

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dina Raquel Sousa Cruz

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Maria da Conceição Figueira de Sousa

Agradecimentos

À mestre Conceição Sousa pela sua orientação e apoio.

À educadora Maria Josefina Cid pelo seu contributo e conhecimento.

À professora Fernanda Marado pela profissional que é.

À creche “Cegonha”.

À EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

À minha família pela sua presença e apoio sempre constantes.

Resumo

O presente relatório em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico espelha o percurso da minha intervenção educativa em duas valências, designadamente em creche e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No que concerne à primeira valência, esta foi desenvolvida com as crianças da sala de transição da creche “Cegonha”. Por seu turno, já a segunda teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo dos Aguiares na turma do 3.º ano, encontrando-se ambas as instituições sediadas no concelho do Funchal. Importa ainda acrescentar que cada intervenção educativa teve um total de 100 horas mensais, sendo que a prática *in loco* na valência do 1.º CEB foi desenvolvida em parceria com a minha colega de estágio, e como tal, as atividades por mim programadas e orientadas não perfizeram as 100 horas mensais como na valência creche.

As intervenções nestes contextos educativos possibilitaram-me, efetivamente, alicerçar os meus princípios orientadores enquanto futura profissional, no âmbito da Educação de Infância (EI) e do 1.º CEB, na medida em que pude transpor os fundamentos teóricos adquiridos ao longo do curso para as intervenções educativas que realizei. Desta forma, o relatório não se encontra estruturado de forma exaustiva, focando-me essencialmente sobre os pontos que não pude descurar no decorrer do estágio, visando, assim, uma prática distinta. Foi-me, então, significativo efetuar um levantamento, *à priori*, sobre as características delineadoras das crianças/alunos da faixa etária com que iria interagir, de modo a perspetivar atividades coesas e convidativas. Também outro ponto que considerei eminentemente significativo e a ter em atenção como agente educativa, foi a capacidade reflexiva que tentei assumir sempre no decorrer da minha prática *in loco*, de modo a colmatar algumas lacunas que pudessem surgir.

Palavras-chave: creche, 1.ºCiclo do Ensino Básico, intervenção educativa, capacidade reflexiva.

Abstract

The present report for the Master in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education shows the route of my educational intervention in two areas: the kindergarten and the 1st Cycle Basic Education. The first one was developed with two years old children of the kindergarten “Cegonha”. The second one took place in the EB1/PE do Lombo dos Aguiares with a 3rd year class. Both institutions are in the Funchal area. It is important to add that each educational intervention had a total of 100 monthly hours, although I should point out that, since the practice in loco in the 1st cycle school was developed together with my training colleague, the activities programmed did not come to the total of 100 hours like in the kindergarten.

The interventions in these educational backgrounds have allowed me to effectively consolidate my guiding principles as a future professional in the area of Pre-School Education and 1st Cycle Basic Education, since I was able to transfer some theoretical elements, so far acquired, to the educational interventions performed. Thus the report is not thoroughly structured, but instead provides broad brushstrokes on the topics that I had to take into account during the training period, in order to achieve a distinguished practice. It was significant to gather information *à priori*, about the determinant characteristics of the children/students of the age I would be interacting with, so that I could create cohesive and inviting activities. Another aspect that I regard as eminently significant to consider as an education agent was the reflective capacity that I tried to assume at all times in the development of my practice *in loco*, so as to bridge the gaps that might surface.

Key-words: kindergarten, 1st Cycle Basic Education, educational intervention, reflective capacity.

Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

PEE - Projeto Educativo de Escola

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice Geral

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Siglas	V
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico	2
Contextualização Teórica	2
A história da profissão docente.	2
O docente reflexivo.	5
O perfil do docente.	7
Alguns Fundamentos Teóricos das Características das Crianças dos 0 aos 3 anos e dos 7 aos 11 Anos	8
Percursos Metodológicos	10
Modelo pedagógico adotado na prática educativa.....	10
Modelo High Scope.	11
Uma abordagem à aprendizagem cooperativa.....	12
O recurso ao jogo.....	15
A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação.	16
A observação – instrumento de apoio nas intervenções in loco.	17
A planificação – instrumento de suporte num trabalho em construção.....	18
A avaliação – instrumento de trabalho na melhoria das aprendizagens.	20
Parte II. Contexto Físico e Humano.....	23
Valência Creche	24
Localização.....	24
Instituição.	24
Sala de transição.	25
Decoração da sala.	26
Luminosidade.	26
Área.	26
Área do tapete.....	26
Área da casinha.....	27
Área da biblioteca.....	27

Área dos jogos e expressão plástica.	27
Arrumação dos materiais lúdicos.	28
Observações.....	28
Características do Grupo da Sala de Transição	30
Primeiro Ciclo do Ensino Básico	31
Localização.....	31
Instituição.	32
Sala de aula.....	34
Características do Grupo da Sala de 3.º ano.....	36
Parte III. Intervenção Educativa em Creche	37
Área de Expressão e Comunicação	39
Domínio da expressão plástica.	39
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	43
Domínio da expressão motora.	49
Domínio da expressão dramática.....	52
Domínio da expressão musical.	54
Domínio da matemática.....	57
Área de Conhecimento do Mundo	60
Área de Formação Pessoal e Social.....	61
Avaliação Individual e de Grupo	64
Parte IV. Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	75
Intervenção Educativa na Área Curricular de Língua Portuguesa	75
A Função reprodutora como ponto de partida para uma abordagem aos diferentes tipos de texto.	75
Canção “Não há estrelas no céu”.....	75
Rima sobre a infância.	77
Texto sobre a infância.....	78
A aprendizagem tendo por base os instrumentos tecnológicos.	80
Construção do E-mail/Entrevista ao Pai Natal.	80
Jogar para consolidar aprendizagens.	84
Jogo do loto.	84
Intervenção Educativa na Área Curricular de Matemática	85
Cooperando na competição.	86
Competição de problemas.	86

A complementaridade entre a área curricular de Língua Portuguesa e de Matemática. ..89	89
Polígonos e não polígonos.....89	89
Intervenção Educativa na Área Curricular de Estudo do Meio.....91	91
O aluno no papel do professor.....92	92
Antigamente e hoje.....92	92
Os jogos individuais como reveladores de dificuldades.....94	94
Jogo do quiz.....94	94
Avaliação da Turma95	95
Parte V. Trabalho com a Família 105	105
Creche..... 106	106
Primeiro Ciclo do Ensino Básico 107	107
Parte VI. Trabalho com a Comunidade..... 109	109
Creche..... 109	109
Primeiro Ciclo do Ensino Básico 110	110
Considerações Finais 111	111
Referências..... 113	113

Índice de Tabelas

Tabela 1- Identificação das crianças segundo o género e a data de nascimento.....30	30
Tabela 2 – Identificação dos alunos segundo o género e a data de nascimento36	36
Tabela 3 - Avaliação individual da criança 2.....65	65
Tabela 4 - Avaliação do grupo da sala de transição.....71	71
Tabela 5 - Avaliação da turma em relação à área curricular de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.96	96

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da Sala de Transição29	29
Figura 2 – Planta da Sala de aula do 3.º ano35	35

Índice de Apêndices

Apêndice A - Planificação de 3 a 7 de outubro de 2011.....I	I
Apêndice B - Planificação de 10 a 14 de outubro de 2011 X	X
Apêndice C - Planificação de 17 a 21 de outubro de 2011.....XIII	XIII

Apêndice D - Planificação de 24 a 28 de outubro de 2011.....	XXI
Apêndice E - Planificação de 21 de novembro de 2011.....	XXV
Apêndice F - Planificação de 22 de novembro de 2011.....	XXXIII
Apêndice G - Planificação de 23 de novembro de 2011	XXXVIII
Apêndice H - Planificação de 5 de dezembro de 2011.....	XLIV
Apêndice I - Planificação de 6 de dezembro de 2011.....	L
Apêndice J - Planificação de 7 de dezembro de 2011.....	LVI
Apêndice K - Planificação de 13 de dezembro de 2011.....	LX
Apêndice L - Planificação de 14 de dezembro de 2011.....	LXIV

Introdução

O presente relatório de estágio tem como objetivo espelhar, de forma articulada, os meus princípios orientadores como interveniente educativa no contexto de valência creche e de 1.º CEB, no decorrer do 1.º semestre do 2.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o trabalho apresenta inicialmente uma vertente teórica, fruto de pesquisas teóricas em obras de autores e documentos referenciados, contemplando, assim, alguns pontos que, a meu ver, foram fundamentais para sustentar as minhas intervenções educativas nas duas valências. Apresento, ainda, as razões que me levaram a fazer o conhecimento do contexto físico e humano onde iria intervir *in loco*, bem como uma análise breve de cada um.

Numa segundo momento são apresentadas as análises reflexivas sobre as intervenções educativas em cada valência, através das quais estabeleci um paralelismo entre a teoria e a prática, no sentido de encontrar linhas convergentes entre as atividades promovidas e os conhecimentos teóricos.

Pretendendo ainda dar a conhecer a importância do processo de avaliação na EI, pelo que apresento a avaliação individual de uma criança da sala de transição, bem como a avaliação do grupo.

Posteriormente são apresentados os trabalhos desenvolvidos com a família e com a comunidade em cada uma das valências, no âmbito dos quais faço uma pequena análise sobre o quão fundamental se afigura a intervenção destes agentes no processo de ensino-aprendizagem.

O relatório comporta, ainda, algumas considerações finais, nas quais destaquei alguns aspetos importantes que considero que esta experiência me proporcionou, de modo a me tornar uma profissional que se esforça por um ensino de melhor qualidade.

Parte I. Enquadramento Teórico

Ao conceber este relatório pensei ser pertinente delinear alguns pontos que, a meu ver, deviam ser suscetíveis de análise, acreditando que visam um ensino de maior qualidade quando adotados pelo educador/professor nas suas práticas educativas.

Por sua vez, a sustentação teórica que se segue pretende conferir ao trabalho uma base de fundamentação capaz de justificar determinados aspetos experienciados ao longo das intervenções educativas realizadas em ambos os contextos.

Assim sendo, esta parte pretende focar questões teóricas transversais às etapas da Educação Básica aqui apresentadas, atribuindo uma natureza crítica e reflexiva aos diversos pontos que, na minha opinião, não devem ser descurados numa *praxis* atual de intervenção educativa.

Contextualização Teórica

A história da profissão docente.

Como se sabe, a história docente é secular, já no início do século XVIII o ensino era considerado por muitos grupos como *ocupação principal*, sendo esta praticada por vezes a tempo inteiro. É na segunda metade do século XVIII que a educação e a profissão docente ganha renome e implementa-se o corpo docente estatal em substituição do religioso (designado por estatização do ensino), preconizando novos sentidos na carreira docente. Estes novos sentidos proporcionam à docência maior relevo na sociedade, visto que esta era um meio de interesses políticos e um agente preponderante na “mobilidade de diversas camadas da população”, logo na estratificação social (Nóvoa, 1995, p.17).

Um outro grande momento do reconhecimento da profissão docente é a partir do final do séc. XVIII em que surge a necessidade de requerer uma licença ou autorização do estado para lecionar, limitando assim o número de docentes nesta área, proporcionando aos

professores um maior reconhecimento na sua tarefa, ou seja, a de transmissão de conhecimento (Nóvoa, 1995).

É apenas no século XIX que surgem as instituições de formação com o intuito de satisfazer os interesses comuns do estado e dos docentes, levando o ensino a um nível mais elevado, fazendo com que as exigências para enveredar na carreira docente sejam maiores (Nóvoa, 1995).

Contudo, na segunda metade do século XIX, a profissão docente passa por um processo dúbio, sendo difícil definir um patamar a vários níveis para inserir a docência, especificamente a nível da classe social, do seu modo de vida e de prática profissional. É através destas ambiguidades que se evidencia a “*feminização do professorado*”, situação crucial na introdução da problemática sobre “as imagens masculinas e femininas da profissão” (Nóvoa, 1995, p.18).

Nos meados do século XIX surge o movimento associativo docente, movimento este que procurava ir ao encontro dos interesses do grupo profissional, no entanto houve algumas discussões até se encontrar o modelo que se consideraria mais apropriado. Contudo, é no século XX que estas associações têm um papel mais relevante, permitindo que a profissão docente ganhe maior prestígio e credibilidade, uma vez que os professores são vistos como uma fonte detentora de conhecimento, permitindo à população que adquiram maior realce (mais estatuto) na sociedade (Nóvoa, 1995).

O Movimento da Educação Nova surge no decorrer dos anos 20, que tem por base “a conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais”, contribuindo para “a configuração do modelo do professor profissional” (Nóvoa, 1995, p.19).

É neste mesmo período que os professores, pela primeira vez ao longo dos anos, se sentem reconfortados com a sua situação socioeconómica.

Se a carreira docente já passou por momentos áureos, por outro lado, também teve que saber lidar com situações menos positivas, nomeadamente a questão da “*desprofissionalização*” que surgiu em diversos momentos, respetivamente durante o Estado Novo, erigida por uma linha de desvalorização da carreira docente, no pós 25 de Abril em que a ideologia política imperava sobre a profissional, bem como no período da Reforma de 1986. Outras razões que explicam o surgimento da “*desprofissionalização*” foram a dúvida em relação ao papel da escola no desenvolvimento cultural e a formação de sujeitos que ocupassem um lugar de realce na sociedade (Nóvoa, 1995, p. 21).

Segundo Nóvoa,

“a criação de um Ministério da Instrução Pública constituiu uma das principais reivindicações dos educadores do século XIX. (...) Agora talvez tenha chegado a altura de formular como proposta a extinção do Ministério da Educação: as diversas forças sociais e profissionais teriam então oportunidade de assumir as suas responsabilidades, erigindo novas modalidades de funcionamento e de acção escolar” (1995, p. 23).

Como é do conhecimento comum, um dos entraves para que o ensino se possa proporcionar de forma exemplar advém da subordinação do mesmo ao poder governamental. Para que possamos perspetivar um ensino mais eficaz, é necessário intervir junto das entidades educacionais de modo a criar estratégias de ação, para proporcionar um ensino mais apelativo, em que as crianças/alunos se sintam estimuladas.

Sendo assim, é necessário perspetivar um futuro mais promissor para as escolas não dissuadindo o que acontece na atualidade, intervir mais ativamente juntos das entidades educacionais e a aquisição de novos valores, de modo a podermos, gradualmente, mudar o ensino e a carreira docente.

O docente reflexivo.

Refletir, na sua verdadeira essência, pressupõe uma análise de uma determinada ação ou situação tendo como objetivo a sua reformulação sempre que necessário for. Nesta linha, e conduzindo o processo de reflexão para a pessoa do docente, importa clarificar a importância do refletir no profissional de educação. Assim, “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 reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p.33).

Na aceção de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a reflexão “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente” (p. 97). Através desta análise, em retrospectiva, o educador/professor reflete criticamente sobre os pontos mais e menos positivos da sua prática, equacionando, quando necessário, novas estratégias que visem uma melhoria da qualidade do ensino. Efetivamente, como defendem os autores supracitados, a génese da “evolução” e do “desenvolvimento profissional” assentam nos pilares da reflexão crítica que o educador e o professor não devem descurar nas suas práticas educativas (Amaral et al., 1996, p. 97).

Partilhando dos ideais aqui manifestados, Lalande e Abrantes defendem que o processo reflexivo “constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (1996, pp. 57-58).

Porém, há que salientar que nem todos os profissionais estão “disponíveis” para refletir. Evidentemente, o processo reflexivo implica, por vezes, a necessidade de admitir, enquanto profissional, que o caminho percorrido não foi o mais ajustável a uma determinada abordagem. Esta capacidade reflexiva de avaliar a prática e de refletir para reformular nem sempre está presente em todos os profissionais. Por seu turno, há que considerar que existem

profissionais dedicados que se esforçam por desenvolver uma prática exímia e, como tal, apresentam uma postura reflexiva ao longo da sua carreira profissional (Arends, 1995).

Nesta perspetiva, entende-se que a reflexão se traduz no desenvolvimento da capacidade de partilha, de reformulação, de procura da melhor forma de agir prevenindo, deste modo, a estagnação e o acomodar-se naquilo que já se sabe e que não se quer reaprender, ou seja, recusar-se que um docente é também um continuado aprendiz, que procura no exercício da sua prática conduzir os alunos a aprendizagens significativas,.

Arends (1995) remete-nos para um aspeto a ter em conta no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem ao referir-nos que, mesmo na presença de bons educadores/professores, nem todas as crianças e alunos apresentam predisposição para a aprendizagem, sendo, então prioritário verificar o porquê desta falta de empenho e, como motivar os alunos para a sua própria aprendizagem. É necessário entender-se que, o processo de ensino-aprendizagem não se constrói somente nas instituições educacionais, mas também em parceria com as famílias, com a comunidade envolvente onde as crianças se encontram integradas. Daqui ser fundamental que neste processo educacional, o docente reflita na importância de envolver a escola, a família e a comunidade como forma de promover nas crianças a vontade intrínseca de aprender.

Refletir implica de facto todo um conjunto de pensamentos que percorrem a mente de quem reflete e de quem deve ter em consideração a melhor forma de agir para promover situações de eficazes aprendizagens. Para tal, é imprescindível que o docente formule questões no sentido de dar significado a uma prática que pretende que seja adequada às suas crianças/alunos. Neste sentido, o seu ato de pensar durante a ação, após a ação pedagógica e na possibilidade de reformular essa mesma ação confere-lhe competências, atributos valiosos, uma vez que tem a capacidade de desenvolver uma prática de qualidade visando um

melhoramento da sua ação. Como nos refere Perrenoud (2001), “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional” (p. 50).

Embora, cada profissional deva refletir, esta atitude não deve ser feita de forma isolada, pois ao partilhar com outros colegas e com toda a escola as suas dificuldades e intenções tornará mais significativa a sua ação. Alarcão (2010) alerta-nos para este facto ao assumir que o docente não pode agir isoladamente na sua escola, pois é neste local que ele, em conjunto com outros colegas, constrói a profissionalidade docente. Quanto à escola, esta deve estar organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas entre os profissionais de educação (Alarcão, 2010).

O perfil do docente.

Segundo Arends (1995), “até há bem pouco tempo, a preparação dos professores era mínima e pouco se esperava do seu desempenho” (p. 8). Porém, as expectativas erigidas pelas entidades políticas, económicas e culturais em torno do ensino, conduziram a que a profissão de educador ou professor se afigurasse de extrema importância para a sociedade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Como tal, a formação mínima solicitada, outrora, a estes agentes educativos, agora, é imposta, em complementaridade, com preparações mais específicas. Paraphrasing Arends (1995), “aos professores do século XXI será exigida proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas” (p. 8).

Perfilhando da mesma ideia que o autor supracitado, Martins (2002) refere que cabe ao educador ou professor, enquanto profissional, motivar as crianças/alunos para a construção de saberes através de um leque diversificado de estratégias. Estes profissionais devem ainda expor os conteúdos programáticos de forma estruturada e organizada, bem como assegurar determinados valores fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho

cooperativo. Estes mesmos intervenientes educativos não podem também descurar a necessidade de analisar a progressão dos conhecimentos das crianças/alunos com recurso a diversos instrumentos de avaliação.

Não obstante, como refere o presente autor “são diversificados os escritos sobre o perfil e a função do educador, professor” (Martins, 2002, p. 69). Contudo, só destaquei alguns pontos que, no meu entender, são os mais passíveis de destaque, indo ao encontro de alguns requisitos legislativos do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Alguns Fundamentos Teóricos das Características das Crianças dos 0 aos 3 anos e dos 7 aos 11 Anos

De modo a corresponder às necessidades das crianças/alunos com que ia desenvolver a minha intervenção educativa, foi-me significativo complementar, *à priori*, os meus conhecimentos académicos adquiridos até à data. Para tal, fiz uma pesquisa teórica, da qual salientei alguns pontos que, na minha opinião, deveriam ser suscetíveis de análise, estando estes apresentados de seguida.

Parafraseando Helen Keller, “aquilo que uma vez desfrutámos, nunca mais perderemos” (Papalia, Olds & Feldman, 1999, p. 157). É com a singela frase desta autora que defino de forma breve e simples os seres humanos nos primeiros tempos de vida. Entre o nascimento e os dois anos de vida o córtex cerebral, camada externa da parte frontal do cérebro, encontra-se em rápido crescimento e reorganização, resultando nas mudanças significativas que se observam durante este período de tempo nos bebés e crianças pequenas. Como tal, é fundamental que estes seres usufruam de uma estimulação ambiental e sensorial rica. Deste modo, os seus cérebros vão-se moldando em resposta a estas estimulações, conduzindo, assim, ao incrível crescimento em todos os domínios do desenvolvimento (Papalia et al., 1999). A título de exemplo, temos o caso concreto de alguns orfanatos

sobrelotados com bebês e crianças pequenas na Roménia, antes da queda do ditador Nicolae Ceausescu em dezembro de 1989. Estas crianças a quem faltavam diversas necessidades, entre elas, alimentação e socialização, encontravam-se esfomeadas e apáticas. O pouco contacto que as crianças estabeleceram entre si ou com os outros conduziu a que muitas destas, com dois a três anos de idade, não fossem capazes de andar ou falar. Este exemplo verídico, do qual muitas crianças saíram afetadas, demonstra o quanto a privação ambiental e sensorial pode afetar a estrutura cerebral, danificando o campo cognitivo e emocional do ser humano (Papalia et al., 1999).

É através dos estímulos que o cérebro estabelece determinadas conexões corticais, sendo na ausência destas que o cérebro pode não se desenvolver adequadamente e certas conexões serem “desligadas” para sempre (Papalia et al., 1999).

Na mesma ordem de ideias, Jean Piaget (1896-1980) defende que a aprendizagem não se constrói de forma isolada, mas sim num processo dialético, tendo como alicerce dois pilares fundamentais, a pessoa e o meio, em que um influencia o outro e vice-versa (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Piaget destacou-se como o mais ilustre especialista sobre o desenvolvimento cognitivo em psicologia. Foi o seu interesse em compreender como as crianças de diversas idades construía o conhecimento do mundo à sua volta que o levou a defender que o desenvolvimento cognitivo se organizava por estádios.

Dos quatro estádios propostos por Piaget, realço o terceiro, o das operações concretas (dos sete aos 11 anos), uma vez que é neste estádio que residem algumas informações que penso serem úteis no desenvolvimento da minha intervenção educativa na EB1/PE do Lombo dos Aguires. Neste estádio, contrariamente ao que acontece no anterior (pré-operatório), as crianças são agora capazes de compreender os “aspetos específicos, ou concretos, do problema” (p. 108), conduzindo a que haja por parte das mesmas um pensamento mais

lógico, tendo em atenção não apenas um, mas vários aspetos, quando colocadas perante uma situação/problema (Sprinthall & Sprinthall, 2000). Neste sentido, Papalia, Olds e Feldman (1999) mencionam que a criança, ao tentar encontrar uma resposta lógica aos seus problemas, vai partilhando com os outros diferentes pontos de vista, ajudando-as, assim, “a comunicar mais eficientemente” e a serem “mais flexíveis nos seus julgamentos morais”(p. 420).

Percursos Metodológicos

Modelo pedagógico adotado na prática educativa.

Os séculos XVIII e XIX marcaram o início de um olhar diferente sobre a criança pois atribuíram uma visão mais abonada à etapa da infância. Em conformidade com Krogh e Slents, citados por Pires (2007, p. 48), esta etapa corresponde a uma de extrema importância na vida humana, uma vez que “as condições de maturação da criança influenciariam o futuro da humanidade”.

Foi neste contexto que começaram a surgir programas especializados e centralizados nas múltiplas visões da criança, que vieram a traduzir-se em modelos curriculares específicos pedagogicamente reconhecidos (Spodek & Brown, 1998).

Na verdade, são esses modelos curriculares que representam e valorizam o desenvolvimento da criança, na medida em que permitem uma orientação e organização de várias estratégias suscetíveis de contribuir para diversos tipos de aprendizagem. Não obstante, esses modelos curriculares apresentam nuances específicas que lhes conferem genuinidade, embora tenham sempre em conta os diversos níveis de desenvolvimento das crianças, transversais a todos os outros.

Todavia Arends remete-nos para um aspeto fundamental sobre os modelos curriculares mencionando que “nem todos os problemas têm soluções ótimas – há doentes que morrem, há projetos que falham e nem todas as causas legais se ganham” e que “o

mesmo se verifica no ensino” (1995, p. 10). Como tal, não se pode afirmar, como se tratasse de uma verdade absoluta, que existe um método 100% eficaz no processo ensino-aprendizagem. Note-se que nenhum ser é igual ao outro e, como tal, determinados procedimentos que podem funcionar com um grupo de crianças/alunos, por seu turno, podem não funcionar com o outro (Arends, 1995).

Na mesma ordem de ideais, Lebrun (2008) afirma que o educador/professor deve “realçar em cada um dos métodos (...) os ingredientes que interessam a fim de construir o seu próprio método” (p. 148). Sublinhe-se que tais opções metodológicas devem ser contempladas tendo em conta os “objectivos da actividade, a natureza do tema abordado, a composição do grupo-classe, os recursos e as ferramentas disponíveis e, finalmente, as afinidades pessoais do docente” (Lebrun, 2008, p. 148).

Indo ao encontro do que aqui é aludido, tornou-se significativo, no decorrer das minhas intervenções educativas, não me cingir a um único modelo. Deste modo, as minhas opções metodológicas para a valência creche tiveram por base alguns ideais consagrados pelos modelos de aprendizagem ativa, como por exemplo, o High-Scope.

Modelo High Scope.

O modelo High Scope nasceu em 1962 com o intuito de adjuvar crianças de um bairro desfavorecido dos Estados Unidos (Hohmann & Weikart, 2003). Baseado numa perspectiva construtivista da aprendizagem, confere grande enfoque às atividades centralizadas na ação, privilegiando o princípio *learn by doing* (aprender fazendo) (Pires, 2007). O educador é representado neste modelo pelo seu papel orientador, coadjuvando as crianças nas experiências e nas atividades, permitindo ao grupo uma exploração assente na descoberta pela ação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual, social e físico (Hohmann & Weikart, 2003).

De acordo com Pires (2007), este modelo valoriza outros elementos marcantes da sua essência: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), colocando a criança sempre no centro das suas descobertas, incentivando uma ação baseada na autonomia.

Uma abordagem à aprendizagem cooperativa.

No que concerne ao trabalho cooperativo, há que salientar que, tal como me foi comunicado pela minha professora cooperante, o grupo do 3.º ano já seguia desde o seu 1.º ano de escolaridade alguns traços desta abordagem. Como tal, os alunos já conheciam quais os comportamentos que deviam apresentar, sendo-me mais fácil desenvolver atividades que envolvessem o espírito cooperativo.

Antes de mais, importará clarificar o que se entende por aprendizagem cooperativa e por que razão pensei ser pertinente dar continuidade a este tipo de aprendizagem no decorrer da minha prática *in loco*.

Para Lopes e Silva (2009), um dos princípios fundamentais desta aprendizagem é que “ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso” (p. 4). Assim, a cooperação consiste num trabalho conjunto, através do qual cada aluno está consciente que é essencial uma verdadeira cooperação entre os diferentes elementos que constituem o grupo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é considerada como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva (Pujolás, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Tal como também se encontra referenciado em alguns documentos oficiais, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º, é importante “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”. Também as *Competências Essenciais* (2001), nos objetivos gerais, consideram urgente promover a cooperação entre os alunos. Como tal, atribuem ao professor o exercício de “organizar actividades cooperativas de aprendizagens orientadas para a integração e troca de saberes” (Ministério da Educação, 2001, p. 17).

Neste pressuposto, é fundamental que a escola não se limite apenas aos conteúdos programáticos, cabendo ao professor não descurar a importância da “formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p. 21), pois “cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Em conformidade com Arends (1995) “há muitos anos que os professores sabem que aquilo que fazem tem influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (p. 117). Por conseguinte, também “os alunos influenciam-se uns aos outros” (Arends, 1995, p. 117). Assim sendo, estou certa que ao recorrermos a este tipo de aprendizagem permitimos não apenas o sucesso dos alunos a nível cognitivo, promovendo aprendizagens significativas no grupo (Lopes & Silva, 2009), bem como possibilitámos o aumento da motivação, da autoestima, do diálogo e de competências sociais (Arends, 1995), sendo esta última competência essencial ao ser humano enquanto cidadão ativo, parte integrante numa sociedade.

Numa perspetiva vygotskiana, a aprendizagem cooperativa ao considerar a interação entre os pares, potencializa o desenvolvimento das suas capacidades e naturalmente ajuda na estimulação da zona de desenvolvimento proximal (Doolittle, 1995).

Nas palavras de Lebrun (2008), este menciona que para Vygotsky “os conhecimentos sociais (os conhecimentos partilhados na interação) se tornam conhecimentos individuais cada vez mais complexos” (p. 133), uma vez que durante a resolução conjunta de um problema, o aluno vê-se confrontado com outros pontos de vista diferentes do seu, que o obriga a fazer uma reestruturação mental, conduzindo a uma nova e mais ponderada abordagem ao problema (Doise, 1990, citado por Schaffer, 1999). Tal situação acontece uma vez que o processo de explicação exige por parte do aluno “explicador” uma reorganização de ideias e um pensamento mais aprofundado sobre o conteúdo que está a apresentar ao colega (Patto, 2001).

Também Fontes e Freixo (2004) creem que a aprendizagem cooperativa é: uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento (p.26).

A cooperação, enquanto processo educativo, “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” na qual um indivíduo apenas atinge o seu objectivo quando o outro não o atinge (Niza, 1998a, p.79). De facto, tal como sublinha Patto (2001), os alunos que aprendem numa atmosfera cooperativa aceitam e respeitam mais facilmente os alunos com NEE. Deste modo, estes alunos sentem que são parte integrante do grupo e que, a seu modo, podem contribuir para que todo o grupo atinja o mesmo objetivo.

Neste tipo de trabalho cooperativo, os alunos apercebem-se da responsabilidade que assumem perante o seu grupo de trabalho, na medida em que estão conscientes que trabalhar

em cooperação não é terminar o seu exercício e dar as respostas ao colega que apresenta mais dificuldades (Doolittle, 1995; Lopes & Silva, 2009). Pelo contrário, é “cada membro do grupo” ser “responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas” (Lopes & Silva, 2010, p.142).

Considero que ao optar pelo trabalho cooperativo na valência do 1.º CEB através de atividades em coletivo, mas também individualmente, conduzi a que os alunos se sentissem seguramente mais incentivados a desenvolver as atividades revelando um maior dinamismo entre o grupo e menos comportamentos egocêntricos.

O recurso ao jogo.

