a atenção da turma, ou seja, o tempo atribuído passa para 25 minutos. Durante a realização das atividades, enquanto o professor presta apoio individual a alguns alunos, a turma está a conversar, o tempo ocupado pelos alunos pode ser de 15 minutos, durante o tempo ocupado com a atividade o aluno não está constantemente a aprender, o que faz com que o tempo de aprendizagem diminua em relação ao tempo ocupado. Contudo a maioria dos alunos podia necessitar de 30 minutos para aprender o novo conceito, tempo necessário (figura 22- os quatro tipos de tempo na sala de aula).

**Figura 22** - Os Quatro Tipos de Tempo na Sala de Aula (Arends, 1995, p. 82)

Como podemos verificar na teoria de Carroll, explanada anteriormente, o docente quando planifica deve ter em consideração a gestão do tempo, e ter em mente que durante a realização das atividades o tempo destinado à aprendizagem do conteúdo é menor do que o tempo planejado, para a exploração do tema em estudo.

O professor ao contrário do educador de infância tem de cumprir o programa imposto pelo Ministério da Educação. Na minha opinião é de extrema importância que os professores no início do ano letivo façam a distribuição de todos os pontos do programa ao longo das horas disponíveis durante o ano escolar, com o intuito de que no fim não haja pontos do programa que sejam explorados demasiado depressa, não permitindo que os alunos os assimilem devido à falta de tempo.

A turma com quem estagiei tem a componente letiva no turno da manhã. Esta entra na instituição educativa às 8h: 30min e termina as aulas curriculares às 13h: 30 min. No turno da tarde existem atividades extracurriculares de frequência facultativa, estas decorrem entre as 14h: 30min e as 18h: 00min (tabela 3 – horário do 1.º/B). Segundo o projeto curricular de turma o horário das atividades curriculares pode sofrer alterações para responder às necessidades dos alunos.

**Quadro 3** – Horário do 1.º/B

|            | 2ª feira                     | 3ª feira                       | 4ª feira                       | 5ª feira                           | 6ª feira                         |
|------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 8h: 30min  | Língua Portuguesa/<br>Estudo | Língua Portuguesa              | Matemática/ Estudo Acompanhado | Língua Portuguesa/Est. Acompanhado | Língua Portuguesa                |
| 9h: 30min  | Acompanhado                  | Estudo do Meio/Formação Cívica | Estudo do Meio                 |                                    |                                  |
| 10h: 30min |                              |                                | INTERVALO                      |                                    |                                  |
| 11h: 00min | Matemática                   | TIC                            | Língua Portuguesa              | Inglês                             | Matemática/Est. Acomp.           |
| 12h: 00min | Ed. Fís-Motora               | Matemática/Est. Acompanhado    | Expressão Musical              | Matemática                         | Estudo do Meio e Área de Projeto |
| 13h: 00min | Arrumação de Material e OE   | Arrumação de Material e OE     | Arrumação de Material e OE     | Arrumação de Material e OE         | Arrumação de Material e OE       |
| 13h: 30min |                              |                                | ALMOÇO                         |                                    |                                  |
| 14h: 30min | Clube                        | Expressão Plástica             | Inglês                         | Biblioteca                         | Estudo                           |
| 16h: 00min |                              |                                | INTERVALO                      |                                    |                                  |
| 16h: 30min | Expressão Musical            | Estudo                         | Ed. Físico-Motora              | Clube                              | TIC                              |

(Projeto Curricular de Turma do 1.º/B, 2011/2012, pp. 8-9)

Na RAM os alunos têm as aulas por turnos, ao contrário do que ocorre no continente que têm o turno normal. Nesta ilha os alunos do primeiro e segundo ano de escolaridade têm aulas no turno da manhã e os alunos do terceiro e quarto ano têm aulas no turno da tarde. Esta organização do sistema educativo regional foi um tema que causou alguma polémica, visto defender-se que os alunos que frequentem o turno da manhã têm mais sucesso que os colegas que frequentam o turno contrário. Devido a tal fator a Secretaria Regional da Educação, optou que os alunos do primeiro e do segundo ano de escolaridade frequentassem o turno da manhã, porque devido à sua idade têm menos capacidade de concentração que os alunos do terceiro e quarto ano.

## **Contextos Humanos**

No que reporta aos recursos humanos esta escola integra aproximadamente 96 funcionários, distribuídos entre pessoal docente e não docente. O pessoal docente engloba 40 professores dos quais quatro são da educação especial e nove educadoras. O pessoal não docente é composto 47 funcionários desde porteiros, cozinheiros, pessoal de limpeza, auxiliares da educação pré-escolar e administrativos.

A presente escola é composta por cinco grupos de crianças da educação pré-escolar, quatro turmas do primeiro ano, três turmas do segundo ano, quatro turmas do terceiro ano e quatro turmas do quarto ano. É de salientar que a maioria das turmas são constituídas por 24 alunos, ou seja, frequentam esta escola aproximadamente 500 crianças.

### **Características da turma do 1.º/B.**

Morgado (1999) menciona que é necessário que os docentes tenham em consideração as “necessidades individuais dos alunos, particularmente dos que nos seus padrões de rendimento escolar, de comportamento ou de cultura se afastam mais dos padrões esperados, promovendo comportamentos de cooperação e entreajuda facilitadores do sucesso” (p. 42). Para que o professor possa responder às necessidades individuais de cada criança, como Morgado menciona, é fundamental que conheça a turma com quem trabalha, também é essencial que conheça o que os teóricos dizem ser o desenvolvimento normal para a faixa etária em questão, só assim os docentes conseguiram saber se os alunos apresentam um desenvolvimento adequado para a sua idade. Devido a tal fator no capítulo II do presente relatório, mais concretamente no ponto intitulado *desenvolvimento das crianças na faixa etária dos quatro aos sete anos*, é apresentado o desenvolvimento das crianças no período pré-operatório proposto por Piaget e o desenvolvimento das crianças entre os quatro e o seis anos segundo o site de psicologia *Insight* (s.d.). Este ponto do relatório teve como principal

intuito saber o que os teóricos dizem sobre o desenvolvimento das crianças na faixa etária em questão e compará-lo com o desenvolvimento das crianças com quem desempenhei a minha intervenção educativa, com o intuito de saber se os alunos apresentavam um desenvolvimento adequado para a sua idade.

O professor para compilar informação sobre os alunos pode recorrer a conversas informais com os encarregados de educação ou ao preenchimento de fichas de registo no início do ano letivo pelos encarregados de educação. As informações que passo a mencionar de seguida, referentes à turma do 1.º/B, foram consultadas no projeto curricular de turma. Para a elaboração do referido projeto o docente titular de turma recolheu as informações através do preenchimento de fichas de registo pelos encarregados de educação e pela observação que realizou da turma durante o primeiro período.

A turma do 1.º/B é constituída por 24 alunos, 11 crianças são do género masculino e 13 do género feminino. A 31 de dezembro de 2011, 22 alunos tinham seis anos e dois sete anos, as duas crianças com sete anos ficaram retidas um ano na educação pré-escolar. No que reporta à nacionalidade dos alunos 23 são portugueses e um venezuelano. É de salientar que todas as crianças que constituem esta turma frequentaram a educação pré-escolar. A maioria dos alunos, 22, reside no município do Funchal, um na freguesia do Caniço e um na Quinta Grande.

No que reporta à aprendizagem sete crianças manifestam dificuldades de aprendizagem, estes alunos já estão a ter apoio pedagógico acrescido. Destes sete alunos cinco estão a ser observados pela equipa de ensino especial para se verificar se apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), visto manifestarem grandes dificuldades de concentração e aprendizagem. Contudo, até ao momento nenhuma criança desta turma está assinalada como portadora de NEE. Uma criança está a ser acompanhada pela *Comissão de*

*Proteção de Crianças e Jovens em Risco*, devido à falta de higiene e pontualidade que manifesta constantemente.

A maioria da turma manifesta interesse pelas aprendizagens escolares, contudo sete crianças apresentam-se muito desmotivadas para as novas aprendizagens e revelam falta de apoio em casa. Os alunos são assíduos e pontuais, com exceção de duas crianças. No que reporta ao comportamento esta é uma turma bastante disciplinada, apenas três crianças, manifestam comportamentos indisciplinados e dificuldades em cumprir regras.

### **Contexto sociológico dos pais.**

O ser humano desde o primeiro contato que tem com outras pessoas por norma cria uma impressão sobre o outro sujeito. Muitas vezes esta impressão está relacionada com a aparência, nomeadamente, com as roupas ou com a linguagem que utiliza. Os docentes como seres humanos também julgam os alunos, quer através de informações que outros colegas transmitem ou através dos registos escolares. “Desde que as impressões iniciais sejam correctas, não há problema. Mas há problema quando estas impressões iniciais se traduzem em expectativas incorrectas e consequentemente utilizadas num tratamento diferenciado dos alunos” (Arends, 1995, p. 161).

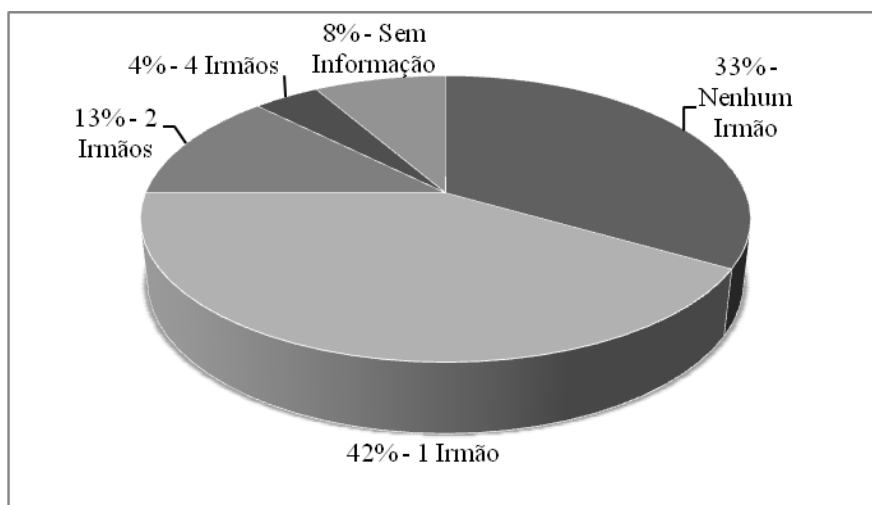
Na minha opinião os professores, não devem julgar as crianças e a turma pela informação que os colegas lhes transmitiram, ou através dos registos biográficos. É fundamental que os docentes construam a sua própria imagem da turma especialmente de cada aluno, sem ter por base a opinião de terceiros. Todos nós sabemos que o contexto em que os alunos vivem influencia as suas aprendizagens escolares, contudo o docente não pode estabelecer uma relação causa efeito, que as crianças que vivem em meios desfavorecidos quer a nível económico ou cultural vão ser futuramente alunos com dificuldades de aprendizagem ou indisciplinados. Esta relação muitas vezes não se verifica apesar de poder

ter alguma influência. Antes de qualquer julgamento cabe ao docente conhecer a criança sem se deixar influenciar pelas suas origens.

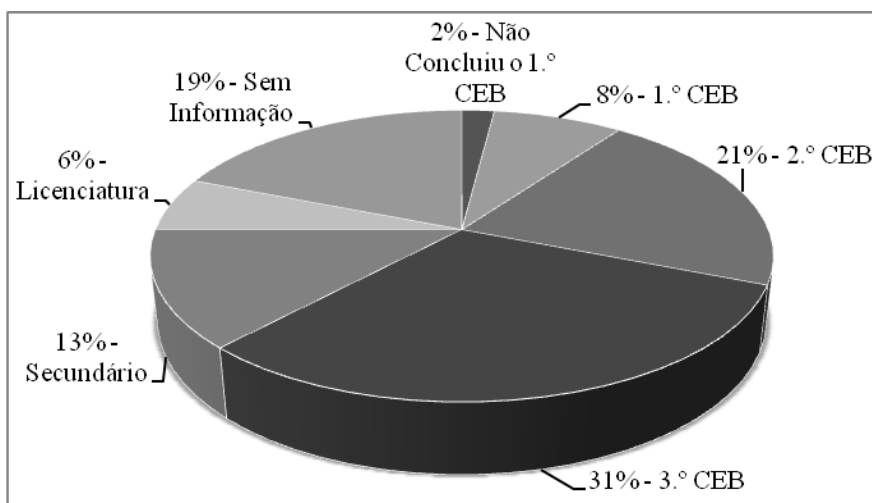
A caracterização que passo a fazer de seguida do contexto sociológico dos pais tem por base informações recolhidas no projeto curricular de turma. A maioria dos alunos da turma do 1.º/B vive em famílias do tipo nuclear, ou seja, com os pais e irmãos, apenas três alunos vivem em famílias desestruturadas, cujos pais estão separados.

No que reporta ao número de irmãos de cada aluno, como podemos visualizar na Figura 23, 33% não têm irmãos, a maioria dos alunos que corresponde a 41% têm um irmão, 13% têm dois irmãos, 4% têm quatro irmãos, no que reporta a 8% dos alunos não tenho informação.

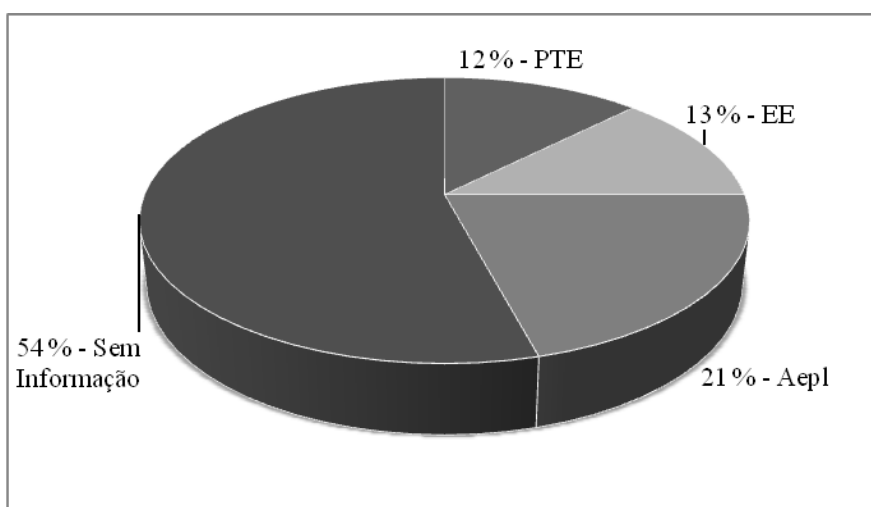
**Figura 23** - Número de Irmãos dos Alunos do 1.º/B



Quanto às habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º/B, como podemos ver na Figura 24, 2% dos pais não concluíram o 1.º CEB, 8% dos pais têm o 1.º CEB, 21% o 2.º CEB, 31% o 3.º CEB, 13% o secundário, 6% licenciatura e não tenho informação de 19% dos pais.

**Figura 24**– Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 1.º/B

No que concerne ao indicador socioprofissional familiar dos pais dos alunos do 1.º /B como podemos consultar no Gráfico 25, 12% dos pais são profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), 13% são empregados executantes (EE), 21% são assalariados executantes pluriativos (Aepl). Não sei o indicador socioprofissional de 54% dos pais, contudo tenho conhecimento que destes 54%, 8% estão desempregados e 29% um dos pais está desempregado.

**Figura 25** – Indicador Socioprofissional Familiar dos Pais dos Alunos do 1.º/B

### **Opções Metodológicas**

Antes de começar a explicar as opções metodológicas utilizadas durante a minha intervenção educativa acho pertinente fazer a diferenciação entre método e modelo de ensino. Segundo Marques (1998) o método de ensino refere-se às estratégias utilizadas para responder a uma questão. Segundo o mesmo autor os métodos de ensino podem ser organizados em três grupos: “métodos por recepção, métodos por descoberta autónoma e métodos por descoberta orientada” (1998, p. 168). Nos primeiros métodos, métodos por recepção, o professor assume o papel principal; nos segundos métodos, métodos por descoberta autónoma, o aluno é que tem o papel principal, o professor só intervém quando o aluno pede a sua colaboração e nos terceiros, métodos por descoberta orientada, o adulto assume um papel de orientador. Os modelos de ensino são um conjunto de métodos e técnicas.

Ao longo da minha intervenção educativa não foi utilizado nenhum modelo na sua íntegra, mas sim linhas orientadoras de diferentes modelos, “os professores necessitam de diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objectivos com diferentes populações de estudantes” (Arends, 1995, p. 16), ou seja, os docentes podem seleccionar pontos estratégicos de cada modelo de forma a alcançarem as competências que pretendem. Podem seleccionar o modelo que acham mais pertinente para os alunos atingirem determinado objetivo, contudo podem seleccionar outro modelo para motivar os alunos.

Ao longo deste tópico faço referência apenas aos modelos e métodos que estiveram directamente relacionados com a minha intervenção educativa no 1.º CEB. Explano o método expositivo, o modelo diretivo, o modelo não diretivo e a aprendizagem cooperativa.

### **Método Expositivo**

Segundo Arends (1995) as exposições são um método eficaz para transmitir determinados conhecimentos aos alunos. Contudo, este método deve ser utilizado de forma intercalar com outros métodos de ensino mais ativos.

O método expositivo está organizado em quatro fases. Na primeira fase o professor menciona os objetivos da aula e prepara as crianças para as aprendizagens. Em qualquer modelo de ensino é fundamental que o docente motive os alunos para os novos conhecimentos que vão ser transmitidos, esta motivação pode passar por dizer aos alunos os objetivos da aula. Na segunda fase o docente faz o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Na terceira fase o professor faz a exposição dos conteúdos, esta etapa baseia-se na “exposição das matérias previamente organizadas, de uma forma eficaz, dando atenção a aspectos como: clareza, exemplos e elos explicativos, técnica da regra-exemplo-regra, uso de transição e finalmente entusiasmo” (Arends, 1995, p. 287). Por fim o docente coloca algumas questões à turma para conciliar os novos conceitos. “O sucesso do modelo depende de os alunos estarem suficientemente motivados para ouvir o que o professor está a dizer” (Arends, 1995, p. 281).

Neste método o aluno assume um papel passivo perante o professor. As vantagens do referido método é que o docente consegue ter um controlo maior sobre as aprendizagens dos alunos e são necessários poucos recursos pedagógicos para a sua implementação. Contudo quando a metodologia em questão é seguida à risca apresenta enumeras desvantagens, como por exemplo, o aluno não participa na aula e os seus interesses não são tidos em consideração.

Durante a minha intervenção educativa utilizei algumas vezes este método, posso dar como exemplo a exploração do tema prevenção rodoviária. Para explorar este tema primeiramente dialoguei com os alunos sobre o assunto em questão de forma a mencionar

indiretamente os objetivos da aula. Através deste diálogo também fiquei a conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em análise, posteriormente apresentei um PowerPoint com imagens referentes à segurança rodoviária em que explicava cada imagem às crianças. Por fim a turma fez um jogo semelhante ao *Quem Quer Ser Milionário*, neste jogo os alunos tinham de responder a algumas questões sobre o tema que apresentei.

### **Modelo Diretivo**

Neste modelo o trabalho do professor debruça-se essencialmente na orientação dos alunos, com o intuito que estes adquiram competências, por exemplo, aprender a escrever uma frase, a fazer operações matemáticas, entre outras. Este modelo tem como intuito que os alunos adquiram conhecimento procedimental, ou seja, é o conhecimento necessário para a execução das tarefas. Por exemplo, um aluno pode saber as regras necessárias para jogar hóquei [conhecimento declarativo], mas pode não saber jogar hóquei [conhecimento procedimental] (Arends, 1995).

O modelo de instrução direta organiza-se em cinco fases, primeiramente o professor apresenta os objetivos e estabelece o contexto, ou seja, o professor diz aos alunos os objetivos e a importância da aula. Na segunda fase o professor demonstra a competência que pretende que os alunos alcancem, “grande parte do repertório comportamental do aprendiz tem origem na observação dos outros (...). Este tipo de aprendizagem por imitação poupa, aos alunos, a aprendizagem desnecessária por tentativa e erro” (Arends, 1995, p. 345). Na terceira fase o professor orienta os alunos na prática planificada, nesta fase os alunos imitam a competência que o professor demonstrou “só mediante este processo de repetição e domínio total é que uma competência pode ser utilizada eficazmente em situações novas” (Arends, 1995, p. 348), contudo o professor tem de utilizar atividades estratégicas de forma que a repetição não desmotive os alunos. Na quarta fase o docente certifica-se se os alunos estão a alcançar as

competências estipuladas de forma a proporcionar um *feedback*. “A tarefa mais importante dos professores que recorrem ao modelo de instrução directa é a de proporcionarem aos alunos *feedback* significativo e conhecimento dos resultados” (Arends, 1995, p. 349). Segundo este modelo os alunos não aprendem a realizar uma atividade simplesmente fazendo-a, é necessário que recebam um *feedback* por parte do docente. Este *feedback* sempre que possível deve ser dado logo de seguida à atividade, com o intuito que os alunos ainda tenham em mente a tarefa desenvolvida, este também deve ser específico, por exemplo em vez do professor dizer que o aluno escreveu muitas palavras de forma incorreta, deve precisar estas palavras. O *feedback* do docente deve ter por base ações positivas evitando as negativas “de modo geral o elogio será aceite, enquanto que o *feedback* negativo pode ser negligenciado” (Arends, 1995, p. 350), contudo o professor deve ratificar os erros dos alunos, tendo sempre em consideração conciliar o *feedback* negativo com o positivo, por exemplo “quanto te aproximaste da bola, a posição da raquete era correcta, mas colocaste demasiado peso no pé esquerdo” (Arends, 1995, p. 350). Na quinta, e última fase, o professor cria um ambiente favorável, para que os alunos possam alargar as suas competências a níveis mais complexos e transferir estas para outros contextos.

Durante a minha intervenção educativa utilizei este modelo essencialmente para trabalhar a língua portuguesa, mais concretamente a introdução de novas letras. Inicialmente tentava motivar a turma para a aprendizagem da nova letra através de uma história, de uma música ou de um objeto, posteriormente demonstrava como fazer o grafismo da nova letra, de seguida as crianças imitavam a letra em estudo nos seus cadernos. Enquanto a turma treinava o grafismo da letra eu passava pelos lugares a reforçar, o reforço positivo era feito através de um sorriso e de um elogio. O reforço negativo sempre que necessário era feito de forma construtiva, por exemplo, a letra está bem feita, tens de tentar fazê-la em cima da linha. Após

as crianças saberem fazer o grafismo da letra, o conhecimento era expandido para atividades mais complexas.

No modelo em análise o professor é que assume o papel principal, uma vez que é este que dirige o ensino. “Tal não significa (...) que o ambiente de aprendizagem tenha de ser autoritário, frio ou desprovido de humor. Significa, sim, que o ambiente de aprendizagem é dirigido para a tarefa e que se apresenta expectativas elevadas relativamente ao desempenho dos alunos” (Arends, 1995, p. 342). Diversos autores, como por exemplo, Carl Bereitar e Engelman defendem que existem crianças que assimilam melhor os novos conceitos através de “currículos altamente estruturados desde que o conhecimento seja dividido em pequenas parcelas, numa sequência do simples para o complexo e do concreto para o abstracto, complementadas com reforços contínuos e “feedback” imediato” (Marques, 1998, p. 59).

Segundo Arends (1995) a instrução direta pode ser utilizada com qualquer tipo de conteúdos, contudo é mais direcionada para os ensinamentos relacionados com a matemática, leitura, escrita e educação física. Segundo o autor mencionado anteriormente este modelo não é adequado para o desenvolvimento da criatividade, para a aprendizagem de conceitos abstratos e atitudes.

Em suma, neste modelo o professor primeiramente apresenta um estímulo, posteriormente exemplifica a resposta pretendida, numa terceira fase orienta os alunos, por fim reforça as tarefas que as crianças realizaram (Marques, 2001).

### **Modelo Não Diretivo**

O modelo não diretivo tem por base os estudos realizados por Carl Rogers e Abraham Maslow. Estes psicoterapeutas defendiam que as pessoas se desenvolvem de forma integral se viverem em ambientes rodeadas de relações humanas afetuosas, francas e positivas (Marques, 2001). Se aplicarmos esta teoria na educação verificamos que é importante que o

ensino seja centrado na pessoa, neste modelo não cabe ao professor transmitir conhecimentos, mas sim orientar. “A aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência” (Marques, 1998, pp. 77-78).

Carl Rogers defende que o importante não é o ensino, mas sim a aprendizagem. Este autor menciona que o papel do professor não é ensinar, mas facilitar as aprendizagens através da criação de um ambiente que proporcione a livre comunicação onde os alunos podem comunicar sem medo. “É ao aluno e não ao professor que cabe identificar os problemas e encontrar as soluções que preenchem as suas necessidades” (Marques, 1998, p. 78). Este modelo não utiliza recompensas nem castigos, a motivação dos alunos é realizada através da aceitação, compreensão e empatia (Marques, 2001). Segundo o autor mencionado anteriormente no modelo em análise “o aluno define os seus problemas, é responsável pelas suas acções, formula os seus objectivos e escolhe os procedimentos para os alcançar” (p. 191).

Durante a minha intervenção educativa utilizei algumas linhas orientadoras deste modelo para trabalhar a área curricular de estudo do meio, mais concretamente a prevenção de acidentes domésticos. Na exploração deste tema as crianças construíram a sua própria aprendizagem. Foram os alunos que após a montagem dos puzzles sobre o tema em exploração, que aferiram quais os cuidados que devem ter nas suas casas e expuseram as conclusões a que chegaram à turma.

Segundo Marques no modelo não-diretivo “a função da educação é preparar o aluno a ser aquilo que pode ser, de modo a realizar todo o seu potencial (...). Estamos perante um modelo pedagógico que reduz à relação pedagógica ao diálogo horizontal, abstraindo-se do contexto social e económico” (Marques, 2001, p. 191).

Este modelo defende que o docente tem de assumir o papel de psicoterapeuta, numa relação que incide no diálogo e na amizade. Em suma o modelo em questão tem como intuito

“a instauração de uma pedagogia centrada na pessoa do aluno, considerado como um sujeito do acto pedagógico e um agente de um projecto de reabilitação da pessoa humana” (Marques, 2001, p. 192).

### **Aprendizagem Cooperativa**

Segundo Arends o modelo de aprendizagem cooperativa proporciona a “melhoria das relações raciais e étnicas em turmas multiculturais, mas também na relação entre crianças normais e deficientes. Além do mais, tem-se manifestado igualmente eficaz na optimização do rendimento escolar dos alunos” (1995, p. 16). Cochito (2004) vai ao encontro da mesma linha de pensamento de Arends mencionando que a “aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (p. 18).

Vigotsky foi o impulsionador da aprendizagem cooperativa, este autor defende que a aprendizagem só ocorre quando o aluno está a interagir com outros elementos, como por exemplo, com colegas mais experientes ou com o professor (Fontes & Freixo, 2004). Como acabei de mencionar Vigotsky foi um dos primeiros autores a defender que o conhecimento desenvolve-se através de um processo social, em que o contexto sociocultural e histórico da criança apresenta grande influencia. Este autor defende que “o desenvolvimento resulta assim de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental” (Fontes & Freixo, 2004, p.15). Vigotsky dá grande relevo ao meio em que o aluno está inserido defendendo que “o ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na actividade social” (Fontes & Freixo, 2004, p. 16). Ou seja, se o indivíduo estiver

sozinho não consegue desenvolver processos mentais superiores, estes só são desenvolvidos em interação com outros indivíduos. “O desenvolvimento é então um processo sociogenético e a actividade mental é vista como uma capacidade exclusivamente humana, que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

Vigotsky estudou para além do desenvolvimento cognitivo real das crianças, ou seja, o que os alunos já tinham alcançado. Este autor estudou o que as crianças eram capazes de alcançar, o desenvolvimento potencial. É devido ao estudo que este autor realizou ao nível do desenvolvimento potencial dos alunos que surge o termo de ZDP. Este conceito é a “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP)” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Ao longo da minha intervenção educativa as crianças foram organizadas aos pares com o intuito que os alunos que apresentavam maior facilidade nas aprendizagens escolares ajudassem as crianças com mais dificuldades. Este tipo de aprendizagem tanto é benéfico para os bons alunos como para os alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, os alunos muitas vezes compreendem mais facilmente o colega do que o professor. Os bons alunos também estão a desenvolver-se, visto que para ensinar é necessário um pensamento mais profundo (Arends, 1995).