Pires & Pires (1992) definem o jogo como o “espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (p. 384). Igualmente Arends (1995) e Estanqueiro (2010) defendem que é fundamental proporcionar aos alunos atividades suficientemente convidativas para a construção de aprendizagens. De facto, o jogo permite à criança dar significado às suas experiências, ajudando-a, deste modo, no seu desenvolvimento, na medida em “que a absorve e preenche” (Dias, 2005, p. 123), oferecendo-lhe “uma razão intrínseca a para o exercício da sua inteligência e curiosidade” (Kamii, 1996, p. 29).

Todavia, para que o jogo se constitua realmente um recurso proveitoso à aprendizagem dos alunos é importante que o professor tenha em atenção duas funções, a função lúdica e a educativa. A primeira função consiste naquela em que a criança, através do jogo, retira prazer e bem-estar. Já a segunda função, a educativa, é aquela através da qual a criança faz descobertas contributivas para o seu desenvolvimento/ conhecimento (Kamii, 1996; Kishimoto, 1994; Sousa, 2003).

Tal como refere Alsina (2004), o jogo ao mesmo tempo que promove “o desenvolvimento da autonomia pessoal” ajuda também no “processo de socialização” (p.7),

uma vez que através dele o aluno estabelece interações com os seus pares. Neste seguimento, surge então diferentes ideias, questões, estratégias, conduzindo a um confronto entre os pares, em que os alunos argumentam e criticam outros argumentos (Ponte & Serrazina, 2000).

De acordo com a Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º CEB, a alusão aos jogos surge essencialmente nos conteúdos relacionados com as expressões artísticas e físico-motoras (2006). Embora não tenham sido diretamente abordadas na intervenção educativa, tentei, de forma transversal, contemplá-las nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Posto isto, foram, então, diversas as atividades desenvolvidas pelos alunos com recurso à exploração de materiais variados.

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Santos (2006) dedica especial atenção às ferramentas tecnológicas como canais condutores da motivação dos alunos, defendendo que “no quadro pedagógico, a motivação é amplamente solicitada, uma vez que o sucesso na aprendizagem é tanto maior quanto maior for o interesse do aprendente pelos temas a estudar” (p. 99). De facto, é cada vez mais difícil ignorar o papel inovador e qualitativo que as ferramentas tecnológicas constituem à educação, vindo estas a palmilhar um percurso cada vez mais preponderante nos currículos da educação (Amante, 2007).

De acordo com as informações presentes no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 3.º, o recurso às TIC afigura-se como um dos princípios orientadores para a organização e gestão do currículo, visando o desenvolvimento de competências neste campo que podem também a vir ser úteis em situações futuras. Também no plano curricular do 1.º CEB é valorizado a utilização das TIC defendendo a articulação entre as diferentes áreas curriculares e não curriculares, “incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as TIC” (ME, 2006, p.19). Em conformidade com Ponte (2002) os recém-profissionais também

“precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (p. 21). Como tal, é importante que estes agentes educativos apresentem conhecimentos suficientes de *software* e de *hardware* que os auxiliem nas suas intervenções educativas.

Contudo, Silva e Silva (2005) remetem-nos para um aspeto fundamental defendendo que “o uso de uma tecnologia, por si só, não garante melhoria à educação” (p. 127), estando, assim, o sucesso das TIC no ensino condicionado pela postura do profissional de educação (Peralta & Costa, 2007). De facto, o recurso às TIC deve ser encarado “como um instrumento cultural ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57) e não como um instrumento que pode despoletar espetáculos de fogo de artifício com imagens e ideias apelativa mas sem qualquer conteúdo educativo.

Peralta e Costa (2007) dedicam ainda especial atenção aos fatores contextuais para o sucesso ou insucesso das TIC. Efetivamente, o apoio da escola, a quantidade e a qualidade dos materiais, bem como a sensibilização para este tipo de ferramenta no decorrer da formação de professores são fatores que pesam para um dos pratos da balança.

Porém, tendo em conta os *Prós e os Contras* apresentados por diferentes autores sobre o recurso às TIC em contextos educacionais, optei por valorizar a utilização de alguns destes instrumentos no desenvolvimento de algumas atividades, nomeadamente na exploração de certos conteúdos.

A observação – instrumento de apoio nas intervenções in loco.

Na perspetiva de Formosinho (2002), a observação “implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (p. 170).

De facto, para o docente a prática de observar é essencial. É através da observação inicial que se procede à planificação das atividades a executar com as crianças/alunos, pois segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997) a observação constitui-se a base da intencionalidade do processo educativo. Uma observação poderá definir e transmitir-nos alguns dados importantes para a abordagem às crianças/alunos, sendo que, na minha opinião, são o “espelho” de um conjunto de fatores que influenciam o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Neste sentido é fundamental o docente observar “cada criança, bem como os pequenos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e dos grupos e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001, p. 5573).

Por conseguinte, importa salientar que em paralelo às observações que efetuei em ambas as valências, foi-me significativo estabelecer alguns diálogos com as respetivas cooperantes, dos quais resultaram novas informações/análises que não tinham sido detetadas, *à priori*, durante o processo de observação.

Tal como defende Graue e Walsh (2003, p. 129) “toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”.

A planificação – instrumento de suporte num trabalho em construção.

De acordo com Zabalza (1994), a planificação é considerada um instrumento de trabalho único que reflete a forma como o docente compreende o processo de ensino/aprendizagem e como orienta a sua metodologia de intervenção nos conteúdos educativos, adequando os recursos à especificidade do grupo a quem se dirige.

Neste pressuposto, as OCEPE (1997) defendem que as planificações têm por base um conjunto de aprendizagens variadas que promovem a interação das diferentes áreas do saber e áreas de conteúdo, fomentando a participação das crianças.

De facto, a planificação constitui-se um instrumento de apoio que permite ao educador/professor orientar a sua prática, estabelecendo metas e objectivos a alcançar numa ação educativa, bem como organizar devidamente o tempo de trabalho.

Neste sentido, foi-me fulcral que fizesse, *à priori*, uma observação e análise dos grupos com os quais que ia intervir *in loco*, averiguando as suas necessidades e interesses, permitindo-me, assim, formular estruturalmente o meu plano de ação para o decorrer do estágio. Importa referir que a planificação deve ter em conta as características de cada criança/aluno e, como tal, deve ser flexível tanto na metodologia a instituir como também no tempo estipulado, adequando frequentemente as intervenções à dinâmica da criança/aluno e do grupo. Por isto entende-se que compete ao educador/professor orientar toda a sua ação tendo como base a sua planificação, mas não permitir que esta seja extremamente rígida, de modo a atingir, forçosamente, os objetivos estipulados inicialmente. Efetivamente, a flexibilidade na planificação é muito importante na medida em que o profissional deve fazer regularmente uma autorreflexão e autoavaliação, podendo dar origem a novas metodologias de intervenção de modo a dar resposta às necessidades identificadas ou até mesmo a novas problemáticas. Desta forma, “o professor para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26).

Reunidos todos estes pontos de análise, deu-se origem a uma planificação da minha intervenção que se constitui a base do meu trabalho em construção. Neste seguimento, foi-me, então, imprescindível criar uma planificação atrativa, motivadora e dinâmica, fazendo

com que a criança/aluno realizasse as actividades, proporcionando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de saberes e competências adequadas ao seu crescimento.

A avaliação – instrumento de trabalho na melhoria das aprendizagens.

Das diferentes etapas que caracterizam o processo educativo, a avaliação constitui uma delas. Para Arends (1995), “geralmente, o termo avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada (...) através de uma série de maneiras” (p. 229), tendo em conta a intenção do educador/professor. Neste sentido, o presente autor menciona que o profissional pode recorrer a dois tipos de instrumentos: os informais e os formais. Os primeiros tratam-se, essencialmente, do levantamento de informações através do diálogo ou de observações quotidianas (instrumentos informais), ao passo que os segundos assentam em fichas, trabalhos de casa ou relatórios (instrumentos formais) (Arends, 1995).

Perfilhando da mesma ideia que o autor supracitado, Gonçalves (2008) defende que o educador/professor, ao estar consciente de qual é a sua intenção avaliativa, deve “estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados” (p. 67) visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “o modo como os professores avaliam condiciona o modo como os alunos aprendem” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

Já nas palavras de Abrantes (2002) a avaliação trata-se de um processo de recolha e interpretação de informação, que tendo subjacente a capacidade reflexiva do docente, permite a tomada de decisões acertadas sobre os processos de ensino e aprendizagem, levando, conseqüentemente, a uma melhoria na formação dos alunos.

Afonso e Agostinho (2008) remetem-nos para um aspeto fundamental da avaliação ao referirem que é imprescindível que o docente levante algumas questões que o auxiliem na orientação deste processo, particularmente, O que avaliar? ; Quando avaliar? ; Para quê avaliar? ; Quando avaliar e Como avaliar?.

Ao intervir *in loco* em ambas as valências a questão que me propus a responder primeiramente foi O que avaliar?. Assim sendo, pensei ser oportuno fazer uma avaliação diagnóstica do grupo da sala de transição e da turma do 1.º CEB, em que tive em consideração as observações realizadas na primeira semana, bem como algumas informações resultantes dos diálogos estabelecidos com as cooperantes. Através da recolha destas informações, pude verificar o nível inicial de conhecimentos das crianças/alunos, possibilitando-me, assim, perspetivar atividades pertinentes para a construção de novos saberes. Neste pressuposto, Afonso e Agostinho (2008), mencionam que o objetivo da avaliação diagnóstica sustenta-se em “conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou aptidões dos alunos que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir” (p. 17).

Já num segundo momento a questão que me pareceu mais pertinente a responder foi a Como avaliar?, conduzindo-me, assim, à avaliação formativa. Tal resposta pareceu-me evidente, na medida em que se trata de uma avaliação que acompanha, de forma permanente, o desenvolvimento do aluno, o que me permitiu identificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos (Afonso & Agostinho, 2008).

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação formativa encontra-se assegurada pelas OCEPE (1997), defendendo que esta se desenrola num processo contínuo o que possibilita à criança fazer uma autoavaliação das suas aprendizagens, identificando os seus progressos e dificuldades

Já para o 1.º CEB, a OCP (2006) visa uma avaliação focada na melhoria dos conteúdos escolares, sendo, como tal, imprescindível a construção de diálogos reflexivos entre o professor e o aluno, em que se possam debater sobre quais as competências a adquirir e as dificuldades nas diferentes áreas de conteúdo que integram o currículo.

Partilhando do mesmo pensamento que Couvaneiro e Reis (2007), a avaliação não deve e não pode ser encarada como um instrumento de medida que visa estratificar os alunos conforme os seus resultados apresentados na avaliação sumativa, discriminando-se, assim, o processo de aprendizagem contínuo e, por vezes, os reais conhecimentos das crianças /alunos. Neste sentido, optei por no decorrer do estágio não me debruçar neste tipo de avaliação, a sumativa, embora saiba que é um tipo de avaliação que terei de realizar enquanto docente. Assim sendo, foquei-me na avaliação formativa, pois o meu principal objetivo era que através de uma interação dinâmica com as crianças/alunos pudesse identificar as suas dificuldades e ajudá-los a ultrapassá-las.

Parte II. Contexto Físico e Humano

Segundo Sousa (2003), o meio envolvente à instituição onde o educador ou professor desenvolve a sua prática é um ponto a não descurar, uma vez que lhe permite ter um “panorama geral do meio educativo e material em que irá desenvolver as suas actividades educativas” (p. 43). Evidentemente será mais estimulante para as crianças, se ao abordarem uma temática relacionada com a saúde, tiverem a possibilidade de interagir com um especialista da área. Porém, é claro que tal colaboração será mais fácil de concretizar, caso o educador ou professor tenha conhecimento sobre os recursos existentes na comunidade.

Na minha perspetiva, o reconhecimento do meio não é apenas importante no desenvolvimento de actividades educativas. Na mesma ordem de ideias que Dewey (2007), penso que «as palavras “ambiente” e “meio” denotam algo mais do que o que cerca o indivíduo», uma vez que o verdadeiro ambiente é aquele que “consiste nas condições que promovem ou impedem, que estimulam ou inibem, as actividades *características* de um ser vivo” (p. 29). Tal pensamento é igualmente por mim defendido, uma vez que acredito que o ambiente de onde as crianças/alunos provêm pode influenciar as suas atitudes e crenças. É do conhecimento comum que há cinco décadas atrás a importância atribuída pelo cidadão à escola era quase nula. Neste sentido, os únicos objetivos que os pais pretendiam que os seus filhos atingissem eram o saber ler, escrever, fazer contas, e pouco mais que isso, sendo, como tal, irrelevante prosseguir para além do ensino primário. Assim sendo, considero que é de extrema importância ter em atenção os valores que são transmitidos às crianças/alunos de modo a conseguir promover estratégias que atenuem a ideia de que a escola é irrelevante.

Também para Sousa (2003), o reconhecimento da instituição por parte do educador ou professor afigura-se importante, uma vez que acredita que as informações recolhidas por estes acerca da “organização espacial e estrutural” da escola podem-lhes ser úteis no delineamento de actividades educativas (p. 51).

Valência Creche

Localização.¹

O estágio foi desenvolvido na creche a “Cegonha”, situada na Avenida Luís de Camões, Bloco K, R/C, na freguesia de São Pedro, Concelho do Funchal. No meio circundante a esta creche encontram-se muitos núcleos habitacionais e comércio variado, bem como algumas entidades civis, nomeadamente o Hospital Cruz de Carvalho, o Centro de Desenvolvimento da Criança e o Centro da Mãe (Associação de Solidariedade Social). É possível também encontrar diversas entidades educativas, entre elas a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia e o Conservatório - Escola das Artes Engenheiro Luiz Peter Clode.

Instituição.²

A creche “Cegonha” é um estabelecimento de Educação da rede pública, tendo sido inaugurada em março de 1983, perfazendo atualmente 28 anos de existência. Até ao presente ano sofreu apenas alguns melhoramentos, mais especificamente o redimensionamento do parque exterior e a colocação de uma rede em volta de toda a sua área, visando um maior conforto e segurança aos bebés e crianças pequenas. Também uma pequena sala-parque foi transformada numa sala de berços, sendo este espaço utilizado, de momento, pelo berçário 1.

A “Cegonha” é também composta por três casas-de-banho, sendo duas delas para uso do pessoal docente e não docente e uma outra utilizada pelas crianças da sala de transição.

Embora os almoços não sejam confeccionados na creche, a própria usufrui de uma copa de leite, onde são preparados os lanches para todas as salas. Anexado à mesma encontra-se um refeitório pequeno destinado ao pessoal docente e não docente. Uma vez que as crianças dos berçários 1 e 2 tomam as suas refeições nas próprias salas, as crianças da sala

¹ Informação adaptada do Projeto Educativo de Escola da Creche “Cegonha”

² Informação adaptada do Projeto Educativo de Escola da Creche “Cegonha”

de transição usufruem exclusivamente de um refeitório ao lado da sua sala onde lancham e almoçam.

No interior da instituição ainda se pode encontrar outras duas salas, uma de descanso para o pessoal e outra para a diretora. A “Cegonha” presta também serviços de lavanderia, na qual são lavados lençóis, colchões, panos e toalhas.

Atualmente a presente instituição é constituída por três salas: o berçário 1 composto por 10 bebés entre os 4 e os 12 meses, o berçário 2, que integra 12 crianças com faixa etária compreendida entre os 12 e os 24 meses, e, por fim, a sala de transição constituída por 14 crianças entre os 22 e os 32 meses. De acordo com as alíneas a) e e) do Artigo 6.º da Portaria n.º 127/2006 de 19 de Outubro, todas as salas cumprem os requisitos legislativos, não excedendo a lotação máxima de crianças permitida por sala. Também ainda me foi possível constatar que todas as crianças a frequentar este estabelecimento de educação apresentam “idades compreendidas entre os 3 meses completados até 31 de Dezembro e os 35 meses completados até 31 de Dezembro” respeitando o Artigo 8.º da Secção I, do Capítulo II, do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de Maio.

No exterior existe um parque comum a todas as salas, onde as crianças podem brincar, correr, explorar e interagir de forma mais ativa com a comunidade, dialogando com algumas pessoas que passam por lá.

Sala de transição.

Este espaço pareceu-me amplo e em bom estado de conservação, com paredes de cores suaves, transmitindo uma sensação de sossego e aconchego. O pavimento, em cortiça, demonstra ser confortável, resistente, lavável e antiderrapante, proporcionando uma maior segurança às crianças, designadamente em situações de queda.

Decoração da sala.

É possível observar algumas produções realizadas pelas crianças e pela educadora em zonas distintas da sala, nomeadamente mobiles construídos com a técnica dos berlindes e colagem de folhas secas em papel.

A sala apresenta ainda alguns instrumentos de regulação, particularmente, o quadro de aniversários, informações aos encarregados de educação e a planificação mensal.

Luminosidade.

A sala, por norma, é muito luminosa e arejada, integrando várias janelas amplas ao longo de uma parede. No entanto, devido à luminosidade natural ser escassa, por vezes, é necessário recorrer à luz artificial.

Área.

“a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (Zabalza, 1998, p.50).

Área do tapete.

A área do tapete é um local espaçoso e confortável, sendo utilizado pela educadora em atividades de grande grupo (conto de histórias, cantar músicas) ou pelas crianças em atividades de pequeno grupo (construção de puzzles, jogos de encaixe, cubos para empilhar, entre outros).

Área da casinha.

Este espaço encontra-se bem equipado, tendo uma cozinha, uma cama, uma mesa com cadeiras e um baú com vestuário, porém algum destes materiais/recursos encontram-se um pouco deteriorados. Nesta área, as crianças imitam frequentemente situações quotidianas (jogos faz-de-conta), explorando vários objetos, particularmente instrumentos de cozinha e vestuário.

Área da biblioteca.

Nesta área pode-se encontrar uma estante em madeira ao nível das crianças, permitindo-lhes um fácil acesso aos livros. Este espaço encontra-se ainda equipado com colchões, proporcionando um espaço calmo e acolhedor para as crianças manusearem os livros.

Área dos jogos e expressão plástica.

Esta área é composta por uma mesa e várias cadeiras, onde as crianças exploram, manipulam e brincam, recorrendo a jogos de memória, de construção, de encaixe, de sequência, entre outros. Através do desenvolvimento destas atividades, as crianças adquirem noções matemáticas sobre sequências, agrupamentos, contagem, tamanhos, formas, noção de número, identificação de semelhanças e diferenças. Também nesta área as crianças podem desenvolver a motricidade fina e a sua criatividade através das várias construções gráficas que podem realizar com lápis de cores ou de cera.

Arrumação dos materiais lúdicos.

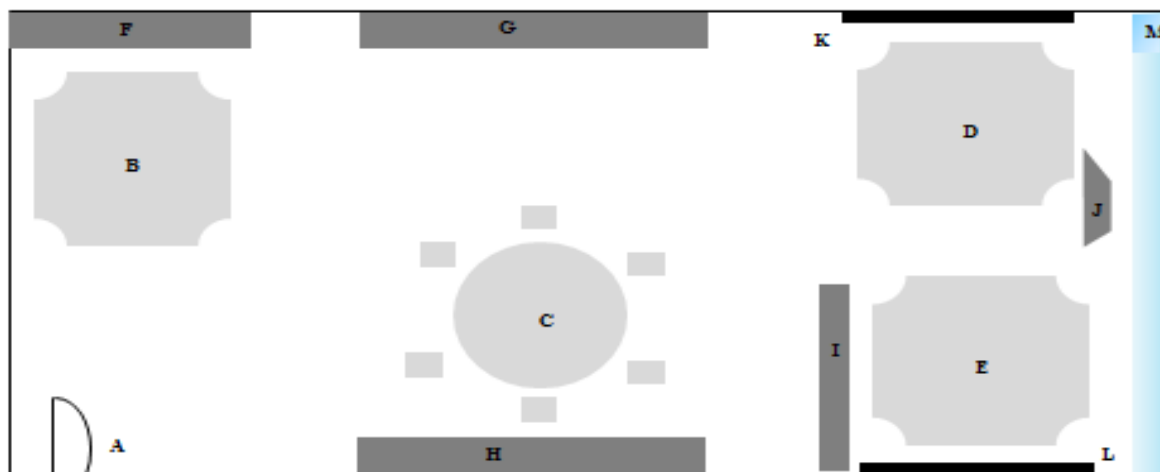
Embora os materiais lúdicos não se encontrem ao alcance das crianças, uma vez que estão arrumados em prateleiras altas, as crianças autonomamente solicitam ao adulto qual o brinquedo ou jogo que pretendem desenvolver, sendo-lhes depois fornecido esse material.

No que respeita aos materiais de expressão plástica, estes encontram-se guardados em móveis ao alcance das crianças, porém como estão misturados com alguns instrumentos perigosos, como tesouras e x-atos, a educadora é que fornece o tipo de material com que as crianças pretendem trabalhar.

Observações.

Após fazer uma breve análise sobre o espaço físico da sala de transição (figura 1), destaco como aspeto positivo a forma como as áreas se encontram organizadas, uma vez que permite ao adulto ter uma visão global da sala, sendo-lhe mais fácil controlar as ações das crianças. Como aspetos negativos, realço a presença de tomadas elétricas, sem proteção, ao alcance das crianças, bem como a existência de materiais cortantes como a tesoura e x-atos que as crianças facilmente podem alcançar.

Figura 1 - Planta da Sala de Transição



Legenda:

A – Porta

B - Área do tapete

C – Área dos jogos e expressão plástica

D – Área da biblioteca

E – Área da casinha

F – Armário com jogos

G – Armário com material de expressão plástica

H – Armário de arrumação

I – Armário com instrumentos de cozinha de brincar

J – Estante

K - Placard

L - Placard

M - Janelas

Características do Grupo da Sala de Transição

O grupo da sala de transição é heterogéneo, sendo constituído por 14 crianças, 7 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses. Há que salientar ainda que nenhuma criança apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Tabela 1- Identificação das crianças segundo o género e a data de nascimento

Crianças	Género	Data de Nascimento
Criança 1	Masculino	20-01-2009
Criança 2	Feminino	13-03-2009
Criança 3	Masculino	31- 03-2009
Criança 4	Feminino	2-04-2009
Criança 5	Masculino	5-04-2009
Criança 6	Feminino	11-04-2009
Criança 7	Masculino	31-05-2009
Criança 8	Masculino	12-06-2009
Criança 9	Masculino	4-07-2009
Criança 10	Feminino	18-07-2009
Criança 11	Feminino	11-07-2009
Criança 12	Masculino	20-08-2009
Criança 13	Feminino	14-08-2009
Criança 14	Feminino	17-12-2009

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Localização.³

A Escola Básica do 1ºCiclo com Pré – Escolar do Lombo dos Aguiares localiza-se na Freguesia de Santo António. Esta é a freguesia mais populosa e mais extensa do Concelho do Funchal, com 21 931 mil habitantes, segundo dados do Recenseamento Geral da População de 2001. É de salientar a crescente urbanização que se regista nesta freguesia o que nos leva a estimar que, atualmente, tenha mais de 40 000 habitantes.

Devido à sua extensão, notam-se estilos de vida diferentes nesta freguesia, registando-se estilos urbanos nas zonas mais baixas e estilos rurais nas zonas mais altas, mais precisamente, nas encostas das montanhas, onde fica situado o sítio do Lombo dos Aguiares. De uma forma geral, os aglomerados existentes nas zonas altas apresentam um nível sócio – económico mais baixo.

Os locais de maior interesse histórico são: as igrejas, o Mosteiro das Irmãs Clarissas do Lombo dos Aguiares, a Casa de Saúde de São João de Deus no Trapiche, o miradouro do Pico dos Barcelos e alguns jardins públicos.

A Freguesia de Santo António possui um grande número de Instituições de carácter Educativo, Cultural e Recreativo que passamos a citar:

- 9 Escolas Básicas do 1º Ciclo: Lombo dos Aguiares, Tanque, Boliqueime,
- Chamorra, Três Paus, Ladeira e Laranjal.
- Escola Básica do 1º, 2º e 3º Ciclo de Santo António
- Centro de Formação de Deficientes Intelectuais : Quinta do Leme
- Universidade da Madeira: Penteada
- Tecnopólo
- Cine – Teatro de Santo António

³ Informação extraída do Projeto Educativo de Escola do EB 1/PE do Lombo dos Aguiares

- Centro Cultural de Santo António
- Grupo da Juventude Católica Antoniana
- Grupo de Campismo de Santo António
- Clube Desportivo Andorinha
- Grupo de Campismo de Santo Amaro
- Junta de Freguesia de Santo António
- Casa do Povo de Santo António
- Associação de Escuteiros de Portugal
- Complexo Balnear e Desportivo dos Álamos
- Colégio do Marítimo
- Campo da Imaculada Conceição
- Arquivo Regional da Madeira – Biblioteca Pública Regional

As atividades económicas predominantes são: o comércio (lojas tradicionais polivalentes, vestuário, supermercados, bares e cafés), os serviços agro – pecuários e a pequena indústria, que se centralizam junto à Igreja de Santo António. A freguesia possui alguns serviços públicos, tais como: Correios; Bancos; Farmácias; Centro de Saúde, Centro Dentário, Centro de Paralisia Cerebral, Stands de Automóveis, Qualifruta, Madeira Shopping, Aki.

Instituição.⁴

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré – Escolar do Lombo dos Aguiares é composta por um único edifício de quatro pisos (r/c; 1º andar; -1; -2;) e dois pátios cobertos – um para recreio e outro como recinto para as práticas de Educação e Expressão Física Motora. A escola não possui zonas verdes e os dois pátios já mencionados são fechados, pequenos, com

⁴ Informação extraída do Projeto Educativo de Escola do EB 1/PE do Lombo dos Aguiares

piso escorregadio e com colunas a meio, o que dificulta as brincadeiras e limita as atividades. Existe, também, um pequeno pátio exterior, na entrada da escola.

As salas de aula têm dimensões razoáveis, são arejadas e claras (cada sala possui entre 2 a 5 janelas envidraçadas) e estão bem equipadas com material adequado: carteiras individuais ou de pares, cadeiras, armários diversificados, cacifos abertos individuais para colocar os livros e cadernos escolares, 1 secretária, 1 quadro preto de dimensão razoável, etc. Algumas salas possuem um quarto anexo, com lavatório e armários que é utilizado para guardar material escolar e para a realização de atividades práticas de Expressão Plástica, Apoio Pedagógico Especializado e trabalho da equipa multidisciplinar da Educação Especial

Quanto à Cantina, o espaço é reduzido, principalmente na zona do refeitório, e deveria ter um bengaleiro para as crianças colocarem as suas mochilas, enquanto almoçam. A cozinha está razoavelmente bem equipada.

Relativamente ao pátio coberto destinado à prática do desporto escolar é pertinente referir a pouca funcionalidade do mesmo. Possui colunas que dificultam o livre movimento dos alunos, pondo por vezes em causa a integridade física dos mesmos.

Em relação ao recreio, constata-se ter dimensões muito reduzidas, atendendo ao número de alunos existentes, tendo colunas, rampas e escadas que dificultam as atividades lúdicas aí praticadas. A presente instituição ainda conta com um espaço reservado à Diretora, uma sala de professores e uma sala de convívio.

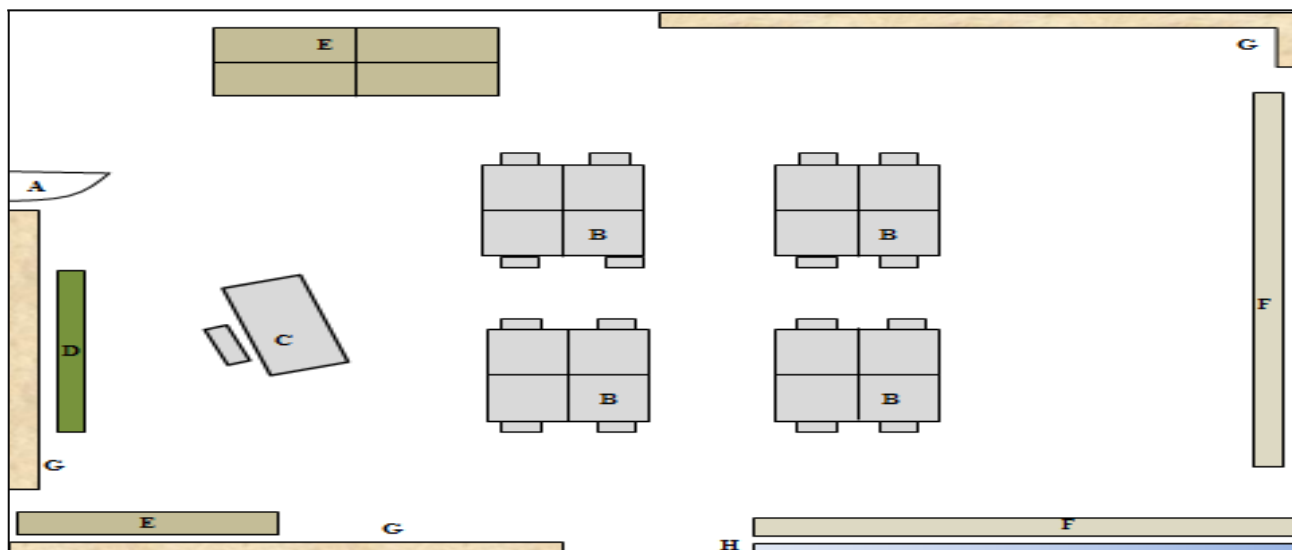
A População Escolar é constituída por alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação. Dos 127 alunos matriculados na escola, 33 alunos estão a frequentar a Pré – Escolar e 94 alunos estão a frequentar o 1º Ciclo.

Sala de aula.

Segundo Lopes e Silva (2009), o “professor deve otimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente” (p. 54). Indo ao encontro do que é aqui defendido, posso mencionar que a sala de aula onde desenvolvi o estágio me pareceu suficientemente ampla e organizada de modo a que os alunos pudessem comunicar e interagir facilmente entre si.

Pelo que me foi informado pela minha professora cooperante, a sua intenção em organizar os alunos/mesas em grupos de 4 (figura 2) prende-se com o facto de ser apologista da aprendizagem cooperativa, admitindo que esta organização é mais fácil para os alunos se apoiarem mutuamente. Acrescentou, ainda, que outra preocupação que apresenta enquanto profissional é propiciar aos seus alunos uma sala alegre e convidativa. Como tal, não descarta a necessidade de expôr os trabalhos dos alunos nas paredes da sala, acreditando que esta tornar-se-á mais agradável para eles. Partilhando do mesmo pensamento, Arends (1995) explica que “o professor não tem de ser um artista ou um arquitecto de interiores para decorar uma sala de aula e torná-la num local agradável para os alunos” (p. 96).