Vygotsky também defende que o professor deve exigir sempre mais do que os alunos aparentem ser capazes “se a escola solicita os alunos apenas para as tarefas que eles conseguem resolver sozinhos não está a contribuir, com eficácia para o seu progresso cognitivo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18). Segundo este autor o que a criança realiza hoje com a ajuda de alguém mais experiente no futuro vai realizar sozinha. “O par aluno-professor

envolve-se na actividade conjunta da resolução de problemas, partilhando ambos o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho da tarefa” (Fontes & Freixo, 2004, p. 19).

Para desenvolver a ZDP o professor deve fomentar o trabalho de grupo na sala de aula, os grupos devem ser constituídos por elementos heterogéneos, quer a nível das idades, da cultura e do desenvolvimento (Arends, 1995 & Cochito, 2004). Segundo Cochito (2004) o número de elementos por grupo varia de acordo com a atividade a desenvolver e com a capacidade dos alunos para trabalhar em grupo. Se a turma com quem o docente pretende implementar o trabalho cooperativo, ainda não desenvolveu competências de cooperação é necessário que os primeiros trabalhos que se efetuam com estas crianças, os grupos sejam compostos por poucos elementos, não sendo aconselhado grupos com mais de três alunos. A turma com quem estive a desempenhar a minha prática ainda não tinha desenvolvido competências para trabalhar em cooperação, por tal motivo a atividade cooperativa implementada nesta sala foi executada por grupos de dois elementos.

Segundo Johnson e Johnson (1989) citados por Lopes e Silva (2009) para que exista aprendizagem cooperativa são necessários cinco elementos essenciais “1) a interdependência positiva; 2) a responsabilidade individual e de grupo; 3) a interação estimuladora, preferencialmente face a face, 4) as competências sociais; 5) o processo de grupo ou a avaliação do grupo” (p.15). O primeiro elemento, interdependência positiva, acontece quando o aluno sente que está dependente dos outros colegas e que os colegas também dependem dele, ou seja, tem de pensar que trabalham “em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009). O segundo elemento, responsabilidade individual e de grupo, caracteriza-se pelo grupo assumir a responsabilidade para atingir os objetivos estipulados e por cada aluno realizar as suas tarefas de forma que o grupo consiga

alcançar os objetivos, ou seja, “ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). O terceiro elemento, interação estimuladora, preferencialmente face a face, refere-se a quando os alunos ajudam os colegas a alcançarem os objetivos estipulados para o grupo, “há actividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só acontecem quando os alunos se envolvem na aprendizagem um dos outros” (Lopes & Silva, 2009, p. 18). O quarto elemento, competências sociais, está relacionado com as competências sociais que o professor ensina aos alunos, pois para as crianças trabalharem de forma cooperativa tem de dominar estas competências. Segundo Lopes e Silva (2009) estas competências consistem em “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; ...” (p. 19). A última competência intitulada, processo de grupo ou a avaliação do grupo, caracteriza-se pela avaliação que os membros do grupo realizem dos objetivos alcançados.

Em suma Lopes e Silva (2009) mencionam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Esta metodologia proporciona que os alunos tenham melhores resultados escolares, um melhor entendimento dos temas em exploração, o desenvolvimento de competências no âmbito social e a diminuição da discriminação entre os alunos (Cochito, 2004).

### **Intervenção Educativa**

No decurso da minha intervenção educativa, no 1.º CEB, desenvolvi com os alunos competências no âmbito da língua portuguesa, da matemática e do estudo do meio (apêndice F – planificações das atividades desenvolvidas com a turma do 1.º ano). Ao longo deste relatório no que reporta à língua portuguesa apresento uma breve síntese das condições que

são necessárias para os alunos iniciarem a leitura e a escrita, posteriormente faço referência método analítico sintético e por fim dou exemplos das atividades desenvolvidas durante a minha intervenção, relacionadas com a iniciação à leitura e à escrita. No âmbito da matemática faço referência à importância do jogo para a aquisição de competências nesta área do conhecimento e exemplifico este ponto com as atividades desenvolvidas durante o meu estágio. No que concerne à área curricular de estudo do meio apresento a importância da interdisciplinaridade. Durante este ponto também faço referência à importância do trabalho com a comunidade e à participação dos pais na execução dos TPC's.

### **Iniciação à Leitura e à Escrita**

“Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p. 135). É fundamental dominar a competência linguística para conseguirmos comunicar com todos os elementos da sociedade e ter acesso ao conhecimento. Para que as crianças consigam dominar as outras áreas do conhecimento primeiramente têm de desenvolver competências no âmbito da língua portuguesa, para posteriormente compreenderem os conteúdos transmitidos nas outras áreas curriculares. “À escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornam cidadãos cultos” (Ferraz, 2007, p. 22).

### **Condições necessárias para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.**

Quando as crianças chegam ao primeiro ano de escolaridade, nem todas estão ao mesmo nível. Enquanto umas já têm um conhecimento intuitivo da língua, devido às experiências com que tiveram contato, existem outras que não possuem estas experiências.

Antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita formalmente é essencial que as crianças já tenham tido contato com livros, que alguém lhes tenha lido histórias, que reconheçam que o que dizemos oralmente pode ser escrito. “A criança que possui as mesmas características psicológicas e fisiológicas, mas que vive num ambiente familiar pouco estimulante, ou ainda mais ou menos perturbado, encontrará dificuldades nesta aprendizagem” (Dehant & Gille, 1974, p. 31). Pelo contrário os alunos que vivem num ambiente estimulante mais facilmente conseguiram interiorizar as competências exigidas no primeiro ano de escolaridade (Ferraz, 2007, p.19). Contudo nada “invalida a possibilidade de todas virem a ser leitoras ou a terem a competência da escrita quando na escola estão reunidas condições para a aprendizagem e não haja limitações de percepção, motoras ou outras” (Ferraz, 2007, p. 34). Ou seja, apesar da aprendizagem da escrita ser influenciada pela estimulação que as crianças já tiveram anteriormente nesta área, nada impede que os alunos que não tiveram esta estimulação não consigam alcançar os mesmo objetivos que os colegas. Cabe à escola, criar condições, para garantir que estas crianças tenham um desempenho escolar com sucesso.

Ao longo da minha intervenção educativa deparei-me com alguns casos destes. Na mesma turma existiam crianças muito motivadas para a aprendizagem da leitura e reconheciam a aplicação desta no seu quotidiano, contudo também havia um pequeno grupo de alunos para o qual aparentemente aqueles conhecimentos, que o meio escolar estava a transmitir, não faziam qualquer sentido para as suas vidas. Visto estas crianças aparentemente não apresentarem qualquer problema no seu desenvolvimento, o desinteresse para a aprendizagem da leitura e da escrita, provavelmente dever-se-á a anteriormente não terem qualquer estimulação nesta área, e por consequência não verem finalidade nestes conhecimentos. Durante a minha intervenção tentei sempre desenvolver atividades de forma a despertar o interesse destas crianças para a leitura e para a escrita. Estas atividades

consistiram na leitura de histórias, sempre que ia trabalhar com as crianças uma nova letra lia uma história como forma de motivação. Durante a exploração de temas relacionados com a área de Estudo do Meio, por vezes também li algumas histórias.

Importa proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os,... com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de “afiliação” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida a acção (Couto, 2003, p. 212).

Segundo Dehant e Gille (1974) para as crianças aprenderem a ler é necessário que tenham desenvolvido um conjunto de condições. Entre estas se destacam fatores sensoriais e fatores psicológicos. Dentro dos fatores sensoriais é necessário que as crianças tenham uma perceção visual normal “qualquer fraqueza ou anomalia a esse nível torna esta aquisição mais árdua ou, às vezes, impossível” (Dehant & Gille, 1974, p. 33). As crianças têm que ter uma boa discriminação visual, para conseguirem diferenciar formas muito semelhantes, como é o caso do [m] e do [n]. A deslocação da vista é outro fator primordial, visto o nosso sistema de leitura seguir uma ordem, da esquerda para a direita e de cima para baixo. No que reporta à perceção auditiva é necessário que o leitor tenha uma boa discriminação, para diferenciar sons muito semelhantes, como é o caso do [b] e do [p].

No que integra os fatores psicológicos é fundamental que os alunos tenham uma boa consciência do corpo, conhecendo as diferentes partes do seu corpo: cabeça, mãos, pés, pernas, e as restantes. “Um indivíduo só será capaz de situar os objectos em relação a si próprio e uns em relação aos outros quando se situa bem a ele próprio, quer dizer, se tiver

uma boa consciência do seu esquema corporal” (Dehant & Gille, 1974, p. 42). Estas noções são fundamentais para as crianças conseguirem diferenciar determinadas letras, por exemplo [b] e o [d]. Os alunos também devem ter uma orientação e uma estruturação espacial bem definida, ou seja, precisam diferenciar a direita da esquerda, a noção de frente e atrás, em baixo e em cima, entre outras. Estas noções são importantes, porque o nosso sistema de escrita é realizado no sentido esquerda-direita, de cima para baixo, como já mencionei anteriormente. As crianças também têm que ter a mão dominante definida, o aluno que apresenta dislateralização “não dispõe de pontos de referência; não se percepção de modo preciso; apresenta dificuldades de orientação espácio-temporal; é mais ou menos inábil sob o ponto de vista motor e, por isso, ficará inferiorizado mais tarde, quando aprender a ler” (Dehant & Gille, 1974, p. 47). Também é importante que os alunos tenham a motricidade fina bem desenvolvida e coordenada e utilizem a linguagem de forma correta.

### **Método analítico sintético.**

Existem diversos métodos para ensinar a ler e a escrever, cabe ao professor escolher o método que considera mais adequado. “Nem os alunos nem os professores são seres abstractos. Vivem, reagem, são eles próprios. A escolha de um método deve constituir-se um elemento que dê satisfação a esses dois seres – alunos e professores” (André, 1996, p. 24). Ao longo da minha intervenção educativa o método de iniciação à leitura utilizado foi o analítico sintético, visto ser o que a professora cooperante empregava. Este método está organizado em quatro fases: a primeira é a fase de análise ou global, a segunda é a fase de síntese ou de recomposição, a terceira é a fase legográfica e a quarta intitula-se fase final.

Na *fase de análise ou global* segundo Pestana (1970), deve ser apresentado aos alunos um objeto real ou representação do mesmo, a partir do qual se inicia uma conversa com as crianças. Posteriormente deve ser colocada debaixo da imagem do objeto em análise a

palavra correspondente ao mesmo, esta palavra tem de estar escrita em formato de impressa e em letras minúsculas. Posteriormente o professor e os alunos devem fazer a articulação bem feita da palavra e por fim a decomposição escrita da mesma, até chegarem à letra que não conhecem.

Na segunda etapa, *fase de síntese ou de recomposição*, os alunos articulam a letra em estudo, juntando de imediato com a vogal da sílaba. Nesta etapa as crianças fazem uma leitura para formarem novamente a palavra. Depois os alunos juntam a letra que aprenderam com as vogais, com o intuito de formarem novas palavras, compostas unicamente com as letras que já conhecem (Pestana, 1970).

No terceiro momento, *fase legográfica*, o professor escreve a palavra em letras minúsculas manuscritas, no quadro. As crianças tentam copiar para os seus cadernos a palavra que o professor escreveu no quadro. Posteriormente os alunos fazem exercícios quinestésicos, por exemplo, escrevem a palavra na areia, na tinta, em plasticina, entre outros.

Na *fase final* as crianças fazem exercícios de leitura e escrita, por exemplo, uma cópia, um ditado de palavras. Por fim realizam o desenho representativo da aula. A letra maiúscula pode ser introduzida numa das aulas seguintes quando estiverem a fazer exercícios de revisão da letra em estudo.

Em suma o “método analítico-sintético começa por apresentar aos alunos unidades com sentido – palavra com gravura de suporte – mas procura descer mais ou menos rapidamente ao grafema para que os alunos, pela associação dos grafemas, formem novas palavras – decifração de palavras com sentido” (André, 1996, p. 34).

Nas duas letras que tive oportunidade de introduzir, durante a minha intervenção educativa, li sempre uma história para motivar as crianças, pois o professor deve “descobrir os interesses dos alunos, criar um ambiente acolhedor e alegre” (André, 1996, p. 35). Após a leitura da história retirava uma palavra da mesma, esta palavra estava sempre relacionada

com o principal assunto da história. Por exemplo, para introduzir a letra [c] minúscula, retirei da história a palavra cuco e mostrei às crianças uma imagem do cuco. Para a introdução da letra [r] minúscula retirei da história a palavra rato e mostrei um peluche em forma de rato. Após esta fase de motivação, passei para as etapas seguintes da *fase de análise ou global* e para a *fase de síntese ou recomposição*, seguindo os passos mencionados anteriormente.

Na terceira fase, *fase legográfica*, no que reporta aos exercícios quinestésicos, para a letra [c] minúscula, cada criança representou esta em plasticina e para a letra maiúscula decoraram um molde desta letra colando recortes de revistas. Para o [r] minúsculo eu desenhei esta letra com o dedo nas costas das crianças e para o maiúsculo as crianças desenharam-no com o dedo no guache (figura 26 – fase legográfica).

**Figura 26** - Fase Legográfica



Durante a *fase final* as crianças realizaram diversas atividades de leitura e escrita que explano no ponto seguinte, atividades de leitura e escrita.

A introdução da letra maiúscula foi sempre realizada no dia seguinte à introdução da letra minúscula, para introduzir esta parti sempre da revisão da aula anterior. Para introduzir o [C] pedi que as crianças fizessem o reconto da história que tinham escutado no dia anterior

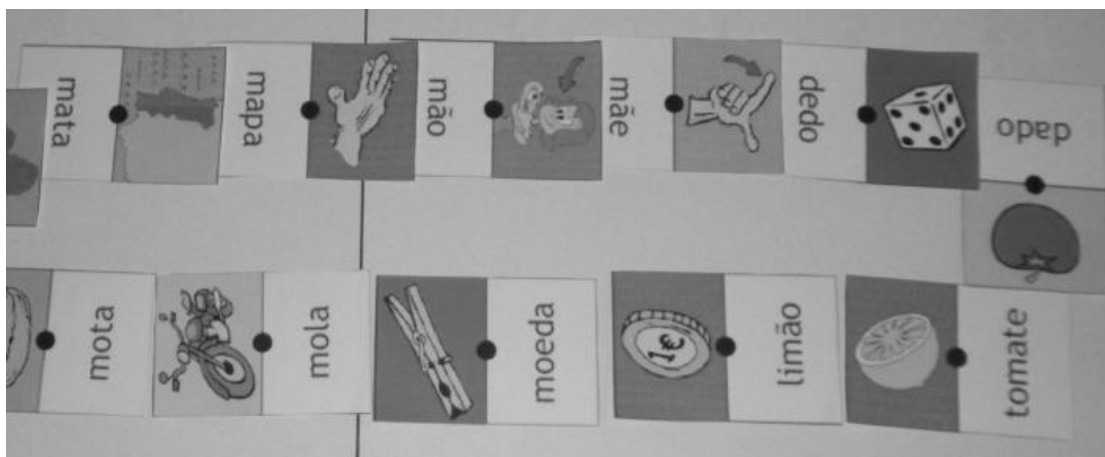
sobre o cuco, posteriormente ouviram uma canção referente ao cuco. Após este momento de motivação pedi às crianças para darem um nome ao cuco que começasse por [C]. Para introduzir o [R] foi solicitado às crianças que fizessem o reconto da história que tinham ouvido no dia anterior, após o reconto iniciei um diálogo com as crianças sobre a personagem Rita.

### **Atividades de leitura e escrita.**

Os alunos após aprenderem algumas letras têm de começar a realizar atividades de leitura e escrita, com as letras aprendidas, de forma a aplicar os novos conhecimentos num contexto que faça sentido. Para tal é fundamental que comecem a formar palavras e posteriormente frases com as letras estudadas.

Para fomentar o interesse pela leitura e escrita desenvolvi com as crianças alguns jogos, dos quais destaco o jogo do dominó, em que metade da peça do dominó tinha uma imagem e na outra metade uma palavra, as crianças tinham de ler a palavra para encontrar a imagem correspondente a esta e assim sucessivamente até juntarem todas as peças (figura 27 – jogo do dominó).

**Figura 27** - Jogo do Dominó



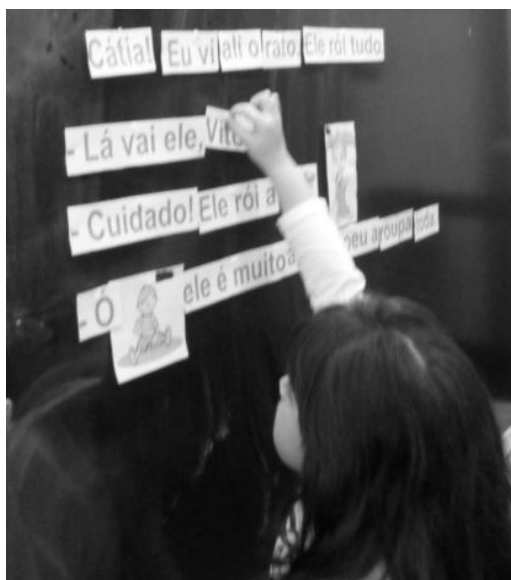
Também foi realizado um jogo intitulado envelope surpresa em que os alunos tinham de ler a palavra que estava escrita no envelope para descobrirem a imagem que estava guardada dentro deste, quem conseguia ler a palavra recebia uma imagem alusiva à mesma, foi proporcionado que todas as crianças recebessem uma imagem, para posteriormente escreverem uma frase referente à imagem. Outra atividade desenvolvida consistiu num jogo para as crianças descobrirem as palavras, foi dado a cada aluno uma fotocópia com palavras de jornais e revista, cuja parte superior ou inferior da palavra estava curta, as crianças tinham de descobrir quais eram as palavras e escrever uma frase que envolvesse cada palavra.

As atividades de leitura explanadas anteriormente têm como objetivo que as crianças para além de decifrem o código escrito compreendam o que estão a ler. “Ler não consiste no inicial processo de decifração. O que os fará chegarem a ser “bons” leitores é tê-los ajudados em competências de leitura, reparando e reflectindo em experiências diversificadas” (Cruz, 2003, p. 18). Como podemos constatar na citação anterior saber ler vai para além da decifração de um código consiste em compreender, tirar significado do que se lê. As atividades de leitura que desenvolvi durante a minha intervenção educativa tiveram sempre como objetivo que os alunos compreendessem o que liam. No jogo do dominó as crianças tinham de compreender a palavra que liam para corresponder à respetiva imagem, na atividade envelope surpresa os alunos também tinha de compreender a palavra que leram para posteriormente construir uma frase com esta.

Também foi proporcionado às crianças que lessem uma história em pictograma, ou seja, algumas palavras da história estavam representadas com imagens, todas as crianças leram a história que estava afixada no quadro e depois substituíram as imagens pelas respetivas palavras (figura 28 - história em pictograma). No fim as crianças registaram a história nos seus cadernos, com o intuito de lerem aos seus familiares. Segundo Figueiredo (s.d.) a cópia é um exercício que ajuda os alunos a treinar a caligrafia, a assimilar regras

ortográficas e é um exercício de leitura. Contudo na minha opinião as cópias podem desmotivar os alunos, para que tal não ocorra é fundamental que todo o que as crianças copiam tenha alguma razão de ser. Por exemplo, podem copiar um recado para mostrar aos pais, copiar uma receita que iram confeccionar, copiar uma história que vão ler aos seus pais ou irmãos, entre outras atividades. O importante é que não seja pedido às crianças unicamente que copiem um conjunto de palavras ou frases para os seus cadernos, que perante os olhos dos alunos não têm qualquer objetivo.

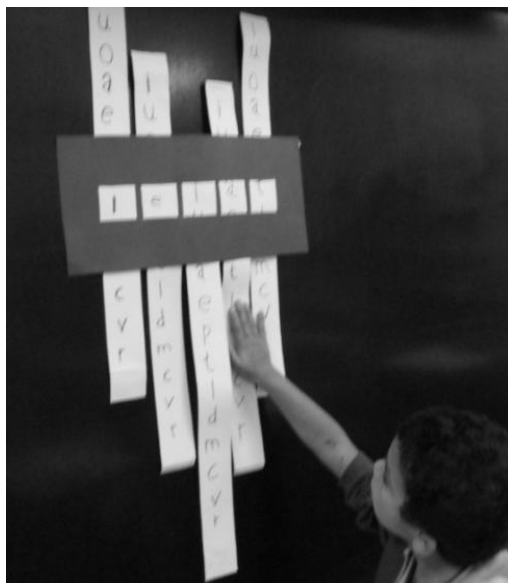
**Figura 28** - História em Pictograma



Segundo o PEDPP do 1.º CEB cabe ao professor incentivar a “produção de textos escritos e integrar essa produção nas actividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita” (secção III, ponto 2, alínea c). Uma das atividades desenvolvidas no âmbito da produção escrita consistiu na escrita de palavras na “máquina de palavras”, as crianças escreveram palavras nesta máquina de uma forma lúdica e posteriormente elaboram frases com as palavras que escreveram (figura 29 – máquina de palavras). “Redigir é uma actividade que deve ser proposta às

crianças de qualquer idade, de qualquer ano de escolaridade, desde o início do ano lectivo” (Figueiredo, s.d., p. 37). Para além da atividade mencionada anteriormente também foi proporcionado às crianças que todos os dias escrevessem palavras e frases com letras móveis.

**Figura 29** - Máquina de Palavras



Em suma a iniciação à leitura e escrita é o processo de aprendizagem mais importante ao longo do desenvolvimento do aluno, pois só após a aquisição desta competência é que os alunos estão aptos a adquirir competências nas outras áreas do conhecimento. Esta capacidade é fundamental para que as crianças se tornem seres autónomos e sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. “Ainda hoje, no sec. XXI, a leitura e a escrita aparecem como condutas necessárias, já que aprender a ler e a escrever é adquirir um poder social e desta socialização resultará uma mestria individual” (Macias, 2003, p. 89).

### **Aprender Matemática a Brincar**

“Desde o seu primeiro contacto com as formas ou os números, as crianças começam a formar uma concepção sobre a matemática. Os professores implicitamente fornecem

informação e estruturam experiências que constituem a base das crenças dos alunos acerca da matemática” (Associação de Professores de Matemática (APM), 1991, p. 274). São estas crenças que as crianças formam nos primeiros anos de escolaridade, que posteriormente influencia a atitude dos alunos perante a matemática, nomeadamente, a sua predisposição para se envolverem em atividades relacionadas com esta área curricular. Segundo a APM a predisposição dos alunos para a matemática é visível “no modo como abordam as tarefas – se é com confiança, com vontade de explorar alternativas, com perseverança e interesse – e na sua tendência para reflectir sobre o seu próprio pensamento” (1991, p. 273).

Ao longo da minha intervenção educativa tentei sempre que a matemática fosse abordada de forma lúdica, com o intuito de desenvolver a predisposição dos alunos para esta área do conhecimento. Segundo Silva e Kodama (2004) é aconselhado “conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar” (p. 3). Estes autores também referem que a “atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento” (p. 3). Alberto Sousa menciona que “poderemos considerar o jogo como a principal “ferramenta” educacional” (2003, p. 149). Caldeira (2009) defende que os professores devem utilizar a brincadeira para desenvolver atividades didáticas.

Na faixa etária em que os alunos do 1.º CEB se encontram a maioria dos seus interesses passa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas, para tal cabe ao professor estimular este género de atividades para a aquisição de novos conhecimentos. Segundo Freinet (1974) os professores:

não devem cometer o erro de tantos adultos, que se enervem com os caprichos das brincadeiras de juventude como se sentissem invejosos ... Não surjamos com um

aspecto carrancudo para impor trabalho – e qualquer trabalho servil – a uma criança que vemos estar entregue totalmente ao jogo (p. 111).

A aprendizagem da matemática através do jogo proporciona que os alunos desenvolvam a autoestima, o raciocínio, a capacidade de questionar e ratificar os seus atos, ou seja, o aluno constrói o seu próprio conhecimento (Silva & Kodama, 2004 & Caldeira 2009). Neste tipo de aprendizagem o professor assume o papel de orientador no processo de construção do conhecimento do aluno, “o professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para atravessar as dificuldades. Leva os alunos a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações” (Silva & Kodama, 2004, p. 5). É fundamental que os docentes que trabalham a matemática através do lúdico, definam os conteúdos e os objetivos que as crianças vão desenvolver através do jogo, de forma que este não seja executado só por mera diversão (Caldeira, 2009).

O Ministério da Educação menciona que “nesta fase do seu desenvolvimento, as crianças interessam-se, sobretudo, por jogos, adivinhas, poemas e histórias (vivas ou de fantasia) que apresentem questões interessantes para resolver e que constituem verdadeiros problemas à medida da sua idade” (2004, p. 168). De forma a ir ao encontro desta indicação, para introduzir a adição, primeiramente ensinei às crianças um poema sobre o tema. Também optei por esta atividade porque no período dedicado à observação já tinha visualizado que os alunos aderiam muito bem à aprendizagem de poemas. Após a turma saber o poema fez a representação do mesmo em linguagem matemática, através da utilização de rebuçados. Para a turma treinar a adição realizei com os alunos um concurso de adivinhas, para responder às adivinhas colocadas os alunos tinham de fazer operações de adição.

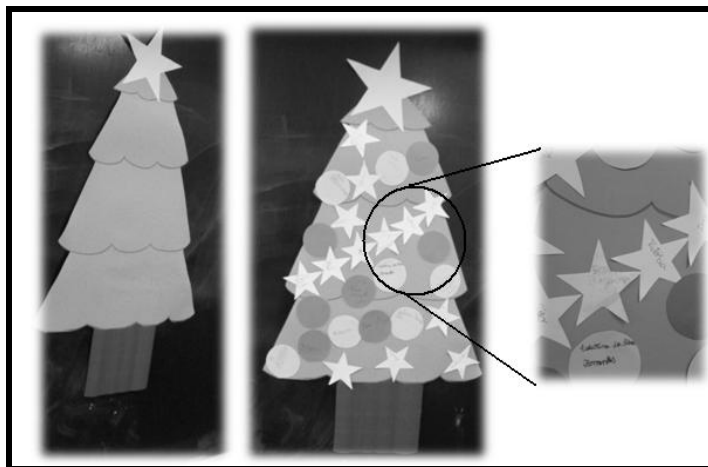
Como já mencionei anteriormente ao longo da minha intervenção educativa desenvolvi com as crianças diversas atividades lúdicas. De entre estas destaco o jogo do loto,

este jogo tinha como intuito que as crianças de uma forma lúdica trabalhassem a adição. No tabuleiro que cada criança tinha estavam representadas operações de adição, eu tinha dentro dum saquinho cartões com números, que tirava aleatoriamente. As crianças que tinham no tabuleiro as operações cujo resultado era o número que eu tirava do saquinho assinalavam-nas, o primeiro aluno a marcar as operações todas era o vencedor. Outro jogo realizado pelas crianças consistiu na descoberta de um enigma com o intuito dos alunos “adivinharem” o código para abrir o baú onde estava o tesouro dos piratas. Para a descoberta do enigma os alunos tinham de realizar operações de adição. O jogo da glória foi outro dos jogos desenvolvidos pelos alunos, neste jogo para as crianças avançarem de casa tinham de fazer a operação de adição ou subtração que estavam nas respetivas casas. Os alunos também realizaram um jogo de memória, em que numa parte do quadro tinham cartões com contas de adição e subtração e na outra metade tinham os resultados destas operações, cabia à turma associar a operação aritmética ao respetivo resultado.

Visto estar a aproximar-se o Natal, com o intuito de motivar as crianças para a exploração das operações de adição e de subtração, levei para a sala de aula uma árvore de Natal, que os alunos tiveram de decorar com bolas e estrelas. Para os alunos conseguirem receber as bolas e as estrelas para colocarem na árvore, tinham de responder a alguns problemas relacionados com a árvore de Natal. Os alunos para responderem a estes problemas tinham de fazer operações de adição e subtração (figura 30 – a árvore de Natal dos problemas). As “situações problemáticas (...) deverá constituir a actividade central desta área [matemática] (...). Sendo esta actividade promotora do desenvolvimento do raciocínio e da comunicação, deverá, nestas idades, ancorar em operações lógicas elementares” (Ministério da Educação, 2004, p. 164). O ensino da matemática é mais produtivo se for trabalhado através da utilização de problemas em substituição à resolução de fórmulas sem qualquer significado para os alunos. Segundo Caldeira (2009) o professor ao apresentar problemas

adequados à faixa etária dos alunos, está a estimular nas crianças o gosto pelo pensamento e o desenvolvimento de estratégias para resolução de situações problemáticas.

**Figura 30** – A Árvore de Natal dos Problemas



É fundamental que as crianças compreendam a aplicabilidade dos conceitos matemáticos no seu quotidiano, para não se desmotivarem perante esta área do conhecimento. Segundo o PEDPP do 1.º CEB o professor deve promover “nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio” (secção III, ponto 3, alínea a). Para tal trabalhei esta disciplina em articulação com a área curricular de estudo do meio, com o intuito que as crianças compreendessem a aplicabilidade dos conceitos matemáticos que estavam a aprender. Para desenvolver este propósito utilizei alguns trabalhos elaborados pelos alunos na área de estudo do meio, um destes trabalhos consistiu numa banda desenhada, a partir desta atividade realizei um concurso para eleger a melhor banda desenhada, cada criança teve de votar na sua banda desenhada predileta. Após a votação trabalhamos alguns conceitos matemáticos, nomeadamente o maior e menor, analisando as bandas desenhadas que tinham tido mais e menos votos, entre outros exercícios. Os alunos na disciplina de

estudo do meio também desenharam, em quadrados de papel, a profissão que queriam desempenhar no seu futuro. Posteriormente elaborei juntamente com as crianças um gráfico sobre este assunto. Para a construção das barras do gráfico foram utilizados os desenhos que as crianças realizaram. Após a construção do gráfico os alunos analisaram-no, verificando qual era a profissão que a maioria da turma queria desempenhar, qual a profissão que tinha menos candidatos, entre outros aspetos.

A matemática não pode e não deve ser trabalhada de forma isolada (...). Pelos instrumentos que proporciona e pelos seus aspectos específicos relativos ao raciocínio, à organização, à comunicação e à resolução de problemas, a matemática constitui uma área do saber plena de potencialidades para a realização de projectos transdisciplinares e de actividades interdisciplinares dos mais diversos tipos (Ministério da Educação, s.d., 59).

### **Estudo do Meio e a Interdisciplinaridade**

A disciplina de estudo do meio, tal como as restantes áreas curriculares, está relacionada com todas as outras disciplinas do programa. Através dos conteúdos lecionados em estudo do meio o professor pode explorar conceitos de matemática, língua portuguesa e das expressões quer seja musical, plástica, dramática ou motora. Como poderemos constatar ao longo deste ponto as actividades que foram desenvolvidas nesta disciplina, durante a minha intervenção educativa, proporcionaram sempre a articulação curricular com outras áreas do conhecimento.

Segundo Fortes (s.d.) a organização do ensino em disciplinas estanques “dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula o desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está

sendo estudado” (p.3). O mesmo autor menciona que a forma de ultrapassar este problema é através da interdisciplinaridade, este refere que trabalhar de forma interdisciplinar não se trata de extinguir as disciplinas, mais sim trabalhar estas de forma articulada entre si.

“É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural mas comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 26). Ou seja, é fundamental que as aprendizagens escolares sejam trabalhadas de forma articulada para que as crianças possam compreender a aplicabilidade dos conceitos que aprendem. Na sociedade para resolver um determinado problema é necessário recorrer a diferentes áreas do saber e não aplicar estes saberes de forma estanque como normalmente acontece na escola.

Segundo Fortes a “interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza” (s.d., p. 9). Pombo, Guimarães e Levy definem a interdisciplinaridade “como uma prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e a articulação entre domínios aparentemente afastados” (1994, p. 16).

O trabalho interdisciplinar tem por base um tema central a partir do qual gira todo o trabalho. O trabalho de projeto é uma metodologia privilegiada para trabalhar as diferentes disciplinas de forma articulada. Segundo o Decreto-Lei n.º 18/2011 a gestão e organização do currículo devem visar “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (artigo 3.º, alínea c).

Pombo, Guimarães e Levy (1994) mencionam que no 1.º CEB nenhuma disciplina deve ser trabalhada de forma isolada, mas em constante interação com todas as áreas do

conhecimento. Este nível de escolaridade visto ser lecionado por um único professor que é coadjuvado em áreas especializadas é propício ao trabalho interdisciplinar.

O professor para além de trabalhar os temas das diferentes áreas curriculares de forma articulada, deve ter em consideração os conteúdos que as crianças já dominam, e proporcionar novas aprendizagens a partir dos conhecimentos que os alunos possuem, de forma a não estarem a explorar com os alunos assuntos que já são do conhecimento destes e que de certa forma podem desmotivá-los.

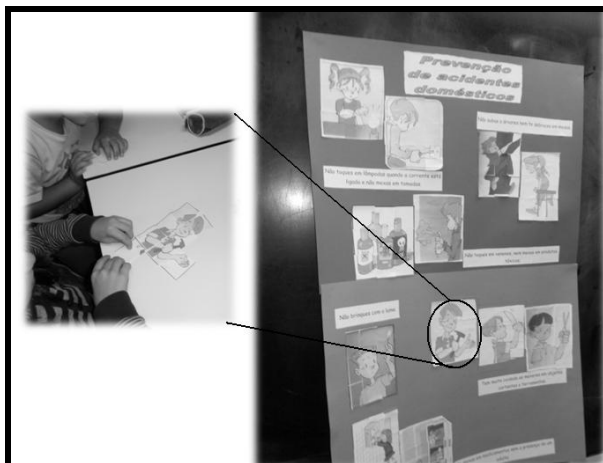
Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Ao longo da minha intervenção educativa tive oportunidade de trabalhar com os alunos dois temas relacionados com a área curricular de estudo do meio. O primeiro conteúdo foi a segurança do seu corpo, mais especificamente a prevenção de acidentes domésticos e a prevenção rodoviária. Para abordar a prevenção de acidentes domésticos, visto este ser um assunto que já fazia parte do conhecimento da maioria das crianças, de forma a não estar a repetir o que os alunos já sabiam optei que fossem os próprios alunos a explorarem o tema em questão e apresentá-lo à turma. Para tal introduzi o referido tema com uma história intitulada *Os sete cabritinhos*. É de salientar que toda a turma conseguiu compreender a moral da história, que consistia em não abrir a porta a desconhecidos. Enquanto contava a história foi possível verificar a motivação das crianças, provavelmente, tal situação deveu-se ao fato desta fazer parte das suas vivências na educação pré-escolar. Após observar o brilho

nos olhos das crianças sempre que são desenvolvidas atividades na sala de aula, que já fizeram parte das suas vivências na educação pré-escolar, como histórias, poemas, músicas, jogos, entre outras atividades, constatei que é fundamental no 1.º ano de escolaridade garantir a articulação com a educação pré-escolar, com o intuito que não se dê uma rutura drástica entre estes dois níveis de educação. Segundo o PEDPP cabe ao docente promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo do ensino básico com as da educação pré-escolar” (seção II, ponto 2, alínea e).

Após esta etapa foi dado um puzzle a cada par de crianças, de forma a fomentar a cooperação entre os alunos, estes tinham de montar o puzzle e posteriormente apresentar o seu puzzle à turma, os puzzles estavam relacionados com a prevenção de acidentes doméstico. Segundo Arends “usar jogos, puzzles e outras atividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um (...) meio que os professores utilizam para tornar as aulas interessantes” (1995, p. 126). Esta atividade proporcionou a interdisciplinaridade através do desenvolvimento de competências matemáticas que ocorreram na montagem do puzzle e por meio do desenvolvimento da língua portuguesa através da apresentação do puzzle à turma. Após os alunos apresentarem os puzzles construíram um cartaz com estes (figura 31 – cartaz com os puzzles referentes à prevenção de acidentes domésticos).

**Figura 31** - Cartaz com os Puzzles Referentes à Prevenção de Acidentes Domésticos



Segundo Roldão o professor deve “(1) contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento, (2) promover o desenvolvimento integral da pessoa nas múltiplas dimensões” (2004, p. 31). Nesta atividade foram as próprias crianças através da montagem e apresentação do puzzle que concluíram os cuidados que são necessários terem quando estão em casa.

Para abordar a segurança rodoviária as crianças visualizaram um PowerPoint sobre o referido tema e realizaram um jogo, do género *Quem Quer Ser Milionário*, com algumas questões relacionadas com o PowerPoint que viram. Posteriormente tiveram uma ação de sensibilização com a Polícia de Segurança Pública da Nazaré, esta ação de sensibilização proporcionou o trabalho com a comunidade. O perfil geral do educador e do professor define que cabe a estes docentes valorizarem a “escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos” (secção IV, alínea f). O professor de expressão musical ensinou às crianças, uma música relacionada com a segurança rodoviária, que a turma cantou aos polícias após a ação de sensibilização, aqui está presente o trabalho cooperativo com os docentes das atividades de enriquecimento curricular.

O segundo tema que explorei com a turma consistiu nas perspetivas para o futuro próximo. Para abordar este tema as crianças elaboraram uma banda desenhada sobre as suas perspetivas para o futuro, desenvolvendo desta forma competências no domínio da expressão plástica (figura 32 – perspetivas para o futuro próximo). Depois cada aluno apresentou a sua banda desenhada à turma, trabalhando assim a língua portuguesa, mais especificamente a comunicação oral. É “necessário estimular permanentemente a comunicação nos alunos, evitando que, pela explicitação de juízos de valor acerca da maior ou menor competência demonstrada, estes tendam a desenvolver mecanismos inibitórios dos comportamentos de comunicação” (Morgado, 1999, p. 36). Após esta etapa realizou-se um concurso para eleger a melhor banda desenhada, para tal foram trabalhados conceitos de matemática.

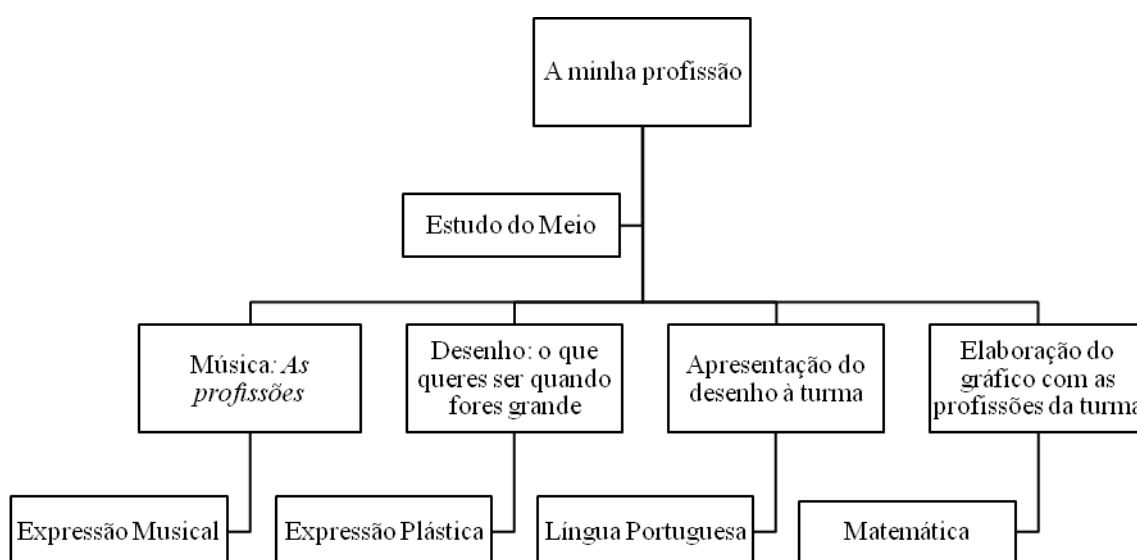
**Figura 32** - Perspetivas para o Futuro Próximo



Ainda referente ao tema perspetivas para o futuro próximo explorei com os alunos a profissão que estes futuramente desejam ter. As crianças aprenderam a música *As profissões*, e desenharam a profissão que pretendem desempenhar no futuro, posteriormente apresentaram o seu desenho à turma. Através destas atividades foi trabalhada a expressão musical, a expressão plástica e a língua portuguesa. Após as crianças terem apresentado o seu

desenho, a turma elaborou um gráfico sobre as profissões que os alunos desejavam desempenhar, explorando conceitos relacionados com a matemática (figura 33 – articulação curricular na exploração do tema a minha profissão). Em suma “é necessário que os alunos construam um saber global sem barreiras, e não o saber desta e daquela disciplina” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 83).

**Figura 33** - Articulação Curricular para Explorar o Tema a Minha Profissão



Como pudemos constatar todas as situações de aprendizagem desenvolvidas nesta área curricular estão articuladas com as outras áreas curriculares e relacionadas com as vivências das crianças. Tal situação ocorre porque nesta área os conteúdos devem ser explorados de forma progressiva partindo do eu, para os outros e só por fim para a comunidade. A criança tem uma análise “mais acessível à sua própria pessoa e respectivas experiências, que seriam mais fáceis de compreender do que idênticos aspectos quando observados nos outros que o rodeiam ou em outras porventura distantes e exteriores à comunidade em que está inserido” (Roldão, 2004, p. 15).

## **A Educação e o Trabalho com a Comunidade**

Segundo o Ministério da Educação, o ensino básico contribuí para o desenvolvimento e progresso da sociedade preparando os alunos “para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (2004, p. 11). É através do confronto com os:

problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (Ministro da Educação, 2004, p. 102).

A melhor estratégia para preparar os alunos para intervirem na comunidade de forma responsável é sensibilizá-los para o papel que esta desempenha nas suas vidas. Para tal, é necessário que a escola desenvolva atividades que envolvam a comunidade.

Durante a minha intervenção educativa, tive em consideração a importância do trabalho com a comunidade, sempre que possível tentei envolvê-la na educação das crianças. A primeira atividade que desenvolvi com a comunidade consistiu na visita da Polícia de Segurança Pública da Nazaré à instituição educativa. Esta visita teve como ponto de partida um dos temas do programa, prevenção rodoviária, que a turma estava a explorar. Após uma breve exploração do tema na sala de aula as crianças tiveram uma ação de sensibilização, com a polícia, sobre a segurança rodoviária. Depois da sensibilização os polícias procederam a uma breve explicação dos utensílios que utilizam, nomeadamente, arma, gás pimenta, algemas, entre outros. Posteriormente as crianças dirigiram-se ao espaço exterior da escola, onde puderam explorar o carro e a mota da polícia (figura 34 – ação de sensibilização com a Polícia de Segurança Pública).

**Figura 34** – Ação de Sensibilização com a Polícia de Segurança Pública



“É de extrema importância para as crianças ouvir o homem do talho, visitar a loja/grande superfície onde os pais habitualmente fazem as compras, ouvir os conselhos da polícia sobre o que os meninos devem ou não devem fazer, etc” (Magalhães, 2007, p. 56). É desta forma que os alunos começam a compreender que todos nós desempenhamos um papel na sociedade e dependemos dos outros elementos da comunidade, para termos uma vida em condições e agradável, pois estes prestam serviços indispensáveis às nossas vidas, como o médico ou o homem que limpa a rua.

Outro trabalho desenvolvido com a comunidade, mais especificamente com a comunidade escolar, consistiu num mercadinho de Natal. Este mercadinho tinha como objetivo angariar dinheiro para a instituição educativa. Para que a sua elaboração fosse possível, foi solicitada a colaboração de todos os elementos da escola, desde professores, funcionários e encarregados de educação para contribuírem com artigos: livros, brinquedos, artigos decorativos, alimentos, entre outros, que já não utilizassem e pudessem ser vendidos. Os produtos angariados foram vendidos na escola durante dois dias. É de mencionar que o mercadinho teve grande adesão por parte dos encarregados de educação quer na disponibilização de materiais para venda, quer na compra de produtos. Na minha opinião este

tipo de atividades desperta a atenção dos pais para as dificuldades económicas que a instituição educativa está a passar, levando a que estes compreendam porque é solicitado aos encarregados de educação dinheiro, para as visitas de estudo entre outras atividades desenvolvidas neste estabelecimento.

### **Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos**

Segundo Simões (2006), dois dos contextos mais importantes para o desenvolvimento das crianças é a família e a escola, ou seja, “a educação dos filhos é um objectivo tanto da família como da escola e deve ser considerada como uma responsabilidade partilhada” (Pérez, 2002, p. 40). O mesmo autor menciona que Comenius em 1627 já falava da importância da relação entre a escola e a família. Esta relação é importante em todos os níveis de ensino não unicamente no jardim de infância. Segundo Pérez (2002) “é tão importante comunicar e trocar informação quando estão no jardim-de-infância como quando frequentam o secundário” (p. 40). A comunicação entre docentes e encarregados de educação é de extrema importância, pois ambos os intervenientes possuem informação que interessa à outra parte, ou seja, os pais têm conhecimentos sobre os filhos que é do interesse dos docentes e os professores têm informações sobre os alunos que são importantes para os pais (Morgado, 1999).

Contudo a relação entre pais e docentes não é tão fácil como pode aparentar ser. Esta é alvo de muitas dificuldades, ora os docentes culpam os pais, ora os pais culpam os docentes, pelas dificuldades na relação. Vive-se numa roda viva a procurar responsáveis pela má relação, onde, por vezes, os próprios responsáveis são os que estão à procura de culpados.

Segundo Simões (2006), Pérez (2002) e Morgado (1999), os alunos cujos pais participam no seu percurso escolar demonstram melhores resultados. O contato constante entre a escola e os encarregados de educação proporciona a motivação dos alunos pelas

aprendizagens escolares, tal situação ocorre porque as crianças verificam que os pais valorizam as suas aprendizagens.

Ambos os elementos que intervêm na educação das crianças, família e escola, devem concordar com os objetivos a desenvolver ao longo do processo educativo. Este acordo que deve existir entre os parceiros educativos, depende essencialmente da comunicação estabelecida entre estes.

A relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta activa e reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, o esforço para compreender o ponto de vista do outro (Simões, 2006, p. 78).

Uma das principais causas dos mal entendidos gerados entre pais e professores deve-se essencialmente à falta de comunicação entre estes. “Perante qualquer dificuldade de relação, a primeira atitude a adoptar é a compreensiva. Antes de criticar, devem fazer-se várias perguntas: que sucedeu?, que correu mal?, desde quando?, quem pode ter contribuído para esta situação” (Pérez, 2002, p. 49).

Durante a minha intervenção educativa no 1.º CEB foi solicitado diariamente o envolvimento dos pais para orientar os seus educandos na elaboração dos TPC's, é de realçar que os TPC's faziam parte da rotina educativa da sala de aula onde estagiei, devido a tal fator cabia-me também o papel de continuar com estes.

Na minha opinião os TPC's podem assumir papéis distintos. Para as crianças que têm apoio na realização destes podem ser uma forma de aprendizagem positiva, contudo para os alunos que não têm orientação podem ser “maléficos”. Esta situação verificava-se

constantemente na sala onde estagiei, existe um grupo de crianças que raramente fazem os trabalhos de casa, provavelmente, entre outras situações por não terem apoio da família.

Segundo Simões “a responsabilidade dos pais na execução dos TPC's dos seus filhos deve assentar, sempre, numa parceria de trabalho com o professor” (2006, p. 89). Na minha opinião é de extrema importância que os TPC's sejam antes demais debatidos com os pais e acordos com estes, só existindo consenso de ambas as partes é que deverão ser enviados TPC's.

Caso os pais concordam com os TPC's, cabe a estes orientarem as crianças na execução dos mesmos. Contudo os professores devem informar os pais “acerca do nível de envolvimento que se espera, ou seja, espera-se que ajudam aos seus filhos, dando-lhes atenção e proporcionando-lhes um bom ambiente para a resolução dos TPC's, acompanhado e demonstrando interesse” (Simões, 2006, p. 89).

É necessário ter sempre em consideração que os TPC's podem desempenhar um papel negativo no relacionamento entre a criança e a família.

Tendo em conta que os pais não são professores e que o fim do dia é um momento desejado por todos para a reunião, o convívio familiar e o descanso, será razoável exigir TPC? À custa dos momentos de convívio familiar, através da solicitação da representação de um papel para o qual não existe disponibilidade e muitas vezes preparação académica de suporte? (Simões, 2006, p. 89).

Como podemos ler na última frase da citação anterior, por vezes os pais não têm formação académica que os permita orientar os filhos na execução dos TPC's. Devido a tal fator os TPC's podem servir para reproduzir as desigualdades sociais. Existem muitos pais

que não sabem como ajudar os filhos, fomentado desta forma que a formação destas crianças fique mais deficiente do que as crianças que têm orientação na execução dos TPC's.

Muitas vezes as crianças também são alvo de castigos, injustiçados por não fazerem os TPC's. Normalmente os professores não se preocupam em saber porque a criança não fez os TPC's, acabam por marcar falta, mandar um recado para casa, por a criança de castigo durante os intervalos a fazer os TPC's, entre outras punições. “Para a criança o conflito é por vezes interminável. Começa na escola, prolonga-se em casa, termina na escola reiniciando-se nela novamente. (Simões, 2006, p. 89). Segundo Arends (1995) é necessário que os professores também tenham indulgência com os alunos quando estes não realizem os TPC's. Caso os alunos apresentem uma justificação verdadeira, o docente deve de aceitar, sendo sempre necessário exigir a comprovação, como por exemplo uma nota dos pais.

Devido aos fatores mencionados anteriormente os professores antes de implementarem os TPC's como uma rotina da sala de aula devem refletir se o meio onde estão a lecionar será vantajoso para o desenvolvimento das crianças através dos TPC's, tendo sempre por base a opinião dos encarregados de educação.

A atitude dos pais e a sua colaboração com a escola são muito importantes para o bom desenvolvimento das crianças. Quando os filhos estão em casa, devem sentir-se apoiados pela família e é muito positivo que os pais os ajudem nas tarefas escolares e os orientem quando tiverem dúvidas (Pérez, 2002, 41).

Outra forma utilizada para envolver os pais na educação dos seus filhos, durante a minha intervenção educativa, foi convidá-los para uma ação de sensibilização, que decorreu na escola da Nazaré, sobre a relação entre a indisciplina e a aprendizagem, proferida pelo

psicólogo Ricardo Sousa. O tema selecionado para a ação de sensibilização está relacionado com o projeto curricular de turma, intitulado *aprender a respeitar regras*.

Infelizmente assistiram poucos encarregados de educação à ação de sensibilização, foram convidados todos os encarregados de educação do estabelecimento educativo, contudo compareceram aproximadamente 20. Da turma em que estive a estagiar apenas foi um encarregado de educação. Esta situação demonstra o pouco envolvimento dos pais na educação dos filhos; é de salientar que a ação de sensibilização foi realizada em horário pós-laboral, com o intuito de que a maioria dos pais não tivesse impedimento em participar.

Apesar de terem participado poucos encarregados de educação os que compareceram estavam motivados e participaram ativamente num debate que se gerou, até ao ponto de não existir tempo suficiente para o psicólogo acabar a sua apresentação. Neste debate foi possível observar vários pontos de vista, pais que compreendem a realidade da escola e o papel do professor, contudo também se verificou opiniões controversas a esta.

Em suma, na minha opinião, é fundamental que os professores e a escola desenvolvam atividades de forma a envolver os encarregados de educação na educação dos seus educandos. Apesar de muitas vezes as tentativas realizadas pelos docentes fracassarem, é necessário que estes não desistam e continuem a procurar estratégias com o intuito de conseguirem o envolvimento do maior número possível de encarregados de educação. Pois como mencionei anteriormente os alunos cujos pais participam na sua educação, tendem a ter melhores resultados escolares.

### **Avaliação no 1.º CEB**

Pacheco (1994) menciona que a avaliação é caracterizada como um “processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e à conseqüente tomada de decisão” (p. 65). Arends segue a mesma linha de

pensamento de Pacheco mencionando que “o termo avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (1995, p. 229). Estas informações podem ser compiladas de diferentes formas, informais ou formais. As recolhas informais têm por base as observações e as conversas entre os alunos e o professor. As recolhas formais consistem em testes ou relatórios escritos. Após análise da informação recolhida procede-se à tomada de decisões de forma a melhorar o desempenho dos alunos. Segundo a secção I mais concretamente o ponto 3, do Despacho Normativo 1/2005, a avaliação tem como intuito fomentar o sucesso de todas os alunos através da alteração das metodologias utilizadas pelos docentes, quando tal se justifique, melhorando desta forma a qualidade do sistema educativo.

A avaliação não deve servir para fazer juízos prematuros que de certa forma podem discriminar os alunos, impedindo-os de alcançar o sucesso (Ministério da Educação, 2004). A “avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Despacho-Normativo n.º 1/2005).

Segundo o Despacho-Normativo n.º 1/2005 a avaliação organiza-se em três tipos: avaliação diagnóstica que decorre antes do início de uma nova aprendizagem, a avaliação formativa que acontece durante as aprendizagens dos alunos e avaliação sumativa que se realiza no fim de determinada aprendizagem.

A avaliação diagnóstica tanto pode acontecer no início do ano letivo como durante todo o ano. Quando esta decorre durante o ano, normalmente, tem como objetivo verificar se os alunos já adquiriram os conhecimentos que são pré-requisitos para iniciar a exploração de um novo tema. Esta tem como intuito “conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou de aptidões dos alunos que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a

adquirir no tema, no subtema, no trimestre ou classe que começa a frequentar” (Afonso & Agostinho, 2007, p. 17). Este tipo de avaliação conduz à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Segundo Pacheco (1994) esta avaliação pode recorrer a instrumentos formais (testes, tabelas de observação) e informais (observação, entrevista). O autor mencionado anteriormente também refere que o único objetivo desta avaliação é recolher informação, e que esta informação não pode ser utilizada para contar na progressão dos alunos.

A avaliação formativa, contínua ou sistemática “sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correcções a realizar” (Pacheco, 1994, p. 75). Este tipo de avaliação permite que o professor detete as dificuldades dos alunos, proporcionado que o docente intervenha de forma a permitir que as crianças ultrapassem as dificuldades que manifestam. Ou seja, “serve de conselheira na tomada de decisões imediatas sobre os possíveis ajustamentos a introduzir no currículo, nas metodologias de ensino, na relação professor/alunos, na maneira do aluno fazer o seu auto-estudo, etc” (Afonso & Agostinho, 2007, p. 18). Este género de avaliação tem como intuito informar os docentes, os alunos e os pais se as crianças estão a conseguir alcançar as competências estipuladas. Caso estas competências não estejam a ser alcançadas cabe ao professor optar por novas metodologias, medidas de apoio educativo ou adaptação curricular (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994).

Em suma a avaliação formativa tem como objetivo:

fornecer aos diferentes intervenientes a informação adequada à tomada das decisões necessárias à promoção do sucesso educativo dos alunos e à melhoria da qualidade do sistema educativo, levando em conta o ritmo de desenvolvimento pessoal e a

capacidade de realização de cada um dos alunos (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994, p. 26).