Figura 2 – Planta da Sala de aula do 3.º ano



Legenda:

A – Porta principal

B – Mesas dos alunos

C – Mesa do professor

D – Quadro

E – Armários com manuais escolares e material didático

F – Armário com material de expressão plástica

G – Paredes para exposição de trabalhos

H – Janelas

Características do Grupo da Sala de 3.º ano

O grupo da sala de 3.º ano é heterogéneo, sendo constituído, somente, por 15 alunos, 10 do género feminino e 5 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Há que salientar que o presente grupo tem 3 alunos com NEE.

Tabela 2 – Identificação dos alunos segundo o género e a data de nascimento

Alunos	Género	Data de Nascimento	Com NEE
Aluno 1	Masculino	16-02-2003	Não
Aluno 2	Feminino	18-05-2003	Não
Aluno 3	Feminino	19-03-2003	Não
Aluno 4	Feminino	30.01-2001	Sim
Aluno 5	Feminino	02-08-2003	Não
Aluno 6	Masculino	07-02-2003	Não
Aluno 7	Masculino	23-11-2003	Não
Aluno 8	Feminino	03-01-2003	Não
Aluno 9	Masculino	17-02-2003	Não
Aluno 10	Feminino	18-02-2003	Não
Aluno 11	Feminino	05-06-2003	Não
Aluno 12	Feminino	19-03-2003	Não
Aluno 13	Feminino	17-10-2003	Não
Aluno 14	Masculino	02-06-2001	Sim
Aluno 15	Feminino	08-05-2002	Sim

Parte III. Intervenção Educativa em Creche

“A maior grandeza de um ser é ser a inspiração para alguém.”

Anónimo

Segundo a informação presente no Projeto Educativo de Escola (PEE) da creche a “Cegonha”, uma das problemáticas mais evidentes nas crianças que se encontram a frequentar a instituição é a aquisição de maus hábitos alimentares, fruto do contacto cada vez mais precoce com guloseimas e salgados.

Sabendo que a obesidade infantil é já considerada a epidemia do séc. XXI e conscientes de que não podem ficar indiferentes a esta realidade, a comunidade educativa considerou urgente promover a interiorização de padrões alimentares saudáveis e equilibrados. Deste modo, a comunidade educativa acredita que é possível assumir uma defesa pela melhoria da qualidade de vida das crianças.

Neste pressuposto, senti a necessidade de delinear três alicerces fundamentais que fossem ao encontro do cumprimento de tais objetivos. Não podendo descurar o papel imprescindível que a exploração sensorial constitui para as crianças mais pequenas, foi-me significativo levar estes pequenos seres a experienciar várias técnicas de expressão plástica, nomeadamente através da construção de três árvores de fruto, definindo-se, assim, o primeiro alicerce. Fazendo jus às palavras de Godinho e Brito (2010), “as primeiras fases da relação estabelecida entre as crianças e a arte centram-se em aspectos sensoriais e manipulativos” (p. 17). Sublinhe-se que, ao promover este género de atividades as crianças puderam beneficiar de oportunidades infindáveis para manipular, explorar e transformar diferentes materiais. A par destas atividades significativas, as crianças, através do diálogo com o adulto, puderam também tomar conhecimento de algumas árvores de fruto que existem, bem como da importância de comer fruta.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem” (p. 27). Assim sendo, pareceu-me pertinente preconizar como segundo alicerce a leitura de histórias referentes à alimentação saudável. Segundo a perspectiva dos autores supramencionados, da qual eu corroboro, a leitura de histórias e exploração das mesmas afiguram-se como uma das estratégias “determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim et al., 2008, p. 27).

A par de uma alimentação equilibrada, é também fundamental a prática de exercício físico, pois é na complementaridade entre estes dois que se adquire um hábito de vida mais saudável. Deste modo, pensei ser pertinente definir como terceiro alicerce a promoção do exercício físico. Por outro lado, não pude descurar o quão importante é para as crianças utilizarem e explorarem os seus corpos através desta prática, pois segundo as OCEPE o corpo “constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (1997, p. 58).

Porém, a minha prática não se cingiu apenas a estes três alicerces. Aprender é “tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. É investigação e exploração, passeios, massas de farinha e abraços, livros e almofadas e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança.” (Portugal, 1998, p.197). Neste sentido, tentei orientar o meu estágio de modo a dar resposta às necessidades físicas, sensoriomotoras, cognitivas, linguísticas e essencialmente socioemocionais das crianças, uma vez que todos os momentos são momentos de aprendizagem (Portugal, 1998).

Segundo as OCEPE (1997) “a construção do saber se processa de forma integrada” (p. 48). Como apologista deste pensamento, tentei que na minha prática as diferentes áreas de conteúdo se fundissem, por considerar que estas não devem ser vistas “como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (OCEPE, 1997, p. 48). Porém, senti a

necessidade de no presente relatório apresentar a minha análise reflexiva sobre as atividades desenvolvidas por áreas de conteúdo. Contudo, as análises realizadas apresentam-se de forma transversal a todas as áreas, atenuando o fosso que se pudesse constituir entre elas.

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da expressão plástica.

Na aceção de Godinho e Brito (2010) “as artes plásticas (...) na educação de infância assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta” (p.9). É a partir das diferentes técnicas de expressão plástica que as crianças espelham o conhecimento que têm sobre o mundo, ou seja, é através da pintura, modelagem, desenho, ou outros meios que representam as imagens mentais que têm sobre os objetos e as pessoas. Todavia, antes de as crianças mais pequenas conseguirem fazer este tipo de representações, é fulcral que compreendam como os materiais funcionam. Tal situação é unicamente possível se houver tempo suficientemente disponível para explorar os materiais do modo que fizer mais sentido às crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Consciente do quanto é crucial corresponder às necessidades e evolução da criança, propicie atividades de pintura, rasgagem, colagem, carimbagem e modelagem, permitindo-lhes assumirem um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

No que concerne à pintura, foram realizadas três atividades, mais especificamente a “Pintura com as mãos” (apêndice A), o “Contornos de frutos” (apêndice A) e a “Pintura com pincel” (apêndice B).

Na primeira atividade, algumas crianças mostraram-se um pouco inseguras a pintar com as mãos. Como tal, molhei as minhas mãos na tinta e comecei a pintar a folha. Através desta estratégia foi meu objetivo transmitir maior confiança e segurança às crianças, uma vez que “as relações interpessoais são (...) sobretudo canais potencializadores de um largo leque

de novas experiências” (Portugal, 1998, p. 22). Neste sentido, algumas crianças acabaram por aceitar o desafio de pintar a folha com as mãos. Contudo, outras mantiveram a sua postura até então e preferiram utilizar o pincel para executar a atividade. Note-se que esta foi a primeira atividade orientada por mim, de maneira que é legítima a reação das crianças. Evidentemente que é preciso tempo para se estabelecer laços afetivos sólidos.

Como era meu propósito, as crianças pareceram gostar de explorar e experimentar este material (tinta). Registe-se, por exemplo, o caso de algumas crianças que molhavam com frequência as mãos na tinta e depois friccionavam-nas na folha, transparecendo a ideia de que estavam a gostar de sentir a textura/sensação que aquela ação lhes conferia. Outras, por sua vez, através das expressões faciais que apresentavam, pareciam indagar-se sobre a sensação que estavam a sentir. Por outro lado, algumas desafiaram a sua imaginação e criatividade, pintando os seus dedos, um de cada vez, e carimbando-os na folha. Tais reações, como o extravasamento e a indagação, refletiram-se também em atividades como a “Digitinta/Carimbagem com as mãos” (apêndice C), “Carimbagem com o calcanhar” (apêndice C) e a “Impressão digital” (apêndice A).

Relativamente à segunda e terceira atividades desenvolvidas com recurso à pintura, pensei ser pertinente analisá-las em simultâneo, por ambas se encontrarem articuladas no Conhecimento do Mundo e no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Na execução da segunda atividade, “contornos de frutos”, foi necessário que as crianças escolhessem quais as imagens dos frutos que pretendiam contornar. Uma vez que ainda se tratava de crianças muito pequenas, era fulcral, segundo a educadora, que estas interagissem com objetos concretos. Partilhando do mesmo pensamento e consciente de que é através do contacto que as crianças estabelecem com o meio que estas vão construindo as suas imagens mentais, foi crucial que nesta atividade, bem como na do bowling (apêndice A) as crianças visualizassem imagens reais (Hohmann & Weikart, 2009). Porém, na atividade

“Contornos de frutos”, em que as crianças estavam perante imagens reais, a maioria das crianças não se dirigiu ao fruto pelo nome. Por seu turno, mencionavam “este e este” ou apontavam para os frutos que pretendiam. Sabendo que as crianças já conseguem verbalizar os seus conhecimentos, tentei estimulá-las com frases do género “Então como será o nome deste fruto?”. Perante esta questão, algumas crianças demonstraram saber o nome dos frutos, enquanto outras não. Nestes casos concretos, eu referia o nome dos frutos e atribuía-lhes algumas características, de modo a facilitar-lhes a criação das imagens mentais.

Também através da terceira atividade, pude aferir se as crianças sabiam identificar a cor verde e as diferentes tonalidades (claro e escuro). Ao serem questionadas sobre qual a cor que queriam utilizar nas suas pinturas, a maioria das crianças não apresentou qualquer resposta, provavelmente por não lhes fazer sentido a minha pergunta, pois os dois pratos continham a cor verde. Todavia, reformulava a pergunta, questionando-as novamente “Que cor é esta? (apontando primeiro para um prato e depois para o outro)”. Em geral, as respostas foram idênticas, referindo “verde!”. Apenas uma ou duas crianças é que distinguiram que a tinta de um prato era verde clara e de outro, verde escura.

Tal como pude constatar através destas últimas duas atividades, “Contornos dos frutos” e “Pintura com pincel”, “desenhar e pintar não são processos simples para as crianças mais novas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 512). Restringindo-me à pintura, visto ser a técnica atualmente abordada, esta é uma tarefa, que a meu ver, constituiu uma certa complexidade, por implicar que houvesse por parte das crianças um grande controlo do movimento da mão. De facto, nas atividades supramencionadas, as pinturas aparentaram ser irregulares e descontínuas, tendo também as crianças dificuldade a se restringirem, como é natural, ao espaço que lhes era delimitado. Porém, segundo a minha educadora cooperante, é positivo propiciar às crianças mais pequenas atividades deste género, visto que envolvem o

manuseamento de pincéis, pois na sua perspectiva, da qual eu corroboro, ajudam as crianças a iniciarem-se de forma elementar no processo da escrita.

As OCEPE (1997) sublinham que “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças pequenas” (p. 63). Partilhando do mesmo pensamento e evidenciando, uma vez mais, a importância de estímulos sensoriais na promoção de aprendizagens significativas, contemplei, no decorrer da minha prática, atividades que envolvessem materiais tridimensionais, nomeadamente massa de moldar (apêndice B), massa de cores, plasticina e areia (apêndice D).

Como pude observar, é através das explorações que as crianças fazem destes materiais que começam a conhecer algumas das suas particularidades, consciencializando-se que devido à maleabilidade que apresentam são passíveis de serem esticados, amassados, espremidos e estendidos (Hohmann & Weikart, 2009). De facto e tal como pude verificar “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003, p. 255).

Também me foi possível constatar que através da modelagem algumas crianças já faziam reproduções, embora um tanto quanto rudimentares. Para (Stern, 1993; Bruner, 1983a, citado por Matta, 2001, p. 209) “as primeiras formas de representação (...) surgem da natureza repetitiva das vivências quotidianas e das interacções”. Confirmemos a veracidade de tal afirmação analisando o caso da criança 2, que ao contactar com uma minhoca enquanto brincava no espaço exterior, fortificou a sua imagem mental sobre este animal, representando-o mais tarde enquanto explorava a massa de cores. Paralelamente a este exemplo apresenta-se o caso da criança 9, que ao manusear a massa de moldar representou mosquitos. Tal reprodução prende-se com o facto de nessa semana esta criança ter sido picada por mosquitos e ter-lhe sido explicado, de forma simples, a constituição física deste

inseto. Segundo Sousa (2003), é de extrema importância permitir às crianças mais pequenas comunicarem as suas construções, de modo a que o adulto não faça interpretações erradas das mesmas. Por outro lado, também é fundamental que deixemos as crianças usufruírem das explorações que fazem, pois o objetivo destas não é a construção de “obras de arte” mas sim, sentir prazer nas suas ações. Deste modo, não senti necessidade de questionar as crianças sobre as suas reproduções, sendo que os significados atribuídos pelas crianças 2 e 9 foram verbalizados espontaneamente pelas mesmas.

Tornou-se significativo consciencializar as crianças que os seus trabalhos são sempre valorizados. Assim sendo, após expostas as árvores de fruto, tive sempre o cuidado de apresentar às crianças quais as folhas e frutos por si elaborados. Através destas valorizações foi visível o agrado que as crianças apresentaram, repetindo euforicamente “mais, mais”, indicando que queriam ver mais trabalhos.

Tendo em atenção todas análises até então feitas, pode-se afirmar que uma das particularidades das crianças mais pequenas no domínio da expressão plástica é a manipulação dos materiais pelo prazer evidente que esta ação lhes confere. Todavia, não deixam de se tornar situações educativas, pois segundo as OCEPE (1997) “tornam-se situações educativas quando implicam forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar” (p. 61).

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O sistema linguístico comumente designado por linguagem faz parte de um longo trajeto da vida humana. Embora não esteja definida a altura em que os Homens começaram a falar, sabe-se que já desde a pré-história o Homem comunicava, obviamente sob formas primitivas, à base de gestos e sons (Morais, 1997 & Sim-Sim, 1998).

A par do desenvolvimento da raça humana, está o desenvolvimento da linguagem, que evoluiu de uma comunicação essencialmente à base de gestos para um sistema linguístico complexo.

Segundo Sim-Sim (1998) “ao nascer a criança chora, meses depois entra numa fase de palreio, posteriormente repete sílabas e finalmente produz palavras” (p.77). Na minha perspectiva, a afirmação de Sim-Sim pode espelhar o desenvolvimento da linguagem desde a pré-história até à atualidade. Vejamos, nos primeiros meses, as crianças comunicam à base de sons e gestos, tal como faziam os primatas. Após os dois primeiros anos de vida, as crianças vão adquirindo um sistema linguístico mais complexo, que vai desde a verbalização de algumas palavras, passando para a construção de frases simples, conduzindo a uma linguagem cada vez mais complexa ao longo da vida.

Porém, a questão que se coloca é “Como é que as crianças aprendem a falar?”. Na perspectiva de Sim-Sim (1998), “qualquer criança adquire a língua da comunidade a que pertence, basta para tal que a ela seja exposta, isto é, que ouça falar à sua volta e que lhe falem” (p. 23). Como se pode constatar através desta afirmação, é perceptível que a aquisição da linguagem não é um processo isolado, mas sim social e ativo, no qual intervêm dois ou mais intervenientes. A título de exemplo, apresento o caso do menino Selvagem de Aveyron, que por ter vivido a sua infância na floresta, sem estabelecer qualquer contacto com outro ser humano, não era capaz de falar, nem comunicar. Como tal, parafraseando Papalia et al. (1999) “a linguagem é um acto social, o qual requer prática desde os primeiros tempos de vida” (p. 222).

Efetivamente, a criança mais pequena não aprende a falar ouvindo os discursos estabelecidos entre os adultos, uma vez que apresentam um cariz demasiadamente complexo para ela. Deste modo, é imprescindível que o adulto dialogue com a criança de forma clara e objetiva, “referindo-se à realidade imediata: pessoas, objectos, sentimentos, acções actuais no

círculo da experimentação infantil” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, pp. 53-54). Também é necessário que o adulto sempre que dialogue com estes pequenos seres, faça-o, sempre que possível, associado a gestos, uma vez que estes intensificam o conteúdo da mensagem que está a ser transmitida (Rebelo et al., 2000). Embora algumas crianças da sala de transição já sejam capazes de construir frases simples, como por exemplo, “Este bebé vai ao médico e este também vai ao médico” (criança 2) ou “Vou vestir a roupa ao boneco” (criança 4), outras, por seu turno, apresentam uma linguagem sucinta, comunicando essencialmente através de palavras-chave. Tomemos como exemplo o caso da criança 3, que ao dirigir-se para o espaço exterior diz “triciclo!tricilo!”, transmitindo a mensagem de querer um triciclo para brincar. Como é perceptível através destas análises, foi fundamental que assumisse no decorrer do estágio a postura defendida pelos autores supramencionados, preconizando, deste modo, o melhor desenvolvimento ao nível do domínio da linguagem a todas as crianças.

Segundo Post e Hohmann (2007), “ a posterior facilidade com a fala, a escuta, a leitura e a escrita tem as suas raízes nas parcerias precoces estabelecidas com pais e educadores compreensivos que gastam o seu tempo a falar com os bebés e a ouvi-los atentamente” (p. 31). Ainda que, na minha perspetiva, não se deva estereotipar as situações para os presentes autores, um comportamento compreensivo por parte dos adultos que interagem com as crianças mais pequenas conduz a que estas apresentem uma maior predisposição nos vários campos do domínio da linguagem e abordagem à escrita. Antes de prosseguir, considero ser necessário salientar a razão pela qual, na minha ótica, não se deve estereotipar as situações. Tal pensamento por mim concebido prende-se com o facto de ter verificado que uma das crianças com que interagi no decorrer do estágio apresentava um bom desenvolvimento ao nível da linguagem, embora proviesse de um ambiente familiar pouco compreensivo e estimulador, tal como me foi comunicado pela educadora. Tendo em conta o que é aqui aludido pelos autores precedentes, na minha opinião também não se pode descurar

o quanto relevante é o fator intrínseco. Se as motivações extrínsecas assumem um papel fundamental na aquisição da linguagem, a capacidade inata da criança, como pude constatar, é outro fator também muito importante para a aquisição da mesma.

Não negando que um comportamento adequado por parte do adulto é um fator importante no domínio da linguagem e abordagem à escrita, tentei ter uma atitude respeitadora para com as crianças enquanto dialogava com elas. Analisemos o caso da criança 8 que ao brincar no espaço exterior, aproximou-se de mim e dando-me um ligeiro toque com o seu triciclo, afirma “triciclo!”. Perante este comportamento, coloquei-me no mesmo plano físico da criança e olhando atentamente para esta, demonstrando o maior respeito pela sua partilha, mencionei “Olha o triciclo do Tomás!”. Desviando posteriormente o meu olhar para o triciclo, continuei “Tens um triciclo muito bonito, é verde, amarelo, vermelho, é mesmo muito bonito”. Enquanto dialogava com a criança, esta sorria demonstrando estar contente por ter valorizado a sua partilha. Segundo Hohmann e Weikart (2009), “é mais provável que as crianças falem das suas experiências significativas quando sentem que os adultos gostam e desejam participar nessas conversas” (p. 531).

Analogamente ao que até então foi aludido é imprescindível para Sim-Sim et al. (2008) que em prol do melhor desenvolvimento da linguagem, o educador recorra a um leque diversificado de estratégias. Deste modo, a minha prática não se cingiu a contemplar apenas as posturas até então defendidas. Foi também minha preocupação propiciar, nos momentos de brincadeira, situações de aprendizagem. Promover frequentemente diálogos entre mim e as crianças foi um ponto a ter sempre em atenção no decorrer do estágio. Tomemos como exemplo o caso da criança 10 que ao observar um prédio circundante à instituição, foi questionada sobre o que está a ver, ao que responde “Cão, é o cão, cão da minha avó”.

Uma outra estratégia determinante no desenvolvimento da linguagem é a correção das palavras pronunciadas erradamente pelas crianças. Há que sublinhar que estas correções

não devem ser feitas de forma punitiva, pois tal comportamento por parte do adulto só conduzirá a que a criança se sinta inibida a comunicar verbalmente, regredindo neste campo. Pelo contrário, o adulto deve propiciar um ambiente securizante que incute nas crianças uma grande predisposição para comunicar as suas vivências. Vejamos novamente um outro caso com a criança 10 que ao explorar a minha bata, apontou para o Burro, mencionando “é o nhoc, nhoc”, ao qual afirmo “ Pois é, é o burro e é cinzento!”. Através da minha afirmação, acabei por retificar a criança sem apresentar uma postura rígida com a mesma, bem como acabei por implementar informação acrescida à sua análise/ideia.

Outra estratégia igualmente importante foi brincar com as palavras, pois é uma atividade que pressupõe um grande prazer por parte das crianças, bem como fá-las sentir com algum controlo sobre este domínio (Hohmann & Weikart, 2009). A título de exemplo, apresento uma situação vivenciada entre mim e a criança 2, que ao ouvir-me a dizer “Boing! Boing!”, enquanto a ajudava a colocar as bolas no saco, começou a rir e a repetir “Boing! Boing! Boing! Boing!”.

Foi-me também significativo contemplar na minha análise reflexiva a visualização do vídeo (apêndice D), uma vez que considero que esta atividade se afigurou bastante proveitosa no domínio da linguagem. Através da visualização do vídeo, as crianças iam partilhando, embora de forma sucinta, o que iam observando. Neste sentido, tentava dar corpo às suas análises, construindo frases mais completas com as ideias por elas transmitidas, sendo meu propósito através desta estratégia mostrar como se estruturam as frases.

Tal como refere Sim-Sim et al. (2008) uma outra estratégia que se afigura determinante no desenvolvimento da linguagem é que “se leia diariamente para a criança e se converse sobre o que foi lido” (p. 28). Neste sentido, promovi vários momentos de leitura em grande grupo como se pode verificar na planificação 3 (apêndice C) e na planificação 4 (apêndice D). Porém, antes de mais, há que salientar que senti alguma dificuldade em

encontrar histórias, tanto em suporte digital, bem como em suporte de papel, adequados a esta faixa etária. No entanto, era fundamental ir ao encontro das necessidades das crianças.

Todavia, encontrar livros que abarcassem uma linguagem clara e objetiva, bem como ilustrações apelativas estava efetivamente a constituir-se um grande desafio para mim. Deste modo, optei por restringir a minha pesquisa apenas a histórias com imagens apelativas e coerentes com a temática a abordar, com o intuito de, posteriormente, criar o texto com base nas imagens. Ainda assim, senti a necessidade de adaptar duas das quatro histórias que encontrei, pois, na minha perspetiva, continham imagens que conduziriam a uma difícil compreensão por parte das crianças. Após partilhado este pensamento com a educadora cooperante, que me deu a sua aprovação, fiz a adaptação das histórias “O ciclo do Leite” de Cristina Quental e Mariana Magalhães e “O João e o Feijoeiro Mágico” de Richard Walker e Niamh Shar. Como se pode então averiguar, é efetivamente, importante que o educador assuma uma postura versátil, articulando a sua imaginação e criatividade. Todavia, não posso deixar de frisar que, a primeira vez, que abri uma história e tentei contá-la visualizando apenas as imagens, constituiu-se uma tarefa um tanto quanto difícil para mim. Como tal, foi necessário que exercitasse “nos bastidores” esta lacuna de modo a colmatá-la. Uma vez que as crianças da sala de transição ainda se encontram numa fase elementar no domínio da comunicação verbal, foi minha preocupação, à medida que contava as histórias, remeter sempre para as imagens, facilitando-lhes a criação de imagens mentais. Sempre que possível também lia de forma interativa, colocando questões às crianças, por exemplo, “Como faz a vaca?” ou “Vamos contar quantos feijões tem na terra.”. Para Papalia, et al. (1999), apresentar questões abertas, como se pode verificar nos exemplos precedentes conduzem a uma melhoria ao nível do vocabulário, ao invés de questões fechadas em que as respostas são de “sim” ou não”, como, “A vaca faz muhuh?””. Também a exploração de histórias, como já foi referido, contribui para um melhoramento do vocabulário. Neste sentido, quando

terminava o conto das histórias conversava com as crianças sobre o conteúdo das mesmas, colocando questões abertas. No entanto, por vezes, era necessário complementar as respostas dadas pelas crianças.

Analogamente ao que até então foi aludido, pode-se depreender que “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (OCEPE, 1997, p. 67).

Domínio da expressão motora.

Tal como a linguagem, o movimento é um processo que se perpetua ao longo da vida. Na concepção de alguns investigadores, a expressão corporal já é visível antes do nascimento, aquando o feto se move no ventre da sua mãe. Após o nascimento, o bebé começa a movimentar os braços, as pernas e posteriormente a cabeça. Com o decorrer do tempo, o pouco controlo que a criança tinha sobre o seu corpo começa a desabrochar, traduzindo-se, no gatinhar, no sentar-se sem apoio e nos primeiros passos um pouco “desajeitados” (Reis, 2003).

A par deste desabrochar, o apoio contínuo e indispensável do adulto conduzirá a que a criança no final da primeira infância domine mais facilmente o seu corpo. Este domínio exprime-se através do andar, correr, saltar, da manipulação de vários objetos, da transposição de obstáculos, entre outros (Reis, 2003).

Continuamente, irrompe no presente relatório o quanto é fundamental para as crianças mais pequenas a aprendizagem pela ação. Evidentemente, como já foi defendido, é através das explorações que as crianças constroem as suas aprendizagens. A criança ao chutar uma bola, compreende que para esta rolar é necessário que aplique força na sua ação/movimento (Post & Hohmann, 2007). A título de exemplo, apresento o caso da criança 7 que ao brincar

com uma bola no espaço exterior, chutou esta com muita força. Através da reação apresentada pela criança foi perceptível que esta compreendia que por ter aplicado muita força quando chutou a bola, fez com que esta rolasse mais rapidamente e com mais força. Estupefacto com a sua conquista, foi buscar novamente a bola e realizou a mesma ação. Um outro exemplo, foi na atividade do bowling (apêndice A), em que a criança 5, após rolar a bola algumas vezes e não conseguir derrubar os pinos, optou por mudar de estratégia. Visando atingir o seu objetivo, segurou na bola e dirigindo-se diretamente aos pinos derrubou-os um a um com esta.

Através destes exemplos, pode-se depreender que “alguns tipos de objectos podem fazer aumentar a consciência das crianças sobre como se movem e aumentar as suas capacidades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 637). A criança 7 compreendeu que ao exercer mais força sobre a bola esta mover-se-ia com mais velocidade e a criança 5 consciencializou-se que ao se dirigir até aos pinos e exercer uma ação direta sobre eles atingiria o seu objetivo.

Para além de proporcionar no domínio da expressão motora exercícios de motricidade fina, como foi o caso do bowling, foi também meu objetivo promover exercícios de motricidade global. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades de ginástica e relaxamento (apêndice A e C).

Consciente que no final da primeira infância persiste por parte das crianças uma grande tendência para imitar o adulto, tive sempre a preocupação de recorrer essencialmente à imitação nos exercícios de motricidade global. Um outro aspeto que não pude descurar foi a minha necessidade em associar às instruções verbais a demonstração do movimento. Por exemplo, ao mencionar “Vamos marchar!” apresentava o movimento de marcha. Sublinhe-se que através desta estratégia, associação da palavra ao gesto, possibilita-se que a criança construa várias imagens mentais sobre os diferentes movimentos com que contactou,

conduzindo a que esta, por volta dos 3 anos, consiga reproduzi-los somente através de instruções verbais (Sousa, 2003).

Por seu turno, a prática contínua de exercício físico não pressupõe apenas a construção de imagens mentais. Ao correr, saltar, dançar, marchar, balançar, esticar-se, dobrar-se, as crianças “desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentido de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 626). Simultaneamente, as crianças também puderam desenvolver o seu sentido espacial, compreendendo que existe o seu espaço e o espaço dos colegas e que “se, estendendo um braço encontrar o braço dum colega ela irá compreender que invadiu outro espaço que não o seu” (Reis, 2003, p. 128). Também as danças de roda, segundo Sousa (2003), afiguram-se determinantes no desenvolvimento da noção espacial, uma vez que a criança “tem algumas dificuldades em relação à percepção do espaço que lhe é posterior e que não vê” (p. 163). Visando colmatar esta dificuldade, foi-me significativo levar as crianças a fazerem algumas danças de roda (apêndice C), em que de mãos dadas deslocavam-se para a frente e para trás (Sousa, 2003). Das diversas atividades realizadas no presente domínio, esta última foi a que, efectivamente constituiu maior dificuldade às crianças, uma vez que lhes era difícil manterem próximas umas das outras e andarem para a frente e para trás.

A par do que até então foi defendido, não se pode deixar de salientar que um dos fatores de extrema importância neste domínio é também dar liberdade às crianças para se movimentarem livremente, sem orientação por parte do educador. Neste sentido, os momentos de brincadeira no espaço exterior afiguraram-se fulcrais, pois permitiu às crianças realizarem movimentos que até então pensaram que os seus corpos não conseguiriam executar, conduzindo a que estas se sentissem mais confiantes e seguras em relação às suas capacidades (OCEPE, 1997).

Domínio da expressão dramática.

Falar em expressão dramática não pressupõe clareza e objetividade, no sentido em que este termo é fruto de múltiplos significados, tendo em conta o contexto em que é empregue. Porém, uma vez que nos encontramos a abordar a temática da educação, mais especificamente a da primeira infância, conduzirei a presente reflexão para a temática dos jogos de faz-de-conta (Sousa, 2003).

Na perspetiva de alguns autores, a manifestação de comportamentos miméticos já é visível nas primeiras manifestações dos bebés, como por exemplo quando este diz adeus abanando a sua mãozinha. Contudo, é somente entre o primeiro e o segundo ano de vida que a criança apresenta uma atividade imitativa mais complexa (Matta, 2001). Através do que aqui é aludido, pode-se depreender que “a imitação está na base da construção da imagem mental, do fazer-de-conta e do fazer crer” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 486). Não se pode deixar de sublinhar que tanto a imitação, bem como o jogo de faz-de-conta ou, por outras palavras, o jogo simbólico são “ambos instrumentos para o desenvolvimento da representação” (Matta, 2001, p. 237). Parafraseando Matta (2001)

entre os 2 e os 4 anos de idade, a actividade lúdica complexifica-se bastante. A criança passa a conseguir não só representar cenas isoladas, mas acontecimentos inteiros. A princípio, estas representações são quase transposições da vida real mas, progressivamente, começam a estar repletas de imaginação, com personagens fictícios e argumentos inventados (p. 238).

Como pude observar no decorrer da minha intervenção educativa, as crianças da sala de transição representam essencialmente experiências quotidianas. Note-se, por exemplo, o caso da criança 13 que, ao pegar numa colher, manipulou-a fingindo abrir a porta da sala.

Uma outra situação é o caso da criança 10 que pegou num secador de brincar e fingiu secar o cabelo do boneco. Já a criança 2 adotava nas suas representações uma postura mais criativa, assumindo-se uma mãe de família com o seu filho Luís, que estava frequentemente a dormir, e quando se comportava mal repreendia-o com frases do género “Ai ai Luís!” ou “Quem se mandou levantar Luís?”. Através de tais exemplos pode-se inferir que “a representação é, assim, um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” espelhando o conhecimento que têm sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2009, p. 476).

Mas a questão que se coloca é: “Porquê abordar essencialmente os jogos faz-de-conta no domínio da expressão dramática?”. Na ótica da minha educadora cooperante, da qual sou apologista, as aprendizagens das crianças não se constroem única e exclusivamente através das atividades orientadas pelos adultos. Neste sentido, a única atividade que senti necessidade de orientar neste domínio foi o “Jogo das Caretas” (apêndice A e C), uma vez que as crianças nesta faixa etária têm uma grande tendência para imitar os adultos, como já havia sido referido no domínio anterior. Das diferentes emoções retratadas as que mais satisfação deu às crianças de imitar foi a de contente, em que soltaram umas grandes gargalhadas e a de zangado, fazendo umas expressões muito caricatas.

Regressando, mais uma vez, à questão central “Porquê essencialmente os jogos de faz-de-conta neste domínio?” a resposta a esta questão parece-me ser evidente. Através desta brincadeira, a criança espelha o conhecimento que tem sobre o mundo, fruto de diversas situações sociais com que contactou; desenvolve o pensamento abstrato, uma vez que recria pessoas, objetos e ações que não se encontram presentes no seu campo visual imediato; e adquire um maior sentido de competência social, visto que este tipo de brincadeiras, por vezes, se desenrola em pequenos grupos (Reis, 2003; Sousa, 2003; OCEPE, 1997; Hohmann

& Weikart, 2009). Com efeito, pode-se então concluir que a brincar a criança efetivamente também aprende, não sendo, de modo algum, necessário ter um adulto sempre à retaguarda.

Domínio da expressão musical.

Como já foi mencionado no presente relatório, as áreas de conteúdo não devem e não podem ser vistas “como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (OCEPE, 1997, p. 48).

Deste modo, foi-me significativo abordar, uma vez mais, os exercícios de ginástica, relaxamento e as danças de roda, visto que considero que tais atividades se encontram estritamente ligadas ao domínio da expressão musical, constituindo-se, assim, uma fusão entre o movimento e a música. Note-se, por exemplo, nos exercícios de ginástica e relaxamento, que se fizeram acompanhar sempre por música gravada. No primeiro caso, com música mais ritmada, visando uma maior contextualização da atividade e, no segundo caso, com músicas relaxantes para um maior relaxamento do corpo e da mente. Já nas danças de roda, estas faziam-se acompanhar pelo canto, à medida que as crianças iam dançando. Nesta perspectiva, pode-se então considerar que “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se segundo a música” (OCEPE, 1997, p. 64).

Evidentemente que são diversos os momentos em que as crianças se encontram sob muito barulho. Porém, muitos dos sons a que as crianças se encontram sujeitas são camuflados devido à concentração que, muitas das vezes, manifestam nas suas brincadeiras e explorações. Como tal, foi fundamental preconizar “momentos calmos e silenciosos para treinarem o ouvir” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 663). Por esta razão e pelas outras até então mencionadas, foram vários os exercícios de relaxamento promovidos. Contudo, foi-me

significativo levar as crianças a relaxarem noutras ocasiões, não somente pelos benefícios até então apresentados, mas também por estar consciente que este género de atividade “tranquiliza” as crianças, conduzindo a uma maior facilidade na realização de atividades posteriores, tal como pude constatar.

Até aqui, temos vindo a analisar algumas das atividades que interpenetram mutuamente o movimento e a música, porém, no domínio da expressão musical, foram promovidas outras mais atividades. A título de exemplo, temos as canções “Lava bem as mãos”, “Eu mexo um dedo” e “Prá frente, prá trás”, integradas na planificação 1 (apêndice A). Todavia, não se pode ainda descurar a canção do “Bom dia” presente todos os dias na primeira e terceira semana de estágio. Através do canto destas canções, foi possível, uma vez mais, a transversalidade entre os domínios, pois segundo as OCEPE (1997) “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz” (p. 64). Impõe-se ainda a integração da área do conhecimento do mundo, uma vez que através da letra das canções, as crianças puderam adquirir e/ou consolidar alguns conhecimentos. Vejamos, por exemplo, a canção “Lava bem as mãos”, em que as crianças puderam compreender alguns hábitos de vida e alimentação saudável a adquirir, conseguindo já passados alguns dias cantarem alguns fragmentos da canção. Outro exemplo é a canção “Eu mexo um dedo”, através da qual foi meu objetivo elucidar o grupo sobre diferentes partes que integram o corpo humano.

São diversas as perspetivas sobre o modo mais adequado de ensinar uma canção. Por exemplo, para Hohmann e Weikart (2009), “faz por vezes sentido começar com os movimentos e só juntar as palavras quando as crianças já aprenderam os gestos” uma vez que acreditam ser “mais fácil para as crianças concentrarem-se, ou nas palavras, ou nos gestos, em vez de se centrarem em ambos em simultâneo” (p. 671). Tal pensamento não é totalmente recusado por mim e pela minha educadora cooperante, porém, tendo em atenção a sua longa

experiência profissional, esta pensa ser pertinente para as crianças mais pequenas ensinar uma canção associando a letra ao gesto, acreditando que facilitará a construção de imagens mentais e, como tal, simplificará a apreensão da canção.

Não se pode também descurar que a repetição se afigura fundamental na interiorização de uma canção, pois segundo Godinho e Brito (2010) “convém, portanto, que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória” (p. 13). Deste modo, “as crianças de dois, três anos constroem os seus palrares musicais, e com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 658).

No domínio da Expressão Musical há outras questões a ter em conta, como por exemplo, “O canto de um pássaro não é música? E o som das ondas ou do mar ou do vento na folhagem das árvores? Falar, rir, bater palmas, objectos a ser manuseados, máquinas a trabalhar, não será tudo música?” (Sousa, 2003, p. 19). Na perspetiva da minha educadora cooperante, a qual eu corroboro, tudo o que seja audível pode-se constituir música. Note-se, então, o caso da criança 5 que, enquanto brincava no espaço exterior, batia ritmicamente com um brinquedo no chão, produzindo, assim, um ritmo. Um outro exemplo é o caso da criança 9, que ao ver uma mota a passar no espaço exterior mencionou “Vrummm, Vrumm, é a mota.” ou “Uuuu Uuuu” enquanto brincava com um comboio. Tais exemplos traduzem o que é defendido por Reis (2003), quando este afirma que “a criança de 2 a 4 anos começa a distinguir a origem do som musical: o canto da ave, a nota da flauta, a tecla do piano, o rufar leve do tambor” (p. 126).

Tal como referem Hohmann e Weikart (2009), “nenhum instrumento é demasiado simplório ou demasiado complexo para estimular o interesse das crianças e inspirar os seus movimentos” pois “elas apreciam ouvir, observar e mover-se ao som da música ao vivo” (p. 660). Neste sentido, nos momentos de higiene levei alguns instrumentos musicais,

nomeadamente uma flauta e uma viola. Como pude observar, as crianças demonstraram um grande agrado por estes “mini concertos” e, após alguns dias, já sabiam distinguir o som da flauta e da viola. Tal ideia por mim concebida surgiu de uma atividade desenvolvida, na qual solicitei que as crianças fechassem os olhos e tentassem através da audição adivinhar o instrumento que tocava.

Nestes pequenos momentos de música ao vivo foi ainda perceptível as tentativas de algumas crianças em imitar os movimentos por mim realizados enquanto tocava os instrumentos. Outras, por sua vez, iam-se balançando ao som da música e melodiando a canção.

Domínio da matemática.

Ao longo do presente relatório tem-se preconizado o quanto as brincadeiras se afiguram fundamentais nas aprendizagens das crianças mais pequenas. Neste pressuposto, Moreira e Oliveira (2003) afirmam que as crianças “nas suas experiências do quotidiano, ao brincarem sozinhas ou com outras crianças (...) vão adquirindo um conhecimento sobre os assuntos que as interessam, muitos dos quais se ligam com a matemática” (p. 40). Note-se, por exemplo, os jogos de encaixe, as construções com blocos e a classificação de diferentes objetos, desenvolvidos pelas crianças da sala de transição. Contrariamente ao que se pudesse julgar, através destas brincadeiras as crianças puderam aprender, informalmente, algumas noções matemáticas como o encaixar, o comparar e o classificar.

Sendo-me perceptível o agrado que o grupo da sala de transição apresentou pelo domínio da matemática, foi-me significativo promover algumas atividades de correspondência (apêndice A e C). Através destas atividades, as crianças puderam trabalhar noções matemáticas como a classificação, uma vez que tinham que fazer a correspondência correta entre os frutos, tendo em conta as suas semelhanças e diferenças (OCEPE, 1997). Na

ótica da minha educadora cooperante, da qual sou apologista, é fulcral que neste género de atividades as crianças contactem com objetos concretos, uma vez que esta defende que lhes será mais fácil estabelecer a correspondência correta se compreenderem exatamente como os objetos são, ao invés de como parecem ser (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim como o encaixar, o comparar e o classificar, a sucessão numérica é também apreendida “pelas crianças em interações com outras crianças e com os adultos” (Castro & Rodrigues, 2008, p.13). Segundo as OCEPE (1997) é mais relevante a criança conseguir “perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica” (p. 77). Porém, para as crianças mais pequenas é-lhes difícil estabelecer a relação quantidade-número, devido ao seu desenvolvimento cognitivo. Como tal, é legítimo que estas façam as suas contagens de forma alternada. A título de exemplo temos o caso da criança 11 que ao tirar os pratos do armário da área da casinha ia contando “um, dois, dois, três, dez”. Ou o caso da criança 1, que optou por contar na hora do almoço quantos pedacinhos de fruta tinha no seu prato. Como se pode constatar, “a sequência de contagem é um autêntico desafio” em que as crianças “vão criando sequências próprias até conhecerem a correcta” (Castro & Rodrigues, 2008, p.13). Com efeito, cabe então ao adulto alicerçar as aprendizagens das crianças sobre a sequência numérica, nomeadamente através de canções, histórias, jogos ou lenga-lengas (Castro & Rodrigues, 2008). Neste sentido, promovi a atividade “Contagens dos dedos” (apêndice A), em que as crianças juntamente com o meu auxílio contavam os dedos que integravam cada mão. Complementando esta atividade, pensei ainda ser pertinente dançar e cantarmos a canção “Eu mexo um dedo” (apêndice A). Tal como se pode averiguar através dos exemplos precedentes, as noções matemáticas não são, de modo algum, exclusivas do domínio da matemática. Assim sendo, através da exploração da história “O João e os feijões mágicos” (apêndice C), as crianças também tiveram a possibilidade de contar quantos feijões tinham na terra. Paralelamente à

exploração da história, o processo de plantação do feijão (apêndice C) também permitiu que as crianças fizessem contagens simples, pois à medida que colocavam cada feijão no copo, iam contando “Um, dois”, “Um, dois”.

Antes de prosseguir, importará ainda clarificar que o contacto com objetos concretos é igualmente importante no processo de contagem. Como me foi perceptível no decorrer do estágio, as crianças apenas conseguiam fazer contagens ao contactarem diretamente com os objetos. Neste pressuposto, Castro e Rodrigues (2008) defendem que “as primeiras experiências de contagem” têm “obrigatoriamente, que estar associadas a objectos concretos” sendo que “à medida que vão desenvolvendo o sentido de número, as crianças vão sendo capazes de pensar nos números sem contactarem com objectos” (p. 13).

Na aceção de Hohmann e Weikart (2009) “a compreensão do número implica também a emergência do conceito de correspondência de um a um como base da equivalência numérica” (p. 718). Por exemplo, quando as crianças após a sesta tentavam calçar um sapato em cada pé, compreendiam que para cada pé deve corresponder um único sapato. Um outro caso, é quando duas crianças disputavam o mesmo triciclo, demonstrando que compreendiam que a cada triciclo só pode corresponder uma criança. Tais exemplos corroboram o que é defendido por Moreira e Oliveira (2003) no início da presente reflexão, pois como é perceptível através destas experiências quotidianas, as crianças puderam aprender matemática, mesmo que informalmente.

Dando seguimento a este pensamento, afiguram-se as noções temporais, correntes no quotidiano. Segundo Matta (2001), “só perto de um ano de idade, é que as crianças começam a encarar o tempo como um contínuo, a perceber que as coisas existem antes deste momento e que continuarão a existir para além deste momento (permanência do objecto)” (p. 176). Deste modo, o adulto deve assumir a responsabilidade de integrar rotinas consistentes e suficientemente repetitivas, de modo a que a criança consiga antever o que irá decorrer em

seguida, dando-lhe algum controlo (Post & Hohmann, 2007). Note-se, por exemplo, quando a criança 4 menciona “Eu almocei, agora vou fazer nana e depois vou para casa com a minha mamã”, tal afirmação espelha que esta criança é capaz de compreender que existe um passado, um presente e um futuro, na qual está integrada. Um outro exemplo é o caso da criança 2 que após ter ido ao jardim zoológico, conseguiu dialogar com o adulto explicando algumas das suas vivências passadas, nomeadamente onde esteve e com que animais contactou. Tais exemplos traduzem o que é defendido por Matta (2001), quando este afirma que a criança apenas “é capaz de começar a representar, quer dizer, a reconstruir o passado de acontecimentos ou experiências e a antecipar o futuro, é que começa a dar os primeiros passos na compreensão da sequencialidade e do contínuo do tempo” (pp. 176-177).

Área de Conhecimento do Mundo

No decorrer da minha intervenção educativa mantive sempre presente a ideia de que “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (OCEPE, 1997, p. 79). Do mesmo modo, sustento a ideia de que muitas aprendizagens adquiridas pelas crianças derivam da criação de imagens mentais, fruto do contacto que estabelecem com o seu meio envolvente. Neste sentido, não pude descurar a necessidade de vincular a presente área a outras áreas até então abordadas, espelhando que efetivamente nenhuma área se encontra isolada, mas, sim, que todas se complementam mutuamente. Assim sendo, temos a título de exemplo os jogos de expressão motora (apêndice A), a exploração de histórias (apêndice A e C), as atividades de matemática (apêndice A e C) e de expressão plástica (apêndice B), sendo todas estas, atividades que integram o conhecimento do mundo. Através do desenvolvimento destas atividades, as crianças puderam desenvolver alguns dos objetivos estipulados pelas OCEPE, dos quais destaco a identificação de diferentes animais e alimentos, e, ainda, algumas das suas características; a importância de seguir uma

alimentação saudável; o processo de plantação e crescimento do feijão; entre outros. Todavia, outras atividades como o “Batido de banana” (apêndice A), a “Exploração da tabela – Eu gosto de...” (apêndice G) e a “Salada de fruta” (apêndice C), possibilitaram, uma vez mais, que as crianças explorassem diferentes alimentos, nomeadamente frutos, analisando algumas semelhanças e diferenças entre eles.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), uma vez que as crianças “são capazes de formar imagens mentais podem reter um atributo em específico em mente” (p. 688). É através desta capacidade que faz com que a criança consiga distinguir uma maçã de uma banana. Porém, segundo a minha educadora cooperante, o adulto deve estar consciente de que para as crianças mais pequenas existem, ainda, alguns objetos que as podem conduzir a alguma confusão, caso estes sejam muito idênticos. Note-se, por exemplo, a criança 7 que ao desenvolver o jogo “Loto de frutos” (apêndice C) confundiu a maçã com a laranja, situação que nos parece compreensível, uma vez que ambos os frutos são esféricos. Todavia, quando se tratam de objetos bem distintos, as crianças têm maior facilidade em distingui-los. Por exemplo, quando as crianças se encontravam a brincar no espaço exterior e observaram uma mota a passar, a maioria do grupo, pelo que me foi perceptível, identificou-a como uma mota e não como um triciclo. Tal comportamento, na perspetiva da minha educadora cooperante, da qual eu corroboro, é conseguido devido às várias diferenças que estes dois objetos apresentavam.

Área de Formação Pessoal e Social

Na primeira infância são diversas as conquistas que as crianças vão alcançando, entre elas a necessidade de autoafirmação. Tal necessidade surge, uma vez que a criança começa a consciencializar-se que é um ser único, com vontades próprias e, como tal, é distinto dos outros seres (Post & Hohmann, 2007). Neste pressuposto, a criança desta faixa etária quer

fazer tudo sozinha, desde calçar-se (criança 7), arrumar os lençóis após ter dormido a sua sesta (criança 10), e, por vezes, brincar sozinha com o intuito de não ter que partilhar os seus brinquedos (criança 8) (Portugal,1998).

Contrariamente ao que acontecia até então, a criança, agora, quer mostrar que é um ser independente e que não precisa de qualquer apoio para atingir os seus objetivos. Com efeito, a criança coloca-se sob vários desafios, mostrando que é capaz de lançar uma bola com muita força (criança 5), que consegue correr muito rápido (criança 9) e que consegue contorcer-se bastante para passar entre dois pilares (criança 13) (Portugal,1998).

Parafraseando Portugal (1998), através destes comportamentos a criança “reivindica a sua autonomia e a sua vontade, o seu próprio NÃO” (p. 25)

Assim como a criança quer impor as suas regras, também quer assumir tudo como seu, conduzindo ao surgimento de conflitos sociais (Post & Hohmann, 2007). A título de exemplo, temos o caso da criança 5 que ao brincar com um carrinhose mostrou deveras relutante a emprestá-lo à criança 9. Perante este comportamento, aproximei-me das crianças e calmamente iniciei um diálogo com ambas, explicando-lhes que conhecia um jogo que permitia que brincássemos todos com o carro. Solicitei então que a criança 5 se afastasse um pouco mais da outra e empurrasse o “seu” carro até ela, seguindo-se depois o mesmo processo com a outra criança e depois comigo. À medida que íamos desenvolvendo o jogo, ia fazendo pequenos comentários, como por exemplo, “Olha como os amigos têm tanta força!”, “É divertido brincarmos todos juntos! Não é?”. Deste modo, considero que fui ao encontro do que é defendido pelas OCEPE (1997) quando afirmam que “a vida em grupo implica o confronto de opiniões” havendo “ a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância” e “compreensão do outro” (p. 54).

Porém, nem todos os conflitos são de fácil resolução. Note-se, por exemplo, a situação da criança 5 que ao ser informada juntamente com o restante grupo que era para ir lanchar,

afirma convictamente “Não!”. Neste sentido, aproximei-me da criança e colocando-me ao seu nível, questionei-a sobre o porquê da sua recusa em lanchar, ao que me respondeu novamente “NÃO! NÃO!”, batendo com os pés no chão. Perante esta atitude, pensei que o mais pertinente a fazer era deixar a criança sozinha até se acalmar. Segundo Sousa (2003) a atitude mais coerente a tomar é mesmo esta, “voltar-lhe as costas e deixá-la sozinha até que lhe passe a birra” (p. 160). Para este autor, tomar outras atitudes como contrariar a autoafirmação da criança, pode possivelmente conduzir a situações de angústia e pouca autoconfiança. Este autor também considera que ter uma postura demasiado permissiva com este tipo de comportamento levará a que, mais tarde, a criança vivencie situações de frustração ao se deparar com obstáculos (Sousa, 2003).

Traduzindo o que até então foi defendido, faço jus a algumas das palavras apresentadas nas OCEPE (1997) afirmando que “são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim-de-infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores” (p.52).

Todavia, a área de formação pessoal e social não se encontra apenas relacionada com os valores subjacentes ao contexto relacional, também a independência e a autonomia são parâmetros suscetíveis de análise. No que concerne à independência, foi-me perceptível que a maioria das crianças da sala de transição já conseguia comer utilizando corretamente a colher, vestir-se/despirm-se, calçar-se/descalçar-se e utilizar a casa de banho. Há que salientar que uma vez que se trata de crianças pequenas, estas ações não são realizadas da mesma forma que as crianças pré-escolares. Porém, as crianças da sala de transição encontravam-se bem desenvolvidas nesta área, tendo em conta a sua faixa etária (OCEPE, 1997).

No que toca à autonomia, parece que o grupo já é capaz de fazer as suas escolhas tendo em conta o critério de preferência. Por exemplo, a criança 4, por gostar muito de livros,

por norma, escolhe sempre a área da biblioteca no momento de brincadeira, já a criança 14, como gosta muito de andar com bonecos ao colo, era frequente vê-la na área da casinha (OCEPE, 1997).

Avaliação Individual e de Grupo

Concebendo a legítima notoriedade ao processo de avaliação, tornou-se então significativo para os responsáveis do programa de estágio da valência pré-escolar, contemplar como parâmetro a desenvolver na intervenção educativa dois tipos de avaliação: uma individual (Tabela 3) e outra de grupo (Tabela 4).

Neste sentido, optei por escolher a criança 2 para avaliar individualmente, devido a ter constatado, na semana de observação, que é uma criança que brinca frequentemente sozinha. Como tal, não pude descurar a minha necessidade em tentar compreender a razão pela qual esta criança manifestava este tipo de comportamento, solucionando-o, se necessário, com estratégias de apoio.

Importará ainda salientar que as avaliações realizadas tiveram como suporte informativo as OCEPE (1997), uma vez que as planificações e as respetivas competências aplicadas na prática *in loco* foram organizadas segundo a informação presente neste livro.

Tabela 3 - Avaliação individual da criança 2

1. Impressão inicial da criança (Observação de 26 a 30 de setembro de 2011)
Na semana de observação de 26 a 30 de setembro de 2011 a criança 2 revelou ser uma criança reservada até se sentir à vontade com as pessoas. Pelo que observei pareceu-me que esta criança vive com frequência no seu mundo de faz-de-conta, manipulando e explorando os materiais à sua volta, acabando por se isolar um pouco dos colegas. Na execução das atividades, costuma estar concentrada e dá especial atenção aos pormenores. Nos momentos de higiene e alimentação mostrou ser muito autónoma.
2. Estratégias de Apoio
<ul style="list-style-type: none">• Servir de mediadora na interação da criança 2 com as outras crianças, sugerindo a esta que me deixe intervir nos seus jogos de faz-de-conta, para que eu depois possa ir integrando, gradualmente, os outros colegas.• Desenvolver com a criança 2 jogos de bola ou de corrida, integrando gradualmente os seus colegas, para que depois eu possa ausentar-me, permitindo que a criança 2 interaja apenas com os colegas.

Nota: As análises que constam na presente avaliação são fruto de observações realizadas de 3 a 31 de outubro de 2011, bem como de trabalho de pesquisa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE).

3. A criança apresenta bom desenvolvimento nas áreas de ...							
Expressão e Comunicação						Conhecimento do Mundo	Formação Pessoal e Social
Expressão Plástica	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Expressão Motora	Expressão Dramática	Expressão Musical	Matemática		
×	×	×	×	×	×	×	×
<p>Domínio da Expressão Plástica – Demonstra um grande prazer no desenvolvimento das atividades deste domínio, explorando com facilidade e criatividade diversos materiais e instrumentos. Alguns exemplos: construção de diversas figuras e jogos de faz-de-conta com a massa de cores, exploração da digitinta desenhando círculos dentro de círculos, boa exploração da técnica dos berlindes movendo a caixa com agilidade de modo a que as bolas com tinta cobrissem toda a folha.</p> <p>Tem um bom controlo da motricidade fina, segurando com firmeza e utilizando corretamente pincéis, lápis, canetas e tesouras.</p> <p>Consegue rasgar facilmente com as mãos papéis de maior dimensão, tendo maior dificuldade em fazê-lo com papéis de menor dimensão. Como tal, recorre à tesoura para atingir a sua finalidade.</p> <p>É capaz de identificar/explicar as figuras que faz nos seus desenhos e, ainda, pintar com facilidade saindo raramente dos contornos.</p>							

Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita – Domina bem a linguagem, falando fluentemente e apresentando um vocabulário alargado. Exemplo: “O Luís está bocejando, ele não dorme.” Utiliza adequadamente diferentes tipos de frase: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar. Explora/brinca com as palavras e sons, reproduzindo-os quando mencionados pelos adultos. Exemplos: Chiu, Yupi!, Boing! É capaz de contar acontecimentos que observou ou vivenciou, construir histórias, falar ao telefone (a fazer de conta) e questionar as pessoas para obter informação.

Domínio da Expressão Motora - Demonstra um bom desenvolvimento a nível da motricidade global, sendo capaz de utilizar e sentir o corpo para realizar diferentes formas de movimento como correr, saltar, marchar, baloiçar, esticar e encolher o corpo. Consegue controlar de forma voluntária o movimento do corpo, ou seja, dar início e fim a um movimento de forma autónoma. A criança é ainda capaz de permanecer quieta e relaxar.

Domínio da Expressão Dramática – Recria com frequência experiências da vida do quotidiano e utiliza livremente os objetos atribuindo-lhes múltiplos significados. Alguns exemplos: jogos de faz-de-conta, em que se assume uma mãe de família com o seu filho Luís que está praticamente sempre a dormir e que, por vezes, comporta-se mal, tendo a criança 2 (mãe) que repreende-lo. Expressões ditas pela criança: “Ai ai Luís vai dormir.”, “Vais levar umas palmadinhas no rabo.”, “Agora vais pensar na vida.”, “Quem se mandou levantar Luís?”.

Também nos seus jogos faz de conta costuma manipular sempre uma colher transformando-a nas chaves de casa.

É capaz de utilizar o corpo/voz para exprimir sentimentos e atitudes (alegre, triste, cansado, zangado) seja em atividades em grande grupo ou nos momentos dos jogos faz de conta.

Domínio da Expressão Musical – A criança é capaz de reconhecer e reproduzir sons e ruídos do cotidiano e da natureza. Alguns exemplos: animais, meios de transporte e de comunicação, vento, chuva, entre outros. Identifica a intensidade dos sons (forte, fraco) e o andamento (lento, moderado, allegro).

Consegue memorizar e reproduzir canções e coreografias simples e movimentar-se tendo em atenção o andamento da música.

Domínio da Matemática – É capaz de agrupar objetos conforme a cor, a forma e a tonalidade (clara e escura). Manipula e explora com agilidade os “leggos”, fazendo várias construções com os mesmos. Desenvolve com facilidade jogos de encaixe e identifica diferentes figuras geométricas (quadrado, círculo e retângulo).

Consegue memorizar a sucessão de números cardinais até cinco, mas devido ao desenvolvimento cognitivo da sua faixa etária não consegue estabelecer a relação quantidade-número.

Área do Conhecimento do Mundo – É capaz de reconhecer e nomear diferentes cores e tonalidades, alimentos, sensações e sentimentos. Sabe identificar o seu nome e os dos colegas, bem como dizer a sua idade. Identifica com facilidade vários animais e algumas das suas características e, por vezes, o habitat de alguns deles. Compreende porque se deve tomar as refeições e porque não se deve abusar de certos alimentos.

Área de Formação Pessoal e Social – Compreende o que é e não é correto de fazer. Exemplos: Sabe respeitar o outro, viver em grupo, cooperar e partilhar. Demonstra grande autonomia na realização de tarefas quotidianas. Exemplos: Vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, fazer a sua higiene e comer utilizando adequadamente a colher. É igualmente capaz de tomar decisões e executá-las.

5. Balanço final (aspetos positivos e negativos)

A criança 2 parece-me estar muito bem desenvolvida em todas as áreas, mantendo uma postura de intensa envolvimento nas atividades. A sua vontade em querer saber e experimentar mais traduz-se na sua espontaneidade, colocando-se a si mesma desafios aos quais pretende superar. Como tal, é uma criança que está constantemente a explorar, a manipular e a manusear os materiais que a rodeiam, como numa tentativa por descobrir o que é que aquele objeto lhe pode oferecer de inovador. É uma criança que também vive muito o seu mundo imaginário, recriando com frequência situações quotidianas através dos jogos de faz-de-conta. Por viver muito o seu mundo imaginário acaba por involuntariamente não se relacionar muito com os colegas. O estado de espírito desta criança oscila com frequência, encontrando-se, por vezes, mais carente, tentando, assim, obter uma atenção especializada por parte do adulto.

As estratégias de apoio demonstraram ser bem-sucedidas, uma vez que a criança 2 começou a envolver-se gradualmente e de forma voluntária com os seus colegas, sugerindo a participação destes nos seus jogos de faz-de-conta.

Tabela 4 - Avaliação do Grupo da Sala de Transição

Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Plástica	Apresentam um grande agrado pelo desenvolvimento das atividades deste domínio, nomeadamente pintura, rasgagem, colagem, moldagem. Algumas crianças ainda se mostram renitentes a fazer pinturas e carimbagens com as mãos, preferindo, por sua vez, utilizar os pincéis. Este último instrumento é utilizado com facilidade pela maioria das crianças, sendo apenas uma minoria a ter mais dificuldade em controlar o movimento da mão aquando desenvolve atividades de pintura ou carimbagem. Já nas atividades de rasgagem demonstram grane agilidade em rasgar papéis de grande dimensão. É na manipulação de materiais tridimensionais que as crianças se sentem mais à vontade para explorar, criar e imaginar.
	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita	Embora todo o grupo já comunique verbalmente, a maioria das crianças estabelece as suas intenções através de palavras-chave. Somente algumas crianças são capazes de construir frases mais complexas. O grupo também é capaz de mencionar situações simples ocorridas na história, dizendo algumas palavras-chave, sendo estas ideias complementadas pelo educador.
	Domínio da Expressão Motora	As crianças demonstram um bom desenvolvimento a nível da motricidade global, sendo capazes de

	<p>utilizar e sentir o corpo para realizar diferentes formas de movimento como correr, saltar, marchar, baloiçar, esticar e encolher o corpo. Conseguem controlar de forma voluntária o movimento do corpo, ou seja, dar início e fim a um movimento de forma autónoma. Sendo igualmente capazes de permanecer quieta e relaxar.</p>
<p>Domínio da Expressão Dramática</p>	<p>As crianças são capazes de utilizar o corpo/voz para exprimir sentimentos e atitudes (alegre, triste, cansado, zangado) seja em atividades em grande grupo ou nos momentos dos jogos faz de conta.</p>
<p>Domínio da Expressão Musical</p>	<p>O grupo é capaz de identificar e reproduzir os sons de alguns animais. Algumas crianças também já são capazes de identificar e reproduzir ruídos do quotidiano, como a buzina do carro, o toque do telefone e o barulho feito pelo motor da mota. Conseguem, ainda, memorizar e reproduzir canções e coreografias simples e movimentar-se tendo em atenção o andamento da música.</p>
<p>Domínio da Matemática</p>	<p>O grupo manipula e explora com agilidade “leggos”, fazendo, por vezes, algumas construções simples</p>

		<p>com os mesmos. Desenvolvem com facilidade jogos de encaixe e conseguem fazer a correspondência entre alimentos iguais, sendo, por vezes, nesta última atividade o auxílio da educadora.</p> <p>Ainda não são capazes de memorizar a sucessão de números cardinais devido ao desenvolvimento cognitivo que apresentam.</p>
Área do Conhecimento do Mundo	<p>As crianças são capazes de reconhecer alguns frutos, como a maçã, a laranja e a banana e atribuir-lhes algumas características.</p> <p>Também conseguem nomear algumas cores, e alguns sentimentos, triste, zangado ou alegre. Sabem identificar o seu nome e os dos colegas. Identificam alguns animais mais comuns, como o cão e o gato. Algumas crianças compreendem porque não se deve abusar de certos alimentos e, ainda, o processo de crescimento das árvores.</p>	

Área de Formação Pessoal e Social	<p>O grupo compreende o que é e não é correto de fazer. Exemplos: Saber respeitar o outro, viver em grupo, cooperar e partilhar.</p> <p>Porém, uma vez que as crianças nesta faixa etária são muito egocêntricas, nem sempre seguem as condutas acima mencionadas. A maioria das crianças já demonstra alguma autonomia na realização de tarefas quotidianas. Exemplos: Vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, fazer a sua higiene e comer utilizando adequadamente a colher. O grupo é igualmente capaz de tomar decisões e executá-las.</p>
----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte IV. Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo.”