A avaliação sumativa é um balanço final das competências adquiridas pelos alunos, este tipo de avaliação permite tomar decisões sobre a classificação final ou a certificação. A avaliação sumativa pode ser interna ou externa. A avaliação sumativa interna, segundo o Despacho-Normativo n.º 1/2005 tem como objetivo informar os alunos e o respetivo encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Também permite que os docentes alterem as suas práticas de forma a melhorar o desempenho escolar dos alunos. É uma avaliação que decorre de forma periódica, no fim de cada período, de cada ano letivo e de cada ciclo. No primeiro ciclo a avaliação sumativa é apresentada de uma forma descritiva em todas as áreas curriculares. Quando ocorre no fim dos períodos proporciona que sejam decididas medidas de apoio e complementos educativos (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994, p. 26). A avaliação sumativa externa não é da competência das instituições educativas, mas do Ministério da Educação; esta reporta essencialmente aos exames nacionais.

### **Avaliação da Turma do 1.º/B**

Ao longo da minha intervenção educativa fiz uma avaliação formativa da turma, para verificar quais as dificuldades manifestadas pelos alunos, com o objetivo de em outras intervenções, se pertinente, alterar algumas estratégias para que os alunos ultrapassassem as dificuldades que demonstravam.

Visto no 1.º CEB o currículo estar organizado por áreas curriculares, também estruturei a avaliação por áreas. De seguida apresento a avaliação que realizei das áreas curriculares disciplinares, nomeadamente, das expressões, da língua portuguesa, da

matemática e do estudo do meio. É de salientar que no que reporta às expressões apenas avaliei a expressão plástica, porque não desenvolvi atividades relacionadas com as restantes expressões (musical, dramática e motora), (apêndice G – grelha de avaliação da turma do 1.º ano).

A avaliação que apresento de seguida foi realizada através da observação dos alunos durante a execução das atividades e da realização de fichas de exercícios. Esta também teve por base algumas informações que troquei com a professora cooperante e com a minha colega de estágio. Como qualquer tipo de avaliação pode não ser totalmente objetiva, uma vez que incidiu em observações pontuais, o que não permite concluir se as crianças em outros contextos serão capazes de aplicar as competências observadas.

### **Expressão plástica.**

“A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Ao longo da minha intervenção educativa, na área de expressão plástica os alunos desenvolveram essencialmente atividades relacionadas com o desenho. “O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (Ministério da Educação, 2004, p. 92). Durante a minha intervenção educativa, as crianças à segunda-feira, representavam sempre através do desenho o seu fim de semana; após a introdução de novas letras os alunos faziam a representação gráfica da lição, tal como é solicitado no método analítico sintético; na exploração do estudo do meio as crianças também realizaram dois desenhos, um incidiu na elaboração de uma banda desenhada sobre as perspetivas das

crianças para o futuro próximo e outro na representação gráfica da profissão que os alunos desejavam desempenhar.

Pude constatar que a maioria das crianças, com exceção de uma, consegue representar através do desenho situações do cotidiano, também conseguem representar graficamente aspirações para o seu futuro. Os alunos manifestam cuidado com a apresentação dos seus trabalhos, tentando mantê-los limpos, contudo existem três alunos que não demonstram esta preocupação.

### **Língua portuguesa.**

“Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social” (Ministro da Educação, 2004, p. 135).

As competências na área de língua portuguesa, desenvolvidas ao longo da minha intervenção educativa estão relacionadas com a iniciação à leitura e à escrita, competências integradas no *bloco 2 – comunicação escrita* (Ministério da Educação, 2004).

No que reporta à identificação das letras aprendidas até ao momento, verifiquei que a maioria da turma identifica todas as letras que aprendem, contudo três crianças manifestam dificuldades e uma só identifica as sílabas. O grosso da turma também consegue fazer a relação entre as imagens e as respetivas palavra, apenas cinco alunos não conseguem. No que reporta à divisão das palavras em sílabas constatei que grande parte da turma também consegue realizar este género de atividade. A nível da ordenação das sílabas para formar palavras a maioria dos alunos também conseguem, contudo existem sete crianças que demonstram dificuldades. Na ordenação de palavras para formar frases, cinco alunos manifestam dificuldades e quatro não conseguem.

No âmbito da escrita a maior parte das crianças escrevem palavras, apenas quatro apresentam algumas dificuldades, no que reporta à construção de frases existem muitas crianças que manifestam dificuldades. A nível da leitura alguns alunos não conseguem ler um pequeno texto, a maioria das crianças compreendem o que lêem, duas têm dificuldades e sete não compreendem o que lêem. Grande parte da turma consegue transcrever um texto em letra de imprensa para letra manuscrita, com exceção de uma criança. No que reporta a escrever as palavras que escutam muitos alunos manifestam dificuldades. É de mencionar que quando me refiro a palavras, frases ou textos, são unicamente constituídos pelas letras que as crianças já aprenderam.

Em suma na área de língua portuguesa é necessário dedicar especial atenção à construção de frases, à leitura de pequenos textos e à transição das palavras que as crianças escutam para a escrita. São nestes três tópicos que a maioria dos alunos está a manifestar dificuldades.

### **Matemática.**

Segundo o Ministério da Educação “a construção progressiva do conceito de número (...) e o domínio das operações aritméticas elementares constituem um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo” (2004, p. 172). Ao longo da minha intervenção educativa as competências que trabalhei com as crianças no âmbito desta área curricular estão integradas no *Bloco 1 – Números e Operações*. Estas competências incidiram essencialmente na ordenação de objetos e números por ordem crescente e decrescente; na resolução de operações de adição e subtração; na exploração de problemas e na utilização dos símbolos de maior, menor e igual para comparar conjuntos. É de mencionar que estas competências estão relacionadas com situações que envolvem apenas os números até cinco, visto os alunos só terem aprendido estes números.

No que reporta a estas competências pude constatar que a maioria da turma consegue resolver operações de adição e subtração, um aluno manifesta algumas dificuldades e cinco não sabem. No referente às situações problemáticas 15 alunos conseguem resolver problemas relacionados com a adição e subtração, um aluno manifesta algumas dificuldades e oito não conseguem resolver problemas. A competência referente à ordenação de números e objetos por ordem crescente e decrescente já foi alcançada por todas as crianças. Por fim, no que diz respeito à utilização dos sinais de maior, menor e igual para comparar conjuntos grande parte dos alunos utilizam corretamente esta simbologia uma criança manifesta dificuldades e quatro não sabem aplicar estes sinais.

Nesta área é necessário dedicar especial atenção à resolução de problemas, visto ser o conteúdo no qual os alunos estão a manifestar mais dificuldades, é de extrema importância que esta disciplina seja trabalhada essencialmente através de problemas.

### **Estudo do meio.**

No âmbito do estudo do meio explorei com a turma dois conteúdos referentes a esta área curricular. Estes conteúdos estão integrados no *Bloco 1 – Á descoberta de si mesmo*, mais precisamente o ponto cinco a segurança do seu corpo e o ponto sete as perspetivas para o futuro próximo. Segundo o Ministério da Educação este bloco tem como intuito que “os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (2004, p. 105).

O ponto cinco do bloco em análise pretende que as crianças reconheçam e apliquem normas de prevenção de acidentes domésticos e de prevenção rodoviária. Pude constatar que todas as crianças reconhecem que não devem abrir a porta a desconhecidos. No que reporta à prevenção de acidentes domésticos verifiquei que grande parte das crianças identificam

alguns cuidados que devem ter nas suas casas, nomeadamente não brincar com o lume, não mexer em objetos cortantes, entre outros, contudo ainda existem cinco crianças a manifestar dificuldades em reconhecer estes comportamentos. A nível da segurança rodoviária as crianças identificam regras de prevenção rodoviária, contudo quatro crianças manifestam dificuldades. No que reporta às perspetivas para o futuro próximo todas as crianças são capazes de mencionar expectativas para o próximo fim de semana, para as férias, entre outras.

### ***Apreciação global.***

Após a realização da avaliação da turma do 1.º/B pude concluir que existem sete crianças que manifestam algumas dificuldades de aprendizagem e desmotivação pelas aprendizagens escolares. Estas dificuldades estão presentes em todas as áreas curriculares que eu tive oportunidade de avaliar, contudo são mais acentuadas na área de língua portuguesa. É necessário que o docente tome medidas para que estes alunos consigam ultrapassar as dificuldades apresentadas, essencialmente na área de língua portuguesa. As medidas a implementar podem passar por apoio pedagógico acrescido e pela diferenciação pedagógica de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Como mencionei anteriormente a avaliação para além de atribuir uma classificação ao aluno deve permitir que os professores façam uma reflexão constante sobre as suas práticas, de forma a alterarem as suas metodologias e estratégias para responderem às necessidades de todas as crianças.

### **Reflexão da Intervenção Educativa**

Tal como na educação pré-escolar a intervenção educativa no 1.º CEB possibilitou-me a aquisição de algumas estratégias para trabalhar com crianças. Posso mencionar que de todas as intervenções educativas que tive até ao momento esta foi a que mais ansiedade me provocou. Tal situação deveu-se essencialmente por este estágio decorrer com uma turma de

primeiro ano de escolaridade. Como tal, tinha perfeita noção que uma das competências a desenvolver com estes alunos era a iniciação à leitura e à escrita, competência esta, que eu não sabia como explorar com as crianças, uma vez que ao longo da minha formação académica as oportunidades de aprendizagem nesta área foram reduzidas. É de mencionar, no entanto, que esta situação foi um desafio e uma excelente oportunidade de autoaprendizagem.

A referida intervenção educativa foi alvo de muitos altos e baixos. Na primeira letra que introduzi saltei duas fases do método analítico sintético, por pensar que não era necessário seguir à risca o método em questão, uma vez que durante a semana dedicada à observação, a professora cooperante também saltou estas fases. Achei por bem aplicar o método da mesma forma que a professor havia aplicado com o intuito de não confundir as crianças. Contudo após reflexão com o orientador de estágio concluí que tinha procedido mal e que é fundamental seguir todas as fases do referido método, situação que tive em consideração na seguinte letra que lecionei.

Outra dificuldade que senti consistiu na gestão dos trabalhos de grupo. Visto tratar-se de uma turma de primeiro ano, as crianças ainda estavam a desenvolver esta competência. Durante um jogo desenvolvido em grupo, notou-se que os alunos não tinham noção do tom de voz que deviam utilizar durante este tipo de atividades, acabando por falar muito alto. Tenho noção que o trabalho de grupo dá sempre azo a algum burburinho, uma vez que é necessário que as crianças conversem entre si. Silva e Kodama (2004) mencionam que “é preciso encarar esse barulho de uma forma construtiva; sem ele, dificilmente, há clima ou motivação” (p. 5). As mesmas autoras também mencionam que quando as crianças começam a ficar habituadas a trabalhar em grupo, normalmente, este barulho tende a diminuir. Para tal é necessário continuar a estimular o trabalho em equipa, com esta turma, contudo passei a utilizar outras estratégias: inicialmente coloquei as crianças a desenvolver algumas atividades

a pares, posteriormente aumentei a complexidade das atividades, numa terceira fase aumentei o número de elementos do grupo para três e assim sucessivamente.

O grupo de crianças com quem estive a estagiar, era um grupo muito heterogéneo, a nível dos conhecimentos e das aprendizagens. Existiam alunos muito bons, mas havia alunos que aparentavam ter dificuldades de aprendizagem. Também existiam alunos muito motivados e alunos que não manifestam interesse para as aprendizagens escolares. Visto a grande diversidade de alunos, como é normal, nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem, alguns alunos faziam determinada atividade em dez minutos enquanto outros demoravam duas horas na mesma atividade. Cabe ao docente gerir diferentes ritmos de aprendizagem em simultâneo, “enquanto ajuda um aluno, durante o seu trabalho individual, a professora tem de dar atenção ao resto da turma, lidar com as interrupções e controlar o tempo” (Arends, 1995, p. 111). Esta foi uma das grandes dificuldades com que me deparei, ter de realizar tarefas distintas em que tinha de dar orientação a todos os tipos de atividades que estavam a ser desenvolvidas, em simultâneo.

Devido aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos foi necessário ter sempre planificadas estratégias para as crianças que terminavam mais cedo as atividades propostas. Estas estratégias passaram por ter uma ficha suplementar para estas crianças realizarem, enquanto “esperavam” pelos colegas; colocar estas crianças a ajudarem os colegas que estavam mais atrasados. Outra estratégia pode consistir em ter uma biblioteca na sala de aula, para que as crianças que terminam mais cedo as atividades possam ir buscar livros para verem; contudo não pude aplicar esta estratégia porque na sala onde estagiei a biblioteca ainda não estava construída.

Durante a minha intervenção não fiz diferenciação pedagógica propriamente dita, uma vez que o estágio decorreu durante o primeiro período, ainda estávamos a conhecer a turma e cada aluno em particular e a tentar fomentar que todas as crianças desenvolvessem as mesmas

atividades de forma a compreender quais as reais dificuldades de cada aluno, para posteriormente e se necessário proceder à diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica consiste no “reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 109).

Apesar de alguns alunos demorarem demasiado tempo na execução das atividades, muitas destas crianças compreendem perfeitamente os conteúdos, mas provavelmente devido ao cansaço não são capazes de realizá-los. Esta situação leva-me a outra dificuldade que durante o estágio não me coube resolver, mas que ao longo da minha vida profissional como docente terei de encarar e tentar encontrar as melhores estratégias para resolvê-la. Esta dificuldade consiste em conversar com os pais sobre algumas atitudes que estes manifestam e que não são as mais benéficas para o desenvolvimento dos seus filhos. Por exemplo, pais que permitem que os filhos estejam até às duas/ três horas da manhã a jogar playstation. Outras situações que também dependem dos pais e que a escola praticamente não pode fazer nada, a não ser conversar com os encarregados de educação sobre o assunto, consiste na falta de pontualidade constante de uma criança, que chega quase sempre às 9h: 30 min. Também é de salientar a falta de higiene de duas crianças.

Apesar de ter perfeitamente noção que é de extrema importância que o professor comunique constantemente com os pais, questione-me como abordar assuntos de natureza tão delicada, que de certa forma podem magoar as pessoas em questão. Se não conhecesse os pais deste grupo provavelmente deixaria a dica de ações de sensibilização sobre os referidos temas. Contudo perante este contexto esta hipótese está totalmente fora de questão, uma vez que os pais não comparassem à escola, chegando até ao ponto caricato da professora responsável pela referida turma não conhecer os pais/encarregado de educação de um aluno.

Contudo apesar das dificuldades encontradas no decorrer da intervenção educativa é de salientar que esta foi muito gratificante. Apenas num mês e meio em que decorreu o estágio foi possível verificar grandes avanços nas crianças. Quando iniciei a intervenção os alunos ainda estavam a iniciar a leitura e a escrita de palavras, passado este período de tempo a maioria das crianças já liam e escreviam frases.

Tal como na educação pré-escolar, ao longo das planificações do 1.º CEB localiza-se um tópico referente à reflexão diária, onde podem ser consultadas as reflexões pormenorizadas das atividades desenvolvidas com os alunos durante a minha intervenção educativa (apêndice F).

### **Conclusão**

O estágio na educação pré-escolar e no 1.º CEB em conjugação com a realização do presente relatório proporcionou a aquisição de múltiplas competências, quer no que reporta a nível prático, quer no que reporta a nível teórico. A nível prático destaco a aquisição de variadas estratégias para trabalhar com crianças com diferentes características, no que diz respeito às suas origens sociais, às suas idades, aos comportamentos indisciplinados, aos seus conhecimentos prévios, entre outras. A prática também proporcionou a experimentação de alguns conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, pois só colocando estes conceitos em prática é possível constatar a sua importância. A teoria é fundamental para a formação dos docentes, é através desta que estes profissionais conseguem responder às necessidades das crianças, contudo também é essencial a prática, visto ser esta que proporciona que os docentes apliquem a teoria adquirida de uma forma concreta, entre a teoria e a prática existem grandes diferenças, sendo fundamental que estas duas vertentes se complementam.

A pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração do presente relatório proporcionou uma constante reflexão sobre a minha intervenção educativa, permitindo que refletisse sobre as atividades que desenvolvi com as crianças ao longo do estágio. É fundamental que quando o docente realiza determinadas atividades tenha conhecimento da importância destas para o desenvolvimento das crianças. Também é de extrema importância que os docentes após a implementação das atividades reflitam de forma a concluir o que melhorariam para uma próxima intervenção. A reflexão deve estar constantemente presente na atividade docente, pois só através desta é que estes profissionais conseguem progredir. A sociedade está em constante evolução como tal é fundamental que os docentes reflitam de forma a adequar a sua prática a estas alterações.

O docente para além de assumir uma atitude reflexiva durante a sua prática profissional, também deve ter uma atitude de observador, pois só através da observação do grupo de crianças e de cada criança em particular é que este profissional sabe quais as características das crianças com quem trabalha, de forma que na planificação das atividades tenha em consideração os interesses e necessidades do grupo.

Com a realização do estágio e do presente relatório também pude concluir o quanto é importante que os docentes optem por metodologias que consideram a criança como um ser ativo capaz de definir o percurso das suas aprendizagens, ou seja, que vejam as crianças como seres competentes e capazes de tomarem decisões.

O docente para além da função de orientar as crianças na exploração de novos conteúdos, também deve fomentar o envolvimento dos pais e da comunidade na educação das crianças. É de salientar que ao longo da minha intervenção educativa constatei o quanto é difícil conseguir que os pais se envolvem na educação dos filhos, é necessário que os docentes recorram a diversas estratégias de forma a conseguir que os pais participem na educação dos seus educandos, pois está comprovado cientificamente que as crianças cujos pais se envolvem na sua educação têm melhor rendimento escolar.

Outra das grandes conclusões que tive oportunidade de alcançar ao longo deste estágio consistiu na importância do lúdico para o desenvolvimento integral das crianças tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB. Estas brincadeiras perante os olhos dos adultos podem parecer não ter qualquer importância, mas na realidade são magníficas para o desenvolvimento das crianças. Por exemplo, quando uma criança está a conversar com um boneco está a desenvolver a linguagem oral. No que reporta à matemática foi possível verificar a importância do jogo nas aprendizagens relacionadas com esta área do conhecimento, a exploração desta área através do lúdico proporciona que as crianças gostem desta disciplina, para a qual a sociedade em geral estereotipou ser das áreas mais

complicadas. Também concluí a importância de trabalhar a matemática através de problemas, pois estes proporcionam que as crianças vejam a aplicabilidade das noções aprendidas e que não se limitam a resolver fórmulas.

Ao longo da intervenção educativa ainda pude verificar a importância da articulação curricular na exploração dos conteúdos, é fundamental que as crianças não aprendem temas estanques, mas temas que se relacionam entre si de forma contínua, pois só assim poderão compreender a finalidade das aprendizagens. Para tal é necessário que os docentes não trabalhem as áreas do conhecimento de forma estanque, mas sim articuladas entre si.

Uma das grandes dificuldades com que me deparei durante a realização deste relatório consistiu na avaliação das crianças. Na minha opinião a avaliação é uma atividade de grande exigência, pois o docente tem de estar constantemente atento a todas as crianças, também é fundamental que este faça um registo diário das observações realizadas, de forma a que a avaliação seja o mais rigorosa possível. Contudo é complicado o docente observar em todo o grupo as competências estipuladas para as atividades desempenhadas, o que faz com que a avaliação de certa forma tenha sempre o seu grau de subjetividade. Durante o meu estágio a avaliação que realizei na educação pré-escolar debruçou-se essencialmente na observação das crianças, no 1.º CEB também recorri à observação e a algumas fichas de exercícios. Como já mencionei é muito complicado observar todas as crianças em simultâneo o que pode conduzir a inferências incorretas. Para uma próxima avaliação para além da observação recorrerá a outros instrumentos, como por exemplo, à construção de portefólios, onde compilaria todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, de forma que a avaliação fosse o mais fidedigna possível.

Em suma a elaboração deste trabalho proporcionou verificar o quanto é importante os docentes observarem o grupo com quem trabalham, para posteriormente proceder à planificação das atividades. A planificação das atividades sempre que se justifique deve ser

realizada em cooperação com outros colegas, pois o trabalho com os pares é mais rentável que o trabalho individual. Após este processo cabe a estes profissionais refletirem sobre a sua prática de forma a melhorar o seu desempenho. Este estágio/relatório também permitiu constatar a importância do lúdico na aprendizagem das crianças, proporcionou verificar as vantagens da exploração da matemática através do jogo, a importância da interdisciplinaridade na exploração dos diversos conteúdos, também comportou a aquisição de algumas estratégias para envolver os pais e a comunidade na educação das crianças. Por fim permitiu a exploração de diferentes formas de avaliação que podem ser utilizadas para analisar as crianças nestes níveis de educação.

### Referências

- Abreu, I. & Roldão L. (1989) A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In: Pires, I. (Coord.). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Acofrado, A. (2003). Nós....no espaço literário. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (p.13). Braga: Universidade do Minho. Retirado de:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Angola: Texto Editoras.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura – reflexões para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Associação de Professores de Matemática (APM) (1991). *Normas para o currículo e avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM e Instituto de Inovação.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Brandes, D. & Phillips, H. (2006). *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.

Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carter, P. & Russell, K. (2006). *Matemática divertida*. Lisboa: Gradiva

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf)

Circular n.º 4/DGICD/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Retirado de: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>

Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Retirado de: [http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop\\_Apredizagem\\_N3.pdf](http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop_Apredizagem_N3.pdf)

Coelho, T. (2008). *Recursos didáticos – ensino pré-escolar*. Porto: Santillana Constância.

Couto, J. (2003). Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (pp. 209- 223). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>

Cruz, J. (2003). Itinerários para a promoção do livro e da leitura: estratégias psicopedagógicas. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (p.17-38). Braga: Universidade do Minho. Retirado de:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: ARTMED.

Debus, E. (2003). A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (pp. 225- 244). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>

Decreto-Lei 18/2011 de 2 de fevereiro. Retirado de:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2011/02/02300/0065900669.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário). Retirado de:

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de:

<http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Prefis%20dos%20docentes.pdf>

Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina

Delgado, C. (2003). *Reflexão sobre as práticas de ensino da matemática de futuros professores do 1º ciclo: três estudos de caso*, Dissertação de Mestrado em Educação na Especialidade de Didáctica da Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de setembro. Retirado de: <http://legislacao.min->

[edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho\\_19575\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf)

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Retirado de: <http://www.gave.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_normativo\\_1\\_2005.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_1_2005.pdf)

Despacho Normativo n.º 18/2006. Retirado de: [http://esslamego.prof2000.pt/cp/doc/DR/DN-18\\_2006.pdf](http://esslamego.prof2000.pt/cp/doc/DR/DN-18_2006.pdf)

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Eurydice (1997). *A educação pré-escolar na União Europeia: política e oferta actuais*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão.

Fátima, T. & Katy, F. (2010/2011). *Projeto curricular de grupo: Sala Verde* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1º Ciclo e Pré-Escolar dos Ilhéus.

Ferraz, M. (2002). O sistema educativo português. In Llop, L. & Muriscot O. (Coord.). *Enciclopédia dos pais – ajuda escolar* (pp. 12-27). Lisboa: Círculo de Leitores.

Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho

Figueiredo, R. (s/d). A problemática da escrita. *Caderno de apoio pedagógico*. 1, 37-48.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fortes, C. (s.d.). *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. Retirado de:

<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkbfxkjpbgehjpenlzy14r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>

Freinet, C. (1974). *Conselhos aos pais*. São Paulo: Editorial Estampa.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

Gouveia, T. (2011/2012). *Projeto curricular de turma: 1.º/B* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1º Ciclo e Pré-Escolar da Nazaré.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Insight - Psicologia da criança e do adolescente* (s.d.). Retirado de:  
<http://www.insight.pt/desenvolvimentocrianças.htm>
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de educação de infância*. 84, 4-9. Retirado de: [http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista\\_84.pdf](http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf)
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de:  
<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de:  
[http://www.utl.pt/admin/docs/69\\_lei492005.pdf](http://www.utl.pt/admin/docs/69_lei492005.pdf)
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa – para o jardim de infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel

- Macias, D. (2003). A aprendizagem sistemática da escrita. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (pp. 88-102). Braga: Universidade do Minho. Retirado de:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infancia família*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar: a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Arial Editores.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Metas de Aprendizagem para a Educação pré-escolar*. Retirado de:  
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes\\_curriculares.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf)
- Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal*. Retirado de:  
<http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>

- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20\\_1CicloEB.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf)
- Ministério da Educação (s.d.). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Ministério da Educação. Retirado de: <http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In Condessa, I. (org.). *(Re)aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Niza, s. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Nóbrega, M. (2011). *A cooperação na gestão escolar – implicações no processo ensino / aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Administração Educacional: Universidade da Madeira. Retirado de: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/209/1/MestradoL%C3%ADliaN%C3%B3brega.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71- 96). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. (1998). As actividades expressivas e criativas... ..são experiências científicas. In Martins, M. (ed.). *X colóquio de psicologia e educação* (pp. 229-237). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, I. & Mata, L. (1998). Jardim de infância/família, que relação? In Martins, M. (Ed.). *X colóquio de psicologia e educação* (pp. 229-237). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pérez, R. (2002). Os pais e a escola. In Llop, L. & Muriscot O. (Coord.). *Enciclopédia dos pais – ajuda escolar* (pp. 38-51). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Perrenoud, F. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, 17, 8-12.
- Pestana, I. (1970). *Didáctica da língua portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I. (Org.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do conselho nacional de educação*. (pp. 7-27). Retirado de:

<http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*.

Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

*Projeto Curricular da EB1/PE da Nazaré – Funchal (2007-2011)*. Retirado de:

<http://escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare/Documentos/tabid/1569/Default.aspx>

*Projeto Curricular da EB1/PE dos Ilhéus – Funchal (2007-2011)*. Retirado de:

<http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peilheus/Aescola/Projectoeducativo/tabid/1337/Default.aspx>

Roldão, M. (2004). *O estudo do meio no 1.º ciclo – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores

Sá, E. (2006). *Crianças para sempre: é bom crescer com os pés na terra e com a cabeça na lua*. Alfragide: Oficina do Livro

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. & Kodama, H. (2004). *Jogos no ensino da matemática*. São José do Rio Preto: Fundação para o desenvolvimento da UNESP. Retirado de:

<http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>

Simões (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Local Desconhecido: A Casa Encantada.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação (1.º vol.)*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.124-158). Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/371/qualidade\\_projecto.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/371/qualidade_projecto.pdf)

Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/24/Comp.ApoioFam.pdf>

## **Apêndices**

## **Apêndice A – Planificações do Projeto *Reciclagem***



| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>   |
|--|---|--|--|---|
| <b>Terça-feira (04-10-11)</b><br><br><b>Turno da Tarde</b>   | <b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da expressão musical  | - Reproduzir fragmentos sonoros<br>- Acompanhar a canção com gestos  | <b>Canção Sobre a Reciclagem</b><br>- As crianças aprendem uma canção referente à reciclagem, tendo por base um suporte visual com animações.<br><br><b>Atividade de Enriquecimento</b><br>- Expressão físico-motora (14h15min às 14h30min)  | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Auxiliar da ação educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- Computador<br>- Projetor  |
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>   |   |  |  |   |
| Visto neste dia as crianças terem expressão motora, e por consequência só haver 30 minutos para atividades orientadas pelo educador, optei por uma atividade simples que consistiu na aprendizagem de uma música referente à reciclagem. Como já tinha observado no período dedicado à observação que as crianças memorizavam facilmente as letras das canções, esta foi a estratégia utilizada para o grupo memorizar o tipo de material a colocar em cada ecoponto, visto a letra da música fazer referência a este assunto. |   |  |  |   |
| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>   |
| <b>Quinta-feira (06-10-11)</b><br><br><b>Turno da Tarde</b>  | <b>Formação Pessoal e Social</b><br><br><b>Conhecimento do Mundo</b><br><br><b>Expressão e comunicação</b><br>Domínio da Expressão Plástica | - Escutar e esperar pela sua vez para intervir num diálogo<br>- Descrever a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos<br>- Desenvolver a motricidade fina<br>- Representar o ecoponto através de diferentes meios de expressão (desenho, plasticina e legos) | <b>Construção do ecoponto para a sala de atividades</b><br>- Diálogo com as crianças de forma que o grupo sinta necessidade de construir um ecoponto para a sala de atividades.<br>- Estimular as crianças com o intuito que estas deem sugestões de como construir o ecoponto, mostrando alguns materiais que estão disponíveis na sala e podem ser utilizados para a elaboração do mesmo.<br>- Elaboração do ecoponto para a sala de atividades. Dois grupos, de três/quatro crianças, pintam as caixas para o ecoponto, enquanto o restante grupo representa através do desenho, da pasticina e dos legos os ecopontos. Depois troca de forma a permitir que todas as crianças deem o seu contributo para a elaboração do ecoponto para a sala. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Auxiliar da ação educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- Quatro caixas em cartão<br>- Guaches<br>- Pinceis<br>- Plasticina<br>- Legos<br>- Folhas brancas A4<br>- Cores de pau |

### Reflexão da Intervenção Educativa

Este dia foi dedicado à construção do ecoponto para a sala de atividades. Apesar desta já ter sido uma atividade planeada *a posteriori*, foi conduzido um diálogo de forma que fossem as crianças a pedirem para construir o ecoponto e escolherem os materiais que podiam utilizar para a construção do mesmo. Na minha opinião ao dar esta opção de escolha às crianças, permite que o grupo desenvolva uma capacidade fundamental que consiste na tomada de decisões em grande grupo. Esta atividade também ao ter como ponto de partida as ideias do grupo faz com que as crianças se sintam mais implicadas na atividade, uma vez que foram eles que escolheram o que estão a realizar. Uma das dificuldades que senti ao longo desta intervenção foi orientar quatro atividades diferentes em simultâneo (pintura, desenho, plasticina e legos). Apesar de inicialmente pensar que a pintura era a atividade que precisava de mais orientação, no momento notei que as outras três também necessitavam da supervisão do adulto porque se esta não acontecesse as crianças desenhavam, moldavam e construíam em legos outros assuntos sem ser o que foi solicitado. Para uma próxima intervenção deste género selecionaria duas atividades para orientar e deixava o resto do grupo fazer atividades livres, poderiam continuar na plasticina, no desenho ou nos legos, mas a realizarem representações livres.

|                                   |                                    |  |  |   |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|--|---|
| <b>Sexta-feira<br/>(07-10-11)</b> | <b>Expressão e<br/>comunicação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar as regras do jogo</li> <li>- Esperar pela sua vez para intervir em jogos</li> <li>- Identificar diferentes formas de reutilizar os materiais</li> <li>- Lançar uma bola com a mão em direção a um alvo</li> <li>- Contar até 10.</li> </ul> | <b>Concluir a atividade do dia anterior</b>  | <b>Recursos Humanos</b>                                     |
| <b>Turno da<br/>Tarde</b>         | Domínio da<br>Expressão Motora     |  | <b>Atividade de Enriquecimento</b>   | - Educadora cooperante                                      |
|                                   | Domínio da<br>Matemática           |  | <b>Jogo: <i>Bowling</i></b>  | - Estagiária  |
|                                   |                                    |  | - Inglês (14h:00min às 14h:30min)  | - Auxiliar da ação educativa                                |
|                                   |                                    |  | - Explicar de que forma podemos reutilizar os materiais, dando exemplos concretos.   | <b>Recursos Materiais</b>                                   |
|                                   |                                    |  | - Dialogar com as crianças sobre o jogo de <i>bowling</i> , nomeadamente como construir um utilizando materiais do nosso quotidiano. | - 2 Bolas de papel  |
|                                   |                                    |  | - Ensinar as crianças a fazer bolas com papel  | - 20 Garrafas em plástico identificadas com números e cores |
|                                   |                                    |  | - As crianças jogam <i>bowling</i> , no espaço exterior, com materiais reciclados.   |   |

### Reflexão da Intervenção Educativa

Uma vez que as crianças tiveram Inglês no início da tarde, para este dia optei por uma atividade de movimento, com o intuito que o grupo não tivesse demasiado tempo sentado. Na minha opinião foi a melhor estratégia, uma vez que o grupo aderiu bem à atividade e existiram crianças que pediram para repetir, o que demonstra o envolvimento destas no jogo.

Através deste jogo também foi explorado um conceito fundamental para a preservação do meio ambiente que consiste na reutilização dos materiais, as crianças aprenderam que objetos que normalmente vão para o lixo, como por exemplo, as garrafas de água podem ser utilizados para a construção de jogos.

| Dia  | Áreas de Conteúdo  | Competências Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | Atividades/Estratégias  | Recursos  |
|--|--|---|---|---|
| <p><b>Segunda-feira (10-10-11)</b></p> <p><b>Turno da Manhã</b></p>  | <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Expressão Plástica</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as cores (amarelo, azul e verde)</li> <li>- Descrever a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos</li> <li>- Classificar materiais por grandes grupos (papel, embalagens e vidro)</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina</li> <li>- Recortar figuras simples</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Atividade de Enriquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão Musical (9h:30min às 10h:30min)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Classificação de Materiais/Elaboração de um Cartaz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária explica a atividade que consiste em recortar nos jornais, revistas ou panfletos imagens de papel, embalagens e vidro.</li> <li>- A presente atividade é desenvolvida em pequenos grupos.</li> <li>- Enquanto dois grupos ficam a recortar as imagens referentes aos objetos mencionados anteriormente, o terceiro grupo elabora jogos de chão e de mesa, depois troca.</li> <li>- Posteriormente, em grande grupo, cada criança cola a imagem que recortou no respetivo ecoponto que está na sala de atividades (cartaz que representa um ecoponto).</li> </ul> <p><u>Envolvimento dos Pais</u></p> <p>Dar a conhecer aos pais através da decoração da sala o que os filhos estão a explorar naquele momento, com o intuito que estes deem continuidade a este trabalho em casa.</p> | <p><b>Recursos Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora cooperante</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz do ecoponto em cartolina</li> <li>- Revistas, jornais, panfletos</li> <li>- Cola</li> <li>- Tesoura</li> </ul> |
| <p><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <p>Esta atividade correu bem. A estratégia utilizada que consistiu em fazer um contorno simples (quadrado, retângulo) à volta das fotografias para que as crianças conseguissem recortar a figura foi uma mais valia, uma vez que existiam fotos de embalagens com contornos muito complexos, que crianças desta faixa etária ainda não são capazes de recortar.</p> |  |   |   |   |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| <p><b>Terça-feira (11-10-11)</b></p> <p><b>Turno da Manhã</b></p> | <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da Expressão Motora</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar palavras em frases</li> <li>- Reconhecer que a escrita e as imagens transmitem informação</li> <li>- Identificar palavras que rimam</li> <li>- Identificar os materiais a colocar em cada um dos ecopontos</li> <li>- Respeitar as regras do jogo</li> <li>- Esperar pela sua vez para intervir em jogos</li> <li>- Identificar os materiais a colocar em cada um dos ecopontos</li> <li>- Realiza percursos que integram diferentes destrezas tais como: andar ao pé-coxinho e saltitar</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Poema sobre a Reciclagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária lê o poema com entoações diferentes. Depois lê o poema verso a verso e as crianças repetem.</li> <li>- Posteriormente com o poema escrito num cartaz são tiradas algumas palavras ao mesmo. Quando as crianças se deparam com os espaços têm de adivinhar a palavra em falta, visto já conhecerem o poema. A criança que acertar coloca a imagem que representa a palavra em falta no cartaz.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>** Jogo: O Primeiro a Reciclar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças sentadas, no espaço exterior, dialogam com a estagiária sobre a separação do lixo.</li> <li>- Organizasse as crianças em dois grupos.</li> <li>- A estagiária explica em que consiste o jogo e quais as regras.</li> <li>- Cada criança leva um objeto ao respetivo ecoponto, deslocando-se ao pé-coxinho durante metade do percurso e saltitando na outra metade (jogo do género estafeta).</li> </ul> <p style="text-align: center;">** A realização deste jogo está dependente do tempo disponível.</p> | <p><b>Recursos Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora cooperante</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema inscrito num cartaz</li> <li>- Imagens</li> <li>- 2 mini- ecopontos</li> <li>- Resíduos sólidos</li> </ul> |
|---|---|---|--|--|

#### **Reflexão da Intervenção Educativa**

No que consiste à exploração do poema as crianças aderiram bem. Para minha surpresa até algumas crianças conseguiram memorizar o poema, objetivo que não havia estipulado por pensar que este era demasiado longo. O grupo também aderiu bem à representação do poema através do pictograma. A maioria das crianças conseguiram ler o pictograma, identificando a orientação da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Uma nova estratégia a utilizar na exploração de outros poemas consiste em acompanhar tudo o poema com gesto e não apenas determinadas palavras como aconteceu com a análise deste poema, com o intuito que a atividade seja mais dinâmica, para que as crianças não fiquem aborrecidas por estarem muito tempo paradas.

Como já estava previsto na planificação não foi possível realizar o jogo *O Primeiro a Reciclar*.

| Dia  | Área de Conteúdo  | Competências Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | Atividades/Estratégias   | Recursos  |
|--|---|---|--|---|
| <b>Quarta-feira (12-10-11)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>  | <b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da Expressão Plástica | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade fina</li> <li>- Utilizar o desenho como forma de representação de situações do quotidiano</li> <li>- Fazer rasgagem e colagem</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Caixinhas de Som com Materiais Reciclados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças decoram as embalagens de iogurte, rasgando papel de lustro da cor que escolherem (vermelho, amarelo, verde ou azul) correspondentes às cores dos ecopontos. Esta atividade será realizada em pequenos grupos (grupo de seis crianças).</li> <li>- Das restantes crianças, fica um grupo de seis a realizar desenho livre e as doze crianças que não estão envolvidas em nenhuma das atividades anteriores ficam distribuídas pelas diferentes áreas. Depois troca de forma que todas as crianças tenham a possibilidade de decorar a sua garrafa de iogurte e fazer um desenho livre.</li> </ul> <p><u>Envolvimento dos Pais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São os pais que levam as garrafas de iogurte para as crianças decorarem.</li> </ul> | <p><b>Recursos Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora cooperante</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Embalagens de iogurte</li> <li>- Cola</li> <li>- Papel de lustro (amarelo, verde, azul e vermelho)</li> <li>- Arroz, feijão, pedrinhas, berlindos, clips</li> </ul> |
| <p><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <p>A realização das maracas teve como intuito dar continuidade à noção de reutilização dos materiais. Esta atividade também teve como objetivo começar a dotar a sala com instrumentos musicais visto esta não ter instrumentos.</p> <p>A atividade planificada para este dia começou a ser realizada durante o acolhimento. Após as crianças chegarem e terem algum tempo livre para estar com os amigos e realizar atividades livres como é normal acontecer neste espaço de tempo, começaram a rasgar pedacinhos de papel de lustro. No início da atividade orientada as crianças que já tinham rasgado o papel na hora de acolhimento, começaram a decorar a embalagem de iogurte enquanto um pequeno grupo rasgava o papel. Foi necessário fazer um pequeno ajusto na planificação uma vez que a auxiliar não estava neste dia, substituímos o desenho pela plasticina. A maioria das crianças ainda não sabe escrever o seu nome, era necessário um adulto para escrever o nome nos desenhos, tal situação não era possível porque tinha de estar a orientar as crianças que estavam a decorar as maracas.</p> |   |   |  |   |

| <b>Dia</b>  | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.   | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>   |
|---|---|---|--|---|
| <b>Quinta-feira (13-10-11)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>   | <b>Expressão e comunicação</b><br>Domínio da Expressão Musical<br><br>Domínio da Matemática | - Utilizar caixinhas de sons para marcar a pulsação<br>- Formar conjuntos tendo em consideração o som produzido | <b>Caixinhas de Som com Materiais Reciclados (cont.)</b><br>- Concluir a construção das caixinhas de sons<br>- Explorar em grande grupo os som produzidos pelas diferentes maracas<br>- Elaboração de conjuntos com as maracas tendo em consideração os sons que produzem<br>- Repetição do poema aprendido anteriormente com o acompanhamento das maracas | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Auxiliar da ação educativa<br><br><b>Recursos Materiais</b><br>- Caixinhas de sons   |
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>  |   |   |  |   |
| Não foi possível explorar a atividade planificada para este dia, porque nem todas as crianças tinham terminado as caixinhas de som. Por tal motivo a atividade planificada para este dia vai ser desenvolvida na segunda-feira. Neste dia as crianças deram continuidade à construção das caixinhas de som (maracas).                                 |   |   |  |   |
| <b>Dia</b>  | <b>Área</b>   | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.   | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>   |
| <b>Sexta-feira (14-10-11)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>  | <b>Conhecimento do Mundo</b>  | - Identificar o processo pelo qual o lixo passa após ser colocado no ecoponto.                                  | <b>Visita à Estação de Triagem dos Viveiros</b><br>- Os dois grupos de crianças da Educação Pré-escolar da escola dos Ilhéus realizam uma visita guiada à Estação de Triagem e Transferência de Resíduos Sólidos Urbanos.  | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Auxiliar da ação educativa<br><br><b>Recursos Materiais</b><br>- Estação de Triagem e Transferência de Resíduos Sólidos Urbanos<br>- Autocarro dos Horários do Funchal |
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>  |   |   |  |   |
| Uma vez que as crianças da Sala Verde e Azul já tinham todas explorado a separação do lixo e a maioria já identificava os materiais a colocar em cada ecoponto, pairava no ar a questão, o que acontece a estes materiais depois de colocarmos no ecoponto. Com o intuito que as crianças tivessem uma visualização do processo que ocorre a seguir à |   |   |  |   |

| colocação do lixo no ecoponto, as equipas da Sala Verde e Azul organizaram uma visita à Estação de Triagem e Transferência de Resíduos Sólidos. Na minha opinião esta visita foi uma mais valia. O orientador da visita começou por falar sobre a separação do lixo, esta introdução serviu de contextualização às crianças. Posteriormente fizeram uma visita guiada à estação, onde visualizaram o que acontece ao lixo depois de ser colocado no ecoponto. |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| <b>Dia</b>  | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem   | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <b>Segunda-feira (18-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Tarde</b>  | <b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da Expressão Dramática<br><br>Domínio da Matemática<br><br>Domínio da Expressão Musical | - Imitar animais e situações da vida real<br>- Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades (cor e som que produzem)<br>- Contar quantos objetos tem uma dada propriedade<br>- Utilizar a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois conjuntos<br>- Relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos<br>- Explorar a intensidade (forte, fraco) de objetos sonoros. | <p style="text-align: center;"><b>Atividade de Enriquecimento</b></p> - Inglês (13h:30min às 14h:00min).<br><p style="text-align: center;"><b>Atividade de Descontração</b> (14h:05min às 14h:15min)</p> - As crianças dançam livremente ao som de uma música, depois são dadas várias orientações ao grupo (andar como elefantes, andar ao pé-coxinho, andar como borboletas, andar como formigas, ficar em estátuas...). <p style="text-align: center;"><b>As Minhas Maracas</b> (14h:15min às 15h:15min)</p> - Diálogo, em grande grupo, sobre o tipo de material que cada criança vai colocar na sua maracá (arroz, areia, pedrinhas, feijão).<br>O grupo explora as maracas que construiu:<br>- Formar conjuntos com as maracas da mesma cor (vermelhas, azuis, amarelas e verdes).<br>- Contar quantas maracas tem em cada conjunto.<br>- Juntar dois conjuntos e contar no total quantas maracas tem os dois conjuntos.<br>- Explorar os sons das maracas, formar conjuntos dos sons fortes e fracos.<br>- Deslocar-se pelo espaço ao som de uma música, quando esta pára é dada uma indicação às crianças (toca as crianças que têm maracas com som forte, toca as crianças que têm maracas vermelhas, toca as crianças que têm maracas com arroz, ....)<br>- Recapitular o poema “Reciclar”, acompanhar cada estrofe do poema ao som de cada tipo de maraca. Exemplo: estrofe 1 – maracas com feijões, estrofe 2 maracas com areia, ... | <p style="text-align: center;"><b>Recursos Humanos</b></p> - Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de ação sócio-educativa<br><br><p style="text-align: center;"><b>Recursos Materiais</b></p> - Maracas que as crianças construíram<br>- Arroz, areia, feijão, pedrinhas<br>- Fio<br>- Sinal de soma (+)<br>- CD de música |

| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>  |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| Após a construção das maracas as crianças não podiam deixar de explorá-las. Uma vez que o grupo tinha tido Inglês e que esta atividade exige concentração por parte das crianças, optei por depois do Inglês fazer uma atividade de movimento de forma que as crianças descarregassem as energias acumuladas e ficassem preparadas para estarem mais algum tempo concentradas. A atividade que consistia na exploração das maracas correu bem, não existindo nenhum aspeto a realçar. |   |   |  |  |
| <b>Dia</b>  | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem  | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <b>Terça-feira (19-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>  | <b>Expressão e Comunicação</b> da Domínio da Expressão Plástica | - Utilizar diferentes materiais e meios de expressão (colagem)<br>- Desenvolver a motricidade fina<br>- Inculir nas crianças hábitos de separação do lixo | <b>Mini-ecopontos</b><br><b>Construção do Vidrão</b><br>- Diálogo em grande grupo sobre a construção dos mini-ecopontos que as crianças vão elaborar para as suas casas.<br>- Explicação de como construir os ecopontos.<br>- Dois grupos de crianças, seis crianças em cada grupo, decoram a sua embalagem de leite através da colagem de quadradinhos de papel.<br>- As restantes crianças ficam a realizar desenho livre e jogos de chão. Depois trocam de atividade. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- 26 embalagens de leite<br>- Cola branca<br>- Folhas verdes   |
| <b>Quarta-feira (20-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Tarde</b>   | <b>Expressão e Comunicação</b> da Domínio da Expressão Plástica | - Utilizar diferentes materiais e meios de expressão (colagem)<br>- Desenvolver a motricidade fina<br>- Inculir nas crianças hábitos de separação do lixo | <b>Atividade de Enriquecimento</b><br>- Informática (13:30min às 14:30min)<br><br><b>Mini-ecopontos (cont.)</b> (14: 45 min às 14: 30min)<br><b>Construção do Embalão</b><br>- Dois grupos de crianças, seis crianças em cada grupo, decoram a sua embalagem de leite colando quadradinhos de papel.<br>- As restantes crianças ficam a visualizar um DVD educativo, depois trocam de atividade.   | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- 26 embalagens de leite<br>- Cola branca<br>- Folhas amarelas |
| <b>Quinta-feira (21-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>   | <b>Expressão e Comunicação</b> da Domínio da Expressão Plástica | - Utilizar diferentes materiais e meios de expressão (colagem)<br>- Desenvolver a motricidade fina  | <b>Mini-ecopontos (cont.)</b><br><b>Construção do papelão</b><br>- Dois grupos de crianças, seis crianças em cada grupo, decoram a sua embalagem de leite colando quadradinhos de papel azul.<br>- As restantes crianças ficam a fazer plasticina e a brincar nas áreas.   | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa  |

|   |  | - Inculzir nas crianças hábitos de separação do lixo  | Depois trocam de atividade.   | <b>Recursos Materiais</b><br>- 26 embalagens de leite<br>- Cola branca<br>- Folhas azuis  |
|---|--|---|---|---|
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>  |  |   |   |   |
| <b>Terça-feira (19/10/2011), Quarta-feira (20-10-2011) e Quinta-feira (21/10/2011)</b>  |  |   |   |   |
| <p>Mais uma vez realço o trabalho em parceria com a Sala Azul. Visto estarmos a terminar o projeto <i>Reciclagem</i> e de forma a concluir este trabalho com as crianças, as equipas pedagógicas de ambas as salas acharem que os dois grupos de crianças deviam elaborar um mini-ecoponto para levarem para casa, com o intuito que este tema não seja esquecido pelas crianças.</p> <p>A elaboração dos mini-ecopontos correu de forma geral bem, contudo foi necessário no segundo e terceiro dia da construção do ecoponto mudar de estratégia e trabalhar apenas com um grupo de seis crianças, em vez de dois grupos, para conseguir dar uma maior orientação a cada criança.</p> |  |   |   |   |
| <b>Dia</b>  | <b>Áreas de Conteúdo</b>   | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem  | <b>Atividades/Estratégias</b>   | <b>Recursos</b>   |
| <b>Sexta-feira (22-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Tarde</b>  | <b>Formação Pessoal e Social</b><br><br><b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da Expressão Físico Motoro | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar pela sua vez para intervir em jogos</li> <li>- Cumprir as regras do jogo</li> <li>- Realiza percursos que integram diferentes destrezas tais como: andar ao pé-coxinho e saltitar</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Conclusão dos mini-ecopontos</b> (13:30 min às 14:00 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças terminam os ecopontos</li> </ul> <p><u>Envolvimento dos Pais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças levam os mini-ecopontos para casa</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividade de Enriquecimento</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A Corrida dos Puzzles*</b> (14:45min às 15:15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inglês (14:00min às 14:30 min)</li> <li>- As crianças, no espaço exterior, organizam-se em quatro grupos.</li> <li>- A cada grupo é dado o nome de uma das cores do ecoponto e um puzzle com sete peças, o puzzle está relacionado com a reciclagem.</li> <li>- Cada elemento do grupo, à vez, desloca-se até onde está o puzzle da sua equipa. Faz metade deste percurso ao pé-coxinho e a outra metade saltando dentro de uma saca de serapilheira.</li> <li>- Depois faz o percurso inverso da mesma forma, transportando uma peça do puzzle, quando chega junto aos colegas de equipa, entrega a fita que tem presa ao braço ao próximo colega que vai buscar a outra peça do puzzle ao outro lado da área de jogo. E assim sucessivamente até as peças do puzzle estarem todas juntas</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Recursos Humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora cooperante</li> <li>- Estagiária</li> <li>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Recursos Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fita azul, amarela, vermelha e verde</li> <li>- 4 sacas de serapilheira</li> <li>- 4 puzzles relacionados com a reciclagem</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | ao grupo, que procederá à sua montagem.<br><br>* Esta atividade só será realizada se os mini-ecopontos já estiverem concluídos |  |
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>   |  |  |  |  |
| <p>Todas as crianças terminaram o seu ecoponto na quinta-feira, por tal motivo foi possível neste dia realizar a corrida dos puzzles. Mais uma vez a opção por esta atividade deve-se à aula de inglês, visto que após esta aula o grupo necessita de movimento porque já esteve muito tempo parado.</p> <p>As crianças estavam ansiosas por realizar este jogo e para saltarem dentro das sacas de serapilheira, visto ser a primeira vez que faziam algo do género. Contudo duas crianças tiveram medo de saltar dentro da saca e nem com o adulto a dares-lhe apoio se estas crianças aceitaram saltar nas sacas.</p> |  |  |  |  |

**Apêndice B – Planificações do Projeto *Frutos de***  
***Outono***



para este dia, porque na aula de expressão musical as crianças já tinham estado a explorar fantoches, tornando-se um pouco repetitivo. É de salientar que a exploração dos fantoches foi feita de forma totalmente diferente, enquanto na aula de expressão musical as crianças construíram uma história com fantoches, na atividade que planifiquei as crianças assistiram a uma história dramatizada com fantoches. Esta coincidência que ocorreu só demonstra que é necessário que o educador tenha sempre conhecimento do que os professores das atividades de enriquecimento vão explorar com o grupo. Apesar ser do meu conhecimento que as crianças iam aprender uma canção sobre os frutos do outono de forma a ir ao encontro do que o grupo ia explorar de seguida, não tinha conhecimento dos fantoches.

| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | <b>Atividades/Estratégias</b>   | <b>Recursos</b>   |
|--|---|--|---|---|
| <b>Terça-feira (25-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b> | <b>Formação Pessoal e Social</b><br><br><b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da Expressão Plástica | - Partilhar com os amigos da sala Azul<br>- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (desenho, pintura e técnica de stencil) para representar frutos<br>- Desenvolver a motricidade fina | <b>Convites para a Sala Azul</b> (8h: 30min às 9h: 15min)<br>- Conforme as crianças chegam à sala decoram através do desenho os convites para a sala azul, com o intuito de convidar as crianças e adultos desta sala para o piquenique a realizar-se na sexta-feira no Parque de Santa Catarina.<br><b>Confeção das Toalhas para o Piquenique</b> (11h: 00min às 11h: 45min)<br>- Duas crianças de cada vez, através da técnica de stencil, decoram a toalha a utilizar no piquenique com os frutos do pão por deus (será proporcionado que todas as crianças tenham a oportunidade de dar o seu contributo na decoração da toalha).<br>- Nas outras duas mesas de trabalho as crianças fazem um desenho alusivo aos frutos de outono<br>- As restantes crianças ficam a fazer jogos de chão, depois trocam. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- Convites<br>- Cores de pau<br>- Folhas de desenho<br>- 4 toalhas de papel<br>- Moldes dos frutos de outono<br>- Esponjas<br>- Guaches |

#### **Reflexão da Intervenção Educativa**

Visto todas as crianças já conhecerem os frutos de outono optei por explorar outros assuntos com as crianças que fossem mais significativos para o grupo, nomeadamente os derivados de alguns frutos, como a compota. Para tal sugeri às crianças a elaboração de um piquenique, após esta sugestão deixei as crianças tomarem as decisões livremente de forma que fosse o grupo a preparar tudo o que era necessário para o piquenique, desde a escola do lugar à confeção do lanche. Apenas assumi o papel de guia para orientar as crianças nas suas escolhas. Como podemos ver na planificação já tinha pensado *a posteriori* o que era necessário confeccionar para o piquenique, mas não impôs esta planificação deixei que fossem as crianças através do diálogo e com a minha orientação chegarem a ela. Esta liberdade que foi dada às crianças, foi fundamental para que o grupo se apropriasse do piquenique como algo seu, envolvendo-se ativamente na preparação deste.