Fernando Pessoa

Intervenção Educativa na Área Curricular de Língua Portuguesa

De acordo com os conteúdos programáticos destinados pela professora cooperante em conformidade com o programa nacional, a minha intervenção nesta área curricular foi especialmente dedicada à exploração dos diferentes tipos de texto, nomeadamente poesia, recado e entrevista e à abordagem dos diferentes sinais de pontuação, tipos de frase e texto.

Como tal, apresento agora um conjunto de atividades desenvolvidas pela turma, deixando claro que algumas destas foram transversais a outras áreas curriculares, mais especificamente à do Estudo do Meio e à da Educação Musical. Importa ainda referir que a intervenção na presente área curricular foi revestida por atividades de cariz cooperativo, tecnológico e lúdico.

A Função reprodutora como ponto de partida para uma abordagem aos diferentes tipos de texto.

Canção “Não há estrelas no céu”.

A atividade aqui expressa (apêndice E) emergiu da necessidade de abordar na semana de 21 a 23 de novembro a função reprodutora, temática pertencente à área de Estudo do Meio. Assim sendo, optei por no dia 21 apresentar aos alunos, na área de Língua Portuguesa, a canção “Não há estrelas no céu” de Rui Veloso, a fim de lhes dar a conhecer, de forma implícita, algumas das mudanças que acontecem com o nosso corpo na fase da adolescência, bem como explorar algumas características da poesia. Segundo as *Competências Essenciais* (2001) é importante as aprendizagens dos alunos sustentarem-se na transversalidade entre as

áreas curriculares, cabendo aos “docentes explicar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (p.16)

De seguida, foi então distribuído por cada aluno uma folha com a letra da canção, combinando com os alunos que, quando colocasse a música, estes estivessem atentos à mesma, seguindo a letra presente na folha. De acordo com Sim-Sim (2007) a leitura de poesia “alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 57).

Posteriormente, explorei, oralmente, com os alunos o texto/letra da canção, colocando-lhes algumas questões, nomeadamente, “Qual a temática da canção e onde é que esta é evidente nos versos da canção? Qual o tipo de texto? Quais as características deste tipo de texto (poesia)? Por quantas estrofes é constituída a rima? Quantos versos tem cada estrofe e como se denomina (quadra)?”. Importa salientar que esta exploração *à priori* foi fundamental para a realização da ficha sumário, na medida em que a temática do poema era um pouco difícil de descortinar. Neste sentido, questionei os alunos se tinham irmãos mais velhos, com 14/15 anos, e quais os comportamentos e as mudanças físicas que eles apresentavam. Após terem sido exploradas tais questões, os alunos conseguiram chegar à resposta pretendida: fase da adolescência. A maioria dos alunos demonstrou ainda dificuldades em responder às questões sobre as características da poesia, embora tenha sido uma temática abordada na semana anterior pela minha colega de estágio. Todavia, tal como me foi comunicado pela professora cooperante, os diferentes conteúdos programáticos devem ser abordados frequentemente de modo a que os alunos os consigam interiorizar.

De seguida, foi distribuído a cada aluno uma ficha sumário com os aspetos teóricos abordados anteriormente, visando a consolidação dos mesmos. Não obstante, embora se

tratasse de uma atividade a realizar individualmente, incentivei os alunos a recorrerem aos colegas de mesa ou às estagiárias quando surgissem dificuldades, fomentando-se, assim, uma atmosfera cooperativa.

A atividade desenvolveu-se de forma satisfatória, conseguindo a maioria dos alunos responder a todas as questões, recorrendo pontualmente aos colegas e às estagiárias. Há que salientar ainda que os alunos com NEE realizaram a mesma atividade, contudo usufruíram de um apoio mais individualizado por parte das estagiárias.

Rima sobre a infância.

Outra atividade diretamente relacionada com a temática da função reprodutora foi a construção de uma rima sobre a infância (apêndice E). Com a abordagem a esta temática os alunos puderam consciencializar-se que é através deste processo, função reprodutora, que surge um novo ser.

O grande pressuposto da construção da rima foi, sem dúvida alguma, a aproximação das crianças à poesia, bem como a consciencialização por parte dos alunos de que o ser humano passa por três fases essenciais ao seu desenvolvimento, a infância, a adolescência, e, por fim, a fase adulta, entre as quais optei por na presente atividade debruçar-me sobre a infância.

Uma vez que se tratou de uma atividade em pequeno grupo, os alunos puderam partilhar algumas opiniões entre si, sendo a dificuldade mais evidente encontrar palavras que rimassem e dessem significado à estrofe. Foi notório o envolvimento da turma na atividade, evidenciando iniciativa própria em consultarem o dicionário na tentativa de encontrarem palavras que os ajudassem a construir a rima. Note-se que os alunos eram críticos perante as diversas sugestões apresentadas pelos colegas, mencionando que aquela palavra não era a mais adequada ou, por outro lado, fazendo comentários “Sim, essa é boa. Obrigada!”.

Todavia, tendo por base as minhas observações, posso mencionar que todos os elementos de cada grupo prestaram o seu contributo, sendo esta uma das premissas da atividade. De facto, tal como é referenciado por Barbeiro e Pereira (2007) os alunos ao construírem em pequeno grupo “um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, a negociação e a conciliação entre os diferentes pontos de vista” (p. 26).

Após construídas as rimas, solicitei que cada grupo as apresentasse, lendo-as, em voz alta, para a turma. Tal situação constitui-se, nas palavras destes últimos autores, uma estratégia determinante para a verificação de eventuais falhas contempladas nos textos do alunos, permitindo ao professor selecionar “aspetos a serem trabalhados nas sessões seguintes”(Barbeiro & Pereira, 2007, p. 42). Realmente, através das leituras efetuadas pelos alunos, pude verificar algumas dificuldades sentidas pelos mesmos no campo da leitura, fazendo-lhes alguns apontamentos e sugestões para melhorarem, nomeadamente lerem com mais frequência histórias infantis, propondo alguns títulos. Em conformidade com o que é defendido pelo Ministério da Educação (ME) (2006) é importante que os alunos estabeleçam um contacto frequente com os livros acreditando que despertará nestes um gosto pela Língua escrita.

Texto sobre a infância.

Nas palavras de Serra (2004) “a família é um local privilegiado de relações afectivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade” (p.19). Nesta ordem de pensamento, emergiu, então, a necessidade de promover uma atividade que implicasse a colaboração direta dos pais nos Trabalhos para Casa (Tpc’s). Posto isto, solicitei aos alunos que recolhessem informações juntos dos pais sobre a sua primeira infância para depois construírem no dia seguinte um texto sobre a mesma. Também foi combinado com os alunos que trouxessem

uma fotografia de quando eram bebês para depois anexarmos ao texto. Posso mencionar que a colaboração dos pais foi evidente, na medida em que todas as crianças trouxeram anotações sobre a sua infância. Todavia, alguns alunos não trouxeram fotografias. Neste sentido, estabeleci um acordo com os mesmos, ficando decidido que estes retratariam o seu aspeto físico enquanto bebês através do desenho. Importa salientar que tal acordo foi bem aceite pelos alunos, que se mostraram rapidamente interessados em iniciar o desenho.

Nesta atividade (apêndice F) os alunos construíram, individualmente, um texto sobre a sua primeira infância tendo em conta as informações facultadas pelos pais no dia anterior. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) o recurso à escrita permite aos alunos darem a “conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginativos” (p. 9).

A construção do texto evidenciou algumas dificuldades sentidas pelos alunos em complementar as informações que lhes tinham sido facultadas pelos pais. Verificando tais dificuldades, fui prestando uma orientação individualizada a cada aluno, dando-lhes algumas diretrizes, o que efetivamente ajudou na elaboração do texto. Importa referir que os alunos com NEE desenvolveram esta mesma atividade, usufruindo, tal como é evidente, de um apoio contínuo. Contudo, conseguiram cumprir a sua finalidade, apresentando um texto mais resumido e com uma linguagem mais elementar.

De facto, foi no momento de apresentarem o seu texto, lendo-o em voz alta para a turma que se constitui um grande entusiasmo na sala. Surgiram ainda algumas gargalhadas quando os alunos apresentaram a sua foto de infância e comentaram-na. Há que salientar que os alunos mostraram um grande à vontade quando expostos perante a turma, projetando bem a voz no momento da leitura. Por fim, importa realçar que a turma apresentou uma boa capacidade crítica em relação à prestação dos colegas, sendo justa nos seus comentários.

Em conformidade com o observado, a harmonia e a participação conjuntas entre a escola e a família contribuem positivamente para o desenvolvimento das crianças e para a

constituição de um momento significativo para o processo educativo. Efetivamente, a turma mostrou-se muita implicada com esta atividade, conseguindo cumprir o seu objetivo.

Consciente “que muitos alunos se sentem bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p.96), pensei ser oportuno solicitar aos alunos exporem os seus textos e respetivas fotografias/desenhos na sala. Tal sugestão despertou nos alunos um grande interesse e entusiasmo, fazendo com que na hora do intervalo quisessem permanecer na sala para contemplar os diferentes trabalhos expostos. Posto isto, foram diversos os comentários que presenciei, como por exemplo “Olha a X, está tão fofinha!”, “Olha o Y com a camisola do Futebol Clube do Porto. O Benfica é que é bom!”.

Uma vez que os alunos apresentaram um elevado nível de motivação em relação à exposição dos trabalhos, acordei com os mesmos que estes permaneceriam até ao fim do estágio, pois os trabalhos que são fruto de esforço e dedicação são merecedores de destaque.

A aprendizagem tendo por base os instrumentos tecnológicos.

Construção do E-mail/Entrevista ao Pai Natal.

Como já foi referenciado no Capítulo I deste trabalho, as TIC constituem-se ferramentas extremamente estimulantes para as crianças. Neste sentido, é fundamental o professor recorrer aos instrumentos tecnológicos quando pretende motivar os alunos para a edificação de diversas aprendizagens.

Todavia, há que salientar que o recurso que fiz às novas tecnologias não foi somente para motivar os alunos. Através da elaboração de um e-mail (apêndice G), o grupo pôde debater sobre as vantagens do correio eletrónico, comparativamente às cartas em suporte de papel e, ainda, conhecer quais os passos a seguir quando se escreve uma mensagem nestes dois tipos de suporte. Também ao entrevistar o Pai Natal (apêndice J), o grupo pôde contactar

com diferentes instrumentos tecnológicos, nomeadamente gravadores e câmaras de filmar. Contudo, foi minha preocupação alertar os alunos que tais instrumentos só seriam determinantes na atividade se o entrevistador assumisse uma postura coerente e coesa, pois o entrevistador e o entrevistado é que são os principais “instrumentos” numa entrevista.

Com a realização da primeira atividade, construção do e-mail, foi também minha intenção permitir aos alunos o contacto com diferentes tipos de texto, nomeadamente o narrativo, o instrutivo e o informativo. Através da exploração oral realizada com a turma sobre as características delineadoras de cada tipo de texto trazido de casa, foi meu principal objetivo que se abordasse a questão do recado e, por sua vez, se chegasse ao e-mail.

Posto isto, solicitei à turma a elaboração de um e-mail e de uma carta em grande grupo. Neste seguimento, os alunos tiveram então que, em primeiro lugar, escolher um destinatário e o conteúdo que pretendiam expor nestes dois tipos de suporte. Com esta sugestão, foi minha intenção permitir aos alunos terem um papel ativo, indo ao encontro de algumas diretrizes das pedagogas ativas, em que o professor deve ter em atenção os interesses e as opiniões dos alunos.

Como já me parecia evidente, a escolha do destinatário recaiu sobre a professora que acompanhou a turma nos dois primeiros anos de escolaridade e a qual é alvo de muita estima por parte dos alunos.

Esta atividade foi elaborada com recurso à minha caixa de correio, em que os alunos iam apresentando as suas opiniões/sugestões dando, progressivamente, corpo ao e-mail. É imperativo que o professor, bem como os alunos, manifestem um espírito colaborativo aquando da realização de determinadas atividades no campo da escrita, uma vez que “permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

À medida que os alunos iam dando as suas sugestões, um aluno de cada vez dirigia-se ao computador, escrevendo pequenos excertos do e-mail. Em simultâneo, cada aluno tinha à sua disposição na mesa uma folha pautada, onde foram redigindo o conteúdo presente no e-mail. Através desta estratégia foi meu objetivo que os alunos contactassem com dois suportes distintos utilizados para enviar mensagens, por e-mail como é mais frequente atualmente, e por carta como era mais comum antigamente. Esta estratégia visava também que todos os alunos se mantivessem ativos enquanto o e-mail era redigido por um aluno de cada vez no computador, pois considero importante saber aproveitar todos os momentos, e não deixar que existam tempos vazios, sob pena dos alunos perderem a motivação e a concentração.

Após redigidas as cartas, cada aluno colocou-a num envelope com o remetente e o destinatário. No que toca ao e-mail, este foi enviado para a caixa de correio da minha colega de estágio, Diana Correia, e depois foi aberto e lido pelos alunos. Por fim, foi explorado, oralmente, com os alunos a funcionalidade do e-mail, tendo como pontos de análise a funcionalidade, a rapidez e a ecologia do mesmo.

Em suma, considero que o desenvolvimento desta atividade foi vantajoso para a turma porque, para além de ter tido em atenção as considerações dos alunos, foi também notória a implicação destes no decorrer da atividade.

Já na entrevista ao Pai Natal, a atividade consistiu, *à priori*, na leitura de um documento sobre a entrevista, bem como uma pesquisa sobre o pai natal nos sites por mim indicados. Esta tarefa foi desenvolvida no momento de estudo, de modo a dar aos alunos informações/ferramentas básicas para desenvolverem uma boa entrevista. No contexto sala de aula, explorei, oralmente, com os alunos o conteúdo do documento da entrevista, ajudando-os a clarificar alguns aspetos. Tais aspetos debruçaram-se essencialmente sobre as características da entrevista, a postura do entrevistado e do entrevistador, bem como perguntas suscetíveis de se colocar ao entrevistado.

Posteriormente distribui por cada aluno um guião de entrevista, explicando que cada grupo representaria uma estação televisiva, por exemplo, grupo 1 – RTP 1; grupo 2 – RTP 2; grupo 3 – TVI; grupo 4 – SIC. De seguida os alunos nos seus respetivos grupos debateram entre si, selecionando duas questões que pretendiam utilizar na entrevista ao Pai Natal, redigindo-as para o guião, pois de acordo com as informações presentes nas *Competências Essenciais* (2001) é importante “organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes” (p.17)

Importa clarificar que embora tivesse que me ausentar, por momentos, para vestir o disfarce de Pai Natal, os grupos puderam ser orientados por mim na tarefa da seleção das questões. Uma vez que pretendia que fosse apresentado um leque diversificado de questões na entrevista, lembrei aos alunos para terem atenção na escolha das suas opções, para que as questões não se repetissem. Neste sentido, considero que a orientação que prestei a cada grupo foi fundamental visando, assim, o desenvolvimento de uma entrevista coerente.

A turma demonstrou-se deveras implicada em todo o processo, do qual destaco o momento da realização da entrevista, uma vez que constitui para os alunos uma situação de grande entusiasmo, levando-os, por vezes, a esquecerem-se da postura a manter enquanto entrevistadores.

Por fim, foi distribuído pelos alunos folhas pautadas, para a qual transcreveram, com a minha orientação/apoio alguns excertos da entrevista. Embora todas as questões e respostas tivessem sido gravadas, acordei com os alunos que faríamos apenas a transcrição de uma resposta devido esta ser uma tarefa muito morosa. Contudo, apesar de ter sido um momento significativo e muito agradável, importa referir que a turma fez algum ruído, resultante da implicação na atividade.

Jogar para consolidar aprendizagens.

Jogo do loto.

Na abordagem aos sinais de pontuação, tipos de frase e de texto foi realizado o jogo do loto sendo minha intenção introduzir e rever alguns destes conceitos, bem como valorizar o caráter lúdico das aprendizagens. Note-se que através do desenvolvimento destes jogos (apêndice E, F e G) foi ainda meu pressuposto que os alunos consolidassem a matéria até então abordada, respondendo individualmente e sem ajuda dos demais membros do grupo, sendo, assim, cada aluno “responsável pelos seus conhecimentos” (Lopes & Silva, 2009, p. 102).

De forma sucinta, foi então distribuído aos alunos as peças do jogo, sendo-lhes explicado, em simultâneo, as regras deste. O modo de jogar seguia sempre a mesma linha, tendo, então, o jogador que colocar apenas uma das peças sobre o sinal de pontuação que considerava correto após ouvir a questão sobre a característica de um sinal de pontuação. Tomemos como exemplo a seguinte questão, “ Este sinal indica uma pausa. Termina a frase”, evidentemente a resposta seria “ponto final”, tendo então o aluno que colocar a peça sobre a imagem do ponto final.

Após concluídas todas as questões, foram facultadas as respostas à turma, prosseguindo-se à deteção dos erros. Por mais curioso que seja, os alunos com NEE, comparativamente aos alunos ditos normais apresentaram até bons resultados. Francamente tenho que admitir que pensei que tal acontecimento, sem desmerecer os alunos com NEE, pudesse advir deste jogo permitir a escolha aleatória. Visando colmatar esta lacuna, fiz algumas das questões presentes no jogo a alunos que sabia de antemão terem dificuldades nestes conteúdos, entre eles os com NEE. Através desta estratégia pude verificar que se por um lado alguns alunos realmente haviam respondido corretamente por terem conhecimentos, outros, por seu turno tinham naturalmente acertado por mera “sorte”.

Esta atividade lúdica permitiu uma implicação redobrada por parte dos alunos que permaneceram bastante atentos à audição das questões, pois já tinha sido combinado com os mesmos que uma das regras do jogo era eu ler a questão uma única vez.

Importa referir que a atividade do loto dos tipos de texto não chegou a ser realizada devido à falta de tempo, sendo esta questão, para mim, por vezes difícil de gerir. Embora esteja consciente que há um programa a cumprir, o que implica trabalharmos muitas das vezes sobre pressão, numa verdadeira corrida contra o tempo, foi-me significativo permitir aos alunos explorarem/abordarem cada conteúdo devidamente, mesmo que isso implicasse deixar algumas atividades para outro dia. Posto isto a atividade do loto dos tipos de texto foi então orientada pela professora cooperante noutro dia, todavia um dos princípios que mantenho enquanto futura profissional é que as aprendizagens só se tornarão significativas para os alunos se lhes dermos tempo para experienciarem cada momento no decorrer de uma atividade.

Intervenção Educativa na Área Curricular de Matemática

A prática que agora será referida pretendeu ir ao encontro do que é mencionado por Fernandes (1994), defendendo que cabe ao professor “ a tarefa de organizar os meios e de criar ambientes propícios de forma que seja possível a concretização de práticas matemáticas” (p. 35).

Neste sentido, pensei ser pertinente promover um leque diversificado de jogos no decorrer da minha intervenção educativa. Contudo, há que salientar que “o professor pode organizar o trabalho dos alunos de diversas maneiras, nomeadamente em coletivo, em pequeno grupo, aos pares ou individualmente” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 127), tendo em conta o objetivo que pretende que os alunos atinjam com o desenvolvimento de determinadas atividades. Como tal, promovi tarefas individuais e em coletivo, através das quais foi minha

intenção permitir aos alunos explorarem diversos materiais de apoio, salvaguardando o caráter lúdico e formal das atividades.

Referente às atividades individuais, orientei alguns exercícios do manual para introduzir a temática dos polígonos e não polígonos. No que diz respeito às atividades coletivas, os alunos desenvolveram algumas atividades em pequeno e grande grupo visando a consolidação de alguns conhecimentos matemáticos, como por exemplo o algoritmo da subtração e os polígonos e não polígonos.

Cooperando na competição.

Competição de problemas.

Na primeira semana de intervenção, a abordagem à matemática foi essencialmente dedicada à revisão dos conceitos do algoritmo da subtração, uma vez que a professora cooperante já tinha introduzido este conteúdo no final da semana anterior.

De forma a consolidar o algoritmo da subtração, decidi propor à turma a realização de uma atividade lúdica intitulada “Competição de problemas” (apêndice E, F e G). A turma manteve a mesma organização, estando assim, dividida em grupos de quatro elementos. Primeiramente foi então distribuído um problema, de cada vez, a cada jogador para estes colarem nos seus cadernos. Após distribuídos os problemas, os jogadores prosseguiram à resolução dos mesmos trabalhando em grupo e cooperativamente.

Um dos objetivos desta atividade foi, sem dúvida alguma, incorporar os alunos na construção das suas aprendizagens, em detrimento de uma aula demasiado expositiva, assumindo, assim, o papel de orientadora/mediadora, permitindo à turma chegar às suas próprias respostas/conclusões sem ser eu a fornecê-las diretamente.

Partilhando do mesmo pensamento que a minha professora cooperante é fundamental que a criança recorra ao material manipulável no sentido de organizar o seu raciocínio e tirar

dúvidas. Neste sentido, uma das preocupações da minha professora cooperante é ter sempre material manipulável na sala que possa apoiar a turma na abordagem aos diferentes conteúdos programáticos.

Posto isto, foram então distribuídos pelos grupos alguns feijões (assumindo o papel das unidades) e uma base em cartolina dividida em três categorias (casa das unidades, dezenas e centenas). Note-se que alguns alunos não quiseram recorrer a estes instrumentos, pois queriam mostrar que já apresentavam conhecimentos suficientes e que tais instrumentos só deviam ser usados pelos alunos com mais dificuldades. Perante este comportamento, dialoguei com os alunos explicando-lhes que compreendia o ponto de vista deles e que até era positivo conseguirem realizar as suas operações de cálculo sem recorrer a estes materiais manipuláveis, pois significava que, efetivamente, já haviam compreendido o conceito do algoritmo de subtração. Porém, alertei-os que havia colegas com mais dificuldades e esses não deveriam ser esquecidos, devendo também prestar o seu contributo. Assim sendo, ficou acordado que a turma procederia a duas opções estratégicas. Primeiro, os alunos realizariam o problema com recurso aos instrumentos manipuláveis, permitindo aos colegas com mais dificuldades darem o seu contributo, e de seguida prosseguiriam à operação de cálculo sem recurso às ferramentas de apoio.

Importa referir que, para mim, foi fundamental ver se realmente todos os alunos estavam a participar na atividade. Neste sentido, fui passando pelos diferentes grupos verificando se todas as crianças estavam a apresentar os seus raciocínios, dando, se necessário, alguma orientação. Aos alunos com NEE prestei um apoio mais individualizado, realizando o problema, com os mesmos, várias vezes. Como tal, foi fundamental e imprescindível que estes alunos recorressem ao uso de material manipulável de modo a que as suas descobertas surgissem pela ação, permitindo-lhes, assim, ter uma postura ativa nas suas aprendizagens. No entanto, há que frisar que embora estes alunos tivessem apresentado

dificuldades na atividade, mostraram-se também bastante implicados estando atentos e incentivados à minha explicação. Por estes motivos não senti necessidade de lhes propor uma atividade diferente dos colegas sabendo que tal opção conduziria à sua desmotivação.

Efetivamente, o meu objetivo enquanto interveniente educativa não foi somente que os alunos chegassem ao resultado pretendido. Aliás foi, acima de tudo, colocar bastante ênfase no trabalho cooperativo, consciencializando os alunos que o sucesso depende não apenas de um ou de dois elementos, mas sim do contributo e do empenhamento de todos os elementos do grupo. De facto, tal como refere Lopes e Silva (2009) trabalhar em grupo “ é a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo a que não se consegue ser bem-sucedido a não que eles também o sejam” (p. 16)

Posto isto, ao fim de cada problema resolvido, um elemento de cada grupo, incluindo os com mais e menos dificuldades, dirigiu-se ao quadro e apresentou à turma os resultados obtidos explicando o seu raciocínio, o que o ajuda a clarificar as suas ideias e melhorar a sua exposição oral. Importa referir que esta opção também prendeu-se com o facto de estar consciente que uma das lacunas mais evidentes e frequentes na área da matemática é a elaboração correta de operações de cálculo, mas apresentando raciocínios errados. Neste sentido, a pontuação foi distribuída tendo em conta as seguintes diretrizes, ao grupo que apresentasse o problema resolvido corretamente e com raciocínio lógico seria atribuído 6 pontos; ao que apresentasse o problema resolvido corretamente, mas sem raciocínio lógico, ganharia apenas 3 pontos e, por fim, aquele que o problema tivesse sido resolvido incorretamente não somaria nenhum ponto.

Um dos aspetos que também tive em atenção com o desenrolar desta estratégia foi averiguar se os alunos que estavam a acompanhar a justificação do colega no quadro compreendiam realmente o raciocínio do mesmo. Deste modo, tendo em conta as expressões faciais que alguns alunos faziam, pois a expressão corporal pode ser um excelente indicador

de dificuldades, solicitava-lhes que estes explicassem o problema por suas palavras. Pude assim constatar que afinal alguns alunos até haviam compreendido a explicação do colega, manifestando apenas discordância com o raciocínio do mesmo. Neste seguimento, alertei, então, os alunos que devemos aceitar e fazer por compreender cada raciocínio, pois, tratam-se, essencialmente, de perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto.

Aos alunos que realmente mostraram verdadeiras dificuldades, solicitei a colaboração da turma, de modo a surgir explicações mais diversificadas, verificando-se, por vezes, que os próprios alunos conseguem compreender melhor o problema com uma justificação do colega do que com uma da professora.

Ao fim dos três dias de competição, a tabela das pontuações registava o mesmo somatório para todas as equipas constituindo-se uma grande alegria para as mesmas, consciencializando-se, assim, os alunos que todos os “tipos de recompensa são uma demonstração da importância do bom desempenho da equipa” (Lopes & Silva, 2009, p. 103).

Importa ainda sublinhar que embora este jogo envolvesse competição entre os grupos, nenhum destes transmitiu a ideia de que só os bons podiam ganhar. Pelo contrário, todos os elementos do grupo apoiaram-se mutuamente, visando que todos atingissem o mesmo objetivo, pois os alunos sabem que “ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros” (Lopes & Silva, 2010, pp. 142-143).

A complementaridade entre a área curricular de Língua Portuguesa e de Matemática.

Polígonos e não polígonos.

De forma a assegurar a transversalidade entre as áreas curriculares de Matemática e de Língua Portuguesa optei por consolidar o conteúdo programático polígonos e não polígonos

com recurso a um *powerpoint* que apelasse à imaginação/criatividade dos alunos para a construção de um texto em grande grupo.

Porém, em primeiro lugar, a introdução a esta temática esteve subjacente a realização de alguns exercícios no manual de matemática. Assim sendo, os alunos abriram o manual de Matemática na página 56 e 57 e, em grande grupo, analisámos a temática polígonos e não polígonos.

De seguida, os alunos realizaram individualmente os exercícios do manual, sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária. Deste modo, os alunos iam-se mantendo constantemente ativos, quer na realização do seu exercício, quer no apoio ao colega. Assim, os alunos foram ocupando o seu tempo, não se instaurando o dito “burburinho” de sala de aula. Importa referir que quando os alunos liam os diferentes enunciados para realizar os exercícios, reforçava a ideia de que nesses momentos de leitura, também estava a avaliar as competências do grupo neste domínio (leitura), uma vez que todas as áreas acabam por estar interligadas, mesmo que eles não se apercebam.

Após concluídos todos os exercícios, os alunos prosseguiram à correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma. Todavia, após efetuadas as correções foi-me significativo confirmar se os alunos tinham ou não dúvidas, questionando-os novamente. Ao observar a apreensão de alguns alunos para responder, ou por seu turno, responderem, como se costuma dizer, a medo, solicitei a colaboração da turma para fazer um pequeno resumo sobre a temática polígonos e não polígonos. Esta explicação dirigiu-se a todo o grupo, pois não quis destacar quais os alunos que apresentavam mais dificuldades, pois tal acontecimento poderia inibir, por parte dos alunos, a manifestação de dificuldades em situações futuras. Após apresentado o pequeno resumo, questionava, como se tratasse de uma escolha aleatória, os alunos que inicialmente tinham revelado dificuldades, averiguando assim se os conteúdos tinham sido realmente compreendidos.

De acordo com as *Competências Essenciais* (2001) é importante “que todas as áreas curriculares atuem em convergência” (p.16), visando o bom desenvolvimento das competências gerais. Neste seguimento, apresentei, então, à turma um *powerpoint* interativo sensibilizando para a temática polígonos e não polígonos, propondo que iniciassem, oralmente e em grande grupo, a construção de uma história. Assim, o aluno ao observar a imagem presente no diapositivo devia identificar, primeiramente, se esta se tratava de um polígono ou não polígono, apresentando as suas características. Após analisar o polígono ou não polígono iniciava ou dava continuidade à história, tendo em conta a figura que estava a visualizar no diapositivo (exemplos: círculo, linha reta, nuvem, entre outros).

Esta segunda parte da atividade evidenciou, por parte de determinados alunos, algumas dificuldades em dar continuidade à história, não sabendo encadear a sua ideia nas manifestadas anteriormente pelos colegas. Efetivamente, quanto mais se desenrolava a história, mais complicado se tornava apresentar novas propostas, tendo eu que intervir para orientar a turma, aproveitando algumas das sugestões dos colegas. Porém, a atividade desenvolveu-se de forma satisfatória, mostrando-se a turma bastante implicada, conseguindo, assim, cumprir a sua finalidade e criar uma história bastante caricata.

Intervenção Educativa na Área Curricular de Estudo do Meio

As atividades apresentadas nesta área curricular visaram enfatizar dois pontos distintos. Em primeiro lugar, com a atividade “Antigamente e hoje” (apêndice I) foi meu objetivo transmitir aos alunos o quanto valorizo as suas iniciativas/trabalhos, atribuindo-lhes um papel mais ativo na orientação das aprendizagens dos colegas.

Referente ao segundo ponto, foi minha intenção deixar claro que as atividades individuais também assumem o seu papel nas aprendizagens dos alunos, pelo qual as diversas

“Funções” foram, então, consolidadas através de um jogo desenvolvido individualmente: O Quiz (apêndice G).

O aluno no papel do professor.

Antigamente e hoje.

Para realizar a abordagem a este conteúdo solicitei, inicialmente, que os alunos abrissem o manual de Estudo do Meio na página 46 e 47 e que em conjunto analisássemos a temática “Antigamente e Hoje”. De seguida, os alunos desenvolveram os exercícios do manual, sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou por mim. Uma vez que o presente conteúdo não revestido de muita dificuldade, os alunos conseguiram desenvolver a tarefa com ligeira facilidade, recorrendo pontualmente aos colegas da mesa ou a mim. Os alunos com NEE foram os que, como é natural, evidenciaram mais dificuldades e, tendo por base este facto, tentei dar-lhes explicações mais detalhadas e diversificadas. Após concluídos todos os exercícios os alunos fizeram a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.

Neste seguimento, solicitei que o aluno 12 apresentasse aos colegas algumas das páginas do livro que construiu no âmbito do projeto “Ler, pensar e criar”. Note-se que este projeto se integrava na unidade curricular de Área de Projeto e visava alguns objetivos, entre eles o despertar para o gosto pela leitura e escrita e o estimular da criatividade.

Posto isto, o aluno apresentou aos colegas o conteúdo do livro, conduzindo-se posteriormente a um debate em grande grupo. Importa referir que a construção deste livro foi fruto de uma pesquisa intensa por parte do aluno 12 que contemplou diversas imagens de figuras típicas do antigamente no livro, nomeadamente, o tocador, o homem do leite, o carregador de merendas, as lavadeiras, os borracheiros, entre outros.

O debate contou com a participação de toda a turma, no qual foi discutido as mudanças mais significativas que ocorreram desde antigamente até dias de hoje, tendo em conta as explicações do colega 12. Desta atividade resultou comentários bastante curiosos, dos quais destaco “Hoje em dia já não há homem do leite, eu cá vou mas é ao supermercado comprar o meu leite para tomar ao pequeno almoço” (aluno 9), “Cá na minha casa não há lavadeiras, a minha mãe põe a roupa na máquina e a máquina que lave” (aluno 1).

Em jeito de conclusão, posso mencionar que a atividade se desenrolou positivamente, estando a turma bastante implicada na realização dos exercícios do manual, bem como muito atenta à explicação da colega 12, refletindo-se, assim, o maior respeito pela sua partilha. Note-se que o aluno 12 se sentiu à vontade perante a turma na realização das suas explicações, fazendo-as de forma clara e objetiva.

Indo ao encontro de alguns ideais já aqui manifestados, é importante salientar que o grupo do 3.º ano do 1.ºCEB/PE do Lombo dos Aguires demonstrou uma grande predisposição por aprender. Como tal, traziam de casa, com frequência, livros ou realizavam trabalhos de pesquisa por iniciativa própria. Neste sentido, visando valorizar as iniciativas dos alunos, eu e a minha colega de estágio pensámos ser pertinente integrar no decorrer do estágio o “Ler, mostrar e contar” (apêndice H, I, J e K), atividade pertencente ao modelo MEM. De modo a ir ao encontro dos interesses de todo o grupo, foi estipulado que em cada dia da semana, seguindo-se pela ordem alfabética, três alunos de cada vez trariam de casa algo que gostassem de partilhar com o restante grupo. Assim sendo, fomos presenteadas com fotos, rimas, desenhos, trabalhos de pesquisa e livros. Uma vez mais, os alunos puderam ver os seus interesses/trabalhos recompensados, conduzindo a que mantivessem a mesma predisposição por aprender, pois como já foi mencionado anteriormente por Arends (1995), é na base da valorização dos trabalhos dos alunos que se erigirá motivação por novas aprendizagens.

Os jogos individuais como reveladores de dificuldades.

Jogo do quiz.

A atividade aqui expressa resultou da necessidade de consolidar as diferentes “Funções” abordadas na área de Estudo do Meio. Deste modo, pensei oportuno desenvolver um jogo de cariz individual que me permitisse verificar quais os pontos que os alunos apresentavam mais dificuldades e a partir daí perspetivasse estratégias para os colmatar. Assim sendo, posso mencionar que as diversas estruturas de aprendizagem se afiguram determinantes no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os objetivos que o professor pretende que os alunos atinjam. De facto, também permitir que os alunos estejam integrados em “situações de aprendizagem individualistas e competitivas”, conduzirá a que estes se tornem seres aptos para as diversas situações emergentes da vida social (Lopes & Silva, 2010, p. 146).

Posto isto, entreguei, então, a cada aluno uma folha enumerada onde deviam colocar as suas respostas à medida que fossem ouvindo as questões lidas por mim. Assim sendo, fui tirando um cartão de cada vez da caixa, lendo a questão lá contida aos alunos. A turma estava um pouco agitada ao resolver esta atividade e notava-se em alguns elementos um nervosismo instaurado, fruto da falta de conhecimentos.

Embora não fosse permitido copiar pelo colega do lado, eu e os restantes adultos presentes na sala tentámos orientar os alunos, aconselhando-os a olhar para alguns trabalhos expostos na sala, pois continham algumas das respostas pretendidas. Não acredito que estas sugestões me impediram de identificar as dificuldades dos alunos, pois foi através das observações e diálogos que estabeleci com os mesmos que verifiquei quem realmente necessitaria de mais apoio nesta temática.

Note-se que nunca foi minha intenção através desta atividade estereotipar os alunos e colocá-los em patamares diferentes, mas sim identificar lacunas que posteriormente

pudessem ser colmatadas com recurso a diferentes estratégias e como tal penso que a minha finalidade foi conseguida.

Após todas as questões colocadas e todas as respostas dadas, prosseguimos para a correção do jogo, realizada coletivamente. Os alunos rapidamente se mostraram interessados em responder e tentando ser o mais justa possível de cada elemento a possibilidade de apresentar pelo menos uma resposta. Sublinhe-se que nem sempre todas as respostas iam ao encontro do pretendido. Porém, tentei compreender a perspectiva do aluno, verificando se essa resposta seria passível de realmente ser aceite, o que acabou por acontecer com algumas. Por fim, foi distribuído a cada jogador uma folha com as questões para anexarem à sua folha de respostas.

Avaliação da Turma

À semelhança do que ocorreu na avaliação do grupo da sala de transição, apresento agora a avaliação do desempenho da turma referente às atividades desenvolvidas na área curricular de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em atenção as informações presentes nos Programas de Português do Ensino Básico, no Programa de Matemática do Ensino Básico e no Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais*.

Tabela 5 - Avaliação da turma em relação à área curricular de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. ⁵

ÁREA CURRICULAR	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
Língua Portuguesa	Compreensão Oral	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - apropriar-se de novos vocábulos; - descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; - cumprir instruções; - responder a questões acerca do que ouviu; - esclarecer dúvidas; • Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida. • Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> - identificar ideias-chave; - tomar notas;

⁵ Informação extraída dos Programas de Português do Ensino Básico, do Programa de Matemática do Ensino Básico e do Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais*.

		<ul style="list-style-type: none"> - preencher grelhas de registo; - articular a informação retida com conhecimentos prévios; - procurar informação complementar. • Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, reportagens, anúncios publicitários, histórias).
Língua Portuguesa	Expressão Oral	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar. • Produzir frases complexas • Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: - expressar sentimentos e emoções; - relatar, recontar, contar; - informar, explicar, dar instruções; - descrever; - formular avisos, recados, perguntas;

		<ul style="list-style-type: none">- partilhar informações e conhecimentos.• Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas• Respeitar as convenções que regulam a interacção:<ul style="list-style-type: none">- ouvir os outros;- esperar a sua vez;- respeitar o tema;- acrescentar informação pertinente;• Participar em actividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos:<ul style="list-style-type: none">- reagir ao que é dito;- interpretar pontos de vista diferentes;- justificar opiniões;- retomar o assunto;- moderar a discussão;- justificar atitudes, opções, escolhas e comportamentos.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Leitura</p>	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.• Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação:<ul style="list-style-type: none">- sublinhar;- tomar notas;- esquematizar. <p>Definir o objectivo da leitura.</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo• Fazer uma leitura que possibilite:<ul style="list-style-type: none">- detectar informação relevante;- identificar o tema central e aspectos acessórios;• Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão <p>Ler em voz alta para diferentes públicos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
---------------------------------	-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Escrita</p>	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação:<ul style="list-style-type: none">- de modo legível e sem erros;- no computador.• Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação.• Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos:<ul style="list-style-type: none">- recolher a informação em diferentes suportes;- organizar a informação.• Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.• Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:<ul style="list-style-type: none">- identificar erros
---------------------------------	-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none">- acrescentar, apagar, substituir- condensar, reordenar, reconfigurar- reescrever o texto• Cuidar da apresentação final dos textos• Escrever textos por sua iniciativa.• Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.
Língua Portuguesa	Conhecimento Explícito da Língua	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicitar regras e procedimentos:<ul style="list-style-type: none">- distinguir frase simples e frase complexa;- identificar e classificar os tipos de frases;- identificar e classificar os tipos de texto;- distinguir frase afirmativa e negativa;- explicitar as regras de pontuação;• Manipular palavras e frases.• Comparar dados e descobrir regularidades

		<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos.
Matemática	Números e Operações	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e realizar algoritmos para as operações da subtração. • Identificar o objectivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema. • Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. • Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos. • Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.
	Geometria	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos de um polígono, compreender as suas propriedades e classificar polígonos.
	Organização e Tratamento de Dados	<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma mostrou ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada. • Formular questões, recolher e organizar dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando tabelas de frequências, e, tirar conclusões.

		<ul style="list-style-type: none">• Construir e interpretar gráficos de barras.• Identificar a moda num conjunto de dados e usá-la quando oportuno para interpretar ou comparar informação.
Estudo do Meio		<p>Com o desenvolvimento das diferentes atividades a turma manifestou:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecimento das modificações que se vão operando com o crescimento e envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo da vida humana.• Reconhecer as mudanças e transformações no homem e na sociedade através desses conhecimentos interpreta e compreende diferentes momentos históricos.• Reconhecimento de aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades) e identificação das cidades do seu distrito em diferentes documentos cartográficos (fotografias, plantas, mapas e fotografias aéreas).• Reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se no lugar onde se vive, nomeadamente através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre (Portugal, Europa.

		<p>Mundo).</p> <ul style="list-style-type: none">• Preservar a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade...).• Participar em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valoriza os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeita os princípios básicos do funcionamento democrático.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte V. Trabalho com a Família

Cada vez mais é reconhecido à família (...) um papel essencial no sucesso educativo das crianças” (p. 21), defendendo que estas são fortemente influenciadas pelos valores da família onde se encontram integradas, na medida em que “ a percepção que os pais têm da educação reflecte-se nas expectativas educacionais que têm para os filhos (Magalhães, 2007, p. 50).

Neste sentido, é fundamental que a escola não descure a sua responsabilidade, assumindo o papel de mediadora entre dois intervenientes preponderantes nas aprendizagens das crianças/alunos (os pais e os educadores/professores). Evidentemente, conforme o que é informado pelo presente autor, quanto mais precoce for o envolvimento parental, mais ricas se tornam as aprendizagens das crianças/alunos.

Por conseguinte, há que sublinhar que nem todas as famílias se assumem como intervenientes responsáveis no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, acabando por muitas das vezes “entregar os filhos à escola e fazer exigências aos professores” (Estanqueiro, 2010, p. 112). Todavia, como defende Estanqueiro (2010), “quem quer educar, tem de estar presente” (p. 112). Foi assente nesta ideologia que no decorrer da minha intervenção educativa tentei promover a colaboração dos pais.

Porém, não posso deixar de frisar que tal colaboração se trata de um processo moroso e de difícil conquista, uma vez que, como já foi mencionado, muitas famílias se desresponsabilizam pela aprendizagem dos seus educandos.

Creche

Partilhando do mesmo pensamento que a minha educadora cooperante, conquistar a confiança dos pais é uma tarefa deveras complicada e que requer o seu tempo. Neste sentido, foram escassas as atividades desenvolvidas em colaboração com os encarregados de educação, devido à relutância por estes apresentada.

Contudo, ainda consegui que as famílias colaborassem com alguns frutos trazidos de casa para a confeção de uma salada de fruta em grande grupo (apêndice C), bem como me ajudassem na elaboração da tabela “Eu gosto de...” (apêndice C) informando-me sobre qual o fruto de que os seus filhos gostavam mais.

É, por conseguinte, importante mudar a visão que as famílias têm sobre as suas responsabilidades e sobre as creches. Como já foi mencionado anteriormente, as expectativas educacionais que os pais perspetivam para os seus filhos relacionam-se com a perceção que têm sobre as instituições de ensino. Efetivamente, muitas famílias assumem as creches como um lugar de guarda para as crianças, descurando o papel desta instituição nas aprendizagens destes seres (Portugal, 1998).

Visando modificar tal pensamento, partilhei com a minha educadora cooperante a minha intenção de realizar uma reunião com os pais para apresentar um vídeo com as atividades desenvolvidas pelas crianças, no decorrer da minha intervenção educativa. Embora tal ideia tenha sido aceite pela minha cooperante, esta informou-me que gostaria que o vídeo fosse apresentado na festa de Natal. Não contestei tal pedido, pois o importante era que os pais visionassem o vídeo, consciencializando-se de que a creche é muito mais do que aparenta ser.

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Contrariamente ao que acontecera na valência creche, os pais dos alunos do 3.º ano da EB1/PE do Lombo dos Aguires mostraram-se, em geral, bastante participativos e, como tal, tanto eu como a minha colega de estágio, pudemos contar com a sua colaboração em várias atividades.

Na aceção de Marques (1999), os pais que auxiliam os seus filhos nos trabalhos para casa (TPC's) levam a que estes apresentem melhores resultados nas suas aprendizagens. Partilhando desta ideia, e consciente de que são cada vez mais escassos os momentos que as crianças partilham em família devido às exigências impostas pela sociedade, foi-me significativo levar os alunos a desenvolverem um TPC que implicasse a colaboração dos pais. Assim sendo, solicitei que os alunos recolhessem informações junto dos seus familiares sobre a sua primeira infância para depois construírem, no dia seguinte, um texto sobre a mesma (apêndice F).

Sabendo o quanto é fundamental as crianças crescerem sob valores assentes na partilha, eu e a minha colega de estágio pensamos ser pertinente cooperar com uma instituição de solidariedade. Para materializar essa intenção, foi sugerido aos alunos que, em colaboração com os seus familiares, construíssem brinquedos com materiais recicláveis para depois serem entregues a crianças carenciadas. De referir, ainda, que também a construção do presépio com figuras trazidas de casa, foi uma outra proposta bem aceite pelos pais.

Tal como refere Marques (1999), a realização de reuniões coletivas com os pais, visando a exposição de problemas escolares e a apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos seus educados, é um outro tipo de envolvimento que os educadores/professores não devem desvalorizar. Neste sentido, em colaboração com a minha colega de estágio, elaboramos um vídeo que espelhasse os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no decorrer da nossa prática *in loco*. Através desta partilha foi nosso intuito consciencializar os pais que o

processo educativo é um processo com vários intervenientes, nomeadamente com professores, alunos, pais e comunidade e que só é possível uma aprendizagem exímia se todos trabalharem em conjunto (Reis, 2003).

Parte VI. Trabalho com a Comunidade

Nas palavras de Magalhães (2007), as parcerias desenvolvidas com a comunidade também beneficiam as aprendizagens das crianças, existindo, efetivamente, estudos que o comprovam. Na aceção do presente autor, “a comunidade é tanto mais utilizada eficazmente pelas crianças quanto mais a escola a encarar como um recurso educacional” (p. 55). Com efeito, tornou-se então significativo incorporar, na minha intervenção educativa, atividades que envolvessem alguns parceiros da comunidade onde estava a intervir.

Creche

Indo ao encontro de alguns objetivos presentes no PEE da “Cegonha”, pensei ser adequado solicitar a colaboração de um especialista sobre hábitos de alimentação saudável, mais especificamente a presença da nutricionista Dra. Catarina Vieira. Porém, há que salientar que tal colaboração implicou algumas burocracias, nomeadamente a realização de um ofício para a responsável dos Centros de Saúde do Funchal. Com efeito, partilho a opinião da minha educadora cooperante, quando esta afirma que por vezes muitas atividades perspetivadas no início do ano letivo pelos educadores/professores não são levadas a cabo devido às burocracias que a sociedade exige. Contudo, penso que estes profissionais devem dar primazia às suas intencionalidades educativas quando perspetivam as atividades com a comunidade, dissipando os contrapontos que tais colaborações, por vezes, podem acarretar.

Há que salientar ainda que a vinda da nutricionista à instituição causou grande agrado nas crianças da sala de transição, que participaram ativamente na atividade proposta pela Doutora (apêndice D).

Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Coadunando a comunidade na temática “Projeto: Vou descobrir uma localidade com história” pertencente à área curricular de Estudo do Meio, eu e a minha colega de estágio convidámos pessoas de diferentes localidades/países, nomeadamente de Lamego, de Águeda e de Holanda. Foi nosso objetivo que os convidados dessem a conhecer aos alunos características específicas de cada localidade onde nasceram e viveram a maior parte da sua vida. Uma vez que a turma já estava também a vivenciar com grande agrado a época natalícia, propusemos que os convidados falassem um pouco sobre o natal nas suas localidades.

Como pude constatar, o grupo mostrou-se bastante interessado na presença dos convidados, colocando-lhes várias questões. Tal postura apresentada pelos alunos comprova o quanto é rentável para as suas aprendizagens a partilha de conhecimentos de elementos exteriores à instituição, ou seja, da comunidade.

Considerações Finais

A elaboração deste relatório afigurou-se de extrema importância, uma vez que todos os conteúdos aqui contemplados assentaram num processo reflexivo. Efetivamente, como já foi mencionado, a reflexão assume um papel preponderante na aprendizagem e desenvolvimento do educador/professor enquanto profissional, possibilitando-lhes atingir patamares mais elevados de qualidade. Nesta linha de pensamento, as reflexões por mim concebidas foram fruto de uma pesquisa de obras de autores de referência no campo da educação, sendo estas informações complementadas com os conhecimentos teóricos adquiridos até à data, resultantes da minha formação académica.

As análises desenvolvidas ao longo da intervenção educativa em creche, levaram-me a refletir sobre o que é que se define verdadeiramente por aprendizagem. Já no ventre da mãe, o bebé aprende a expressar-se corporalmente, bem como aprende a comunicar através de gestos e sons após o seu nascimento. A criança nasce com uma vontade inata por aprender, cabendo ao educador apoiar essa sede pelo que é novo.

Atualmente, ainda alguns agentes educativos, como por exemplo pais e educadores de infância, descuram a importância das brincadeiras e do domínio socioemocional na edificação de novas aprendizagens, considerando que as creches são apenas um lugar para guardar bebés (Portugal, 1998). Pelo contrário, considero que o educador deve ser perseverante e acreditar nas suas intencionalidades educativas, partilhando-as com as famílias, dissuadindo, assim, a ideia de que as creches são apenas locais que asseguram condições de higiene e alimentação. Neste sentido, as minhas intenções educativas nesta valência visaram uma postura de respeito pelas crianças mais pequenas, não assegurando apenas as suas necessidades físicas, mas também emocionais e intelectuais.

A intervenção educativa na valência do 1.º CEB permitiu-me dar continuidade a uma das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula, a aprendizagem cooperativa, levando-me

a refletir/constatar os benefícios que este tipo de aprendizagem assume na melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, posso mencionar que, no decorrer da minha intervenção, o meu olhar foi sempre dirigido para aprendizagens assentes na partilha e no respeito pelo outro, pois cada vez mais a sociedade exige pessoas aptas para trabalhar em cooperação. Tal como pude constatar, o espírito cooperativo vivenciado pelo grupo da sala de 3.º ano afigurou uma aprendizagem estimulante e significativa, bem como um dos valores que considero primordiais assumir enquanto ser humano, refiro-me, mais especificamente, ao respeito pelo outro.

Muitos estudos defendem que a aprendizagem cooperativa é a que apresenta mais benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, pude constatar que os alunos com quem desenvolvi a minha prática apresentavam uma certa predisposição por aprender. Todavia, é importante sublinhar que nenhum método é infalível e, como tal, não posso afirmar que, futuramente, como agente educativa, implementarei na íntegra os ideais consagrados pela aprendizagem cooperativa. Contudo, deixo presente a minha intenção de que, enquanto profissional, tudo farei, na medida das minhas possibilidades, no sentido de garantir e perpetuar alguns ideais deste tipo de aprendizagem.

Para concluir, e fazendo jus às palavras de Reis (2003), “um sistema educacional bem organizado transmitirá aos professores dos sucessivos graus de ensino (...) o dossier do aluno de forma a que cada professor conhecendo mais profundamente cada aluno o possa encaminhar melhor” (p. 168). Por outras palavras, falando metaforicamente, só com bons alicerces é que se consegue construir um castelo sólido. O mesmo se verifica no ensino, à luz da convicção de que o aluno mais facilmente obterá bons níveis académicos se, por sua vez, os primeiros níveis de ensino, como a educação de infância e o 1.º CEB, permitirem que a criança tenha construído aprendizagens sólidas.

Referências

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar (1.º ed.)*. Luanda: Texto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva (7.ª ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alsina, À., (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D., (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*(pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L., & Pereira, L., (2007). *O Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Couvaneiro, S. & Reis, A. (2007). *Avaliar/ Reflectir/ Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A., (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: ARTMED.
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio - Aprova o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da Região Autónoma da Madeira.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.
- Dewey, J., (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133.
- Doolittle, E. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. Disponível em:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384575&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED384575.
- Estanqueiro, A., (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores – Da sala à escola*. Porto Editora: Porto.

- Godinho, J., & Brito, M., (2010). *As artes no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M., (2008). *Avaliação em educação de infância – Das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2003). *Educar a criança* (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2009). *Educar a criança* (5.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (2.^a ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Lalanda, M., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão. In J. Dewey Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*(pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Lebrun, M., (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lopes, J., & Silva, H., (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H., (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Magalhães, G., (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Marques, R., (1999). *A escola e os pais como colaborar?* (6ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A., (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I., (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, J., (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, D., & Oliveira, I., (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1998a). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1995) O Passado e o presente dos professores. In. Nóvoa. *Profissão Professor*, pp. 13 – 34. Porto: Porto Editora
- Papalia, D; Olds, S. & Feldman, R. (1999) *O mundo da criança* (8.ª Edição). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Patto, M., (2001). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

- Peralta, H. & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista pedagógica*, 17, 8-12.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas* (1ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Pires, J. & Pires, G. (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 379-391.
- Ponte, P. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J., & Serrazina, M., (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portaria n.º127/2006, de 19 de Outubro – Regulamenta as condições de instalação e funcionamento das creches, jardins-de-infância, infantários e unidades de educação pré-escolar da R.A.M.
- Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M., (2007). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M., (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, R., (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, A., (2006). *Ciberleitura – O contributo das TIC para a leitura no 1.º ciclo do ensino*.

Porto: Profedições, Lda.

Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º*

Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Silva, R., & Silva, A., (2005). *Educação, aprendizagem e tecnologia – um paradigma para*

professores do século XXI. Lisboa: Edições Sílabo.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da

Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-*

Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da

Educação.

Sousa, A., (2003). *Educação pela arte e artes na educação (2.º vol.)*. Lisboa: Instituto de

Piaget.

Sousa, A., (2003). *Educação pela arte e artes na educação (3.º vol.)*. Lisboa: Instituto de

Piaget.

Sousa, A., (2003). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1.º*

ciclo de ensino básico. (2.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B., & Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares da Educação de Infancia: Uma

Perspectiva Histórica. In Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a*

Educação de Infância, pp. 13-50. Porto: Porto Editora

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - uma abordagem*

desenvolvimentista. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Zabalza, M., (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.



Planificação 1

Instituição: Creche “Cegonha”

Estagiária: Dina Cruz n.º 2002010

Educadora Cooperante: M.ª Josefina Cid

Orientadora Científica: Conceição Sousa

N.º de Crianças: 14

Idades: 2 anos

Semana: 3 a 7 de outubro

Turno: Manhã

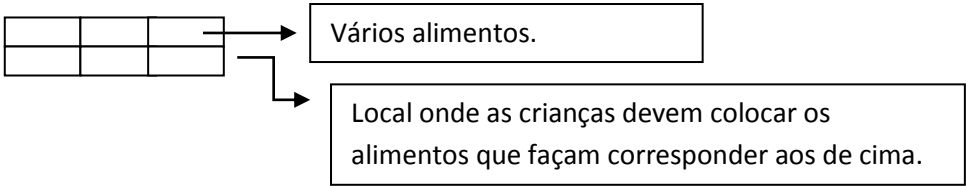
Rotina da Manhã

- ✓ **8h – 9h15** - Acolhimento das Crianças (1.º Momento de realização de atividades)
- ✓ **9h15 – 9h30** - Higiene
- ✓ **9h – 9h50** - Lanche da manhã + Higiene
- ✓ **10h – 11h15** - Atividades em pequeno ou grande grupo (2.º Momento de realização de atividades)
- ✓ **11h30 – 12h00** - Almoço + Higiene
- ✓ **12h00 – 15h00** - Repouso

Dia da Semana	Áreas de Conteúdo	Competências	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais
Segunda – feira	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar livremente a sua criatividade e imaginação; 	<p>Pintura com as mãos (Para fazer a folhagem da Macieira)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças pintam, com as mãos, uma folha A3 com guache líquido de cor verde; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caso as crianças não estejam predispostas para tal desafio, estas pintarão com um pincel; - A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pincéis; - Guache líquido verde; - Papel de desenho A3;
	<p>Domínio da Expressão Musical/</p> <p>Domínio da Expressão Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; - Explorar e realizar várias formas de movimento; - Explorar o espaço; - Caminhar ao ritmo da música; 	<p>Canções mimadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; - As crianças aprendem a canção “Lava bem as mãos” e criam com o auxílio da estagiária uma coreografia para a mesma; <p>Relaxamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças caminham calmamente pela sala e realizam, com as instruções da estagiária, alguns movimentos de relaxamento ao som da música que estão a ouvir (música de relaxamento); 	<ul style="list-style-type: none"> - Música de relaxamento

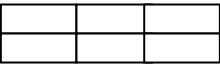
	<p>Domínio da Expressão Motora/ Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes animais e frutos e identificar algumas das suas características; - Manipular diferentes materiais (tentar derrubar os pinos manipulando uma bola de praia); 	<p>Bowling</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças identificam os animais e frutos colados nos pinos mencionando algumas características destes; - As crianças divididas em dois pequenos grupos tentam derrubar os pinos com uma bola de praia; 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 pinos com imagens de animais; - 6 pinos com imagens de frutos; - 2 bolas de praia;
	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar situações simples ocorridas na história; - Compreender a importância de uma alimentação saudável; 	<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças ouvem e visualizam a história “O Tomás já não cabe nos calções” de Mymi Doinet e Nanou; - As crianças mencionam alguns momentos que se recordam da história; - As crianças dialogam com a estagiária sobre porque é importante ter uma alimentação saudável; 	<ul style="list-style-type: none"> - História “O Tomás já não cabe nos calções” em Powerpoint - Projetor multimédia

Terça-feira	Domínio da Expressão Plástica	- Familiarizar-se com diferentes técnicas;	<p>Técnica dos berlindes (Para fazer as maçãs da macieira)</p> <p>- As crianças pintam uma folha A4 com guache líquido vermelho recorrendo à técnica dos berlindes;</p> <p>Nota:</p> <p>- A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala;</p>	- 2 Caixas de sapatos; - Guache líquido vermelho; - Papel de desenho A4; - Bolas de enfiamento;
	Domínio da Expressão Musical / Domínio da Expressão Motora	- Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; - Explorar e realizar várias formas de movimento; - Explorar o espaço;	<p>Canções mimadas</p> <p>- As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; - As crianças dançam ao som da canção “Prá frente, prá trás”;</p> <p>Relaxamento</p> <p>- As crianças caminham calmamente pela sala e realizam, com as instruções da estagiária, alguns movimentos de relaxamento ao som da música que estão a ouvir (música de relaxamento);</p>	- Música “Prá frente, prá trás” - Música de relaxamento;

<p>Domínio da Expressão Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e realizar várias formas de movimento; - Explorar o espaço; 	<p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças realizam diferentes exercícios (subir, descer, saltar, correr, marchar, entre outros); 	
<p>Domínio da Matemática/Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer correspondências entre alimentos iguais; - Reconhecer os alimentos e identificar algumas das suas características; 	<p>Loto de alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças fazem a correspondência entre os alimentos (Exemplo em baixo); 	<ul style="list-style-type: none"> - Batata; - Massa; - Tomate;
<p>Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o fruto com que está a contactar e algumas das suas características; - Identificar o leite e qual animal associado a este (por exemplo: vaca); 	<p>Batido de Banana</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças descascam as bananas e partem-nas com as mãos. A estagiária coloca as bananas juntamente com o leite num liquidificador para fazer o batido. 	<p>Liquidificador; Bananas; Leite;</p>

<p>Quinta-feira⁶</p>	<p>Domínio da Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer o contorno dos frutos; - Familiarizar-se com diferentes técnicas (carimbagem); - Fazer as impressões digitais na folha controlando o movimento da mão; 	<p>Contornos de frutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças fazem o contorno de imagens de frutos com o pincel; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala; <p>Impressão digital (Atividade realizada à tarde)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças molham um dedo de cada vez imprimindo depois as suas impressões digitais numa folha de desenho; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam no recreio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Guache Líquido; - Papel de desenho A3; - Pincel.
----------------------------------------	---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁶ Neste dia, o estágio foi realizado no turno da manhã e da tarde.