Não existe nenhum aspeto a salientar no que reporta às atividades desenvolvidas neste dia.

| <b>Dia</b>   | <b>Área de Conteúdo</b>   | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>   |
|--|---|--|--|---|
| <b>Quarta-feira (26-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>  | <b>Conhecimento do Mundo</b><br><br><b>Expressão e Comunicação</b><br><br>- Domínio da Expressão Plástica | - Utilizar e justificar algumas razões das práticas da higiene alimentar (exemplos: lavar as mãos antes de manusear os alimentos, lavar os alimentos que se consomem crus)<br>- Desenvolver a motricidade fina<br>- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura) | <b>Elaboração da compota</b><br>- Ficam quatro crianças numa mesa a corta a pera (proporcionar que todas as crianças passam por esta mesa)<br>- Nas outras duas mesas ficam crianças a pintar as peras (etiquetas) para colocar nos recipientes com compota que vão levar para casa<br>- As restantes crianças ficam a fazer jogos de chão<br>- Em grande grupo junta-se todos os ingredientes numa panela, após este passo as crianças vão à cozinha colocar a compota a cozer. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><br><b>Recursos Materiais</b><br>- 6 Kg de pêra<br>- 4 Kg de açúcar<br>- 4 paus de canela<br>- 6 cascas de limão<br>- Panela<br>- Colher<br>- Faca para os adultos<br>- Facas de plástico<br>- Pratos de plástico<br>- Recipiente para guardar o doce<br>- Moldes de peras para colar nos frascos de compota que as crianças vão levar para casa<br>- Cores de pau |
| <p style="text-align: center;"><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <p>As crianças após o lanche foram entregar os convites à sala azul, foi um momento de extrema importância para o grupo. As crianças demonstravam-se contentes por poderem convidar os amigos da outra sala para o piquenique que estavam a preparar. Quando entraram na Sala Azul para convidar os amigos instalou-se um silêncio profundo. Só se ouvia a criança que estava a convidar os amigos.</p> <p>No que reporta à elaboração da compota as crianças surpreenderam-me pela positiva, estava com receio que o grupo não fosse capaz de cortar a pera aos pedacinhos. Inicialmente tinha pensado que cada criança ia cortar um pouco de pêra e que as restantes peras iam ser cortadas por um adulto, visto ser necessário cortar seis quilos de pera, contudo o grupo cortou as peras com uma agilidade e envolvimento que foi as crianças que acabaram por cortar todas as peras.</p> |   |  |  |   |

| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>  | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.  | <b>Atividades/Estratégias</b>   | <b>Recursos</b>   |
|--|---|--|---|---|
| <b>Quinta- feira (27-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b> | <b>Expressão e Comunicação</b><br><br>- Domínio da Expressão Plástica | - Desenvolver a motricidade fina<br>- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem) | <b>Decoração da sala</b><br>- Duas mesas de crianças pintam, com cores de cera e recortam, os frutos para colocar no cesto que ficará afixado no painel da sala<br>- As crianças da outra mesa elaboram o cesto, na elaboração do cesto só podem participar duas crianças de cada vez as restantes crianças enquanto esperam, para participar, realizam jogos de chão. O cesto será decorado através da colagem de pequenos ramos de videira. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- Cesto em cartão<br>- Cores de cera<br>- Desenho de frutos<br>- Cola<br>- Ramos de videira |

**Reflexão da Intervenção Educativa**

Como podemos verificar na planificação este dia foi dedicado à decoração da sala com frutos de outono. Tal decoração tem como intuito que os pais quando vão pôr e buscar as crianças à escola saibam o que se está a explorar naquele momento na sala de forma que possam dar seguimento em casa.

| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>   | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.   | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>  |
|--|--|---|--|--|
| <b>Sexta-feira (28-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>   | <b>Formação Pessoal e Social</b><br><br><b>Expressão e Comunicação</b><br>- Domínio da Expressão Físico-Motora | - Manifestar atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente<br>- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outros grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente das suas diferenças físicas e de capacidades<br>- Deslocar-se de diferentes formas (caminhar, correr, saltar, subir escadas, rebolar). | <b>Piquenique – Parque de Santa Catarina</b><br>- Saída da escola (9h: 30min)<br>- Piquenique no Parque de Santa Catarina – as sandes estão recheadas com a compota feita pelas crianças (10h: 00min)<br>- Atividades livres no parque (10h: 30min)<br>- Regresso à escola (11h: 30min)<br><u>Envolvimento com Pais</u><br>- As crianças levam para casa um frasquinho com a compota que confeccionaram. | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Estagiária<br>- Ajudante de Ação Sócio-Educativa<br><b>Recursos Materiais</b><br>- Toalhas decoradas pelas crianças<br>- Pão da cantina<br>- Compota<br>- Sumos<br>- Copos de plástico<br>- Guardanapos<br>- 30 recipientes de iogurte<br>- Película aderente<br>- 30 círculos de tecido<br>- Ráfia |
| <b>Reflexão da Intervenção Educativa</b>   |  |   |  |  |
| Este dia foi dedicado ao piquenique, este correu de forma geral bem. Com alguns imprevistos pelo meio, o relvado escolhido para estender as toalhas para o piquenique estava molhado, devido aos regadores que estiveram a regar a relva, este teve de ser realizado noutra lugar, contudo correu bem. Após o lanche as crianças foram para o parque infantil onde permaneceram até ficarem cansadas de brincar. |  |   |  |  |
| <b>Dia</b>   | <b>Áreas de Conteúdo</b>   | <b>Competências</b> Estão de acordo com as metas de aprendizagem.   | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Recursos</b>  |
| <b>Segunda-feira (31-10-2011)</b><br><br><b>Turno da Manhã</b>   | <b>Expressão e Comunicação</b><br>Domínio da Expressão Musical   | - Reconhecer momentos importantes na vida da comunidade (exemplo: festividades – pão por Deus).<br>- Identificar os frutos do pão   | - As crianças relembram as canções que aprenderam na Área de Expressão Musical: <i>É tempo de outono e Vem aí o pão por deus</i><br><b>Recolha do pão por deus nos estabelecimentos circundantes à Escola</b> (trabalho com a comunidade)<br>- As crianças da Sala Verde e da Sala Azul saem da escola por   | <b>Recursos Humanos</b><br>- Educadora cooperante<br>- Professor de Expressão Musical<br>- Estagiária  |

|  |                                     |                                      |  |   |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|--|---|
|  | <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> | <p>por Deus<br/>- Cantar canções</p> | <p>volta da 10h: 30min, em direção aos estabelecimentos onde vão pedir o pão por deus.<br/><u>As crianças da Sala Verde realizam o seguinte percurso:</u><br/>- Em primeiro lugar vão ao “JCTours” (Rua Infante Santo), depois passam por “Roman Confeções” (Rua Tenente Coronel Sarmento) de seguida vão para o “MCC” (Rua Tenente Coronel Sarmento) e por fim para a DIXCART (Rua dos Ilhéus)<br/><u>As crianças da Sala Azul realizam o seguinte percurso:</u><br/>- Em primeiro lugar vão ao “MCC” (Rua Tenente Coronel Sarmento), de seguida à Pastelaria “Docinhos d’Alice” (Rua Infante Santo), depois passam no Ginásio “Curves” (Rua Infante Santo) e por fim vão à DIXCART (Rua dos Ilhéus)<br/><b>Nota:</b> As duas salas encontram-se na DIXCART (Rua dos Ilhéus), visto ser de todos os estabelecimentos o que possui um maior espaço.</p> <p>- Posteriormente regressão à escola e vão ao gabinete do diretor e à cozinha pedir o pão por deus.<br/>- Em cada estabelecimento como forma de agradecimento, as crianças cantam uma das seguintes canções <i>É tempo de outono</i> ou <i>Vem aí o pão por deus</i> acompanhadas pelo professor de expressão musical.<br/><b>Nota:</b> Cada estabelecimento dá as crianças os frutos que foram deixados lá pelas equipas da Sala Verde e Azul. Quem colabora com os frutos são os pais, que nos entregaram na escola, e posteriormente foram distribuídos, na segunda-feira de manhã pelas ajudantes da ação sócio-educativa nos diferentes estabelecimentos, em que as crianças iam passar a pedir o pão por deus.</p> | <p>- Ajudante de ação sócio-educativa<br/><b>Recursos Materiais</b><br/>- Saquinhos do pão por Deus que as crianças elaboraram com os pais<br/>- Frutos (castanhas, figos, nozes, laranjas e maçãs)<br/>- Chupa-chupas<br/>- Estabelecimentos que se localizam no meio envolvente à escola<br/>- Música</p> |
| <p><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <p>O único aspeto que existe a salientar ao longo desta intervenção consiste em orientar o grupo nas saídas da escola. Uma vez que as crianças quando vão frequentar espaços diferentes não conseguem organizarem-se quer nas entradas, quer nas saídas, dos estabelecimentos sendo sempre necessário estar presente um adulto para proceder à organização das crianças de forma que as entradas e saídas dos estabelecimentos sejam feitas ordenadamente.</p> |                                     |                                      |  |   |

**Apêndice C – Grelha de Avaliação dos Níveis de  
Implicação e Bem-Estar do Grupo de Crianças da  
Sala Verde**

Data: 20/10/2011

| Crianças      | Nível geral de bem-estar |   |   |   |   |   | Nível geral de Implicação |   |   |   |   |   | Comentários  |
|---------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|---|--|
|               | 1                        | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | 1                         | 2 | 3 | 4 | 5 | ? |  |
| Nomes *       |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 1. Criança A  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 2. Criança B  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 3. Criança C  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 4. Criança D  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | É uma criança que se distrai com muita facilidade  |
| 5. Criança E  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | Manifesta demasiado interesse pela vida dos adultos  |
| 6. Criança F  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 7. Criança G  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | Distrai-se facilmente  |
| 8. Criança H  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 9. Criança I  |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 10. Criança G |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | Chora à chegada à escola. E está constantemente a pedir pelo irmão e pela mãe. Fica contente quando vai para casa mais cedo. |
| 11. Criança L |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 12. Criança M |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 13. Criança N |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 14. Criança O |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 15. Criança P |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 16. Criança Q |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | Comenta algumas vezes que preferia a outra escola em que estava  |
| 17. Criança R |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 18. Criança S |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   | Distrai-se com muita facilidade  |
| 19. Criança T |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 20. Criança O |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 21. Criança V |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 22. Criança X |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 23. Criança Z |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 24. Criança A |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 25. Criança A |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |
| 26. Criança A |                          |   |   |   |   |   |                           |   |   |   |   |   |  |

Grelha proposta por Portugal e Leavers (2010)

**Apêndice D – Grelha de Avaliação das  
Competências do Grupo de Crianças da Sala Verde**

| Área   | Competências*   | Percentagem de crianças |             |             |   | Observações   |  |
|--|---|-------------------------|-------------|-------------|---|---|--|
|  |   | 25%<br>7crianças        | 50%<br>(13) | 75%<br>(20) | 100%<br>(26)  |   |  |
| F<br>O<br>R<br>M<br>A<br>Ç<br>Ã<br>O<br><br>P<br>E<br>S<br>S<br>O<br>A<br>L<br><br>E<br>S<br>O<br>C<br>I<br>A<br>L | Relacionam-se bem com os colegas e adultos  |                         |             |             |   | Há uma criança que não se relaciona bem em especial com um colega                     |  |
|  | Partilham com os amigos   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Resolvem sozinhos os seus problemas   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Escutam e esperam pela sua vez para intervir num diálogo  |                         |             |             |   | Cinco crianças demonstram dificuldades  |  |
|  | Respeitam as regras do jogo   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Esperam pela sua vez para intervirem em jogos   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Reconhecem a diversidade de características e hábitos de outros grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente das suas diferenças físicas |                         |             |             |   |   |  |
|  | Utilizam e justificam algumas razões das práticas de higiene alimentar (lavar as mãos antes de manusear os alimentos)   |                         |             |             |   |   |  |
|  | São autónomos na sua higiene pessoal  |                         |             |             |   |   |  |
|  | São autónomos na alimentação  |                         |             |             |   | Distraem-se muito facilmente durante as refeições, estando constantemente a conversar |  |
| Arrumam o que desarrumaram espontaneamente   |   |                         |             |             |   |   |  |
| Começam e terminam os trabalhos  |   |                         |             |             | As crianças mais novas desistem a meio porque ficam cansadas    |   |  |
| <b>Domínio da Expressão Motora</b>   |   |                         |             |             |   |   |  |
| Á<br>R<br>E<br>A<br><br>D<br>E   | Têm a mão dominante definida  |                         |             |             |   |   |  |
|  | Deslocam-se de diferentes formas (caminha, corre, salta, anda ao pé-coxinho sub e desce escadas).   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Lancem uma bola com a mão em direção a um alvo  |                         |             |             |   | Só aproximadamente seis crianças conseguem  |  |
|  | <b>Domínio da Expressão Dramática</b>   |                         |             |             |   |   |  |
|  | Imitam animais e situações da vida real   |                         |             |             |   |   |  |
| Participam em práticas de faz-de-conta, através da exploração dos fantoches  |   |                         |             |             | Muitas crianças ainda apresentam inibição. Outras não conseguem |   |  |

|   |   |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|
| E<br>X<br>P<br>R<br>E<br>S<br>S<br>Ã<br>O<br><br>E<br><br>C<br>O<br>M<br>U<br>N<br>I<br>C<br>A<br>Ç<br>Ã<br>O |   |  |  |  | manipular o fantoche e falar em simultâneo |  |
|   | <b>Domínio da Expressão Plástica</b>  |  |  |  |  |  |
|   | Identificam as cores (amarelo, azul e verde)  |  |  |  |  |  |
|   | Têm a motricidade fina desenvolvida   |  |  |  |  |  |
|   | Representam o ecoponto através de diferentes meios de expressão (desenho, plasticina e legos) |  |  |  |  | Cinco crianças não conseguiram representar o ecoponto, através do desenho  |
|   | Representam os frutos de outono através do desenho  |  |  |  |  | Dificuldade em desenhar os frutos em proporção ao seu tamanho real, ou seja, desenham a castanha e a laranja do mesmo tamanho só diferenciado as cores |
|   | Representam graficamente a figura humana  |  |  |  |  |  |
|   | Recortam figuras simples  |  |  |  |  |  |
|   | Recortam figuras com linhas curvas  |  |  |  |  |  |
|   | Rasgam  |  |  |  |  | Apenas uma criança, das mais novas não consegue rasgar   |
|   | Colam   |  |  |  |  | Algumas crianças põe excesso de cola   |
|   | <b>Domínio da Expressão Musical</b>   |  |  |  |  |  |
|   | Acompanham uma canção com gestos  |  |  |  |  |  |
|   | Exploram a intensidade (forte, fraco) de objetos sonoros.                                     |  |  |  |  |  |
|   | <b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>  |  |  |  |  |  |
|   | Recontam histórias  |  |  |  |  |  |
|   | Reconhecem que a escrita e as imagens transmitem informação                                   |  |  |  |  |  |
|   | Identificam palavras que rimam  |  |  |  |  |  |
|   | Têm a comunicação oral desenvolvida   |  |  |  |  |  |
|   | Escrevem o seu nome   |  |  |  |  | - 19 crianças escrevem<br>- 3 trocam a ordem das letras<br>- 3 não conseguem<br>- 1 escreve da direita para a esquerda                                 |
|   | <b>Domínio da Matemática</b>  |  |  |  |  |  |
|   | Contam quantos objetos tem uma dada propriedade   |  |  |  |  |  |
|   | Utilizam a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois                                     |  |  |  |  |  |

|   |   |  |  |  |  |   |
|---|---|--|--|--|--|---|
|   | conjuntos   |  |  |  |  |   |
|   | Contam até 10   |  |  |  |  |   |
|   | Formam conjuntos com materiais com as mesmas características  |  |  |  |  |   |
|   | Estabelecem semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades (cor e som que produzem)                         |  |  |  |  |   |
|   | Utilizam quadros de dupla entrada   |  |  |  |  |   |
|   | Têm noções temporais  |  |  |  |  |   |
|   |   |  |  |  |  |   |
| C<br>O<br>N<br>H<br>E<br>C<br>I<br>M<br>E<br>N<br>T<br>O<br><br>D<br>O<br><br>M<br>U<br>N<br>D<br>O | Descrevem a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos |  |  |  |  |   |
|   | Classificam materiais por grandes grupos (papel, embalagens e vidro)  |  |  |  |  | Apresentam dificuldades em diferenciar as embalagens do papel |
|   | Identificam diferentes formas de reutilizar os materiais  |  |  |  |  |   |
|   | Identificam o processo pelo qual o lixo passa após ser colocado no ecoponto.  |  |  |  |  | Competência não observada                                     |
|   | Reconhecem momentos importantes na vida da comunidade (exemplo: festividades – pão por Deus).                                       |  |  |  |  |   |
|   | Identificam os frutos do pão por Deus e as suas principais características  |  |  |  |  |   |
|   | Manifestam atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente   |  |  |  |  |   |
|   | Fazem comentários sobre fenómenos atmosféricos (Chuva, vento, trovões, sol)   |  |  |  |  |   |

\*As competências foram realizadas segundo as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar

**Apêndice E – Grelhas de Avaliação *Sistema de Acompanhamento de Crianças*: Aplicada a uma Criança da Sala Verde**

**Avaliação em Educação Pré-Escolar**  
**Sistema de Acompanhamento das Crianças**

**Fichas** (Portugal & Laevers, 2010)

**Jardim-de-infância:** EB1/PE dos Ilhéus

**Estagiária:** Carina Filipe

**Grupo de Crianças:** 3/4/5 anos

**Ano lectivo:** 2011/2012

**Ficha 1i**  
(versão completa)

**Fase 1 – Avaliação individualizada**

|                                 |                                       |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Data:</b> 05/11/2011         | <b>Idade da criança:</b> 5 anos       |
| <b>Nome da criança:</b> “Cátia” | <b>Data de nascimento:</b> 25/06/2006 |

| <b>Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>Atitudes</b>  | <b>Comportamento no grupo</b>  | <b>Domínios essenciais</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-estima</li> <li>• Auto-organização / iniciativa</li> <li>• Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Ligação ao mundo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade Fina</li> <li>• Motricidade Grossa</li> <li>• Expressões Artísticas</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>• Compreensão do mundo social</li> </ul> |

**ATITUDES**

| <b>Auto-estima – Indicadores</b>   |
|--|
| <b>A criança...</b>  |
| <p><b>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</b><br/>É uma criança aparentemente calma que não evidencia comportamentos que revelam tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas. Está sempre bem disposta e com um sorriso no rosto.</p>   |
| <p><b>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</b><br/>Consegue compreender quando alguém está triste, contente ou aborrecido, podemos observar estes comportamentos através dos comentários que faz dos colegas, por exemplo, o “João” está triste porque a professora não escolheu o DVD dele para vermos durante a higiene oral.</p>                                |
| <p><b>c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</b><br/>Gosta de envolver-se em atividades novas, dá a sua opinião perante o grande grupo. Manifesta orgulho em si, mais precisamente na sua aparência.</p>   |
| <p><b>d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</b><br/>Manifesta comportamentos de segurança. Sempre que não consegue resolver um problema pede a intervenção do adulto. A “Cátia” é alérgica ao morango, sempre que está perante um novo alimento, por exemplo, bolo de aniversário de um amigo pergunta se tem morango e lembra ao adulto que é alérgica a este fruto.</p> |

**Auto-estima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| <b>Auto-organização / iniciativa – Indicadores</b>   |
|--|
| <b>A criança...</b>  |
| <p><b>a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?</b></p> <p>Envolve-se nas atividades que realiza, termina todos os trabalhos que inicia. Por vezes relembra ao adulto que ainda não realizou determinada atividade, que os colegas estão a desenvolver, “professora ainda não pinte a toalha para o piquenique”. Após dizer isto sentou-se junto à mesa à espera que os colegas que estavam a realizar a pintura da toalha terminassem, para depois dar o seu contributo na elaboração da toalha.</p> |
| <p><b>b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?</b></p> <p>Faz as suas próprias escolhas, quando é para escolher uma área escolhe livremente sem deixar-se influenciar por ninguém, também escolhe temas para realizar desenhos.</p>   |
| <p><b>c) É capaz de conceber uma sucessão de acções necessárias para se atingir um objectivo e monitorizar a actividade com flexibilidade?</b></p> <p>Arruma os materiais/jogos que utilizou nos seus lugares, lava as mãos e os dentes sozinha, sabe estar à mesa, utiliza os talhares corretamente e come sem a ajuda do adulto.</p>   |
| <p><b>d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa actividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?</b></p> <p>É capaz de rever o que foi feito, por exemplo, consegue dizer os ingredientes de uma receita elaborada no dia anterior.</p>  |
| <p><b>e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?</b></p> <p>Na realização de jogos manifesta grande alegria quando é o seu grupo a ganhar. Numa aula de expressão físico motora, depois de já ter saído do jogo das cadeiras gritava pelo nome de uma amiga, com o intuito que fosse esta a ganhar o jogo, quando esta amiga saiu do jogo rapidamente começou a gritar pelo nome de outro colega.</p>   |

**Auto organização / iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

#### **Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo**

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**COMPORTAMENTO NO GRUPO**

| <b>Competência social – Indicadores</b>  |
|--|
| <b>A criança...</b>  |
| <p><b>a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</b><br/>                     Demonstra grande interesse pela vida dos adultos, estando constantemente a conversar com estes para saber mais sobre a vida destes. Interage bastante com as crianças do 1.º CEB.<br/>                     Faz muitos comentários sobre as pessoas, nomeadamente a sua aparência.</p> |
| <p><b>b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</b><br/>                     Reconhece alguns sentimentos como, por exemplo, o medo, foi possível observar isto durante um jogo em que a criança dizia ter medo de saltar dentro de uma saca de serapilheira.</p>  |
| <p><b>c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</b><br/>                     Não Observado</p>  |
| <p><b>d) É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?</b><br/>                     Não Observado</p>   |
| <p><b>e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?</b><br/>                     Não Observado</p>   |
| <p><b>f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?</b><br/>                     Não Observado</p>   |
| <p><b>g) É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?</b><br/>                     Não Observado</p>   |

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Nota: Visto apenas ter conseguido preencher dois tópicos deste indicador, não faço uma apreciação global.

**DOMÍNIOS ESSENCIAIS**

| <b>Motricidade fina – Indicadores</b>  |
|--|
| <b>A criança...</b>  |
| <p><b>a) Sente-se atraída por tarefas e actividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objectos e instrumentos?</b><br/>                     Gosta de modelar plasticina e fazer construções em legos.</p> |
| <p><b>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</b></p>  |

A criança utiliza bem os talheres, copos, lápis. Contudo tem dificuldade na utilização da tesoura e em recortar figuras com contornos curvos.

**c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?**

É capaz de passar as páginas dos livros, fazer jogos de encaixe e puzzles.

**d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?**

Utiliza corretamente lápis, canetas, e pinceis. Contudo não consegue recorta por contornos.

**e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objectos e/ou do contexto?**

Consegue lavar as mãos, os dentes, assoar o nariz, calçar os sapatos, contudo não consegue atar os atacadores.

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**Motricidade grossa – Indicadores**

**A criança...**

**a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?**

Manifesta particular interesse pela atividade de enriquecimento de expressão motora, pergunta muitas vezes quando é esta atividade. Gosta de dançar ballet.

**b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?**

A criança anda, corre, anda ao pé-coxinho, salta, escorrega sobe e desce escadas de forma adequada.

**c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?**

Consegue rastejar dentro de túneis, mas manifesta alguma dificuldade em dar impulso ao balouço.

**d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?**

Sabe saltar à corda, consegue lançar uma bola. No jogo do bowling lança corretamente a bola, mas têm dificuldade em acertar nos obstáculos, brinca às apanhadas.

**e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?**

Consegue vestir e tirar o casaco consegue pôr e tirar pratos na mesa.

**f) Reconhece a importância da actividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à actividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?**

Reconhece quando está cansada, quando tem sono.

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| <b>Expressões artísticas – Indicadores</b>  |
|---|
| <b>A criança...</b>   |
| <p><b>a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?</b></p> <p>Gosta de participar em novas atividades e manipular materiais desconhecidos. Gosta de cantar e dançar faz muitas vezes referência que tem aulas de ballet</p>  |
| <p><b>b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>Não observado</p>  |
| <p><b>c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>Memoriza facilmente a letras de novas canções, durante o recreio ensina canções aos amigos.</p>   |
| <p><b>d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>Brinca no recreio ao faz de conta, fazendo brincadeiras das mães e dos filhos. Nestas brincadeiras gosta de desempenhar o papel do adulto, utiliza acessórios para representar a personagem. Durante as suas brincadeiras de faz de conta utiliza gestos e a voz de forma expressiva.</p> |
| <p><b>e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objectos, adoptando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>É uma criança que utiliza muito o corpo para se expressar, quer seja através da representação de animais ou da dança.</p>   |

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| <b>Linguagem – Indicadores</b>   |
|--|
| <b>A criança...</b>  |
| <p><b>a) Gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e reflectir sobre a linguagem?</b></p> <p>É uma criança bastante conversadora, gosta de falar muito sobre o visual das pessoas, fazendo elogios do tipo “estás bonita”, “gosto do teu casaco”.</p>  |
| <p><b>b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?</b></p> <p>Compreende as conversas, as ordens que lhe são dadas, por exemplo, sentar-se, fazer silêncio.</p>  |
| <p><b>c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objectivos?</b></p> <p>É uma criança que participa muito na conversa com os adultos e com outras crianças mais velhas, sabe esperar pela sua vez para intervir no diálogo e dá respostas adequadas, é capaz de iniciar um diálogo e colocar questões pertinentes. Nota-se que é uma criança que prefere conversar individualmente do que em grande grupo, contudo</p> |

quando é para falar em grupo não se acanha. Constrói frases completas, mas demonstra dificuldades na utilização de regras gramaticais.

**d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?**

Consegue ler pictogramas, tem noção que a escrita e as imagens transmitem informação, escreve o seu nome.

**Linguagem** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

#### Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

A criança...

**a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?**

Não observado

**b) Agrupa objectos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?**

Consegue organizar os objetos segundo algumas características: tamanho, cor, forma, som que produzem.

**c) Compara objectos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?**

Consegue ordenar os objetos segundo o seu tamanho, do maior para o menor. Por exemplo, ordena os frutos segundo o seu tamanho.

**d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?**

Compara dois conjuntos dizendo qual tem mais e menos objetos. Conta quantos objetos tem em cada conjunto.

**e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?**

A criança sabe a rotina da escola. Sabe o que faz depois do lanche, o que faz antes do almoço.

Sabe quando vai mais cedo para casa.

Consegue compreender algumas noções temporais: ontem, hoje, amanhã. Tem dificuldades em compreender noções temporais mais longas: na próxima sexta-feira, no próximo mês.

**f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?**

Utiliza corretamente certos conceitos espaciais: em cima, em baixo, maior, menor.

Consegue construir puzzles.

**g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?**

Não observado

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| <b>Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores</b>  |  |
|---|--|
| <b>A criança...</b>   |  |
| <b>a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objectos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?</b>   | È uma criança bastante curiosa, durante a receita da compota quis provar a canela para saber qual o seu sabor.   |
| <b>b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?</b>                                     | Conhece as principais partes do corpo humano. Nomeia as principais características das estações do ano e descreve as condições do tempo (sol, nuvens, vento).  |
| <b>c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objectos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?</b> | Reconhece que cada tipo de material tem uma determinada função, tem noção dos utensílios que são utilizados para a higiene, para a alimentação, para as atividades de expressão plástica, para os jogos, entre outros. Podemos verificar isto na arrumação da sala, a criança coloca cada utensílio na sua área de utilização. |
| <b>d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?</b>                            | Não observado  |
| <b>e) Demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança?</b>  | Identifica o quanto é importante lavar as mãos antes das refeições e lavar os alimentos que consumimos crus. Reconhece que as verduras são alimentos saudáveis.<br>Também identifica algumas situações de perigo. Durante a realização da compota a criança mencionou que não podiam mexer no fogão nem nas facas.             |
| <b>f) Lida com objectos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?</b>                | È uma criança que gosta de brincar ao ar livre. Tem noção que não devemos deitar lixo na natureza se queremos um espaço bem preservado e limpo onde brincar.   |

**Compreensão do mundo físico e tecnológico** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

| <b>Compreensão do mundo social – Indicadores</b>  |  |
|---|--|
| <b>A criança...</b>   |  |
| <b>a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?</b> | Não observada  |
| <b>b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?</b>   | Sabe da existência de hospitais, polícia, bombeiros e escolas. Compreende os sinais de trânsito para os peões. |
| <b>c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?</b>   | Não observada  |

**d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?**

Não observada

**e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?**

Não observada

**f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objectivo das leis?**

Não observada

**g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?**

Compreende que existem diferentes grupos sociais, como a escola, a família, etc. Reconhece em que grupos participa. Sabe que cada grupo tem as suas regras e rotinas. Sabe identificar quais as rotinas do jardim de infância, e respeita as regras estipuladas para cada momento desta rotina.

**h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?**

Não observado

**i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?**

Não observado

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Nota: Visto neste indicador ter preenchido poucos tópicos, não faço uma apreciação global.

**Síntese**

É uma criança que apresenta um desenvolvimento adequado para a sua faixa etária. Manifesta algumas dificuldades de aprendizagem, teve dificuldades em conseguir compreender em que ecoponto colocar cada material. Manifesta dificuldades nas atividades de expressão plástica, mais concretamente no recorte.