	<p>Domínio da Expressão Musical / Domínio da Expressão Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; - Explorar e realizar várias formas de movimento; - Explorar o espaço; 	<p>Canções mimadas/Danças de Roda</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; - As crianças fazem danças de roda ao som da música “A caminho de Viseu”, “Tia Anica”, “Ora, ponha aqui o seu pezinho”; <p>Relaxamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças caminham calmamente pela sala e realizam, com as instruções da estagiária, alguns movimentos de relaxamento ao som da música que estão a ouvir (música de relaxamento); 	<ul style="list-style-type: none"> - Músicas “A caminho de Viseu”, “Tia Anica”, “Ora, ponha aqui o seu pezinho”; - Música de relaxamento;
	<p>Domínio da Expressão Dramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir diferentes expressões faciais; 	<p>Jogo das Caretas</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças reproduzem as diferentes expressões faciais que a estagiária realiza (contente, triste, aborrecido, entre outros); 	
	<p>Domínio da matemática/Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os frutos fazendo corresponder o contorno ao fruto correto; - Reconhecer algumas características dos frutos; - Construir figuras manipulando alimentos; 	<p>Contorno e Imagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças fazem corresponder o contorno do fruto ao fruto correto (Exemplo em baixo); <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Vários frutos.</p> <p>Local onde as crianças devem colocar os contornos que correspondam ao fruto de cima.</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mencionam algumas características dos animais enquanto vão realizando o jogo “contorno e imagem”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Banana; - Laranja; - Uvas; - Imagens com contorno de frutos; - Vários alimentos;

			<p>Criar figuras com alimentos</p> <p>- As crianças com o auxílio da estagiária constroem figuras utilizando alimentos (por exemplo: construção de uma cara usando duas cebolas para os olhos, um tomate para o nariz e uma banana para a boca);</p>	
Sexta - feira	Domínio da Expressão Plástica	- Familiarizar-se com diferentes técnicas (rasgagem de papel);	<p>Rasgagem de papel (Para fazer as laranjas para a laranjeira)</p> <p>- As crianças rasgam, com as mãos, diferentes tipos de papel;</p> <p>Nota:</p> <p>- A atividade desenrolar-se-á com 2 ou 3 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala;</p>	- Papel crepe; - Papel seda;
	Expressão Musical	- Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples;	<p>Canções mimadas</p> <p>- As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas;</p> <p>- As crianças cantam e mimam a canção “Eu mexo um dedo”;</p>	- Música “Eu mexo um dedo”;
	Domínio da Matemática	- Fazer contagens de elementos (neste caso até 5);	<p>Contagens dos dedos</p> <p>- A estagiária apresenta ao grupo uma folha com as suas impressões digitais (dedos das mãos) mencionando o nome de cada um deles (mindinho, anelar, médio, indicador, polegar). Solicita que o grupo juntamente com a estagiária conte quantos dedos encontram-se presentes na folha;</p> <p>- A estagiária mostra às crianças as impressões digitais que estas fizeram no dia anterior no turno da tarde;</p>	- Folha com as impressões digitais da estagiária; - Folhas com as impressões digitais das crianças;

Nota importante:

Por considerar que a área de Formação Pessoal e Social é avaliada em todos os momentos do quotidiano da criança, apresento de seguida uma tabela com as competências que pretendo analisar não apenas nos momentos de atividade em pequeno ou em grande grupo, mas sim também em todos os outros momentos que interaja com as crianças (higiene, alimentação, brincadeira, sesta, entre outras).

Área de Conteúdo	Competências a avaliar em crianças de 2 anos
Formação Pessoal e Social (Transversal a todas as áreas)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente a colher, etc.); - Tomar decisões e executá-las; - Ser responsável pelas suas decisões; - Viver em grupo, cooperar e partilhar; - Interiorizar valores; - Respeitar o outro;

(Competências a avaliar ao longo do mês de estágio)

Observações - as seguintes atividades não foram realizadas:

Segunda-feira – Relaxamento.

Terça-feira – Ginástica.

Quinta-feira – Danças de Roda/Jogo das Caretas/ Contorno e Imagem/ Criar figuras com alimentos.

Sexta-feira – Rasgagem de papel

**Planificação 2****Instituição:** Creche “Cegonha”**Estagiária:** Dina Cruz n.º 2002010**Educadora Cooperante:** M.^a Josefina Cid**Orientadora Científica:** Conceição Sousa**N.º de Crianças:** 14**Idades:** 2 anos**Semana:** 10 a 14 de outubro**Turno:** Tarde**Rotina da Tarde**

- ✓ **12h00 – 15h15** - Repouso
- ✓ **15h15 – 16h00** - Lanche + Higiene
- ✓ **16h00 – 18h30** - Atividades em pequeno ou em grande grupo
 - Entrega das crianças aos encarregados de educação

Nota:

Optei por esta semana construir uma planificação semanal, uma vez que penso ser erróneo definir os dias que as crianças possam eventualmente acabar ou não cada atividade. Esta opção prende-se com o facto de eu ter conhecimento que no turno da tarde é mais difícil saber até que horas cada criança fica na instituição e é meu objetivo que todas usufruam do prazer de realizar cada atividade.

Área de conteúdo	Competências	Atividades/Estratégias	Materiais/ Recursos
<p>Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>- Familiarizar-se com diferentes técnicas:</p> <p>Moldagem</p> <p>Pintura</p> <p>Rasgagem</p> <p>Colagem;</p> <p>- Identificar diferentes cores (verde e laranja)</p> <p>- Identificar tonalidades (escuro e claro);</p> <p>- Identificar diferentes tipos de papel (crepe, seda etc);</p>	<p>Moldagem (Para fazer a folhagem da laranjeira)</p> <p>- As crianças manuseiam/brincam com a massa de moldar fazendo, posteriormente, com recurso a um molde uma folha de árvore;</p> <p>Pintura (Para fazer a folhagem da laranjeira)</p> <p>- As crianças pintam essa folha de árvore com guache.</p> <p>Obs. As crianças são livres de escolher qual a tonalidade que pretendem usar na pintura;</p> <p>Rasgagem (Para fazer as laranjas da laranjeira)</p> <p>- As crianças escolhem diferentes tipos de papel e rasgam-nos livremente;</p> <p>Colagem (Para fazer as laranjas da laranjeira)</p> <p>- As crianças escolhem quais os tipos de papel que pretendem utilizar na colagem e colam-nos no desenho de uma laranja impressa numa folha A4;</p> <p>Nota:</p> <p>- A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam no recreio;</p>	<p>-Massa de moldar;</p> <p>- Pincéis;</p> <p>-Guache líquido verde escuro e verde claro;</p> <p>- Papel crepe;</p> <p>- Papel de seda;</p> <p>- Cartolina;</p> <p>- Papel autocolante;</p> <p>- Cola branca;</p>

Área de Conteúdo	Competências a avaliar em crianças de 2 anos
<p data-bbox="423 389 797 472" style="text-align: center;">Formação Pessoal e Social (Transversal a todas as áreas)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="1155 316 2096 448">- Realizar tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente a colher, etc.);<li data-bbox="1155 469 1525 496">- Tomar decisões e executá-las;<li data-bbox="1155 517 1610 544">- Viver em grupo, cooperar e partilhar;<li data-bbox="1155 564 1384 592">- Respeitar o outro;

Observações - todas as atividades foram realizadas.

**Planificação 3**

Instituição: Creche “Cegonha”

Estagiária: Dina Cruz n.º 2002010

Educadora Cooperante: M.^a Josefina Cid

Orientadora Científica: Conceição Sousa

N.º de Crianças: 14

Idades: 2 anos

Semana: 17 a 21 de outubro

Turno: Manhã

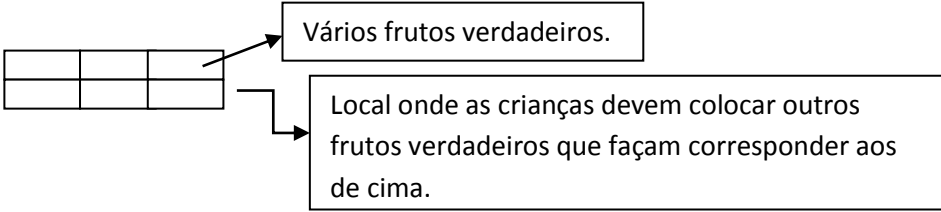
Rotina da Manhã

- ✓ **8h – 9h15** - Acolhimento das Crianças (1.º Momento de realização de atividades)
- ✓ **9h15 – 9h30** - Higiene
- ✓ **9h – 9h50** - Lanche da manhã + Higiene
- ✓ **10h – 11h15** - Atividades em pequeno ou grande grupo (2.º Momento de realização de atividades)
- ✓ **11h30 – 12h00** - Almoço + Higiene
- ✓ **12h00 – 15h00** – Repouso

Dia da Semana	Áreas de Conteúdo	Competências	Aividades/Estratégias	Recursos/ Materiais
Segunda-feira	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com diferentes técnicas (carimbagem das mãos); - Consciencializar-se das múltiplas aplicabilidades do corpo; 	<p>Digitinta/ Carimbagem com as mãos (Para fazer a folhagem da pereira)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças espalham, com as mãos, guache líquido de cor verde sobre a mesa e manipulam, experienciam e brincam com o mesmo. De seguida, as crianças carimbam as suas mãos numa cartolina de cor branca; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atividade desenrolar-se-á com 1ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - Guache líquido verde; - Cartolina branca;
	Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; 	<p>Canções mimadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; 	
	Domínio da Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e realizar várias formas de movimento; - Explorar o espaço; 	<p>Ginástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças realizam diferentes exercícios (subir, descer, saltar, correr, marchar, entre outros); <p>Relaxamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças caminham calmamente pela sala e realizam, com as instruções da 	

			educadora, alguns movimentos de relaxamento ao som da música que estão a ouvir (música de relaxamento);	
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar situações simples ocorridas na história; - Compreender de forma elementar o processo de industrialização do leite; 	<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças ouvem e visualizam a história “A Vaquinha Mimosa” (adaptação da história original “O ciclo do Leite” de Cristina Quental e Mariana Magalhães); - As crianças mencionam alguns momentos ocorridos na história; - As crianças explicam sucintamente à educadora o processo de industrialização do leite; - As crianças deitam um pouco de leite de pacote no seu copo e provam-no; 	<ul style="list-style-type: none"> - História “A Vaquinha Mimosa” - Leite;
Terça-feira	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com diferentes técnicas (carimbagem do calcanhar); - Consciencializar-se das múltiplas aplicabilidades do corpo; 	<p>Carimbagem com o calcanhar (Para fazer as pêras da pereira)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educadora pinta com um pincel o calcanhar das crianças para depois estas o carimbarem numa cartolina branca; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - Guache líquido amarelo; - Cartolina branca; - Pincel;
	Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; 	<p>Canção mimada</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; 	

	<p>Domínio da Expressão Musical / Domínio da Expressão Motora</p>	<p>- Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples;</p> <p>- Explorar e realizar várias formas de movimento;</p>	<p>Danças de Roda</p> <p>- As crianças fazem danças de roda ao som da música “A caminho de Viseu”, “Tia Anica”, “Ora, ponha aqui o seu pezinho”;</p>	<p>- Músicas “A caminho de Viseu”, “Tia Anica”, “Ora, ponha aqui o seu pezinho”;</p>
	<p>Domínio da Expressão Dramática</p>	<p>- Reproduzir diferentes expressões faciais (jogo simbólico);</p>	<p>Jogo das Caretas</p> <p>- As crianças reproduzem as diferentes expressões faciais que a educadora realiza (contente, triste, aborrecido, entre outros);</p>	
<p>Quarta-feira</p>	<p>Domínio da Expressão Musical</p>	<p>- Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples;</p>	<p>Canção mimada</p> <p>- As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas;</p> <p>Nota:</p> <p>- Antes de se cantar a canção dos Bons Dias em grande grupo, as crianças podem brincar livremente pelas diferentes áreas da sala, ouvir música e dançarem ao ritmo da mesma e/ou ouvir a educadora tocar flauta;</p>	

	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar situações simples ocorridas na história; - Compreender de forma elementar o processo de plantação e crescimento do feijão; 	<p>História e Plantação de feijão</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças ouvem e visualizam a história “O João e os feijões mágicos” (adaptação da história original “O João e o Feijoeiro Mágico” de Richard Walker e Niamh Shar); - As crianças mencionam alguns momentos ocorridos na história; - As crianças explicam sucintamente à educadora o processo de plantação e crescimento do feijão; - As crianças plantam cinco feijões, cada um deles em recipientes distintos; 	<ul style="list-style-type: none"> - História “O João e os feijões mágicos” - 5 feijões; - 5 recipientes; - Terra;
<p>Quinta-feira</p>	<p>Domínio da Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; 	<p>Canção mimada</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de se cantar a canção dos Bons Dias em grande grupo as crianças podem brincar livremente pelas diferentes áreas da sala, fazerem pinturas livres, ouvir música e dançarem ao ritmo da mesma e/ou ainda ouvir a educadora tocar flauta; 	
	<p>Domínio da Matemática/Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer correspondências entre frutos iguais; - Reconhecer os frutos e identificar algumas das suas características; 	<p>Loto de frutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças fazem correspondência entre frutos iguais (Exemplo em baixo); 	<ul style="list-style-type: none"> - Laranjas; - Bananas; - Maçãs; - Peras;

	Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Construir figuras manipulando imagens de alimentos; - Reconhecer os alimentos e identificar algumas das suas características; 	<p>Criar figuras com alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças com o auxílio da educadora constroem figuras utilizando frutos reais (por exemplo: construção de uma cara usando duas maçãs para os olhos, uma laranja para o nariz e uma banana para a boca); 	<ul style="list-style-type: none"> - Laranjas; - Bananas; - Maçãs; - Peras;
Sexta-feira	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Mencionar situações simples ocorridas na história; - Compreender a importância de uma alimentação saudável; 	<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças ouvem e visualizam a história “O Rato Renato não quer comer” de Anna Casalis; - As crianças mencionam alguns momentos ocorridos na história; - As crianças com a educadora dialogam porque é importante ter uma alimentação saudável; 	<ul style="list-style-type: none"> - História “O Rato Renato não quer comer”;
	Domínio da Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples; 	<p>Canção mimada</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas; 	

Área de Conteúdo	Competências a avaliar em crianças de 2 anos
<p data-bbox="423 389 797 472" style="text-align: center;">Formação Pessoal e Social (Transversal a todas as áreas)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="1155 316 2096 448">- Realizar tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente a colher, etc.);<li data-bbox="1155 469 1525 496">- Tomar decisões e executá-las;<li data-bbox="1155 517 1610 544">- Viver em grupo, cooperar e partilhar;<li data-bbox="1155 564 1384 592">- Respeitar o outro;

Observações - a seguinte atividade não foi realizada:

Quinta-feira - Criar figura com alimentos

**Planificação 4**

Instituição: Creche “Cegonha”

Estagiária: Dina Cruz n.º 2002010

Educadora Cooperante: M.ª Josefina Cid

Orientadora Científica: Conceição Sousa

N.º de Crianças: 14

Idades: 2 anos

Semana: 24 a 28 de outubro

Turno: Tarde

Rotina da Tarde

- ✓ 12h00 – 15h15 - Repouso
- ✓ 15h15 – 16h00 - Lanche + Higiene
- ✓ 16h00 – 18h30 - Atividades em pequeno ou em grande grupo
 - Entrega das crianças aos encarregados de educação

Dia da Semana	Áreas de Conteúdo	Competências	Atividades/Estratégias	Materiais/Recursos
Segunda-feira (Manhã)	Domínio da Expressão Musical	- Memorizar e reproduzir canções e coreografias simples;	<p>Canções mimadas</p> <p>- As crianças cantam e mimam a canção “Bom dia” para saudar os colegas;</p> <p>Nota:</p> <p>- Antes de se cantar a canção dos Bons Dias em grande grupo, as crianças podem brincar livremente pelas diferentes áreas da sala, ouvir música e dançarem ao ritmo da mesma e/ou ouvir a educadora a tocar flauta;</p>	
	Domínio da Expressão Plástica	- Explorar, manipular e fazer construções com massa de cores desenvolvendo destrezas manipulativas; - Familiarizar-se com diferentes técnicas;	<p>Massa de Cores</p> <p>- As crianças confeccionam massa de cores manipulando, experienciando e brincando com a mesma;</p> <p>Nota:</p> <p>- A atividade desenrolar-se-á com 1 ou 2 crianças de cada vez, enquanto as restantes brincam pelas áreas da sala;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Farinha; - Óleo; - Água; - Guache líquido;
Terça-feira (Tarde)	Conhecimento do Mundo	- Compreender a importância de uma alimentação saudável;	<p>Jogo “Alimentação Saudável”⁹</p> <p>- As crianças desenvolvem um jogo sobre a alimentação com a nutricionista Dra. Catarina Vieira;</p>	

⁹ A ida da nutricionista Dra. Catarina Vieira à instituição encontra-se inserida no trabalho com a comunidade.

	Domínio da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar, manipular e fazer construções com plasticina desenvolvendo destrezas manipulativas; - Familiarizar-se com diferentes técnicas; 	Plasticina - As crianças exploram, manipulam e brincam com a plasticina;	- Plasticina de várias cores;
Quarta-feira (Tarde)	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar, manipular e brincar com terra e areia desenvolvendo destrezas manipulativas; 	Exploração de terra e de areia - As crianças exploram, manipulam e brincam com a terra e a areia;	
Quinta-feira (Tarde)	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes cores; - Familiarizar-se com diferentes técnicas (carimbagem); 	Saco do Pão por Deus - As crianças carimbam com rolhas o saco do Pão por Deus;	<ul style="list-style-type: none"> - Rolhas; - Guache líquido verde, laranja, castanho; - Sacos de papel
Sexta-feira (Tarde)	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os trabalhos que desenvolveu através da visualização do vídeo; 	Visualização de vídeo - As crianças visualizam um vídeo sobre os trabalhos que realizaram durante o mês de outubro com a educadora;	<ul style="list-style-type: none"> - Televisão; - Dvd com fotos;

Área de Conteúdo	Competências a avaliar em crianças de 2 anos
<p data-bbox="423 456 797 536" style="text-align: center;">Formação Pessoal e Social (Transversal a todas as áreas)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="1155 379 2085 512">- - Realizar tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.;<li data-bbox="1155 533 1525 560">- Tomar decisões e executá-las;<li data-bbox="1155 580 1610 608">- Viver em grupo, cooperar e partilhar;<li data-bbox="1155 628 1384 655">- Respeitar o outro;

Observações - as seguintes atividades não foram realizadas:

Terça-feira - Plasticina.

Quarta-feira – Exploração de terra e de areia



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 21 de novembro de 2011 (Segunda-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

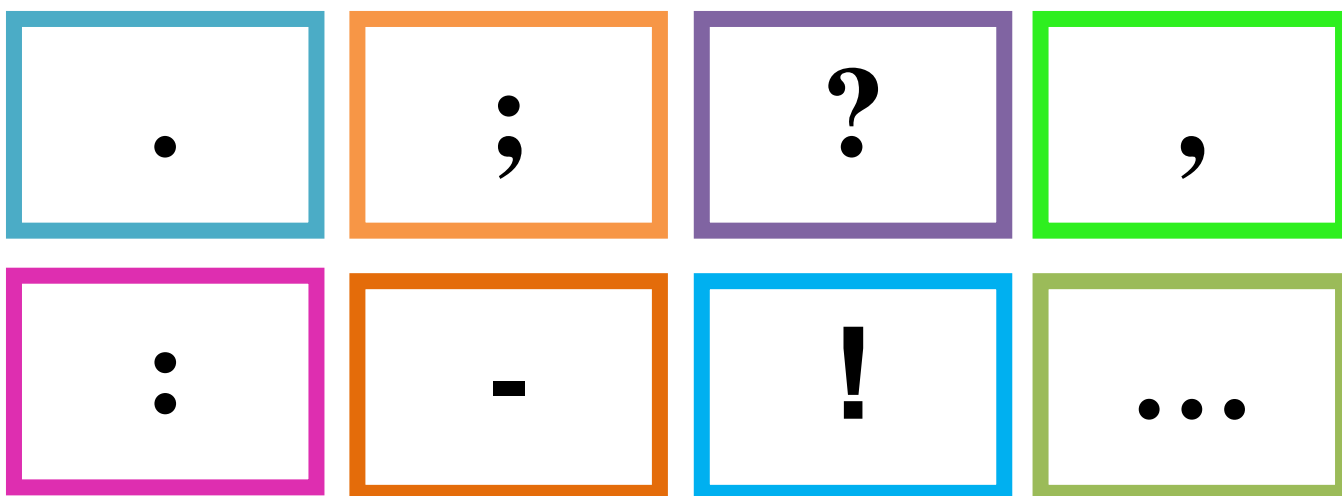
Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Dos alunos	
	Correção do Trabalho para casa (Tpc)	- Sugere que se inicie a correção do trabalho para casa (tpc).	- Os alunos iniciam a correção do trabalho para casa, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.	- Portátil. - Colunas. - Faixa da Música.
		- Distribui por cada aluno uma folha com a letra da canção “Não há estrelas no céu” de Rui Veloso.	- Ouvem atentamente a canção seguindo a letra pela folha.	

<p>Língua Portuguesa (13h05 – 14h30)</p>	<p>Compreensão/Expressão Oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explora com os alunos o texto/letra da canção colocando-lhes algumas questões. Questões: - Qual a temática da canção e onde é que esta é evidente nos versos da canção. - Qual o tipo de texto. - Quais as características deste tipo de texto (poesia). - Por quantas estrofes é constituída a rima. - Quantos versos tem cada estrofe e como se denomina (quadra). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam oralmente as suas respostas. 		
				<ul style="list-style-type: none"> - Consolidam os aspetos teóricos abordados anteriormente através da realização de uma ficha sumário. 	<p>- Ficha Sumário</p>
	<p>Escrita/Leitura</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Sugere que os alunos construam, em pequenos grupos, uma rima sobre a infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilham as suas opiniões entre si e constroem a rima. - Cada grupo apresenta a sua rima, lendo-a em voz alta para a turma. 	<p>- Folhas de linha</p>

Estudo do Meio (14h30-15h30)	Conhecimento Explícito da Língua - Sinais de pontuação -	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta à turma o jogo “Loto dos sinais de pontuação” explicando-lhes como se joga (Ver ponto E1- apresentado no final da planificação). - Distribui as peças do jogo a cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos desenvolvem o jogo individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo ”Loto dos sinais de pontuação”.
	Funções - Função Reprodutora-	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita que os alunos abram o manual de Estudo do Meio na página <i>x</i>. - Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em conjunto com a professora analisam a função reprodutora com recurso ao manual. -Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária. - Após concluídos todos os exercícios, os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manuais de Estudo do Meio.

Informática (16h-17h)		<p>- Apresenta aos alunos várias ecografias explicando, de forma simples, o desenvolvimento embrionário.</p> <p>Tarefa para casa: - Solicita que os alunos recolham informações juntos dos pais sobre a sua primeira infância para depois construírem no dia seguinte um texto sobre a mesma.</p>	<p>- Manuseiam e visualizam, em pequenos grupos, as ecografias.</p> <p>-Expõem no placard as ecografias seguindo por ordem crescente as semanas de gestação.</p>	- Ecografias.
	Visualização de filme/Redação em folha de word	<p>- Solicita que os alunos expliquem o que visionaram utilizando os termos científicos corretos.</p> <p>- Sugere que os alunos abram uma folha de word e redijam as rimas que construíram na sala de aula em pequeno grupo.</p>	<p>- Visionam um filme sobre a fecundação. Link: http://www.youtube.com/watch?v=FmBejdPqEcM&feature=related</p> <p>Apresentam as suas análises.</p> <p>- Redigem as rimas nas folhas de word.</p>	<p>- Vídeo sobre a fecundação.</p> <p>- Computadores</p> <p>- Rimas sobre a infância.</p>

Matemática (17h-18h05)	Números e Operações -Problemas de subtração até à casa das dezenas-	- Apresenta à turma o jogo “Competição de problemas” explicando-lhes que devem resolver, em grupo, os problemas que lhes vão ser entregues.	- Os alunos desenvolvem, em pequenos grupos, o jogo.	-Problemas de subtração até à casa das dezenas. -Tabelas de pontuação.
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Ponto E1 - Jogo “Loto dos sinais de pontuação”**Peças do jogo para um jogador:**

- 1 tabuleiro de cartão
- 1 cartão com o sinal de pontuação ponto final.
- 1 cartão com o sinal de pontuação ponto e vírgula.
- 1 cartão com o sinal de pontuação ponto de interrogação.
- 1 cartão com o sinal de pontuação vírgula.
- 1 cartão com o sinal de pontuação dois pontos.
- 1 cartão com o sinal de pontuação travessão.
- 1 cartão com o sinal de pontuação ponto de exclamação.
- 1 cartão com o sinal de pontuação reticências.
- 1 feijão preto.
- 1 massa fussili vermelha.
- 1 feijão branco.
- 1 massa fussili verde.
- 1 massa fussili branca.
- 1 massa de macarrão.
- 1 massa de laços.
- 1 massa de concha.

Modo de jogar:

- O jogador ao ouvir a primeira questão sobre a característica de um sinal de pontuação deve colocar **apenas o feijão preto** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a segunda questão deve colocar apenas a **massa fussili vermelha** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a terceira questão deve colocar apenas o **feijão branco** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a quarta questão deve colocar apenas a **massa fussili verde** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a quinta questão deve colocar apenas a **massa fussili branca** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a sexta questão deve colocar apenas a **massa de macarrão** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a sétima questão deve colocar apenas a **massa de laços** no sinal de pontuação que considera correto.
- O jogador ao ouvir a oitava questão deve colocar apenas a **massa de conchas** no sinal de pontuação que considera correto.

Após todas questões colocadas verifica-se se as peças foram colocadas nos sinais de pontuação corretos.

Questões sobre as características dos sinais de pontuação. Estas questões são colocadas pela estagiária.

Questão 1: Este sinal indica uma pausa. Termina a frase.

Questão 2: Este sinal usa-se nas enumerações. Assinala uma pequena pausa.

Questão 3: Este sinal faz uma pergunta. Termina a frase.

Questão 4: Este sinal termina a frase. Nunca se usa no fim de um parágrafo.

Questão 5: Este sinal termina a frase em que há surpresa, admiração, alegria, tristeza ou medo.

Questão 6: Este sinal indica que o sentido da frase ficou incompleto, que não se acabou.

Questão 7: Este sinal usa-se quando se anuncia uma enumeração ou se inicia uma fala.

Questão 8: Este sinal usa-se no início das falas.

Respostas. Estas respostas são depois facultadas pela estagiária quando o jogo for concluído.

Resposta 1: Ponto final.

Resposta 2: Vírgula.

Resposta 3: Ponto de Interrogação.

Resposta 4: Ponto e vírgula.

Resposta 5: Ponto de exclamação.

Resposta 6: Reticências.

Resposta 7: Dois pontos.

Resposta 8: Travessão.



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Roteiro de planificação de atividades diárias**Instituição:** Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares**Professora Cooperante:** Fernanda Marado**Turma:** 3.º ano**Data:** 22 de novembro de 2011 (Terça-Feira)**Estagiária responsável pela prática:** Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Dos alunos	
Língua Portuguesa (13h05 – 14h30)	Escrita/ Compreensão Oral	-Sugere que os alunos construam, individualmente, um texto sobre a sua primeira infância tendo em conta as informações facultadas pelos pais no dia anterior.	- Constroem o seu texto individualmente. Obs.: Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) terão um apoio mais individualizado por parte das estagiárias no desenvolvimento desta atividade.	- Folhas de linha.

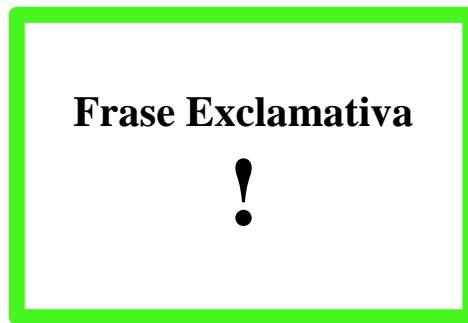
<p>Matemática (14h30-15h30)</p>	<p>Leitura/ Expressão Oral</p>	<p>- Propõe que a turma faça uma análise crítica sobre a apresentação de cada aluno. Pontos a analisar: Leitura e coesão do texto. Interação com a turma.</p>	<p>- Cada aluno apresenta o seu texto, lendo-o em voz alta para a turma. Após concluída a leitura do texto, apresentam uma foto da sua infância e comentam-na Obs.: Os textos e as fotos serão depois expostos num placard da sala.</p> <p>- Apresentam as suas opiniões.</p>	<p>- Fotografias sobre a infância.</p>
	<p>Conhecimento Explícito da Língua - Tipos de frase -</p>	<p>- Apresenta à turma o jogo “Loto dos tipos de frase” explicando-lhes como se joga. (Ver ponto F1 – apresentado no final da planificação) - Distribui as peças do jogo a cada aluno.</p>	<p>- Executam a atividade.</p>	<p>.</p> <p>- Jogo “Loto dos tipos de frase”.</p>
	<p>Números e Operações - Problemas de subtração até à casa das centenas -</p>	<p>- Apresenta à turma o jogo “Competição de problemas” explicando-lhes que devem resolver, em grupo, os problemas que lhes vão ser entregues.</p>	<p>- Os alunos desenvolvem, em pequenos grupos, o jogo. Obs.: Caso os alunos com NEE demonstrem estar com dificuldades significativas em desenvolver o jogo, ser-lhes-ão facultados exercícios adequados ao seu grau de desenvolvimento cognitivo.</p>	<p>-Problemas de subtração até à casa das centenas. -Tabelas de pontuação.</p>

<p>Estudo do Meio (16h-17h)</p>	<p>Funções</p> <p>- Função Reprodutora - (continuação das atividades do manual)</p>	<p>- Solicita que os alunos abram o manual de Estudo do Meio na página <i>x</i>.</p> <p>- Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual.</p>	<p>- Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária.</p> <p>- Após concluídos todos os exercícios, os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.</p>	<p>-Manuais de Estudo do Meio.</p>
	<p>MÚSICA (17h00 – 18h05)</p>			

Trabalho para Casa (TPC)

Os alunos devem:

- Elaborar um pequeno trabalho de pesquisa sobre a função reprodutora.
- Trazer de casa um documento em suporte de papel (exemplos possíveis: livros, revistas, receitas, cartas, e-mails, jornais) para depois lerem, em voz alta, para os colegas um pequeno excerto dos textos que trouxeram de casa
- Os alunos com NEE desenvolvem para trabalho de casa exercícios adequados ao seu desenvolvimento cognitivo.

Ponto II – Jogo “Loto dos tipos de frase”**Peças do jogo para um jogador:**

- 1 tabuleiro de cartão
- 1 cartão de Frase declarativa.
- 1 cartão de Frase interrogativa.
- 1 cartão de frase imperativa.
- 1 cartão de frase exclamativa.
- 1 feijão preto.
- 1 feijão branco.
- 1 massa de macarrão.
- 1 massa de concha.

Modo de jogar:

- O jogador ao ouvir a primeira questão sobre as características de um tipo de frase deve colocar **apenas o feijão preto** no tipo de frase que considera correta.
- O jogador ao ouvir a segunda questão deve colocar apenas o **feijão branco** no tipo de frase que considera correta.
- O jogador ao ouvir a terceira questão deve colocar apenas a **massa de macarrão** no tipo de frase que considera correta.
- O jogador ao ouvir a quarta questão deve colocar apenas a **massa de conchas** no tipo de frase que considera correta.

Após todas as questões mencionadas verifica-se se as peças foram colocadas nos tipos de frase corretas.

Questões sobre as características dos tipos de frase. Estas questões são colocadas pela estagiária.

Questão 1: Dá uma informação; termina com ponto final

Questão 2: Faz uma pergunta; termina com ponto de interrogação.

Questão 3: Faz um pedido ou dá uma ordem; termina com ponto final.

Questão 4: Mostra admiração, surpresa...; termina com ponto de exclamação.

Respostas. Estas respostas são depois facultadas pela estagiária quando o jogo for concluído.

Resposta 1: frase declarativa

Resposta 2: frase interrogativa

Resposta 3: frase imperativa

Resposta 4: frase exclamativa



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 23 de novembro de 2011 (Quarta-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Dos alunos	
Língua Portuguesa (13h05 – 14h30)	Leitura/ Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Sugere que os alunos, um de cada vez e aleatoriamente, leiam, em voz alta, para os colegas um pequeno excerto do texto que trouxeram de casa. - Questiona os alunos sobre o tipo de texto que se trata e que informações nos fornecem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno, à vez, inicia a sua leitura. - Apresentam as suas opiniões. 	-Diferentes documentos em suporte de papel.

	<p>Escrita/ Compreensão Oral</p>	<p>- Propõe à turma a construção de um e-mail em grande grupo. Pontos a apresentar no e-mail: Remetente. Destinatário e tema à escolha dos alunos.</p> <p>Obs.: A construção do e-mail será elaborada com recurso à caixa de correio da estagiária Dina.</p> <p>- Após construído o e-mail, este é enviado para a caixa de correio da estagiária Diana, onde depois será aberto e lido pelos alunos.</p> <p>- Questiona os alunos acerca da funcionalidade dos e-mails. Pontos de análise: - Mais funcional. - Mais rápido. - Não se recorre a recursos não renováveis como o papel.</p>	<p>- Apresentam as suas opiniões/sugestões para a construção do e-mail.</p> <p>Obs.: À medida que os alunos vão dando as suas sugestões e um de cada vez se dirige ao computador para escrever pequenos excertos do e-mail, em simultâneo cada aluno terá à sua disposição na mesa uma folha de linhas, onde devem redigir o conteúdo presente no e-mail. Esta estratégia visa que os alunos contactem com dois suportes distintos utilizados para enviar mensagens, por e-mail como é mais frequente actualmente, e por carta como era mais comum antigamente. Esta estratégia prevê também que todos os alunos se mantenham ocupados enquanto o e-mail é redigido por um aluno de cada vez no computador.</p> <p>- Após redigidas as cartas, cada aluno coloca a sua num envelope com o remetente e o destinatário.</p> <p>- Apresentam as suas respostas.</p>	<p>-Folhas de linhas. -Projektor multimédia. -15 envelopes.</p>
--	---------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

	<p>Conhecimento Explícito da Língua</p> <p>- Tipos de texto -</p>	<p>- Apresenta à turma o jogo “Loto dos tipos de texto” explicando-lhes como se joga (Ver ponto G1 – apresentado no final da planificação)</p> <p>- Distribui as peças do jogo a cada aluno.</p>	<p>- Os alunos desenvolvem, individualmente, o jogo.</p>	<p>- Jogo “Loto dos tipos de texto”.</p> <p>-Contas de subtração com parcelas até à casa das dezenas e das centenas.</p> <p>-Tabela da pontuação.</p>
<p>Matemática (14h30-15h30)</p>	<p>Números e Operações</p> <p>- Problemas de subtração até à casa das dezenas e das centenas -</p>	<p>- Apresenta à turma o jogo “Competição de problemas” explicando-lhes que devem construir, em grupo, um enunciado de um problema e depois resolvê-lo.</p>	<p>- Os alunos desenvolvem, em pequenos grupos, o jogo.</p>	
<p>EDUCAÇÃO FÍSICA (16h-17h)</p>				
<p>Estudo do Meio (17h00-18h05)</p>	<p>Funções</p> <p>- Função Digestiva Função Respiratória Função Excretora Função Reprodutor</p>	<p>-Apresenta à turma o jogo “Quiz” explicando-lhes como se joga.</p>	<p>- Os alunos desenvolvem o jogo individualmente.</p>	<p>- Jogo “Quiz”</p>

Ponto J1 - Jogo “Loto dos tipos de texto”**Peças do jogo para um jogador:**

- 1 tabuleiro de cartão
- 1 cartão de Prosa.
- 1 cartão de Poesia.
- 1 cartão de Banda Desenhada.
- 1 cartão de Teatro.
- 1 feijão preto.
- 1 feijão branco.
- 1 massa de macarrão.
- 1 massa de concha.

Modo de jogar:

- O jogador ao ouvir a leitura do primeiro texto deve colocar **apenas o feijão preto** no tipo de texto que considera correto.
- O jogador ao ouvir a leitura do segundo texto deve colocar apenas o **feijão branco** no tipo de texto que considera correto.
- O jogador ao ouvir a leitura do terceiro texto deve colocar apenas a **massa de macarrão** no tipo de texto que considera correto.
- O jogador ao ouvir a leitura do quarto texto deve colocar apenas a **massa de conchas** no tipo de texto que considera correto.

Após lidos todos os tipos de texto verifica-se se as peças foram colocadas nos tipos de texto corretos.

Textos – Após a estagiária ler cada texto, apresenta-os à turma para que possam ser visualizados. O modo como um texto se encontra escrito também define que tipo de texto se trata, como tal é importante que os alunos os visualizem.

Texto 1

A cigarra e a formiga

1.º Parágrafo	A cigarra bateu à porta da formiga.
2.º Parágrafo	– Ó vizinha! Ó vizinha! – chamou.
3.º Parágrafo	Esperou um pouco e voltou a bater com mais força. Ouviu um barulho vindo de dentro de casa e a formiga a barafustar.
Antepenúltimo parágrafo	
4.º Parágrafo	Finalmente a porta abriu-se.
Penúltimo parágrafo	– Bom dia, vizinha! – saudou a cigarra sorridente.
5.º Parágrafo	
Último parágrafo	



Álvaro Magalhães,
Um Menino Chamado Menino

Resposta: Prosa**Texto 2**

A AGULHINHA

Enfiei uma agulhinha
Com fio de algodão
Dei um nó numa pontinha
P'ra coser o meu botão.

Agulhinha sobe e desce
Puxa o fio de algodão
Cose bem o botãozinho
Sem picar a minha mão.



Resposta: Poesia

Texto 3

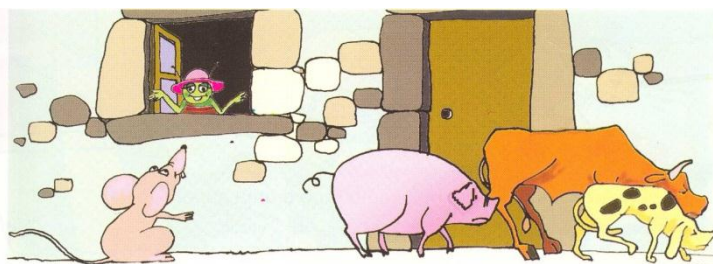
Resposta: Banda Desenhada



Conto Tradicional

Texto 4

Resposta: Teatro



TEATRO

A CAROCHINHA E O JOÃO RATÃO
(No palco só a carochinha a varrer a cozinha)

CAROCHINHA - Varre, varre vassourinha.
(Baixa-se e apanha uma moeda)
Olha o que eu achei: uma moeda de cinco reis.
Estou rica vou arranjar marido.

(Vai para a janela)
Quem quer casar comigo que sou formosa e bonitinha?
(Passam vários pretendentes aos quais a Carochinha diz que não)

RATO - Quero eu! Quero eu!
CAROCHINHA - O que é que tu comes?

RATO - O bom e o melhor.

CAROCHINHA - É a ti que eu quero!
Melhor marido não espero!

Popular



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 5 de dezembro de 2011 (Segunda-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Do aluno	
	Ler, mostrar e contar ¹⁰	- Solicita que três alunos da turma apresentem aos colegas algo que trouxeram de casa (exemplos: livros, produções, trabalhos de pesquisa, objetos, entre outros).	- Desenvolvem o ler, mostrar e contar.	
	Correção do Trabalho para casa (Tpc)	- Sugere que se inicie a correção do trabalho para casa (tpc).	- Os alunos iniciam a correção do trabalho para casa, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.	

¹⁰ Visando valorizar as iniciativas dos alunos, eu e a minha colega de estágio pensamos ser pertinente integrar no decorrer do estágio o “Ler, mostrar e contar”, atividade pertencente ao modelo MEM, uma vez que os alunos trazem frequentemente de casa livros ou trabalhos de pesquisa por iniciativa própria.

	<p>Escrita</p> <p>Leitura</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua</p> <p>- Expansão das frases -</p>	<p>- Sugere que os alunos com base no texto construam, individualmente, uma mensagem a Maria redigindo-a num balão de fala.</p> <p>-Apresenta um <i>powerpoint</i> interativo sensibilizando para a expansão das frases.</p> <p>Obs.: Através do <i>powerpoint</i>, os alunos devem atribuir características aos diferentes anjos, tendo em conta as suas personalidades.</p>	<p>- Desenvolvem a atividade, sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária.</p> <p>Obs.: No desenrolar da atividade, os alunos à vez e aleatoriamente decoram o Anjo Gabriel. As mensagens serão depois anexadas ao Anjo Gabriel e expostos na sala.</p> <p>- Cada aluno apresenta a sua mensagem, lendo-a em voz alta para a turma.</p> <p>- À medida que os alunos visualizam o <i>powerpoint</i> vão desenvolvendo, em grande grupo, a ficha de consolidação.</p> <p>Obs.: O primeiro anjo da ficha corresponde ao anjo traquinas que se encontra no diapositivo 3. Os alunos ao visualizarem o diapositivo 3 devem depois em grande grupo discutir as características que definem um anjo traquinas. Este processo repete-se até ao diapositivo 8.</p>	<p>- 15 balões de fala.</p> <p>- Imagem do Anjo Gabriel.</p> <p>-Projetor multimédia. - Portátil. - <i>Powerpoint</i> interativo. - Colunas. - 15 fichas de consolidação.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Matemática (14h30-15h30)</p>	<p>Geometria</p> <p>- Polígonos e não polígonos -</p>	<p>- Solicita que os alunos abram o manual de Matemática na página 56 e 57.</p> <p>- Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual.</p> <p>- Apresenta um <i>powerpoint</i> interativo sensibilizando para a temática “polígonos e não polígonos”</p> <p>- Propõe que os alunos construam oralmente e em grande grupo uma história sobre os polígonos e não polígonos. Tópicos a analisar no reconto da história: - Identificar se a figura é um polígono ou não polígono e apresentar as suas características.</p> <p>- Escolhe aleatoriamente um aluno para iniciar a história.</p>	<p>- Em conjunto com a estagiária analisam a temática “polígonos e não polígonos” com recurso ao manual.</p> <p>- Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária.</p> <p>- Após concluídos todos os exercícios os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.</p> <p>- O aluno ao observar a imagem presente no diapositivo identifica se esta é um polígono ou não polígono, apresentando as suas características. Após analisar o polígono ou não polígono inicia a história, tendo em conta a figura que está a visualizar no diapositivo (exemplos: círculo, linha</p>	<p>-Manuais de Matemática.</p> <p>-Projektor multimédia. - Portátil. - <i>Powerpoint</i> interativo. - Colunas.</p>
---------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>reta, nuvem, entre outros).</p> <p>Obs.: Este processo repete-se pelos restantes alunos que devem dar continuidade à história, tendo em conta a imagem que aparece no diapositivo.</p>	
Informática (16h-17h)	Redação em folha de word/ Ilustração no paint	<p>- Sugere que os alunos abram uma folha de word e redijam as mensagens que construíram na sala individualmente.</p> <p>- Propõe que após redigidas as mensagens façam um desenho alusivo à temática no Paint para depois anexarem à mensagem escrita no word.</p>	<p>- Redigem as mensagens nas folhas de word.</p> <p>- Desenvolvem a atividade.</p>	<p>- Computadores.</p> <p>- Balões de fala com as mensagens.</p>
Estudo do Meio (17h-18h05)	Vestígios do passado	<p>- Solicita que os alunos abram o manual de Estudo do Meio na página 48 e 49.</p> <p>- Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual.</p>	<p>- Em conjunto com a estagiária analisam a temática “vestígios do passado” com recurso ao manual.</p> <p>- Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária.</p>	-Manuais de Estudo do Meio.



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 6 de dezembro de 2011 (Terça-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Do aluno	
	Ler, mostrar e contar	- Solicita que três alunos da turma apresentem aos colegas algo que trouxeram de casa (exemplos: livros, produções, trabalhos de pesquisa, objetos, entre outros).	- Desenvolvem o ler, mostrar e contar.	

<p>Língua Portuguesa (13h05-14h30)</p>	<p>Expressão Oral/ Compreensão Oral</p>	<p>- Sugere que o aluno 12 apresente aos colegas uma breve síntese da história “O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal”¹¹ da autora Maria Aurora Carvalho Homem.</p> <p>- Apresenta à turma um powerpoint interativo relacionado com a história.</p> <p>- Propõe que a turma observe os diapositivos 2, 3, 4, 5 e 6, um de cada vez.</p> <p>- Após a análise de cada diapositivo, a estagiária solicita que o grande grupo apresente as suas opiniões acerca das informações que considera que cada imagem transmite.</p> <p>- Distribui por cada grupo um pequeno excerto da história “O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal”. Obs.: O grupo que ficar com o excerto 1 ficará também com o excerto 5, uma vez que são excertos fáceis de organizar.</p>	<p>- O aluno 12 apresenta aos colegas uma breve síntese da história “O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal”.</p> <p>- Observam os diapositivos.</p> <p>- Apresentam as suas opiniões.</p>	<p>-Projetor multimédia. - Portátil. - Powerpoint interativo. - Colunas.</p> <p>- Excertos da</p>
----------------------------------------------------------	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹¹ Este livro foi escolhido pelo aluno 12 no âmbito do projeto “Ler, pensar e criar”. Este projeto integra-se na unidade curricular de Área de Projeto e visa alguns objetivos, entre eles o despertar para o gosto pela leitura e escrita e o estimular da criatividade. De modo a valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos, a professora cooperante Fernanda Marado solicitou que este livro apresentado pelo aluno 12 no dia 22 de novembro de 2011 fosse abordado na presente semana (5 a 9 de dezembro de 2011). Neste sentido, as atividades desenvolvidas neste dia na área de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio irão ao encontro do livro “O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal”.

		<p>identificada a frase o aluno deve trocá-la, ou seja, se a frase for afirmativa deve colocá-la na forma negativa ou vice-versa. Caso o aluno consiga fazer esta tarefa corretamente tem a possibilidade de lançar dois dados e registar na folha de pontuação o nº de pintas que sair nos dados. Cada pinta corresponde a um ponto.</p> <p>- Após concluído o jogo, cada aluno deve fazer o somatório das suas pontuações e dos seus colegas. Caso os resultados estejam corretos os alunos mantêm as suas pontuações, senão perdem os pontos que ganharam até então.</p>	<p>- Desenvolvem o jogo.</p> <p>- Fazem o somatório das pontuações.</p>	<p>- Colunas.</p> <p>- Tabela de pontuação.</p>
<p>Matemática (14h30-15h30)</p>	<p>Estatística - Organização e Tratamento de Dados -</p>	<p>- Solicita que os alunos abram o manual de Matemática na página 54 e 55.</p> <p>- Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual.</p>	<p>- Em conjunto com a estagiária analisam a temática “organização e tratamento de dados” com recurso ao manual.</p> <p>- Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária.</p> <p>- Após concluídos todos os exercícios os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.</p>	<p>- Manuais de Matemática.</p> <p>-Projetor multimédia.</p>

		<p>- Apresenta à turma um powerpoint interativo.</p> <p>- A estagiária solicita que a turma escolha dois dos seis botões à escolha.</p> <p>Obs.: Cada botão faz corresponder a um diapositivo com temáticas diferentes, que serão depois alvo de estudo por parte dos alunos.</p> <p>- Após escolhidas as temáticas a estagiária distribui por cada aluno uma ficha de exercícios.</p> <p>- Faz o levantamento dos dados correspondentes à temática em estudo, questionando cada aluno (Exemplo: estação do ano preferida).</p> <p>- Auxilia e explica como se processa a organização e tratamento de dados.</p>	<p>- Fazem as suas escolhas.</p> <p>- Escolhem a temática que preferem estudar primeiramente e registam nas suas fichas.</p> <p>- Um aluno de cada vez apresenta a sua preferência, registando-a no ponto 2 da sua ficha e na tabela “Registo dos dados”. Os restantes alunos ao ouvirem a preferência dos colegas registam-na no ponto 2 das suas fichas.</p> <p>- Após fazerem o registo dos dados, procedem à organização destes no ponto 3 das suas fichas, enquanto a estagiária faz esta organização na tabela “Organização dos dados recolhidos”.</p> <p>- Após a recolha e organização dos dados em tabela prosseguem à construção do gráfico de pontos. A estagiária, com o auxílio dos alunos, constrói o gráfico de pontos num suporte em cartolina plastificado. Após construído o gráfico os alunos copiam-no para a ficha.</p> <p>Obs.: Este mesmo processo mantém-se para a segunda temática.</p>	<p>- Portátil.</p> <p>- Powerpoint interativo.</p> <p>- Colunas.</p> <p>-Fichas de exercícios.</p> <p>- Tabela “Registo dos dados”.</p> <p>- Tabela “Organização dos dados recolhidos”.</p> <p>- Cartolina plastificada.</p> <p>- Círculos em cartolina plastificados.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LANCHE (15h30-16h00)				
Estudo do Meio (16h00-17h00)	- Antigamente e Hoje-	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita que os alunos abram o manual de Estudo do Meio na página 46 e 47. - Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual. - Solicita que o aluno 12 apresente aos colegas algumas das páginas do livro que construiu e explique o conteúdo que nelas contem. - Propõe que os alunos debatam em grande grupo as diferenças do antigamente para os dias de hoje, tendo em conta as explicações do colega 12. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em conjunto com a estagiária analisam a temática “Antigamente e Hoje” com recurso ao manual. - Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária. - Após concluídos todos os exercícios os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma. - Ouvem as explicações da colega. - Iniciam o debate. 	- Manuais de estudo do meio.
MÚSICA (17h00-18h00)				

Trabalho para Casa (TPC)

Os alunos devem:

- Ler o documento sobre a Entrevista (Ver **anexo 12**).
- Fazer uma pesquisa sobre o Pai Natal nos sites:
http://www.junior.te.pt/natal/home_natal/simbolos_natal_sao_nicolau.html http://www.junior.te.pt/natal/home_natal/simbolos_natal_onde.html
- Seleccionar questões que consideram pertinentes colocar na entrevista ao Pai Natal.



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 7 de dezembro de 2011 (Terça-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Material
		Da estagiária	Dos alunos	
Língua Portuguesa (13h05-14h30)	Ler, mostrar e contar	- Solicita que três alunos da turma apresentem aos colegas algo que trouxeram de casa (exemplos: livros, produções, trabalhos de pesquisa, objetos, entre outros).	- Desenvolvem o ler, mostrar e contar.	- 15 documentos sobre a entrevista.
	Leitura/Compreensão Oral	- Sugere que os alunos leiam a pares o documento sobre a entrevista que levaram para casa.	- Leem o documento a pares.	
	Expressão Oral	- Explora com os alunos o conteúdo do documento. Pontos a analisar: - Características da entrevista. - Postura do entrevistado e do entrevistador. - Perguntas suscetíveis de se colocar ao entrevistado. - Distribui por cada aluno um guião de	- Apresentam as suas opiniões.	

	<p>Escrita</p> <p>Expressão Oral</p> <p>Escrita</p>	<p>entrevista, explicando que cada grupo representará uma estação televisiva (Exemplo: grupo 1 – RTP 1; grupo 2 – RTP 2; grupo3 – TVI; grupo 4 – SIC).</p> <p>- Propõe que os alunos nos seus respetivos grupos debatam entre si, selecionando duas questões que pretendem utilizar na entrevista ao Pai Natal e redijam-nas para o guião.</p> <p>Obs.: A estagiária Dina sai por instantes para se vestir de Pai Natal. Enquanto isso a professora Fernanda prepara a câmara de filmar e são distribuídos por cada grupo um gravador.</p> <p>- Após concluída a entrevista, a estagiária explica que se vai ouvir no gravador uma resposta dada pelo Pai Natal a um grupo, para esta depois ser transcrita para o papel. Obs.: Embora todas as questões e respostas tenham sido gravadas, apenas se transcreverá uma resposta devido a esta ser uma tarefa muito morosa.</p> <p>- Distribui pelos alunos uma folha de linhas.</p>	<p>- Desenvolvem a atividade, sendo auxiliados, quando necessário, pelas estagiárias.</p> <p>- Os alunos preparam-se para dar início à entrevista, iniciando-se a mesma no grupo 1 e terminando no grupo 4.</p> <p>- Desenvolvem a atividade (transcrição da resposta gravada para o papel).</p>	<p>- 15 guiões de entrevista.</p> <p>- 4 gravadores. - Câmara de filmar.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

<p>Matemática (14h30-15h30)</p>	<p>Estatística</p> <p>- Organização e Tratamento de Dados-</p>	<p>- A estagiária explica que cada grupo escolherá uma temática para ser alvo de estudo no grande grupo</p> <p>- Distribui por cada aluno duas fichas de exercícios. Cada página corresponde à temática que cada grupo escolher.</p> <p>- Auxilia e explica como se processa a organização e tratamento de dados.</p>	<p>- Fazem as suas escolhas.</p> <p>- O grupo 1 faz o levantamento dos dados correspondentes à temática em estudo, questionando os colegas (Exemplo: Clube de futebol preferido).</p> <p>- Um aluno de cada vez apresenta a sua preferência, registando-a no ponto 2 da sua ficha. Os restantes alunos ao ouvirem a preferência dos colegas registam-na no ponto 2 das suas fichas.</p> <p>- Um dos elementos do grupo 1 à medida que ouve a preferência de cada aluno faz o registo na tabela “Registo dos dados”.</p> <p>- Após fazerem o registo dos dados, procedem à organização destes no ponto 3 das suas fichas, enquanto um outro elemento do grupo 1 faz esta organização na tabela “Organização dos dados recolhidos”.</p> <p>- Após a recolha e organização dos dados em tabela prosseguem à construção do gráfico de pontos. Um terceiro elemento do grupo, com o auxílio dos colegas, constrói o gráfico de pontos num suporte em</p>	<p>-Fichas de exercícios.</p> <p>- Tabela “Registo dos dados”.</p> <p>- Tabela “Organização dos dados recolhidos”.</p> <p>- Cartolina plastificada.</p> <p>- Círculos em cartolina plastificados.</p>
--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			cartolina plastificado. Após construído o gráfico os alunos copiam-no para a ficha. Obs.: Esta atividade processa-se pelos restantes grupos.	
EDUCAÇÃO FÍSICA (16h00-17h00)				
Matemática (17h00-18h05)	Estatística - Organização e Tratamento de Dados		- Continuação das actividades de matemática.	



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 13 de dezembro de 2011 (Terça-Feira)

Estagiária responsável pela prática: Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Materiais
		Da estagiária	Dos alunos	
	Trabalho com a comunidade¹²	- Apresenta os convidados aos alunos e justifica a vinda dos mesmos à sala.	- Ouvem atentamente os convidados.	
Língua Portuguesa (13h05-14h30)	Ler, mostrar e contar	- Solicita que três alunos da turma apresentem aos colegas algo que trouxeram de casa (exemplos: livros, produções, trabalhos de pesquisa, objetos, entre outros).	- Desenvolvem o ler, mostrar e contar.	- Pai Natal.
	Compreensão Oral/Expressão Oral	- Propõe que os alunos se sentem no chão em roda para jogarem ao jogo “Passa”.	- Sentam-se no chão em roda.	

¹² Uma vez que no presente dia seria abordado na área curricular de Estudo do Meio a temática “Projeto: Vou descobrir uma localidade com história” eu e a minha colega de estágio consideramos pertinente convidar pessoas de diferentes localidades, nomeadamente de Lamego, de Águeda e da Holanda. Foi nosso objetivo que os convidados dessem a conhecer aos alunos características específicas de cada localidade onde nasceram e viveram a maior parte da sua vida. Também por a turma já estar a vivenciar com grande agrado a época natalícia propusemos que os convidados falassem um pouco sobre o natal nas suas localidades.

		<p>- A estagiária explica como se joga ao “Passa” referindo que os alunos devem passar o Pai Natal ao colega que estiver do seu lado direito. Quando este o receber deve dizer uma palavra relacionada com o natal (exemplos: amor, família, ternura, compaixão, carinho, ...). Esta atividade termina quando o Pai Natal passar por todos os alunos.</p> <p>- A estagiária sugere uma outra versão para o jogo “Passa” explicando que ao invés de dizerem uma palavra relacionada com o natal, usam primeiramente a estratégia palavra puxa palavra (exemplo: natal é amor, amor e paz,...) e depois a estratégia número puxa palavra (exemplo: uma bola de natal, dois pinheirinhos, três reis magos....)</p> <p>- Sugere que os alunos construam, em pequenos grupos, um texto sobre o natal utilizando as estratégias palavra puxa palavra e número puxa palavra.</p> <p>Obs.: Esta atividade é uma variante do jogo “Passa”, em que será desenvolvida por dois grupos que se encontrarão sentados no chão em roda. Enquanto um grupo faz o seu texto utilizando a estratégia palavra puxa palavra, o outro utilizará a estratégia número puxa palavra. A atividade termina quando a folha passar por todos os alunos.</p>	<p>- Desenvolvem as atividades.</p> <p>- Partilham as suas opiniões entre si e constroem os textos.</p> <p>- Cada grupo apresenta os seus textos, lendo-os em voz alta para a turma.</p>	<p>- Folhas de linha.</p> <p>- Diversas figuras natalícias em cartolina (sinos, estrelas, azevinhos, ...)</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		- Solicita que os alunos em pequenos grupos decorem diferentes figuras natalícias.	- Desenvolvem a actividade sendo auxiliados pela estagiária.	- Diferentes materiais para colagem.
Matemática (14h30-15h30)	Exercícios de consolidação de conhecimento¹³: - Números e Operações - Geometria	- A estagiária explica como se joga às “Estafetas da Matemática” referindo que os alunos devem organizar-se em 4 pequenos grupos. Após a turma organizar-se, dá-se início ao jogo. - Após os alunos apresentarem as suas respostas, a estagiária analisa as que foram realizadas corretamente e no menor possível, pontuando o grupo vencedor. As questões que se encontrarem incorretas são corrigidas com o apoio dos restantes alunos.	- Os alunos dispõem-se em coluna com uma distância aproximadamente de 5 metros do quadro. Ao sinal de começar, que dar-se-á com o apito, os primeiros jogadores de cada coluna correm até ao quadro onde devem redigir as suas respostas após ouvirem a pergunta colocada pela estagiária. Ganha o grupo que executar a tarefa corretamente e no menor tempo possível. Obs.: Os alunos com NEE terão o apoio dos restantes elementos do grupo quando for a sua vez de dar resposta à questão colocada pela estagiária.	-Folha com as questões.

¹³ Uma vez que os alunos irão realizar a ficha de avaliação de matemática na quinta-feira (15 de dezembro de 2011), a professora cooperante Fernanda Marado sugeriu que os conteúdos matemáticos abordados até à data fossem revistos. Deste modo, optei por fazer o jogo “Estafetas da Matemática” e a resolução de exercícios.

		<ul style="list-style-type: none"> - Distribui pelos alunos uma folha com os enunciados do jogo “Estafetas da Matemática”. - Solicita que os alunos tentem resolver os exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolvem os exercícios sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de consolidação de conhecimentos.
LANCHE (15h30-16h00)				
Estudo do Meio (16h00-17h00)	Projeto: Vou descobrir uma localidade com história	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita que os alunos abram o manual de Estudo do Meio na página 52 e 53. - Sugere que os alunos tentem resolver os exercícios do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em conjunto com a professora analisam a temática “Projeto: Vou descobrir uma localidade com história” com recurso ao manual. - Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pela estagiária. - Após concluídos todos os exercícios os alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma. 	
MÚSICA (17h00-18h00)				
Trabalho para Casa (TPC)				
<p>Os alunos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trazer de casa uma figura do presépio. - Resolver os exercícios 4, 5 e 7 do Manual de Estudo do Meio. Uma vez que esta atividade é desenvolvida na hora de estudo e visto que os alunos com NEE disponibilizarão do apoio dos restantes colegas e do professor não considere necessário solicitar-lhes uma atividade distinta. 				



Roteiro de planificação de atividades diárias

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguiares

Professora Cooperante: Fernanda Marado

Turma: 3.º ano

Data: 14 de dezembro de 2011 (Quarta-Feira)

Estagiárias responsáveis pela prática: Diana Correia (2004110) e Dina Cruz (2002010)

Área	Momentos de Trabalho	Papéis		Materiais
		Das estagiárias	Dos alunos	
Língua Portuguesa (13h05-14h30)	Postal de Natal	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerem a elaboração individual de um postal de Natal. - Construção do presépio com as figuras que trouxeram de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constroem os postais utilizando como molde figuras natalícias em cartolina (Exemplos: anjos, sinos, estrelas, ...) - Desenvolvem a actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moldes em cartolina.
Matemática (14h30-15h30)	Exercícios de consolidação de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitam que os alunos abram o manual de Matemática nas páginas <i>x</i>. - Sugerem que os alunos tentem resolver os exercícios do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem as atividades sendo auxiliados, quando necessário, pelos colegas da mesa ou pelas professoras. - Após concluídos todos os exercícios, os 	

			alunos fazem a correção destes, apresentando à vez e aleatoriamente as suas respostas à turma.	
EDUCAÇÃO FÍSICA (16h00-17h00)				
(17h00-18h05)	Trabalho com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitam que os alunos escolham uma instituição para oferecer os brinquedos que construíram em colaboração com a família. - Recepção dos Encarregados de Educação. Obs.: Cada Encarregado de Educação recebeu um convite para estar presente num pequeno convívio no dia 14 de dezembro de 2011 - Informam os encarregados e respectivos educandos que se visualizará um vídeo. Neste encontrar-se-ão presentes as atividades desenvolvidas pelos alunos com as estagiárias de 14 de novembro a 14 de dezembro. - Propõem que se inicie o convívio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam as suas sugestões. - Visualizam o vídeo. - Apresentam aos encarregados de educação uma dança coreografada pelas estagiárias. 	