A Cátia é uma criança extremamente sociável, é capaz de iniciar um diálogo com qualquer tipo de pessoa sejam adultos, crianças mais velhas ou crianças da sua faixa etária. Adapta-se facilmente a pessoas estranhas, e manifesta grande interesse em conhecer estas pessoas, passando inicialmente muito tempo a conviver com elas.

**Perspectiva da criança (auto-avaliação):**

**Coisas que já aprendi:**

Aprendi o que é necessário preparar para fazer um piquenique.  
Aprendi a fazer compota de pera

**Coisas em que sou bom/boa:**

Dançar ballet

**Coisas que gostava de melhorar:**

“Não sei o que colocar em cada ecoponto”  
 “Ainda não sei o poema *A Reciclagem*”

**Conversa com os pais:****Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:**

Melhorar as técnicas de expressão plástica e alargar os seus conhecimentos relacionados com a área de conhecimento do mundo.

**Estratégias de apoio:**

Ter uma maior orientação dos pais.

**Ficha 2i****Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças**

**Data:** 05/11/2011

**Idade da criança:** 5 anos

**Nome da criança:** “Cátia”

**Data de nascimento:** 25/06/2006

**1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)**

Bem-estar emocional

5

Implicação

4

**2. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança extrovertida, que manifesta demasiada curiosidade pela vida dos adultos, conversa com estes frequentemente.

Quanto conhece novas pessoas começa de imediato a conversar com estas e quer saber todo sobre as suas vidas, por exemplo, se é casada, se tem filhos.

Demonstra estar envolvida de forma geral nas atividades que são desenvolvidas. Durante o momento de grande grupo por norma não perturba os colegas.

Respeita as regras da sala de atividades.

A nível geral está com um desenvolvimento adequado para a sua faixa etária.

**3. Dados familiares**

Vive com os pais e com uma irmã, os pais têm o 12.º ano de escolaridade. A mãe é diretora comercial e o pai chefe de bar, ambos estão efetivos, a mãe viaja muito em trabalho e a criança fica com o pai. Os pais estão na faixa etária dos trinta anos. Tem uma irmã gémea que frequenta a mesma sala de educação pré-escolar e tem uma personalidade idêntica à sua.

**4. Relações****Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral**

É uma criança que se relaciona muito bem com os adultos quer com os da sala, quer com outros, como os professores das atividades de enriquecimento curricular, ou com a equipa da outra sala de educação pré-escolar. Estabelece uma relação muito facilmente com pessoas que não conhece. Também se relaciona bem com as outras crianças, quer sejam da sua sala ou de outras salas.

Gosta muito de conversar com as crianças do 1.º CEB.

|   |
|---|
| <p>Nota-se que esta criança já manifesta preferências por certos elementos do grupo, durante o recreio brinca quase sempre com a mesma amiga, que é uma criança que tem personalidade idêntica à sua. Apesar da Cátia brincar muitas vezes com esta amiga, não aparenta ter qualquer dificuldade ao relacionar-se com outras crianças.</p>  |
| <p><b>5. Implicação</b><br/> <b>Atender às actividades disponíveis no JI e à sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)</b></p>  |
| <p><b>A criança implica-se bem nas actividades...</b><br/>         É uma criança que de forma geral implica-se bem em todas as actividades quer estas sejam actividades livres ou orientadas pelo adulto, demonstra particular interesse por histórias e canções.</p> <p><b>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação</b><br/>         Área de expressão musical e dramática.</p> |
| <p><b>A criança não se implica bem nas actividades...</b><br/>         _____</p> <p><b>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação</b><br/>         _____</p>   |

|  |
|--|
| <p><b>6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância</b></p>  |
| <p><b>O que eu gosto mais é (...) porque (...)</b><br/>         “Gosto das actividades de expressão motora porque posso correr, saltar e dançar”.<br/>         “Gosto de brincar no recreio com a minha amiga “Maria”, aos pais e filhos”.</p> <p><b>O que eu gosto menos é (...) porque (...)</b><br/>         “Não gosto de informática, porque tenho de estar muito tempo sentada”.</p> <p><b>Formulação de desejos:</b><br/>         “Quero brincar mais com minha amiga “Maria””.<br/>         “Quero aprender o poema sobre a reciclagem”.</p> |

### Ficha 3i

#### Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas individualizadas

|  |
|--|
| <p><b>Data:</b>07-11-2011<br/> <b>Nome da criança:</b> “Cátia”</p> |
|--|

|  |
|--|
| <p><b>1. Preocupações:</b><br/>         A criança apresenta algumas dificuldades em memorizar novas informações. Também demonstra dificuldades na área de expressão plástica, não consegue recortar figuras pelos contornos. Manifesta alguns problemas na utilização de regras gramaticais simples.</p> |
|--|

|  |   |
|--|---|
| <b>2. Balanço:</b>   |   |
| <b>Aspectos positivos</b>  | <b>Aspectos negativos</b>                       |
| É uma criança muito sociável, que se relaciona facilmente com os adultos e crianças mais velhas. | Manifestas algumas dificuldades de compreensão. |

|   |  |
|---|--|
| <b>3. Objectivos de acção</b>   | <b>4. Iniciativas possíveis</b>  |
| Estimular a criatividade  | Propor atividades inovadoras à criança de forma que ela não tenha tido oportunidade de ter visualizado mais ninguém a executar a mesma, para poder ser genuína no seu desenvolvimento e não reproduzir simplesmente o que viu os outros fazerem. |
| Fomentar competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita  | Prestar atenção às conversas da criança e quanto esta construir frases, utilizando as regras gramaticais de forma incorreta, repetir a frase que a criança disse de forma correta.   |
| <b>5. Conversa com os pais e/ou outros serviços:</b>  |  |
| <b>Perspectivas e/ou estratégias de apoio</b>   |  |
| Conversar com os pais para comunicar as dificuldades apresentadas pela criança, nomeadamente a aparente dificuldade de aprendizagem, de forma a verificar se já aconteceu alguma situação em que os pais se depararam com esta dificuldade. Com o intuito de averiguar se esta dificuldade existe mesmo ou foi só um caso pontual, como aparente ser. Uma vez que a criança apresenta um desenvolvimento adequado para a sua idade não manifestando dificuldades preocupantes em nenhuma área de desenvolvimento. |  |

# **Apêndice F – Planificações das Atividades Desenvolvidas com a Turma do 1.º/B**

| <p align="center"><b>Nome da Escola:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré</p> <p align="center"><b>Ano de Escolaridade:</b> 1.º/B</p> <p align="center"><b>Professor Coordenador:</b> Fernando Correia</p> <p align="center"><b>Professora Cooperante:</b> Teresinha Gouveia</p> <p align="center"><b>Estagiária:</b> Carina Filipe n.º 2028107</p> |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|--|
| <b>Data</b>   | <b>Áreas Curriculares</b>  | <b>Competências</b><br>Realizadas segundo a<br><i>Organização Curricular e Programas</i>  | <b>Processo Metodológico</b>  | <b>Recursos</b>   | <b>Metodologias de Avaliação</b>   |
| <b>Segunda</b><br><b>21/11/11</b>   | <p align="center"><b>Língua Portuguesa</b></p> <p align="center">- Leitura</p> <p align="center">- Introdução da letra “C” (minúscula)</p> | <p>- Comunica oralmente, com autonomia e clareza.</p> <p>- Lê as letras aprendidas</p> <p>- Lê palavras</p> <p>- Faz a correspondência entre palavras e imagens</p> <p>- Comunica oralmente, com autonomia e clareza.</p> <p>- Lê as sílabas “ca, co, cu”</p> | <p align="center"><b>Atividade de Rotina</b> (8h: 30min – 8h: 40min)</p> <p>- A estagiária dialoga com a turma sobre o fim de semana.</p> <p>- O chefe regista o dia da semana, o dia do mês, o mês, o ano, a estação do ano e o tempo numa tabela. Também escreve a data no quadro.</p> <p align="center"><b>Leitura das Letras</b> (8h: 40min – 8h: 50min)</p> <p>- A estagiária afixa no quadro as letras que as crianças apreenderam até ao momento, a turma faz uma leitura coletiva das letras.</p> <p>- Uma criança escolhida aleatoriamente organiza as letras em dois conjuntos: vogais e consoantes.</p> <p align="center"><b>Jogo do Dominó</b> (8h: 50min – 9h: 05min)</p> <p>- A estagiária explica à turma as regras do jogo, exemplificando no quadro, com um dominó.</p> <p>- É dado um dominó, a cada aluno, composto por imagens e palavras.</p> <p>- As crianças individualmente tentam juntar todas as peças do dominó (têm de fazer a correspondência da palavra à imagem ou vise-versa).</p> <p>- As crianças que terminarem mais rapidamente a junção das peças, após a verificação da estagiária, podem colorir o dominó.</p> <p align="center"><b>Introdução da Letra “c” - Minúscula</b> (9h: 10min – 10h: 30min)</p> <p>- A estagiária lê a história <i>O Cuco Cantou</i> e mostra às crianças imagens referentes à mesma.</p> <p>- As crianças fazem o reconto da história.</p> <p>- A estagiária afixa num lado do quadro as imagens utilizadas para</p> | <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p> <p>- Letras em cartolina</p> <p>- Bostique</p> <p>- 25 Jogos do dominó</p> <p>- Bostique</p> <p>- História <i>O Cuco Cantou</i></p> <p>- Imagens referentes à história</p> | <p>- Verificar se as crianças conseguem juntar todas as peças do dominó corretamente.</p> <p>- Observar se as crianças identificam em jornais e revistas palavras com a letra “c”.</p> |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê palavras e frases com a letra “C”</li> <li>- Faz correspondência entre palavras e imagens</li> <li>- Representa o “c” minúsculo</li> <li>- Divide as palavras em sílabas</li> <li>- Ordena sílabas para formar palavras</li> </ul> | <p>contar a história e no outro lado escreve as palavras relacionadas com as imagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária seleciona algumas crianças aleatoriamente, para lerem as palavras e fazerem a correspondência às imagens.</li> <li>- A estagiária ensina a turma a fazer a letra “c” minúscula, tal como acontece na história em que a personagem Cátia ensinou o cuco a escrever a letra “c”.</li> <li>- As crianças fazem a letra “c” em plasticina.</li> <li>- As crianças treinam o grafismo da letra “c” na sebeta e no caderno.</li> <li>- Os alunos decoram no caderno a imagem do cuco.</li> <li>- Dialogar com a turma porque será que eles no caderno ao contrario do que é habitual não tem o “ce” e o “ci” para treinarem a escrita. Explicar que esta letra tem um irmão gémeo, e só conseguimos diferenciá-los através do seu nome e dos seus amigos. O nome de um é “K” e do outro é “S”. O “K” é muito amigo do “a”, do “o” e do “u” por isso estão sempre de mãos dadas e o “S” é amigo do “e” e do “i” e andam também sempre de mãos dadas.</li> <li>- Os alunos procuram em jornais e revistas palavras que tenham a letra “c”, recortam estas palavras e colam-nas no caderno.</li> <li>- As crianças realizam os exercícios, referentes à letra “c”, no manual de língua portuguesa (pg. 54). Enquanto a turma realiza os exercícios do manual as estagiárias fazem a leitura individual com algumas crianças.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> Existe uma ficha de língua portuguesa sobre a letra em estudo para as crianças que, normalmente, terminam as atividades propostas mais cedo que os colegas possam realizar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bostique</li> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Plasticina</li> <li>- Imagem do cuco para colar no caderno</li> <li>- Letra “c” em cartolina</li> <li>- Jornais</li> <li>- Cola</li> <li>- Tesouras</li> <li>- Texto para as crianças lerem</li> <li>- Manual de língua portuguesa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças conseguem realizar os exercícios do manual.</li> <li>- Verificar se as crianças conseguem ler, o texto proposto.</li> </ul> |
| <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adição</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza o sinal “+” na representação de somas (representa horizontalmente a + b).</li> <li>- Reconhece em</li> </ul>  | <p style="text-align: center;"><b>Adição (11h: 00min às 12h: 15min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária escreve no quadro um poema referente à adição</li> <li>- As crianças memorizam o poema acompanhando o mesmo com gestos.</li> <li>- A estagiária representa o primeiro verso do poema em linguagem</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema</li> <li>- Bombons</li> <li>- Sinais de adição e sinais de igualdade</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a turma consegue responder corretamente às adivinhas</li> </ul>  |

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  | <p>problemas quando tem de fazer a operação de adição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz cálculo mental com números pequenos</li> </ul> | <p>matemática, utilizando bombons.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária escolhe outras crianças aleatoriamente, para representarem os restantes versos do poema em linguagem matemática.</li> <li>- A estagiária realiza com as crianças um concurso de advindas.</li> <li>- A estagiária coloca à turma algumas advinhas/problemas relacionados com a adição. É dado algum tempo para as crianças pensarem, as que sabem a resposta colocam o dedo no ar. A estagiária seleciona uma criança aleatoriamente para responder. As crianças que responderem a mais advinhas corretamente recebem um bombom, com o intuito que a restante turma dê o seu melhor.</li> <li>- Cada criança tem na sua posse feijões para auxiliar na realização das operações</li> <li>- Após as crianças darem a resposta, é realizado com toda a turma o raciocínio necessário recorrendo a imagens para responder à advinha</li> <li>- As crianças pintam um desenho, que tem colado no caderno, para pintar o desenho é necessário fazer operações, visto o resultado de cada operação corresponder a uma cor.</li> <li>- A turma realiza os exercícios do manual de matemática (pg. 54-55)</li> </ul> <p><b>Nota:</b> Existe uma ficha de matemática para as crianças que, normalmente, terminam as atividades propostas mais cedo que os colegas realizarem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bostique</li> <li>- Cartões com advinhas relacionados com a adição</li> <li>- Feijões</li> <li>- Quadro</li> <li>- Giz</li> <li>- Cartões</li> <li>- Desenho para colar nos cadernos</li> <li>- Manual de matemática</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças pintam o desenho corretamente (associando a cor ao resultado de cada operação)</li> </ul> |
|  | <p><b>Atividade de Enriquecimento Curricular</b></p> |   | <p><b>Natação (12h: 15min às 13h: 30min)</b></p> <p>As crianças que não vão à natação fazem uma ficha sobre a letra em estudo.</p>  |  |   |

**Reflexão da Intervenção Educativa**

- O jogo do dominó foi uma boa estratégia para as crianças lerem palavras, contudo, nesta turma existem alunos com muitas dificuldades que necessitam de muito apoio individual. Visto sermos três adultos na sala conseguimos dar esta orientação, proporcionando que todas as crianças conseguissem construir o domínio.
- Na introdução da letra [c], saltei duas fases do método analítico sintético, a fase de análise e a fase de recomposição. Esta situação ocorreu porque durante o período dedicado à observação a professora cooperante na introdução da letra também saltou estas fases do método, por tal motivo pensava que devíamos seguir à risca o que a professora cooperante fez, com o intuito de não baralhar as crianças. Só após reflexão com o orientador é que concluí que devia aplicar todas as fases do método, apesar da professora cooperante não o fazer.
- No que consiste ao concurso de adivinhas, com a utilização de problemas para introduzir a adição, notou-se que foi uma boa estratégia, pois as crianças estavam motivadas e todas queriam participar.
- No que reporta ao desenho, que para pintar era necessário fazer operações de adição com o intuito de descobrir a cor que tinham de pintar cada uma das partes, as crianças manifestaram algumas dificuldades. Numa próxima atividade deste género é necessário fazer uma correção coletiva das operações antes das crianças começarem a pintar.

| Dia               | Áreas Curriculares                               | Competências Realizadas segundo a <i>Organização Curricular e Programas</i>                                 | Processo Metodológico   | Recursos  | Metodologias de Avaliação   |
|-------------------|--|---|---|---|---|
| Terça<br>22/11/11 | <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>- Leitura</p> | <p>- Lê as letras aprendidas</p> <p>- Escreve palavras e frases com as letras aprendidas até ao momento</p> | <p><b>Atividade de Rotina</b> (8h:30min – 8h:35min)</p> <p>- O chefe regista o dia da semana, o dia do mês, o mês, o ano, a estação do ano e o tempo numa tabela, também regista a data no quadro.</p> <p><b>Revisão</b> (8h: 35min às 9h: 00min e das 11h: 00min às 11h30min)*</p> <p>- Leitura das letras aprendidas até ao momento.</p> <p>- As crianças tentam formar palavras, utilizando os cartões com as letras e com os ditongos.</p> <p>- As crianças registam no quadro as palavras que formaram e fazem uma frase com estas palavras.</p> <p>- No fim todas as crianças copiam as frases que estão registadas no quadro para o caderno.</p> <p>* Metade da turma tem informática das 8h: 30min às 9h: 00min e a outra metade das 11h: 00min às 11h: 30min</p> | <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p><br><p>- Cartões com as letras</p> <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p> | <p>- Registo na tabela de verificação de leitura o número de palavras/frases que cada criança conseguiu formar com os cartões</p> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  | <p>- Introdução da letra “C” (maiúscula)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece o som da letra “C” em nomes próprios</li> <li>- Representa o “C” maiúsculo</li> <li>- Localiza, em jornais e revistas, a letra “C”</li> <li>- Lê frases</li> <li>- Ordena palavras para formar frases.</li> </ul> | <p><b>Introdução da Letra “C” – Maiúscula</b> (9h: 00min às 10h: 30min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças ouvem a canção <i>O Cuco</i>.</li> <li>- A estagiária pede à turma para dar um nome ao cuco que comece pela letra “C”.</li> <li>- Ensinar os alunos a fazerem a letra “C” maiúscula.</li> <li>- As crianças treinam a letra “C” maiúscula na sebenta</li> <li>- A estagiária cola o molde da letra “C” nos cadernos das crianças, as crianças decoram este molde colando pedacinhos de papel colorido.</li> <li>- Posteriormente fazem o grafismo da letra “C”, com a junção das vogais no caderno.</li> <li>- As crianças realizam os exercícios do manual de língua portuguesa (pg. 56 e 57). Enquanto a turma realiza os exercícios do manual as estagiárias, fazem a leitura individual com as crianças que não leram no dia anterior.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> Existe uma ficha de língua portuguesa sobre a letra em estudo para as crianças que, normalmente, terminam as atividades propostas mais cedo que os colegas realizarem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador/rádio</li> <li>- CD</li> <li>- Molde da letra “C” maiúscula para colar no caderno</li> <li>- Papel colorido</li> <li>- Cola</li> <li>- Texto para leitura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se as crianças conseguem realizar os exercícios do manual.</li> </ul>  |
|  | <p><b>Matemática</b><br/>- Adição</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz cálculo mental com números pequenos.</li> <li>- Utiliza o sinal “+” na representação de somas (representa na horizontal a + b).</li> </ul>  | <p><b>Adição – Jogo do Loto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma realiza o jogo do loto. As crianças têm no tabuleiro operações simples, por exemplo 2+2, a estagiária diz o resultado da operação e o aluno tem de marcar a operação que dá o respetivo resultado.</li> <li>- As crianças realizam exercícios do manual (pg. 56)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 24 Jogos do loto</li> <li>- Feijões</li> <li>- Manual de matemática</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças conseguem realizar os exercícios do manual.</li> </ul> |

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
|  | <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>Segurança do seu corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenção de acidentes domésticos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece que não deve abrir a porta a desconhecidos</li> <li>- Conhece e aplica normas de prevenção de acidentes domésticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>*tem cuidado com objetos e produtos perigosos (cortantes, contudentes, inflamáveis, corrosivos, tóxicos);</li> <li>*tem cuidado com a eletricidade;</li> <li>*reconhece a sinalização relativa à segurança (venenos, eletricidade...).</li> </ul> </li> <li>- Comunica, oralmente, descobertas realizadas.</li> <li>- Lê e interpreta imagens.</li> </ul> | <p><b>Segurança em Casa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária lê a história <i>Os Sete Cabritinhos</i>.</li> <li>- Conversa com as crianças sobre a moral da história (não abrir a porta a desconhecidos).</li> <li>- Diálogo sobre outros perigos que podemos encontrar no lar.</li> <li>- As crianças aos pares constroem um puzzle sobre os perigos que encontramos em casa.</li> <li>- Colem os puzzles em folhas.</li> <li>- Cada par apresenta o seu puzzle à turma</li> <li>- Elaboração de um cartaz para a sala com os puzzles</li> <li>- Realizam os exercícios do manual de estudo do meio (pg. 32, 33)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- História <i>Os Sete Cabritinhos</i></li> <li>- 12 Puzzles</li> <li>- Folhas</li> <li>- Cola</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Título para o cartaz</li> <li>- Manual de estudo do meio</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando as crianças apresentam os puzzles que construíram, transmitem oralmente a informação que está presente na imagem.</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste dia volto a realçar, tal como na segunda-feira, a falha na utilização do método analítico sintético para introduzir a letra.</li> <li>- Uma das grandes dificuldades também sentidas consistiu no registo no quadro negro para posteriormente as crianças copiarem para os seus cadernos. É necessário ter uma grande organização do quadro. De forma que os alunos consigam copiar a informação corretamente para os cadernos.</li> <li>- Durante a leitura da história <i>os Sete Cabritinhos</i> as crianças estavam motivadas e conseguiram compreender a moral da história.</li> <li>- Durante o trabalho a pares, que consistiu na montagem dos puzzles, verifiquei que o trabalho cooperativo é uma atitude que tem de ser continuada a estimular, visto existirem muitas crianças que ainda não sabem trabalhar com um colega.</li> </ul> |   |   |   |   |  |

| Dia                | Áreas Curriculares  | Competências<br>Realizadas segundo a<br><i>Organização Curricular<br/>e Programas</i>   | Processo Metodológico  | Recursos   | Metodologias de<br>Avaliação  |
|--------------------|---|---|--|--|---|
| Quarta<br>23/11/11 | <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>- Leitura</p> <p>- Escrita</p> | <p>- Escreve palavras e frases com as letras aprendidas até ao momento</p> <p>- Ordena palavras para formar frases</p> <p>- Faz cópias passando da letra impressa para manuscrita</p> <p>- Escrevem as palavras que escutem</p> | <p><b>Atividade de Rotina</b> (8h: 30min – 8h: 35min)</p> <p>- O chefe regista o dia da semana, o dia do mês, o mês, o ano, a estação do ano e o tempo numa tabela, também regista a data no quadro</p> <p><b>Revisão</b> (8h: 35min – 9h: 00min)</p> <p>- As crianças tentam formar palavras, utilizando cartões com letras e ditongos.</p> <p>- As crianças registam no quadro as palavras que formaram e fazem frases com estas palavras.</p> <p>- No fim todas as crianças cópiam as frases que estão registadas no quadro para o caderno.</p> <p><b>Cópia</b> (9h: 00min às 9h15min)</p> <p>- Chamam-se algumas crianças à frente e colocam-se nestas um fio com palavras, pedimos a cada criança que leia a palavra que está no seu fio. Posteriormente chamamos outra criança que não tem fio para ordenar as crianças que têm os fios com palavras para formar uma frase.</p> <p>- Repete-se a atividade anterior com outras palavras e com outras crianças.</p> <p>- Registam-se no quadro as frases formadas e as crianças copiam estas frases para o caderno.</p> <p><b>Ditado de palavras</b> (9h15min às 9h30min)</p> <p>- A estagiária mostra as imagens relacionadas com a história <i>O Cuco Canta</i> e diz o nome da imagem. As crianças escrevem no seu caderno</p> | <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p> <p>- Cartões com as letras</p> <p>- Fio com palavras</p> <p>- Quadro e Giz</p> <p>- Imagens da história</p> | <p>- Registo na tabela de verificação de leitura o número de palavras/frases que cada criança conseguiu formar com os cartões</p> <p>- Observar se as crianças na cópia representaram todas as letras em formato manuscrito.</p> <p>- Observar no ditado se as crianças</p> |

|  |  |   |  |  |   |
|--|--|---|--|--|---|
|  | <p><b>Matemática</b></p> <p>- Adição</p> | <p>- Faz cálculo mental com números pequenos.</p> | <p>a palavra correspondente.</p> <p><b>Matemática - O Tesouro dos Piratas</b></p> <p>- A estagiária afixa no quadro o mapa do tesouro dos piratas, no qual está escrito uma palavra em código (com números).</p> <p>- As crianças têm colado no caderno a chave para descobrirem o código, esta chave está escrita com operações de adição, o resultado de cada operação corresponde a uma letra, das aprendidas pelas crianças até ao momento.</p> <p>- Após as crianças descobrirem o número que está associado, a cada letra. Tentam desvendar a palavra que está escrita em código no mapa.</p> <p>- A criança que conseguir desvendar a palavra vai ao mapa, assinalar o lugar onde está o tesouro.</p> <p>- A turma realiza os exercícios do manual de matemática (pg. 57)</p> <p><b>Segurança na Rua</b></p> <p>- Visualização de um PowerPoint sobre a segurança rodoviária.</p> <p>- Realização do jogo <i>Quem Quer Ser Milionário</i> com questões relacionadas com a segurança rodoviária.</p> <p>- Realização dos exercícios do manual de estudo do meio (pg. 34 e 35).</p> <p>- Expressão Musical (12h:00min às 12h30min)</p> <p><b>Formação com os Polícias (12h:30min)</b></p> <p>- Ação de sensibilização sobre a Segurança Rodoviária com a Polícia de Segurança Pública da Nazaré</p> | <p>- Mapa do tesouro</p> <p>- Código para os cadernos</p> <p>- Objeto para colar no mapa</p> <p>- PowerPoint</p> <p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Manual de estudo do meio</p> | <p>escrevem corretamente as palavras</p> <p>- Observar se as crianças conseguem resolver as operações para decifrar o código</p> <p>- Verificar se no jogo <i>Quem Quer Ser Milionário</i> as crianças respondem corretamente às questões colocadas</p> |
|--|--|---|--|--|---|

**Reflexão da Intervenção Educativa**

- Durante a atividade de formar palavras, existe uma grande discrepância entre os alunos. Há uns que formam um elevado número de palavras e outros que não conseguem fazer nenhuma palavra. Para contornar esta dificuldade as crianças que têm mais facilidade, vão passar a fazer frases. As que apresentam mais dificuldades vão continuar a tentar formar palavras.
- Os alunos aderiram muito bem tanto à estratégia utilizada para a realização da cópia, como à estratégia utilizada para trabalhar matemática.
- Para a exploração da segurança rodoviária, infelizmente não foi possível projetar o PowerPoint, devido a um problema técnico do projetor, as crianças tiveram de ver este no monitor do computador. Acabou por ser um pouco desconfortável, visto alguns alunos terem de ficar de pé, contudo as crianças demonstraram-se motivadas.
- Os alunos também estavam muito motivadas durante a intervenção dos polícias.
- Uma das grandes dificuldades que senti consistiu em dar orientação a diferentes ritmos de trabalho. Enquanto umas crianças já tinham terminado a atividade outras ainda estavam a iniciar. É essencial ter sempre outras atividades planificadas para as crianças que terminem mais cedo realizarem.



|  |             |   |   |  |  |
|--|-------------|---|---|--|--|
|  | (minúscula) | <p>sílabas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a consoante “r”</li> <li>- Forma e lê as sílabas “ra, re, ri, ro, ru”</li> <li>- Lê palavras com a letra “r”</li> <li>- Forma conjuntos de palavras que têm a letra “r”</li> <li>- Faz o grafismo do “r” minúsculo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária inicia a leitura da história: <i>O ratinho perde a namorada</i>, e mostra às crianças imagens referentes à história, mas não lê o final da história.</li> <li>- As crianças dizem possíveis finais para a história, posteriormente, a estagiária termina a leitura da história e verifica quais dos alunos se aproximaram mais do final.</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre a personagem principal da história, o rato. A estagiária mostra um peluche em forma de rato.</li> <li>- Afixa no quadro a imagem do rato e apresenta por debaixo da imagem, em letras minúsculas de imprensa a palavra que corresponde à imagem.</li> <li>- Articulação, bem feita, pela estagiária e alunos da palavra rato.</li> <li>- Decomposição escrita da palavra rato. As crianças decompõem a palavra rato em sílabas e leem as respetivas sílabas, até chegarem à letra “r”.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Fase de síntese ou de recomposição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação da letra “r”, juntando de imediato com a vogal seguinte da palavra rato (r...a).</li> <li>- Os alunos recompõem através da leitura a palavra rato.</li> <li>- Associação da letra “r” com as restantes vogais, para a formação de novas palavras.</li> <li>- Formação e leitura de palavras escritas com as letras móveis no quadro.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Fase legográfica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária escreve no quadro a palavra rato em letra manuscrita, minúscula.</li> <li>- Enquanto a turma tenta reproduzir a palavra na sebenta, cada aluno, à vez, vai ao quadro fazer o grafismo da letra “r”. A estagiária faz o grafismo da letra com o dedo nas costas das crianças, posteriormente estas representam no quadro a letra.</li> <li>- A turma treina na sebenta o grafismo da letra “r”.</li> <li>- Depois fazem uma leitura coletiva das sílabas que tem escritas nos seus cadernos e treinam o grafismo das mesmas.</li> </ul> | <p><i>ratinho perde a namorada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peluche em forma de rato</li> <li>- Cartão com a palavra rato, escrita em letras minúsculas de imprensa</li> <li>- Cartões com as sílabas da palavra rato</li> <li>- Cartões com as letras da palavra rato</li> <li>- Letras que as crianças aprenderam até ao momento, em cartolina.</li> <li>- Bostique</li> <li>- Imagem do Rato para o caderno das crianças</li> </ul> | <p>ler palavras com a letra r</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se conseguem fazer o grafismo da letra “r” minúscula</li> <li>- Averiguar se a turma consegue realizar os exercícios do manual.</li> </ul> |
|--|-------------|---|---|--|--|

|  |   |  |   |   |  |
|--|---|--|---|---|--|
|  |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazem a ilustração da história <i>O ratinho perde a namorada</i></li> <li>- Resolvem os exercícios do manual de língua portuguesa referentes ao “r”.</li> </ul>  |   |  |
|  | <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos sinais <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math>, <math>=</math></li> <li>- Revisão das operações de adição e subtração</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordena objetos e números por ordem crescente e decrescente.</li> <li>- Compara conjuntos utilizando a simbologia <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math>, <math>=</math></li> <li>- Reconhece, nos problemas quando tem de fazer a operação de adição ou subtração</li> <li>- Faz cálculo mental com números pequenos</li> <li>- Utiliza os sinais “+” e “-” na representação de somas e subtrações (representa na horizontal <math>a + b</math> e <math>a - b</math>).</li> </ul> | <p><b>Ordem Crescente e Decrescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária chama cinco crianças para virem à frente, posteriormente chama outra criança para organizar estas crianças por ordem crescente e decrescente, tendo como referência a altura dos alunos. Vai-se trocando as crianças de forma que toda a turma participe, na atividade.</li> <li>- A estagiária afixa no quadro imagens de ratos de diferentes tamanhos, pede às crianças para organizarem as imagens por ordem crescente e posteriormente por ordem decrescente.</li> <li>- A estagiária elabora no quadro conjuntos com imagens de estrelas e bolas de natal, as crianças terão de colocar entre estes conjuntos o sinal de maior, menor ou igual, para uma melhor compreensão este sinal vai estar representado em forma de peixe.</li> </ul> <p><b>Árvore de Natal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária afixa no quadro uma árvore de Natal em cartolina, as crianças terão de decorar a árvore de Natal com bolas de diferentes cores e com estrelas.</li> <li>- As crianças decoram a árvore tendo em consideração alguns problemas que a estagiária coloca, de forma a trabalhar as quantidades e as operações de adição e subtração.</li> <li>- A turma realiza exercícios do manual de matemática.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens de ratos</li> <li>- Peixe</li> <li>- Sinal de igual</li> <li>- Bolas de Natal e estrelas.</li> <li>- Árvore de Natal em Cartolina</li> <li>- Bostique</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a turma consegue responder às questões colocadas pela estagiária</li> </ul> |
|  | <p><b>Atividade de Enriquecimento Curricular</b></p>  |  | <p><b>Expressão Físico-Motora</b> (12h: 15min às 13h: 30min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Natação</li> </ul>  |   |  |
| <p><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma das dificuldades sentidas durante este dia foi a gestão do tempo, não sendo possível resolver os exercícios do manual de português e de matemática.</li> <li>- Também no que concerne à exploração da disciplina de Matemática através da árvore de Natal, notei que as crianças estavam a ficar um pouco aborrecidas. Provavelmente tal situação aconteceu visto esta atividade ter demorado algum tempo. A estratégia a utilizar, para uma próxima atividade deste género, talvez passe por fazer uma atividade de relaxamento, para posteriormente retomar novamente à atividade sobre a árvore de Natal.</li> </ul> |   |  |   |   |  |

| Data              | Áreas Curriculares  | Competências<br>Realizadas segundo a<br><i>Organização Curricular<br/>e Programas</i>  | Processo Metodológico  | Recursos  | Metodologias de<br>Avaliação   |
|-------------------|---|--|--|---|--|
| Terça<br>06/12/11 | <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>- Leitura</p> <p>- Introdução da letra “R” (maiúscula)</p> | <p>- Escreve palavras e frases com as letras aprendidas até ao momento</p> <p>- Reconhece o som da letra “R” em nomes próprios</p> <p>- Decompõe palavras em sílabas.</p> <p>- Lê sílabas</p> <p>- Identifica a consoante “R”</p> <p>- Forma e lê as sílabas “Ra, Re, Ri, Ro, Ru”</p> <p>- Lê palavras com a letra “R”</p> <p>- Forma conjuntos com palavras que têm a letra “R”</p> <p>- Faz o grafismo do “R”</p> <p>- Leem palavras</p> <p>- Escrevem as palavras que ouvem</p> | <p><b>Descobre Palavras</b></p> <p>- As crianças tentam formar palavras, utilizando os cartões com as letras e os ditongos.</p> <p>- Os alunos registam no quadro as palavras que formaram e constroem frases com estas palavras.</p> <p>- No fim todas as crianças copiam as frases que estão registadas no quadro para o caderno.</p> <p><b>Introdução da letra R – Maiúscula</b></p> <p><u>Fase de análise ou global</u></p> <p>- As crianças fazem o reconto da história <i>O ratinho perde a namorada</i>.</p> <p>- Conversa com as crianças sobre a menina (Rita) que procurou o rato na história.</p> <p>- A estagiária apresenta esta menina (boneca) às crianças.</p> <p>- Afixa no quadro a imagem da boneca e coloca por debaixo da imagem, em letras minúsculas de impressa o nome da boneca (Rita).</p> <p>- Articulação, bem feita, pela estagiária e alunos do nome da menina (Rita).</p> <p>- Decomposição escrita da palavra Rita. As crianças decompõem a palavra em sílabas e leem as respetivas sílabas, até chegarem à letra “R”.</p> <p><u>Fase de síntese ou de recomposição</u></p> <p>- Articulação da letra “R”, juntando de imediato com a vogal seguinte da palavra Rita.</p> <p>- Os alunos recompõem através da leitura a palavra Rita.</p> <p>- Associação da letra “R” com as restantes vogais, para a formação de novos nomes.</p> <p>- As crianças elaboram em conjunto com a estagiária um mapa de nomes próprios, que começam com a letra “R”.</p> | <p>- Cartões com letras</p> <p>- Historia: <i>O ratinho perde a namorada</i>.</p> <p>- Boneca</p> <p>- Imagem da boneca</p> <p>- Cartão com o nome Rita</p> <p>- Cartões com as sílabas do nome Rita</p> <p>- Cartões com as letras do nome Rita</p> <p>- Guache</p> <p>- 24 quadrados de papel (12cm x 12cm)</p> | <p>- Verificar se as crianças conseguem formar palavras e construir frases com estas palavras</p> <p>- Verificar se as crianças conseguem ler palavras com a letra r</p> <p>- Observar se conseguem fazer o grafismo da letra “R” maiúscula</p> <p>- Averiguar se a turma consegue realizar os exercícios do manual.</p> |

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leem palavras</li> <li>- Escrevem as palavras que ouvem</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><u>Fase legográfica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária escreve no quadro a palavra Rita em letra manuscrita.</li> <li>- Enquanto a turma tenta reproduzir a letra “R” na sebeta, cada aluno, à vez, faz o grafismo da letra no guache. O guache está espalhado em cima de uma mesa e os alunos escrevem neste com o dedo e letra R, depois fazem a estampagem numa folha, posteriormente esta estampagem é colada no caderno das crianças.</li> <li>- A turma realiza uma leitura coletiva das sílabas que tem escritas nos seus cadernos e treinam o grafismo das mesmas.</li> <li>- Resolvem os exercícios do manual de língua portuguesa referentes à letra “R”.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Que Palavras são Estas?</b> (Ditado)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária entrega às crianças, uma fotocopia com palavras de jornais ou revistas. Estas palavras têm a parte superior ou inferior cortada, de forma que esta continue legível.</li> <li>- As crianças tentam descobrir quais as palavras que estão escritas nestes recortes (Os recortes entregues às crianças têm apenas palavras compostas com letras que a turma já aprendeu).</li> <li>- Após todas as crianças terem decifrado e escrito as palavras. Recolhem-se os documentos que os alunos têm com estes recortes.</li> <li>- Posteriormente a estagiária dita as palavras que estavam nos recortes para os alunos voltarem a escreverem estas palavras nos seus cadernos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopia de palavras, utilizadas nos títulos, de jornais ou revista, semicurtadas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças escrevem corretamente as palavras que a estagiária dita.</li> </ul> |
|--|--|---|---|--|---|

|  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| <p><b>Estudo do Meio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As suas perspetivas para um futuro próximo: aspirações/projetos</li> </ul> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enuncia o que pretende fazer no dia seguinte, no próximo fim de semana e nas próximas férias</li> </ul>  | <p><b>Banda Desenhada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária explica às crianças o que é uma banda desenhada (BD), e mostra o exemplo de uma BD à turma.</li> <li>- Após todas as crianças compreenderem o que é uma BD é distribuído a cada aluno uma folha, dividida em quatro quadrados.</li> <li>- As crianças fazem nessa folha uma banda desenhada sobre as suas perspetivas para o futuro (num quadrado desenham o que vão fazer amanhã, noutro o que vão fazer no próximo fim de semana, no Natal e nas férias de verão).</li> <li>- Posteriormente todas as BD são afixadas no quadro e a turma vota na melhor BD. Para efetuar a votação, cada criança à vez passa no quadro, para visualizar todas as BD e vota na sua preferida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bostique</li> <li>- Quadro e giz</li> <li>- Banda desenhada</li> <li>- 24 folhas de papel cavalinho, divididas em quatro partes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se as crianças conseguem representarem através do desenho as suas perspetivas para o futuro</li> <li>- Verificar se as perspetivas das crianças para o futuro são plausíveis de serem realizadas</li> </ul> |
| <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos sinais <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math>, <math>=</math></li> <li>- Revisão das operações de adição e subtração</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordena números por ordem crescente e decrescente.</li> <li>- Compara conjuntos utilizando a simbologia <math>&gt;</math>, <math>&lt;</math>, <math>=</math></li> <li>- Faz cálculo mental</li> </ul> | <p><b>Analisando a votação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Após eleita a BD vencedora aproveita-se as votações para trabalhar matemática (ordem crescente, decrescente, maior e menor).</li> <li>- É colocado oralmente alguns problemas sobre os resultados, por exemplo, no total quantos votos a Catarina e o Rodrigo tiveram.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro e giz</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar se a turma consegue responder às questões colocadas pela estagiária</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma das grandes dificuldades sentidas continua a ser a gestão de diferentes ritmos de trabalho. Outra dificuldade consiste em dar apoio individual a todos os alunos.</li> <li>- Neste dia, mais uma vez, senti dificuldade na gestão do tempo. Para contornar esta situação foi necessário alterar algumas estratégias. As crianças primeiro fizeram a banda desenhada sobre as suas perspetivas para o futuro próximo e só depois é que iniciaram a realização da atividade: <i>que palavras são estas</i>. Utilizei esta estratégia por pensar que devido ao curto espaço de tempo não seria possível realizar todas as atividades planificadas. Visto as crianças já terem trabalhado português, optei por saltar a atividade de língua portuguesa mencionada anteriormente e desenvolver a atividade de estudo do meio. Contudo foi possível iniciar a atividade <i>que palavras são estas</i>, apesar da conclusão desta ter de ser realizada no dia seguinte.</li> </ul> |   |  |   |   |

| Data                             | Áreas Curriculares   | Competências Realizadas segundo a <i>Organização Curricular e Programas</i>   | Processo Metodológico  | Recursos  | Metodologias de Avaliação  |
|----------------------------------|--|---|--|---|--|
| <b>Quarta</b><br><b>07/12/11</b> | <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <p>- Formação de frases</p><br><p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>- As suas perspetivas para o futuro</p><br><p><b>Matemática</b></p> <p>- Operações da</p> | <p>- Escreve palavras e frases com as letras aprendidas até ao momento</p><br><p>- Têm aspirações para o seu futuro</p><br><p>- Faz cálculo mental com números pequenos</p> | <p><b>Máquina de Palavras</b></p> <p>- A estagiária afixa no quadro uma cartolina, esta tem espaços cortados por onde vai atravessar faixas com letras. As crianças dirigem-se à frente e puxem as faixas para cima ou para baixo, para escreverem palavras. Em cada ranhura da cartolina fica visível uma letra da palavra formada.</p> <p>- Cada criança escreve uma frase com a palavra que formou.</p> <p>- A turma regista no caderno as palavras que os colegas escreveram e as respetivas frases.</p> <p>- A turma realiza uma ficha de revisão de conteúdos, de língua portuguesa.</p><br><p><b>Quando fores grande</b></p> <p>- As crianças ouvem a canção: <i>As Profissões</i></p> <p>- Posteriormente fazem o desenho da profissão que querem ter, em folhas de pequenas dimensões.</p> <p>- Cada criança diz à turma qual a profissão que quer.</p> <p>- A estagiária elabora com a turma uma tabela de dupla entrada e um gráfico com as profissões, que os alunos pretendem desempenhar. O gráfico será elaborado com os desenhos das crianças, estes desenhos serão feitos em pequenos quadrados de papel, com o intuito que sejam estes, desenhos, a forma as barras do gráfico.</p> <p>- Realizam os exercícios do manual, para a elaboração destes é necessário que as crianças analisem a tabela ou o gráfico que construíram.</p><br><p><b>Tabuleiro Mágico</b></p> <p>- A estagiária organiza a turma em quatro grupos (seis elementos em cada grupo), os grupos organizados são heterogéneos, a nível dos</p> | <p>- Bostique</p> <p>- Cartolina</p> <p>- 4 faixas com as letras que as crianças aprenderam até ao momento</p> <p>- Ficha de revisão de língua portuguesa</p><br><p>- Música: <i>As Profissões</i> (CD A Nossa Turma)</p> <p>- Leitor de CDs</p> <p>- 24 quadrados de papel (12 cm x 12 cm)</p> <p>- Quadro e giz</p><br><p>- 4 Tabuleiros</p> <p>- 4 dados</p> | <p>- Verificar se as crianças conseguem escrever frases com as palavras que formaram.</p> <p>- Analisar se as crianças conseguem realizar os exercícios propostos na ficha de exercícios</p><br><p>- Observar se a turma consegue analisar gráficos</p><br><p>- Observar se durante o jogo</p> |

|  |                         |  |   |                   |  |
|--|-------------------------|--|---|-------------------|--|
|  | <p>adição subtração</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza os sinais “+” e “-” na representação de somas e subtrações (representa na horizontal <math>a + b</math> e <math>a - b</math>).</li> <li>- Respeita as regras do jogo</li> </ul> | <p>conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em cada grupo é escolhido um chefe e um subchefe, estes deverão ser os melhores alunos da turma. O chefe e o subchefe têm a função de verificar se as respostas dadas pelos colegas estão corretas.</li> <li>- É dado a cada grupo um tabuleiro e um dado e a cada criança um pino, os pinos das crianças do mesmo grupo têm cores diferentes, com o intuito que cada uma saiba qual é o seu.</li> <li>- A estagiária explica as regras do jogo para a turma, as duas primeiras jogadas são feitas com todos os grupos em simultâneo, com o intuito que as crianças compreendem as regras do jogo.</li> <li>- Todas as crianças põem o seu cone na casa de partida, começa a jogar o chefe de cada grupo. O chefe lança o dado, e avança o número de casas que sai no dado. Depois passa a vez para a criança que está no lado direito do chefe, e assim sucessivamente até todos os elementos do grupo jogarem. Na segunda joga o chefe volta a lançar o dado, mas para poder avançar tem de efetuar a operação que está na casa onde está o seu cone. Caso consiga efetuar a operação avança o número de casas que saiu no dado, caso não acerte, fica na mesma casa e não avança (tipo jogo da glória).</li> <li>- Volta a jogar a criança que está ao lado direito do chefe, e assim sucessivamente até uma criança chegar ao fim do tabuleiro.</li> </ul> | <p>- 24 cones</p> | <p>existe conflitos entre as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se conseguem resolver as operações propostas em cada uma das casas</li> </ul> |
| <p><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visto neste dia ter sido necessário dar continuidade à atividade do dia anterior, foi preciso mudar algumas estratégias. Nomeadamente foi necessário improvisar uma atividade para as crianças que já tinham realizado este trabalho, enquanto as restantes terminavam. Esta atividade consistiu na montagem de um dominó.</li> <li>- Após todos os alunos terem terminado a atividade <i>que palavras são estas</i>, realizaram o ditado que estava planificado para o dia anterior.</li> <li>- Uma vez que as crianças neste dia já tinham construído frases, devido à atividade que tiveram de dar continuidade do dia anterior. No que reporta à exploração da máquina de palavras, esta foi feita de forma mais breve, as crianças não construíram frases com as palavras que escreveram.</li> <li>- Devido a ter dado continuidade à atividade do dia anterior, não foi possível realizar a ficha de revisão.</li> <li>- No jogo, o tabuleiro mágico, que foi realizado em grupo, notou-se que as crianças ainda têm algumas dificuldades em estar em grupo. É necessário dar continuidade a este género de atividades, de forma que os alunos aprendem a trabalhar em grupo. Contudo é de salientar que conseguiram jogar bem, o único problema é falarem demasiado alto.</li> </ul> |                         |  |   |                   |  |

| Data                                    | Áreas Curriculares  | Competências<br>Realizadas segundo a<br><i>Organização Curricular<br/>e Programas</i>   | Processo Metodológico  | Recursos   | Metodologias de Avaliação  |
|---|---|---|--|--|--|
| <p><b>Terça</b><br/><b>13/12/11</b></p> | <p><b>Língua Portuguesa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura</li> <br/> <li>- Formar frases</li> <br/> <li>- Leitura e Cópia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê as letras, aprendidas até ao momento</li> <li>- Representa as letras, aprendidas até ao momento, em formato minúsculo e maiúsculo</li> <br/> <li>- Escreve palavras e frases com as letras aprendidas até ao momento</li> <br/> <li>- Leem um pequeno texto</li> <li>- Transcrevem um texto em letra de imprensa para letra manuscrita.</li> <li>- Ilustram uma história</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Atividade de Rotina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O chefe regista no quadro a data.</li> <li>- A turma regista no caderno a data e o nome completo.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Reconheço as letras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária afixa no quadro as letras que as crianças já conhecem.</li> <li>- Cada criança lê as letras que estão afixadas no quadro.</li> <li>- A turma regista no caderno, em formato maiúsculo e minúsculo, as letras que estão no quadro.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Máquina de Palavras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária afixa no quadro uma cartolina, esta tem espaços cortados por onde vai atravessar faixas com letras escritas. As crianças dirigem-se à frente e puxem as faixas para cima ou para baixo, para escreverem palavras. Em cada ranhura da cartolina fica visível uma letra da palavra formada.</li> <li>- Cada criança escreve uma frase com a palavra que formou.</li> <li>- A turma regista no caderno as palavras que os colegas escreveram e as respetivas frases.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>História em Pictograma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária afixa no quadro um texto, em forma de pictograma, ou seja, na história algumas palavras estão representadas em imagem.</li> <li>- Na outra parte do quadro estão cartões com as palavras que correspondem às imagens, do pictograma.</li> <li>- As crianças têm de ler o texto e substituir neste as imagens pelas palavras correspondentes.</li> <li>- A turma copia o texto para o caderno e faz a respetiva ilustração.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras em cartolina para afixar no quadro.</li> <br/> <li>- Máquina de palavras em cartolina</li> <br/> <li>- Texto escrito em letra de imprensa, em grandes dimensões para afixar no quadro</li> <li>- Imagens que representam algumas palavras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças reconhecem as letras.</li> <br/> <li>- Verificar se as crianças conseguem formar palavras e construir frases com estas palavras</li> <br/> <li>- Observar se a turma consegue ler o texto</li> <li>- Verificar se os alunos conseguem copiar o texto para os seus cadernos em letra manuscrita.</li> </ul> |

|  |   |  |   |   |   |
|--|---|--|---|---|---|
|  | <p>- Ditado</p> <p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos números até cinco</li> <li>- Revisão dos sinais &gt;, &lt;, =</li> <li>- Revisão das operações de adição e subtração</li> </ul> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colagem</li> <li>- Pintura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrevem as palavras que ouvem</li> <li>- Compara conjuntos utilizando a simbologia &gt;, &lt;, =</li> <li>- Faz cálculo mental com números pequenos</li> <li>- Utiliza os sinais “+” e “-” na representação de somas e subtrações (representa na horizontal a + b e a - b).</li> <li>- Colem diferentes tipos de materiais</li> <li>- Pintam com guache</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Ditado de Imagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária mostra à turma as imagens que compoñham o pictograma e pronuncia a palavra que corresponde a cada imagem, as crianças têm de registar, nos seus cadernos estas palavras.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Ficha de Consolidação de Conhecimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças realizam uma ficha de revisão de conteúdos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Jogo de Memória</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária afixa numa parte do quadro nove cartões com operações de soma e subtração. Na outra parte do quadro afixa nove cartões com os resultados das operações que estão afixados no outro lado do quadro, os cartões estão voltados de costas.</li> <li>- Uma criança de cada vez escolhe dois cartões, um de cada lado com o intuito de fazer corresponder a operação ao resultado, a estagiaria volta os cartões escolhidos para verificar se a opção é a correta, caso esteja correta tira este par de cartões, caso esteja errado volta novamente os cartões de costas.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Ficha de Consolidação de Conhecimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças realizam uma ficha de consolidação de conhecimentos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>O Nosso Mercadinho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças elaboram porta lápis, marcadores para livros, postais e saquinhos de cheiro.</li> <li>- A turma é organizada em quatro grupos, cada grupo fica responsável por um tipo de objeto.</li> <li>- O grupo que fica responsável por realizar os porta lápis cola rolos de papel higiénico, de diferentes tamanhos, numa placa em cartão e</li> </ul> | <p>do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de exercícios</li> <li>- Cartões com o jogo de memória</li> <li>- Cola</li> <li>- Rolos de papel higienico</li> <li>- Cartão</li> <li>- 12 pinçeis</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças escrevem corretamente as palavras que a estagiária dita.</li> <li>- Verificar se as crianças realizam corretamente os exercícios propostos na ficha.</li> <li>- Observar se as crianças manifestam cuidado em manter os seus trabalhos limpos.</li> </ul> |
|--|---|--|---|---|---|

|   |  |  |   |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
|   |  |  | <p>pintam com guache, depois de seco colem algumas miçangas para decorarem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo que fica responsável pelos marcadores para os livros pinta espátulas, com guache de diferentes cores. Depois das espátulas estarem secas colem nas pontas diferentes imagens em feltro.</li> <li>- O grupo responsável pelos postais, elabora postais com diferentes técnicas e materiais.</li> <li>- Outro grupo fica a elaborar saquinhos de cheiro, neste grupo as crianças têm de raspar sabonetes de diferentes cheiros, para depois colocarem dentro de saquinhos, em tecido.</li> <li>- Posteriormente estes materiais, juntamente com outros que as crianças trazem de casa vão ser vendidos no mercadinho de Natal, que decorrerá na escola. Com o objetivo de angariar dinheiro para a instituição educativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guaches</li> <li>- Recipientes para tinta</li> <li>- Espátulas</li> <li>- Feltro</li> <li>- Olhos</li> <li>- Cartolinas verdes, vermelhas, amarelas</li> <li>- Papel canelado</li> <li>- Miçangas</li> <li>- Tecidos</li> <li>- Sabonetes</li> <li>- Fitas</li> </ul> |  |
| <p style="text-align: center;"><b>Reflexão da Intervenção Educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este dia correu bem, a maior dificuldade sentida consistiu em dar apoio individual, a todas as crianças. Também é muito complicado ter de fazer diferenciação pedagógica e por consequência orientar diferentes trabalhos ao mesmo tempo.</li> <li>- Neste dia as crianças tiveram de sair trinta minutos mais cedo, por consequência não foi possível elaborar o que havia planificado para vender no mercadinho de Natal, que se ia realizar na escola.</li> </ul> |  |  |   |  |  |

## **Apêndice G – Grelha de Avaliação da Turma do 1.º/B**

| Competências*                               |  | Alunos |                        |
|---|--|--------|------------------------|
|   |  | Domina | Manifesta Dificuldades |
| <b>Expressão Plástica</b>                   |  |        |                        |
| <b>Desenho</b>                              | Representa situações do quotidiano através do desenho  | 23     | 1                      |
|   | Manifesta cuidado estético na apresentação dos seus trabalhos                                | 22     | 2                      |
| <b>Língua Portuguesa</b>                    |  |        |                        |
| <b>Comunicação Oral</b>                     | Comunica oralmente, com autonomia e clareza  | 18     | 6                      |
| <b>Comunicação Escrita</b>                  | Identifica as letras aprendidas até ao momento   | 20     | 4                      |
|   | Faz correspondência entre palavras e imagens   | 19     | 5                      |
|   | Divide as palavras em sílabas  | 22     | 2                      |
|   | Ordena sílabas para formar palavras  | 17     | 7                      |
|   | Ordena palavras para formar frases   | 15     | 9                      |
|   | Escreve palavras com as letras aprendidas até ao momento                                     | 20     | 4                      |
|   | Escreve frases com as letras aprendidas até ao momento                                       | 13     | 11                     |
|   | Le um pequeno texto  | 16     | 8                      |
|   | Compreende o que lê  | 15     | 9                      |
|   | Transcreve um texto em letra de imprensa para letra manuscrita                               | 23     | 1                      |
|   | Escreve as palavras que escuta   | 13     | 11                     |
| <b>Matemática</b>                           |  |        |                        |
| <b>Números e Operações</b>                  | Faz operações de adição  | 18     | 6                      |
|   | Faz operações de subtração   | 18     | 6                      |
|   | Resolve situações problemáticas  | 15     | 9                      |
|   | Ordena objetos e números por ordem crescente e decrescente.                                  | 24     | —                      |
|   | Compara conjuntos utilizando a simbologia $>$ , $<$ , $=$                                    | 19     | 5                      |
| <b>Estudo do Meio</b>                       |  |        |                        |
| <b>A Segurança do Seu Corpo</b>             | Reconhece que não deve abrir a porta a desconhecidos   | 24     | —                      |
|   | Conhece e aplica normas de prevenção de acidentes domésticos                                 | 19     | 5                      |
|   | Identifica normas de prevenção rodoviária  | 20     | 4                      |
| <b>As Perspetivas para o Futuro Próximo</b> | Enuncia o que pretende fazer no dia seguinte, no próximo fim de semana e nas próximas férias | 24     | —                      |

\*Realizadas segundo a *Organização Curricular e Programas* (Ministério da Educação, 2004)

